

ISSN 2744-1210



UNIVERZITET U ZENICI
FILOZOFSKI FAKULTET

SA ZNANJE

Zenica, 2018.

SAZNANJE

Broj 1/2018

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
Sedmom naučno-stručnom skupu *Obrazovanje, jezik, kultura: tendencije i izazovi*.

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

Muris Bajramović, Dževad Burgić, Amer Ćaro,
Amela Ćurković, Esad Delibašić, Mirjana Mađarević,
Edina Rizvić-Eminović, Edina Solak

SADRŽAJ

OBRAZOVANJE

Elma Begagić, Aida Rizvanović ZNAČAJ TIMSKOG RADA U KONTEKSTU PROFESIONALNOG DJELOVANJA SOCIJALNIH PEDAGOGA	8
Hazim Selimović, Nermin Mulaosmanović, Zehrina Selimović INTERPERSONALNI ODNOS U NASTAVI	16
Šejla Bjelopoljak, Lejla Kafedžić OD STIGME DO ŠKOLSKOG (NE)USPJEHA	26
Lejla Muratović DAROVITI UČENICI – UČENICI SA POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA	35
Nezir Halilović POUZDANOST REZULTATA SAMOEVALUACIJE PRI TESTIRANJU UČENIČKIH ZNANJA	45
Nermin Tufekčić PRIRODA STUDENTSKE PERCEPCIJE PORODIČNOG ISLAMSKOG ODGOJA	54
Sandra Kadum, Dijana Orehovec DAROVITI UČENICI: IZAZOV U OBRAZOVANJU BUDUĆIH UČITELJA	61
Semir Šejtanić INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA U PREDMETNOJ NASTAVI NA PODRUČJU HERCEGOVAČKO-NERETVANSKOG KANTONA	70
Tarik Obralić, Hanifa Obralić IDEALNI TIPOVI U VREDNOVANJU OBRAZOVNIH EFEKATA	79
Saudin Beganović, Jasna Eminović, Šejla Džanan, Snježana Petraš RAZVOJ MEHANIZAMA RANE PREVENCIJE I INTERVENCIJE VRŠNJAČKOG NASILJA U ŠKOLI	87
Anida Sadiković OD RAZUMIJEVANJA DO POŠTOVANJA DOSTOJANSTVA I LJUDSKE RAZLIČITOSTI KROZ SADRŽAJE VISOKOŠKOLSKJE NASTAVE	98
Filip Brčić DOB DJETETA: PRIRODNA ILI SOCIJALNA KATEGORIJA	106
Katarina Horvat INTEGRACIJA ROMSKE DJECE U HRVATSKI OBRAZOVNI SUSTAV	112
Melisa Ališa, Šejla Smajić PERCEPCIJA STUDENATA NASTAVNIČKIH FAKULTETA O ULOZI ASISTENATA U INKLUZIVNOJ NASTAVI	121
Nermina Okić SPREMNOST NASTAVNIKA I UČITELJA ZA RAD SA DJECOM SA POSEBNIM POTREBAMA U INKLUZIVNIM OSNOVIM ŠKOLAMA	131

Dino Arnaut ANALIZA PREDUZETNIČKE EDUKACIJE U VISOKOM OBRAZOVANJU	141
Alica Arnaut, Fehim Terzić INOVATIVNE NASTAVNE PRAKSE U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI	151
Vojislav Ilić, Andrijana Šikl-Erski OSNOVE SAVREMENOG SISTEMA KOMPLEKSNOG VREDNOVANJA RADA UČENIKA.....	159
Dževad Burgić, Naida Bikić, Amela Bogilović MIŠLJENJA RODITELJA O ULOZI I ZNAČAJU DOMAĆE ZADAĆE U NIŽIM RAZREDIMA RAZREDNE NASTAVE	168
Irma Čehić, Jasmina Bećirović – Karabegović, Sanela Rustempašić, Elma Selmanagić – Lizde ISHODI UČENJA – IMPLEMENTACIJA I EDUKACIJA.....	178
Dr. sc. Sanela Nesimović UDŽBENICI ZA MATEMATIKU U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE	186
Mirsada Čajlaković, Edin Hadžikadunić PROGRAMIRANO UČENJE U POČETNOJ NASTAVI MATEMATIKE	194
Marlena Brkić, Damir Mušanović MULTIMEDIJ KROZ UPOTREBU U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA.....	208
Meliha Suljagić INTERESOVANJE UČENIKA ZAVRŠNIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE ZA ČITANJE LEKTIRE.....	220
Elvira Nikšić FIZIČKA AKTIVNOST STUDENATA PEDAGOŠKOG FAKULTETA.....	225
Mirjana Mađarević PREZENTACIJA GRAFIKONA ANTROPOMETRIJSKIH FAKTORA PROGRAMSKIM PAKETOM MATLAB	233
Slavica Dimitrijević REDOVNO POHAĐANJE NASTAVE FIZIČKOG VASPITANJA KAO ZNAČAJAN FAKTOR RAZVOJA MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI UČENIKA	239
Elvis Vardo ISPITIVANJE KONSTRUKTA MULTIPOTENCIJALNOSTI KOD NADARENIH UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA IZ BOSNE I HERCEGOVINE	249
Dženan Skelić, Amer Delić ODNOS OBJEKTIVNIH I SUBJEKTIVNIH PARAMETARA KVALITETE ŽIVOTA SA POJEDINAČNIM SUBSKALAMA UPITNIKA KVALITETE ŽIVOTA QLQ	258
Bernadin Ibrahimpašić MATEMATIKA U KUR'ANU	267
Štefko Miklavić, Dževad Zečić, Hermina Alajbegović, Almir Huskanović TEORIJA GRAFOVA I PRIMJENE	272
Nevzudin Buzadija KVALITET BLEDED LEARNING-a JE POVEZAN SA STAVOVIMA UČENIKA PREMA LMS-u.....	276

FILOLOGIJA

Bernisa Puriš UNOM OROŠENE RIJEČI: EKSPRESIVNE GOVORNE STRATEGIJE U PUTOPISU <i>JEDINA</i> JANA BERANA.....	287
Enisa Gološ SEMANTIČKE VRIJEDNOSTI ANTROPONIMA U KNJIŽEVNOM DJELU HAMZE HUME	297
Marijana Nikolić DIJALEKTIZMI U KNJIŽEVNOJEZIČKOM IZRAZU SKENDERA KULENOVIĆA	304
Emira Mešanović-Meša PREFERIRANE FORME U SLUŽBENOJ UPOTREBI BOSANSKOG JEZIKA	314
Amina Pehlić RAZVOJNE POJAVE U GOVORU DJECE – GREŠKE U GRAMATIČKOJ STRUKTURI.....	321
Mehmed Kardaš PALEOGRAFSKA ANALIZA PISMA KOPITAROVA BOSANSKOG ČETVEROEVANĐELJA.....	330
Zenaida Karavdić RAZVOJ ZAVISNIH OBJEKATSKIH I NAMJERNIH REČENICA U BOSANSKIM SREDNJOVJEKOVNIM POVELJAMA	345
Erma Ramić-Kunić MJESTO MLETAČKOG EVANĐELJA MEĐU DRUGIM RUKOPISIMA BOSANSKE SREDNJOVJEKOVNE PISMENOSTI.....	356
Esmeralda Mustafić NEKONGRUENTNI ATRIBUT U BOSANSKOM JEZIKU.....	369
Jovana Jokanović SUGESTIVNA SREDSTVA INTERVJUA	375
Muris Bajramović TENDENCIJE RAZVOJA KNJIŽEVNOSTI ZA DJECU	384
Naida Osmanbegović MIGRACIJE: MAPIRANJE NOVIH KNJIŽEVNIH TERITORIJA	388
Šeharzada Džafić PROSTORNI KAO POETIČKI OBRAT/I U NARATIVNOM DISKURSU BOSANSKOHERCEGOVAČKE KNJIŽEVNOSTI	393
Vildana Pečenković, Nermina Delić AUTOFIKCIJA KAO NOVI VID PISANJA O SEBI.....	404
Melinda Botalić DETERMINIRANOST ŽENE BIOLOGIJOM I UNIVERZALIZACIJA ŽENSKÉ PATNJE U PRIPOVIJETKAMA TURSKE SPISATELJICE ERENDIZ ATASŰ	411
Alma Skopljak (ŽENSKO) PISANJE KAO (ŽENSKO) POSTOJANJE (O ROMANIMA BISERE ALIKADIĆ).....	419

Fatima Bećarević	
POLIFONIJA U ROMANU SATOVI U MAJČINOJ SOBI	
TANJE STUPAR TRIFUNOVIĆ	429
Indira Durmić	
NARATIVI SJEĆANJA: AUTENTIFICIRANJE TRAUME	
KROZ ISKUSTVO RATA	436
Mirela Bašić	
RODNI STEREOTIPI I TRADICIONALNE RODNE ULOGE U BAJKAMA	446
Ikbal Smajlović	
POGURENA LEĐA POD SEPETIĆEM CRNOG ŽIVOTA	
(Socijalna problematika u <i>Haldi</i> Derviša Imamovića).....	453
Azra Ičanović	
MIGRACIJE I KONSTRUKCIJA HIBRIDNIH IDENTITETA.....	461
Emina Đelilović	
ULOGA KNJIŽEVNE LOGOROLOGIJE U KONSTRUISANJU	
KULTURALNOG PAMĆENJA.....	469
Vernes Subašić	
FILMSKE ADAPTACIJE KAO MOGUĆNOST IDEOLOŠKOG	
ČITANJA KNJIŽEVNOG PREDLOŠKA.....	477
Ilma Murić	
INTERKULTURNO POZICIONIRANJE MILJENKA JERGOVIĆA.....	482
Jusuf Šljivnjak	
ODNOS TRAGEDIJE I KOMEDIJE KROZ KOMPARATIVNU ANALIZU	
<i>KRALJA EDIPA</i> OD SOFOKLA I <i>RAZBIJENOG VRČAGA</i> OD KLEISTA	490
Nerđžis Čaplja	
DŽELALUDIN RUMIJEVA POETIKA KAO SIMBOLIČKI	
OKVIR POUČAVANJA MORALNIM PRINCIPIMA	497
Adnan Bujak, Henrijeta Pašagić	
COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION IN	
ENGLISH LANGUAGE LEARNING	505
Vildana Dubravac, Amna Brdarević-Čeljo, Mirna Begagić	
THE PRESENCE OF THE BRITISH AND AMERICAN ENGLISH VARIETY	
AMONG THE FIRST- YEAR STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF ZENICA.....	518
Edina Rizvić-Eminović, Melisa Bureković	
ASPEKT I ASPEKATSKA OBILJEŽJA GLAGOLA	528
Nebojša Vasić	
METODIČKI ASPEKT SEMANTIČKIH PROMJENA.....	540
Izela Habul-Šabanović	
FROM PICTURE TO STORY: USING CREATIVE WRITING TASKS TO ENHANCE	
MOTIVATION AND LEARNING IN EFL CLASSES	548
Nejla Kalajdžisalihović	
THE LEXICAL SYLLABUS – AN APPLICATION OF VOCABULARY	
DATA MINING TO MULTIMODAL TEXTS.....	557

Fedā Imamović	
SOME ASPECTS OF WH-MOVEMENT AND SUBJECT-AUXILIARY INVERSION IN SPANISH AND ENGLISH ROOT AND EMBEDDED QUESTIONS	564
Memnuna Hasanica	
ZUR FUNKTION UND STRUKTUR VON WORTNEUBILDUNGEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE MIT SCHWERPUNKT AUF DIE VERWENDUNG VON ANGLIZISMEN	585
Amela Ćurković	
DEUTSCH IN BOSNIEN UND HERZEGOWINA.....	594
Jasmina Tockić-Čeleš	
IZAZOVI I TENDENCIJE U ODABIRU UDŽBENIKA ZA PRIMJENU U NASTAVI NJEMAČKOG JEZIKA NA OSNOVU ANALIZE SADRŽAJA PREMA LISTI KRITERIJA.....	601
Zineta Lagumdžija	
INHÄRENT REFLEXIVE VERBEN IN DER POLITISCHEN BERICHTERSTATTUNG DER AUSGEWÄHLTEN DEUTSCHEN TAGESZEITUNG	610
Almina Lisičić-Hedžić	
„RUNTER VOM GAS!“ – ZUSAMMENSPIEL ZWISCHEN SPRACHE UND BILD IN EINER VERKEHRSSICHERHEITSKAMPAGNE.....	619
Edina Solak	
AHMET CEVDET PAŞA’NIN RAPORLARINA GÖRE BOSNA HERSEK’TE DİL VE KÜLTÜR.....	627
Betül Mutlu	
ROMANDA İÇ KONUŞMA VE BİLİNÇ AKIŞI TEKNİKLERİNİN KULLANILIŞI...	633
Hüseyin Özçelebi	
ORHAN PAMUK’UN AYDINLARI: DOĞULU VE/VEYA BATILI OLMAK YA DA OLAMAMAK.....	645
Mehmet Kahraman	
KAVRAM TERİM İLİŞKİSİ VE TERİM YAPMA YOLLARI.....	662
Mirza Bašić	
SINTAKTIČKA ANALIZA REČENICA S NECESITATIVNIM ZNAČENJEM U TURSKOME JEZIKU.....	677
KULTURA	
Esad Delibašić	
KULTURA I TRŽIŠNI FUNDAMENTALIZAM	678
Mirza Džananović	
POGLED U BUDUĆNOST – JURAJ NEIDHARDT I VIZIJA URBANISTIČKOG RAZVOJA ZENICE.....	685
Šahim Kahrimanović, Šejla Kadribašić	
EDUKATIVNI POTENCIJAL SUPKULTURA MLADIH.....	696
Siniša Vidaković	
LIKOVNE KOLONIJE U KULTURNIM SISTEMIMA BOSNE I HERCEGOVINE	705

Xhemail Çupi POLITICAL SUBCULTURE VS. CULTURAL ASSIMILATION IN REPUBLIC OF MACEDONIA	719
Marija Završki IZAZOVI I POTENCIJALI STUDIJSKOG PROGRAMA MENADŽMENT U KULTURI U OSIJEKU	729
Alema Zahirović, Nejra Serdarević KULTURA ČITANJA I NEKULTURA SLUŠANJA	737
Samir Purić MOGU LI KULTURA I OBRAZOVANJE PRATITI GLOBALIZACIJU?	743
Enes Prasko MEDIJSKA PISMENOST I DJECA	748
Lamija Silajdžić YOUTUBERI, INSTAGRAMERI I OSTALI '-ERI' U INTERNET ERI.....	752
Marijana Bičvić, Kristina Birovljević KORIŠTENJE DRUŠTVENIH MREŽA U SVRHU EDUKACIJE: PRIMJERI DOBRE PRAKSE U HRVATSKOJ I NJEMAČKOJ	758
Faruk Kozić DEMOKRATIJA U 21. VIJEKU.....	764
Safet Mušić, Faris Marukić OBRAZOVNI PRISTUP U PREVENCIJI GOVORA MRŽNJE U BIH.....	775
Beba E. Rašidović INFORMACIJSKA PISMENOST – TEMELJNA PRETPOSTAVKA ZA STJECANJE ZNANJA U INFORMACIJSKOM DOBU.....	790
Narcisa Puljek-Bubrić OTVORENI PRISTUP ZNANJU: ZNANSTVENI PORTAL BOŠNJAČKOG INSTITUTA – FONDACIJE ADILA ZULFIKARPAŠIĆA	798
Spahija Kozlić "KRAJ" FILOZOFIJE KOD HEIDEGGERA	806

OBRAZOVANJE

(pedagogija, didaktika, metodika, psihologija, obrazovni menadžment)

Dr. sc. Elma Begagić
Dr.sc. Aida Rizvanović

ZNAČAJ TIMSKOG RADA U KONTEKSTU PROFESIONALNOG DJELOVANJA SOCIJALNIH PEDAGOGA

Sažetak

Saradnja sa stručnjacima različitih profila predstavlja neizbježni dio profesionalnog sociopedagoškog djelovanja. Sposobnost rada u timu se često navodi u mnogobrojnim konkursima kao ključna kompetencija, ali strategije kako postati kompetentan u kontekstu timskog rada se rijetko navode u stručnoj literaturi. U području socijalne pedagogije timski rad predstavlja kooperativni oblik rada stručnjaka s ciljem rješavanja određenih zadataka čija kompleksnost onemogućava samostalno djelovanje. Timovi u kojima su angažovani socijalni pedagozi su često heterogeni, podrazumijevaju angažman stručnjaka različitih profila, uzrasta, spolova, diferenciranu kulturološku tradiciju, što prema Bernitzke (2009: 16) često rezultira uspješnom saradnjom uzimajući u obzir diverzitet i raznolikost u pogledu na znanje, iskustva i stavove članova tima. Cilj ovog rada je predstaviti sposobnost rada u timu kao ključnu kompetenciju u okviru sociopedagoškog poziva. Podaci su u skladu s principima kvalitativne istraživačke metodologije izuzeti metodom usmjerene diskusije unutar fokus grupe koju su sačinjavali diplomirani socijalni pedagozi. Evaluacija empirijskog materijala izvršena je uz pomoć kvalitativne analize sadržaja (Mayring, 2000), a rezultati pokazuju da u skladu s teorijskim premisama (Scherpner, Fink i Kowollik, 1976: 12) timski rad u kontekstu sociopedagoškog djelovanja predstavlja formu reflektirajuće, partnerske saradnje koja se očituje u odgovornoj, konstantnoj i spontanoj spremnosti na kooperaciju usmjerenu prema zajedničkim ciljevima, koja je s jedne strane povezana s rizicima, ali koja u svojoj konačnici u pogledu na uzajamno poštivanje drugog može doprinijeti konstruktivnom i efikasnom djelovanju.

Ključne riječi: timski rad, socijalni pedagog, kompetencije

Uvod

Rad u timu često predstavlja bitan preduvjet sveobuhvatnog profesionalnog djelovanja socijalnih pedagoga. Iako nudi mnoge prednosti i predstavlja potencijal unutar seta profesionalnih kompetencija, sposobnost rada u timu se ne smije promatrati idealistički. Ona zahtijeva raznovrsne kooperacijske strukture, resurse i prije svega spremnost članova na saradnju. Kvalitet timskog rada unutar sociopedagoškog djelovanja, ne samo da ima trajni učinak u pogledu na direktni rad s adresatima, tamo gdje je timski rad neizbježan i složenost problema zahtijeva multiperspektivno i interdisciplinarno djelovanje, već se u konačnici reflektuje i na radnu klimu, motivaciju članova tima i njihovu radnu produktivnost.

Tim i timski rad

Pojam „tim“ (eng. *team*) se koristi od 19. stoljeća kako bi se opisale grupe ljudi koje unutar politike, sporta ili radnog svijeta sarađuju, odnosno zajedno konkuriraju. (Pohl/ Witt,

2000: 17) Sveobuhvatna i jedinstvena definicija ovog pojma ne postoji, iako se iz stručne literature na osnovu analize postojećih definicija mogu izuzeti osnovna obilježja tima (prema Bay, 1998: 16-17). Tim predstavlja (1) jednu malu, prema funkcijama raspoređenu radnu grupu, (2) sa zajedničkim ciljem, (3) sa intenzivnim uzajamnim odnosima, (4) sa izraženim duhom zajedništva i (5) jakom slogom između njegovih članova.

Katzenbach i Smith (1993: 70) definiraju tim kao „malu grupu osoba, čije sposobnosti se međusobno nadopunjuju i koji se za jedan zajednički predmet i zajednički postavljena ciljna postignuća i zajednički radni zadatak angažiraju i uzajamno pozivaju na odgovornost. Deskripcija pojedinih stavki ove definicije ukazuje na:

- broj članova treba da bude preciziran s obzirom da (kod formiranja timova s velikim brojem članova) postoji opasnost od stvaranja subtimova unutar unaprijed utvrđenog tima, što može imati za posljedicu otežavajuće okolnosti rada i neuspjeh kod realizacije zajedničkog cilja;
- članovi tima trebaju posjedovati različite kompetencije kako bi mogli međusobno da se nadopunjuju, što posebno dolazi do izražaja u rješavanju kompleksnih pitanja ili problema klijenata u okviru psihosocijalnog rada;
- zajednički predmet i zajednički postavljeni ciljevi i radni zadaci su ključni elementi uspješnog timskog rada i njegovog postojanja uopće; određivanje i realizacija istih često iziskuje enormne napore, prvenstveno u pogledu na razumijevanje i ravnu pravnopravnu preraspodjelu rada unutar tima;
- uzajamno pozivanje na odgovornost podrazumijeva jasno formulirana prava i obaveze svakog člana tima i preuzimanje kako osobne tako i zajedničke odgovornosti prilikom postavljanja i realizacije radnih zadataka i ciljeva.

Timovi mogu biti formirani iz različitih motiva i razloga. U pogledu na sastav tima je u prvoj liniji bitno težiti ka harmoničnoj, nadopunjujućoj grupi ljudi s različitim sposobnostima, osobinama i potencijalima. U svakom timu postoje norme koje determiniraju saradnju i ophođenje timova jednih prema drugima.

Timski rad se prema Scherpner, Fink i Kowollik (1976: 12) može definirati kao oblik reflektirajuće, partnerske saradnje koja u okviru obostranog poštivanja drugog konstruktivno koristi radne sposobnosti i znanja svakog pojedinačnog saradnika i koja se očituje u odgovornoj konstantnoj spontanoj spremnosti na kooperaciju usmjerenu prema zajedničkim ciljevima. Karakteristično obilježje timskog rada jeste razmjena informacija povezana s procesima odlučivanja u kontekstu planiranja i same realizacije zadataka. Pred pojedince, članove tima, neminovno se postavljaju zadaci koji se vežu za sopstvenu socijalnu kompetentnost, što se prema Stahmer (1996) često odražava u pogledu na fleksibilnost i autonomiju, spremnost na razumijevanje i učenje, te sposobnost prihvatanja i davanja kritike.

Timski rad u kontekstu profesionalnog sociopedagoškog djelovanja

Schweppe (2003: 146) navodi da se usljed procesa biografizacije i individualizacije javlja pojačano „socijalno pedagogiziranje“ životnih dobi¹, pri čemu se područja profesionalnog djelovanja socijalnih pedagoga šire i obuhvataju nove kontekste djelovanja. Nadalje, profesionalno sociopedagoško djelovanje nije više samo usmjereno prema osobama

¹ Böhnischovim konstruktom *Lebensalter*

koje se suočavaju s teškim životnim situacijama, već se, kako navodi Rauschenbach (1992, prema Schweppe, 2003: 147), njihov rad temelji na jačanju onih bazičnih kompetencija koje su pojedincu neophodne da u okviru procesa individualizacije opstane i djeluje i onda kada se pojave socijalni rizici. Problemi s kojima se socijalni pedagozi u okviru svog djelovanja suočavaju mogu biti kompleksni i teško rješivi iz perspektive pojedinca. Šansa timskog rada prema Stahmer (2005) leži prvenstveno u međusobnoj kontroli, rasterećivanju i pružanju adekvatne podrške članova tima s ciljem iznalaženja ideja, rješavanja problema i konfliktnih situacija. Timovi se formiraju iz različitih razloga i motiva. Najvažniji aspekti pri tome jesu kompetencije pojedinaca i njihova spremnost u pogledu rješavanja zadatka. U skladu sa zahtjevima timovi mogu biti homogeni i heterogeni. Socijalni pedagozi obično rade u heterogenim timovima s obzirom da je njihov angažman vezan za saradnju sa stručnjacima različitih profila. Rad u timu zahtijeva kompetentnost. Hülsermann (2014: 70) smatra da su kompetencije (1) osnovne, prirodne ili stečene (osobne) sposobnosti ili (2) u okviru života stečene, odnosno naučene, ili ekspanzivne vještine, sposobnosti, znanja, metode razmišljanja i vrijednosti jednog čovjeka, koje ga osposobljavaju da djeluje i reaguje u njemu poznatim i svakodnevnim, kao i nepoznatim i novim situacijama. U kontekstu profesionalizacije poziva socijalnog pedagoga Heiner (2006; 2016: 12), kao ključnu kompetenciju, navodi tzv. *kompetenciju djelovanja* koja označava postojeće i neophodne potencijale osobe da savlada kompleksne i relevantne zadatke. Pri tome ona naglašava važnost kontekstualnih faktora, tj. važnost odnosa pojedinca i okvirnih uvjeta koji determiniraju njegovo djelovanje. Na bazi modela kompetencija djelovanja ona razlikuje kompetencijske obrasce usmjerene na područja i procese.

Kompetencijski obrasci usmjereni na *područja*, odnose se na *kompetencije u odnosu na slučaj*², *sistemska kompetentnost*³ i *samokompetentnost*⁴. (ibid.) Profesionalno sociopedagoško djelovanje je prema tome s jedne strane usmjereno na direktan rad s klijentom, ali isto tako ono ovisi i od sistema (npr. zakonski okvir, institucionalni okviri, itd.).

Kompetencijski obrasci usmjereni na *proces*, koji se mogu odnositi na sve kompetencijske obrasce usmjerene na *područja* (samog socijalnog pedagoga, klijenta i sistema), podrazumijevaju (1) sposobnost refleksije i evaluacije, (2) interakcije i komunikacije te (3) analize i planiranja, određuju tok profesionalnog djelovanja. Refleksija i evaluacija predstavljaju osnovne oblike izgradnje profesionalnog identiteta socijalnog pedagoga. Iste mogu biti obuhvaćene u kontekstu samoevaluacije, supervizije ili kolegijalnog savjetovanja. Interakcija i komunikacija kao bitne komponente socijalnih procesa čine preduvjete realizacije timskog rada. Nerazumijevanje i teškoće su obično uvjetovane neuspostavljenim ili neadekvatnim odnosima unutar tima, što prema Delhees (1994: 385) zahtijeva dodatne funkcionalnosti kao što su aktivne uloge unutar grupnog djelovanja, otvorenost komunikacije i povjerenje u druge članove tima. Sposobnost analize i planiranja obuhvata sposobnost prikupljanja informacija, obradu i upotrebu istih s ciljem interpretacije i razvoja mogućih strategija djelovanja.

² „Kompetencija u odnosu na slučaj“ odnosi se na kontekstualni okvir samog klijenta, problemi i resursi klijenta i njegovog socijalnog i institucionalnog okruženja. (Heiner, 2016: 12)

³ „Sistemska kompetentnost“ podrazumijeva organizaciju (koncept i ponuda) stručnjaka i organizacije unutar sistema s kojima on kooperira. (ibid.)

⁴ Odnosi se na ličnost stručnjaka, njegovu motivaciju, stav, kvalifikaciju. (ibid.)

Metode rada

Cilj ovog rada je da prikaže značaj timskog rada u okviru sociopedagoškog poziva uz pomoć kvalitativne istraživačke metodologije. S ciljem utvrđivanja važnosti kooperacije i rada u timu u okviru profesionalnog sociopedagoškog djelovanja kao postupak prikupljanja verbalnih podataka korištena je metoda fokus grupe. Fokus grupa predstavlja kvalitativnu metodu koja u osnovi obuhvata pitanja o rekonstrukciji subjektivnih svakodnevnih iskustava i generiranja hipoteza o do sada nedovoljno istraženim ili kompleksnim činjenicama (Tausch & Menold, 2015: 6). Ona uključuje diferencirane stavove, mišljenja, osjećanja i djelovanja sudionika istraživanja, te nudi bazu za razumijevanje svakodnevnih smislenih struktura unutar grupnih interakcija s jedne strane, dok s druge strane ona može da bude i podsticaj za unutarnje procese refleksije u pogledu na određeni fenomen. Metodičke smjernice u pogledu na provedbu fokus grupa su prema Tausch & Menold (2015: 7) veoma raznolike, a odnose se prvenstveno na (1) ciljnu skupinu, dakle sudionike istraživanja, (2) komunikaciju, utvrđivanje pitanja i moderaciju te (3) evaluaciju fokus grupa. Kvalitativna analiza sadržaja kao postupak obrade nudi mogućnost sistemske analize materijala tekstualnog porijekla, pri čemu su za potrebe ovog istraživanja kategorije, u skladu s teorijskim premisama, precizirane unaprijed, dakle prilikom konstrukcije pitanja za fokus grupu i modificirane u postupku struktuirajuće analize samog materijala.

Sudionici istraživanja

Socijalni pedagozi, njih šest, bili su učesnici fokus grupe koja je imala za cilj da osvijetli doživljaj tima i timskog rada iz perspektive socijalnih pedagoga, važnost kompetencija djelovanja u skladu s procesualnim obrascima koji se odnose prvenstveno na sposobnost refleksije i evaluacije, interakcije i komunikacije, te analize i planiranja unutar multidisciplinarnog tima stručnjaka (Heiner, 2016). Osnovni kriterij formiranja heterogene fokus grupe bio je (1) angažman socijalnih pedagoga u različitim institucijama i (2) pozicija socijalnog pedagoga unutar multidisciplinarnog tima stručnjaka. Sudionicima je zagarantovana anonimnost i obrada podataka u skladu s etičkim kriterijima u kvalitativnoj istraživačkoj metodologiji. Grupna diskusija unutar fokus grupe, u trajanju od 3 sata, je snimana⁵ te su pojedinačni, za istraživačka pitanja relevantni dijelovi, transkribirani i evaluirani postupkom kvalitativne analize sadržaja (Mayring, 2000).

Prikaz rezultata

Tim u kontekstu sociopedagoškog djelovanja unutar ovog istraživanja predstavlja jednu heterogenu radnu grupu, sastavljenu od stručnjaka različitih profila, koja je usmjerena na zadatke koje treba da riješi suočavajući se s različitim izazovima i resursima. Rad u timu, odnosno efikasnost timskog rada, ovisi o međusobnoj interakciji i kompetencijama pojedinaca koji čine tim, odnosno njihovih nastojanja da konstruktivno djeluju.

Pored individualnog rada s korisnicima, veći dio dana se radi u timu, interdisciplinarnom kada je u pitanju priroda moga posla, i jako je bitno to nadopunjavanje drugih struka kako bi se mogla pružiti adekvatna usluga korisniku (...) Iz tog razloga vidim veliku važnost u svemu tome. (IP 1)

⁵ Mp3 format

Samoevaluacija i refleksija

Analizirajući model kompetencija djelovanja (prema Heiner, 2016) *spособnost samoevaluacije i refleksije* u kontekstu ovog istraživanja uočljiva je prvenstveno u primjeni stečenih znanja i vještina unutar timskog rada, bilo da se radi o samokompetentnosti, kompetentnosti rada na slučaju ili sistemskoj kompetenciji. Refleksija predstavlja sastavni dio timskog rada gdje se prije svega vrši kontinuirani i nužni odabir strategija djelovanja s ciljem poboljšanja radne produktivnosti.

Osim edukacija koje će osnaživati, jačati kapacitete profesionalaca, to je jako važno, taj rad na vlastitom mentalnom zdravlju, jer dobro zdravlje pomagača je preduvjet za rad s drugim ljudima. (...) Mi svi ovdje radimo s ljudima i ako ne postoji dobra vrsta saradnje, rad na samom sebi i rada na interpersonalnim odnosima onda to ima i posljedice. (IP3)

Supervizija ne mora biti tutorska, u našem timu imamo izuzetne intervizijske momente i uvijek smo učitelji i učenici (...) (IP3)

Analiza i planiranje

Sveobuhvatna analiza problema zahtijeva kompetentnost djelovanja članova tima kako bi se mogle planirati i provesti interventne mjere koje doprinose poboljšanju ili životnih okolnosti ili stanja samog klijenta. Svaki član tima „(...) ne uči na uspjehu ili neuspjehu, već na temelju njegove lične procjene tog uspjeha na osnovu mjerila vrijednosti i sopstvenih obrazaca interpretacije“. (Heiner, 1988: 33, prema Dohr, 1998: 10)

Postoje situacije kad se radi s klijentima da bi se zadovoljile multiple potrebe klijenta, svi smo tu nekako jednako raspoređeni (...) i postoje stvari koje se podrazumijevaju, znači treba se napraviti plan brige, tretmana, mora da postoji pregled rizika, mora se ispuniti instrument za procjenu rizika, mora se svaki pojedinu rizik procijeniti, utvrditi indikator, nivo (...) ja imam pravo (da u timu) imam svoje kritičko, analitičko mišljenje (...) svi imamo svoje stilove rada (...) što zahtijeva toleranciju koja je preduvjet za kvalitetan rad u timu u pomagačkoj profesiji. (IP3)

Kolegici sam dala upute da ne provodi određene interventne mjere s korisnicom, nije me saslušala do kraja (...) što je imalo katastrofalne posljedice. Imala sam poslije potrebu da komuniciramo o tome u timu gdje sam rekla da nije bilo uvažavanja drugog, ne radi se tu o slaganju ili ne, to (interventne mjere) su naučno utemeljene (mjere djelovanja). (IP3)

Komunikacija i interakcija

Raditi u timu znači komunicirati s obzirom da komunikacija kao fenomen predstavlja fundament socijalne interakcije. Za uspješan timski rad nužno je ovladati komunikacijskim vještinama.

Moja kolegica, koja je psiholog, ona i ja se dogovaramo (...) i zna se ko je doktor, ko je psiholog, ko je medicinski tehničar, odnosno ko šta radi. (...) Ne uplićemo se previše (...) uvijek prije sastanaka razgovaramo, razmjenjujemo informacije, kolegijalno. (IP2)

Za razliku od tradicionalnih hijerarhijskih organizacijskih struktura, tim može biti podložan strukturalnim promjenama s ciljem optimizacije svog djelovanja.

Svaka tri mjeseca se mijenja koordinatorica tima (...) mi uvijek imamo zajedničke konsultacije, ali svako od nas ulazi u ulogu koordinatora. (...) Ja sam za timski rad, ali smatram da svako treba snositi odgovornost za svoj dio posla. (IP5)

Timski rad prema Balz & Herwig-Lempp (2012: 248) ne treba da se promatra kao dodatno područje rada unutar kojeg se članovi tima suočavaju s novim zahtjevima i zadacima. Rad u timu treba da bude integralni dio profesionalnog djelovanja socijalnog pedagoga i stručnjaka drugih pomagačkih profesija koji jasno zahtijeva resurse i mjere kao što su *team building* i profesionalno usavršavanje, ali isto tako rezultira stjecanjem novih kompetencija u pogledu na profesionalno djelovanje koje se očituje kako u radu sa samim klijentom, tako i u pogledu na samo- i sistemsku kompetentnost nužnu u pogledu na proces profesionalizacije i (samo)evaluacije sopstvenog profesionalnog djelovanja.

Ono što je možda važno još istaći jeste empatija u timu (...) osnaživanje, rad na interakciji u timu, team building, osim edukacija koje će osnaživati, jačati kapacitete profesionalaca, to je jako važno. (IP3)

Zaključak

Institucije unutar kojih su angažovani socijalni pedagozi koji su participirali u ovom istraživanju, takvog su karaktera da teže ka tome da osiguraju optimalne okvirne uvjete za samodjelovanje klijenata u skladu s njihovim osobnim potencijalima i resursima. Kako bi odgovorili na njihove potrebe socijalni pedagozi često djeluju timski. Rad u timu je neizbježan oblik rada s obzirom da životne okolnosti ili stanja s kojima se klijenti suočavaju i koje teže prevazići zahtijevaju multidisciplinarni i multiperspektivni pristup. Raditi u timu znači djelovati procesualno u kooperaciji s drugim stručnjacima s ciljem rješavanja unaprijed utvrđenog i jasno formuliranog zadatka. Kompetentnost djelovanja socijalnih pedagoga ovisi kako od osobnih, tako i interpersonalnih i sistemskih znanja i vještina. Za uspješan timski rad nekada je nužna i eksterna podrška koja se može dobiti supervizijom ili kolegijalnim savjetovanjem, koje kao znanstveno utemeljeni pristup unutar savjetodavnog rada može pružiti sistemsku refleksiju profesionalnog djelovanja i biti ključ rješavanja konfliktnih situacija u timu. Ovakav pristup nudi mogućnost stjecanja znanja i vještina koje su u kontekstu timskog rada prvenstveno usmjerene na uvažavanje svih članova tima bez obzira na hijerarhijske strukture koje se mogu javiti unutar samog tima, razvoj novih i uviđanje drugačijih perspektiva, jasnu predodžbu resursa, i u konačnici ostvarivanja sinergije s ciljem što kvalitetnijeg profesionalnog djelovanja koje se odražava na rad sa samim klijentom, kooperaciju sa sistemom i razvoj vlastitog profesionalnog identiteta.

Literatura

1. Balz, H-J, & Herwig-Lempp, J. (2012). *Gestaltungsfragen gelingender Teamarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe*, in: Evang. Jugendhilfe 2012, S. 237-249
2. Bay, R. H. (1998). *Teams effizient führen: Teamarbeit – Teamentwicklung – TQM im Team*. 1. Aufl. Würzburg: Vogel.
3. Bernitzke, F. (2009). *Handbuch Teamarbeit*. Freiburg: Herder.

4. Delhees, K. H. (1994). *Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
5. Dohr A. (1998) Selbstevaluation. Klagenfurter Beiträge zur Technikdiskussion, Heft 87, IFF-Schriftenreihe. Innsbruck, Klagenfurt, Wien. <http://ubdocs.uni-klu.ac.at/open/voll/tewi/AC02340317.pdf>
6. Heiner, M. (2006). Seminar: Handlungskompetenzen in der Sozialen Arbeit. Folien aus der Sitzung vom 23.11.2006. Eberhard Karls Universität Tübingen.
7. Heiner, M. (2016). *Kompetent handeln in der Sozialen Arbeit*. 2. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
8. Hülsermann, O. (2014). Erfolgreiche Fachkräfte in der sozialpädagogischen Familienhilfe: Eine Untersuchung zur adäquaten Personalauswahl und -qualifizierung. 1. Aufl. Hamburg: disserta Verlag.
9. Katzenbach, J. R./Smith, D.K. (1993). *Teams. Der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation*. Wien: Überreuter.
10. Stahmer, I. (2005). Teamarbeit. In: Kreft, Dieter / Mielenz, Ingrid (Hrsg.): *Wörterbuch soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5., vollst. überarbeitete u. ergänzte Auflage. Weinheim u.a.: Juventa. S. 962-965.
11. Stahmer, I. (1996): Teamarbeit. In: Kreft, D./Mielenz, I.: *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* 4., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 460-462
12. Mayring, Ph. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>. (11.01.2017)
13. Pohl, M., Witt, J. (2000). Innovative Teamarbeit zwischen Konflikt und Kooperation. Heidelberg: Sauer Verlag.
14. Scherpner, M. / Fink, G. & Kowollik, W. (1976). *Teamarbeit in der Sozialpädagogik*. Tübingen: Katzmann.
15. Schweppe C. (2003). Wie handeln SozialpädagogInnen?. In: Schweppe C. (eds) *Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
16. Tausch, A., Menold, N. (2015). Methodische Aspekte der Durchführung von Fokusgruppen in der Gesundheitsforschung: Welche Anforderungen ergeben sich aufgrund der besonderen Zielgruppen und Fragestellungen?, GESIS Papers 12, Mannheim: GESIS.

THE IMPORTANCE OF TEAM WORK IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL WORK OF SOCIAL PEDAGOGUES

Abstract

Cooperation with experts with different professional background is an inevitable part of professional activities of social pedagogues. Ability to work in a team is often stated in numerous competitions as a key competence, but strategies to become competent in the context

of teamwork are seldom cited in professional literature. In the field of social pedagogy, teamwork is a cooperative form of experts work with the aim of solving certain tasks, whose complexity disables independent action. Teams in which social pedagogues are engaged are often heterogeneous, include the engagement of experts of different profiles, age, gender, differentiated cultural tradition which according to Bernitzke (2009: 16) often results in successful cooperation taking into account the diversity and variety in terms of knowledge, experience, and attitudes of the team members. The aim of this paper is to present the ability to work in the team as a key competence within the sociopedagogical profession. In accordance with the principles of qualitative research methodology the data are obtained through a directed discussion within the focus group, which was composed of graduate social pedagogues. Evaluation of the empirical material was done with the help of qualitative content analysis (Mayring, 2000), and the results show that a team work, in accordance with theoretical premises (Scherpner, Fink and Kowollik, 1976: 12), in the context of sociopedagogical activities is a form of reflective, partnership cooperation which manifests itself in a responsible, constant and spontaneous willingness to co-operate towards common goals, which is, on the one hand, associated with the risks, but which in the end, in terms of mutual respect for others, can contribute to a constructive and efficient work.

Key words: teamwork, social pedagogue, competence

Dr. sc. Hazim Selimović
Dr. sc. Nermin Mulaosmanović
Zehrina Selimović, MA

INTERPERSONALNI ODNOS U NASTAVI

Sažetak

Ekspanzija na svim poljima društvene zbilje neminovno je dovela i do pokretanja pitanja kvaliteta školskog odgoja, koje je pritom postalo aktuelnije nego ikad do sad. Činjenica je da škola nije samo državna obrazovna institucija, nego i određena grupa koja uspostavlja unutargrupne i međugrupne odnose, koji se ogledaju u njenoj odgojnoj funkciji i rezultatima rada i djelovanja, govori u prilog pedagoškoj opravdanosti istraživanja ove teme. Cilj istraživanja je ispitati kvalitet interpersonalnog odnosa u nastavi po procjeni učenika. Uzorak ispitanika čine učenici Osnovne škole „Travnik“, i to 178 učenika četvrtog i sedmog razreda. Rezultati su pokazali da učenici misle da je za dobar odnos između učenika i nastavnika važno da nastavnici omoguće učenicima da ostvare dobru komunikaciju u nastavi. Nalazi istraživanja su pokazali da spol, razred i uspjeh učenika bitno utiču na njihovo mišljenje po pitanju kvaliteta interpersonalnog odnosa. Dakle, učenici sa boljim uspjehom imaju pozitivnije mišljenje o kvaliteti interpersonalnog odnosa u nastavi. Dobijeni rezultati će dati značajan doprinos na rasvjetljavanje problematike interpersonalnog odnosa između učenika i nastavnika u osnovnoj školi i pružiti pomoć nastavnicima u cilju uspostavljanja boljeg interpersonalnog odnosa.

Ključne riječi: škola, učenici, nastavnici, komunikacija, interakcija.

Uvod

Međuljudski odnos u školi na svim nivoima i između svih aktera odgojno-obrazovnog procesa jedna je od pretpostavki razvijanja ugodne i podsticajne školske klime, a time i uspješnog rada škole. „Međuljudski odnos je složen dinamički proces u paru ili grupi koji određuje ponašanje između osoba koje u njemu sudjeluju. Ponašanje jedne osobe u odnosu je uvjetovano ponašanjem druge, te da svakog pojedinca u određenom odnosu možemo razumjeti samo ako ga sagledamo u njegovoj interakciji s drugom osobom u odnosu“ (Bratanić, 1993, str. 31). S tog aspekta valja promatrati i odgoj kao odrednicu međuljudskog odnosa i same komunikacije.

Polić definira odgoj kao komunikaciju, te smatra da će odgoj biti uspješniji što je komunikacija između odgajatelja i odgajanika uspješnija (Polić, 1997). Međuljudski odnos ne postoji bez komunikacije i interakcije u školi i izvan nje, jer ova dva procesa utiču na oblikovanje mladih, podstiču ili usporavaju efikasnost i kvalitet nastavnog rada i samim tim determiniraju položaj nastavnika i učenika. „Komunikaciju možemo definirati kao proces uzajamne razmjene značenja“ (Bratanić, 1993, str. 32). Dakle, komunikacija u svome najopćijem značenju predstavlja razmjenu poruka između dvije ili više osoba. Ključni aspekti efikasnosti pedagoške komunikacije su:

- „sposobnost ili kompetencije pošiljaoca da prenese poruku ili efikasno realizira sadržaj komunikacije,

- sposobnost ili kompetencije primaoca da razumije ili preuzme poruku ili sadržaj komunikacije,
- efikasna povratna informacija i
- uklanjanje šumova ili distraktora ili njihovo svođenje na minimum“ (Suzić, 2005, str. 175).

Ukoliko želimo postići odgojno djelovanje u okviru međuljudskih odnosa interakcija kao najveći dio komunikacije neizbježan je faktor, pa je potrebno dati i njeno pojmovno određenje. „To je odnos između dvije ili više jedinki pri kome jedna jedinka utiče na ponašanje druge. Interakcija je sastavni dio komunikacije, jer poruka se ne može uputiti ni primijeniti bez interakcija“ (Selimović i Tomić, 2011, str. 157). Dakle, nema odgoja bez interakcije, jer samo pomoću komunikacije i interakcije pojedinac zauzima stavove i razvija svoju ličnost i na taj način razvija i kvalitetne međuljudske odnose.

Uspješnost komunikacije u nastavi ogleda se u provjeravanju šta je učenik čuo i kako je to razumio. Najbolji komunikacijski odnos u nastavi je onaj u kome su sudionici otvoreni, jasni, iskreni i iskazuju međusobno poštovanje. Da bi škola bila povoljan ambijent u kojoj učenik razvija svoju ličnost potreban je dobar nivo saradnje između sudionika u nastavi, svakodnevna interakcija, kvalitetna komunikacija i sudjelovanje u nastavi. Nastavnici koji pokazuju dobru komunikaciju zadovoljniji su sobom i svojim poslom, dakle, komunikacija i interpersonalne vještine su oruđa za rad nastavnika pomoću kojih oni ostvaruju svoj profesionalni cilj. U nastavi se uglavnom insistira na interaktivnom odnosu nastavnik-učenik u kome osnovnu poziciju zauzima učenik, njegova zrela ličnost koja se pokazuje u kreativnosti, kritičkom mišljenju i toleranciji prema drugačijem.

Jedna od osnovnih karakteristika obrazovnog procesa je prije svega interpersonalni odnos, koji pretpostavlja poruku i učenje kroz dijalog, korelaciju i učenja. Uspostavljanje interpersonalnog odnosa u nastavi je u vezi sa interpersonalnom komunikacijom. „Interpersonalna komunikacija je direktna komunikacija dvaju ili više osoba, licem u lice i podrazumijeva oblike verbalnog, neverbalnog i fizičkog komuniciranja“ (Osmić, 2002, str. 58). To je interakcija u kojoj jedna osoba prezentira određene sadržaje drugoj osobi da bi utjecala na njeno ponašanje. Karakteristika interpersonalne komunikacije je odnos „ja-ti“ i „ja-grupa“.

Interpersonalna komunikacija je namjerno ili nenamjerno, svjesno ili nesvjesno, planirano ili neplanirano slanje, primanje i djelovanje poruka unutar neposrednih (licem u lice) odnosa među ljudima. Osnovni je instrument odgoja i obrazovanja razgovor između učitelja i učenika, između učitelja međusobno i između učenika međusobno. To je suvremena znanost o razgovoru koja predstavlja teoretsku i stručnu pozadinu vještine interpersonalnog komuniciranja (Brajša, 1994, str. 11)

„Interpersonalna komunikacija je suvremena znanstvena disciplina koja se bavi problematikom interpersonalnog komuniciranja. Njezin je predmet proučavanja komunikacija licem u lice unutar manjih primarnih skupina (kao što su obitelj, škola, poduzeće i manje društvene zajednice) tj. direktna i neposredna komunikacija. (Ibidem, str. 21/22). S obzirom na to da se radi o interpersonalnom odnosu u nastavi potrebno je radi potpunijeg razumijevanja ove problematike definirati i pojam interpersonalne pedagoške komunikacije. „Interpersonalna pedagoška komunikacija predstavlja proces u kome ljudi kreiraju i šalju poruke ili signale, odnosno sadržaje komunikacije koje drugi ljudi primaju i interpretiraju, na koje reaguju i odgovaraju“ (Suzić, 2005, str. 167).

Nastavnik koji posjeduje dobru interpersonalnu vještinu lakše će u nastavi sa učenicima graditi interpersonalni odnos, jer on utiče na odgojno-obrazovno djelovanje nastavnika, uspjeh učenika i veća postignuća. Da bi bio efikasan pošiljalac sadržaja pedagoške komunikacije, nastavnik treba da usvoji niz drugih ili novih uloga. Od niza nastavnikovih uloga ovdje izdvajamo:

- „nastavnik kao didaktičar,
- nastavnik kao vaspitač,
- naučno-nastavna uloga nastavnika,
- nastavnik kao dijagnostičar,
- nastavnik kao instruktor aktivne nastave,
- nastavnik kao koordinator,
- nastavnik kao kreator novih interpersonalnih odnosa,
- nastavnik kao graditelj emocionalne klime u odjeljenju,
- nastavnik u aktivnom ciljnom učenju“ (Suzić, 1999, str. 6-7).

Interpersonalni odnos predstavlja važan uslov za adaptaciju učenika u školi, jer interakcije i iskustva koja učenik stiče u školi odražavaju se na njegova kasnija postignuća i snalaženje u različitim životnim situacijama, a čemu u prilog govore i podaci dobijeni novijim istraživanjima iz ove oblasti. Očito se i pedagoška komunikacija odvija kako na intrapersonalnoj, tako i na interpersonalnoj i socijalnoj razini. Zapravo, uspješnost odgojnog djelovanja u najvećoj mjeri će ovisiti o kvaliteti interakcije i stupnju interakcijske povezanosti u komunikaciji svih njegovih sudionika (Bratanić, 1993). Ipak, važno je naglasiti odgovornost nastavnika kao moderatora cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, a to u fokus stavlja proces interpersonalne komunikacije na razini učenik-nastavnik. (Bavčević, 2015).

Swann (2002), upravo ističe važnost komunikacije na relaciji edukator-student u funkciji uspješnosti učenja. Dakle, zadatak nastavnika je da stvori povoljne uvjete za odvijanje nastavnog procesa i odnos sa učenicima koji karakterizira učenička sloboda, integrativan i uravnotežen razvoj. Jasno je, dakle, da proces edukacije može biti uspješan jedino unutar konteksta kvalitetne komunikacije, pa se postavlja pitanje: „Kako komuniciramo s učenicima i predstavlja li takva komunikacija preduvjet uspješnog odgojno-obrazovnog procesa?“ (Bavčević i sar, 2005). Da bi učenik bio efikasan u pedagoškoj komunikaciji, nužno je da, pored slušanja i prijema, razvije kompetencije efikasnog slanja poruka.

Uvažavajući sve navedeno, o interpersonalnim odnosima u nastavnom procesu u našem radu smo željeli ispitati mišljenja učenika po pitanju kvaliteta interpersonalnog odnosa. Pretpostavili smo da postoji kvalitetan interpersonalni odnosi u nastavi po mišljenju učenika, te da nema razlika među ispitanicima s obzirom na spol i razred, a da se učenici razlikuju u stavovima s obzirom na školski uspjeh.

Metode rada

Postupak

Utvrdjivanje kvaliteta interpersonalnih odnosa između učenika vršili smo anketnim upitnikom koji se sastojao od tri subskale. Pra subskala se sastojala od deset pitanja, a ostala dva po pet pitanja. Prije samog anketiranja ispitanike smo upoznali sa značajem istraživanja i načinom popunjavanja pitanja u upitniku. Također, objasnili smo im da je anketiranje anonimno i da služi u naučne svrhe. Nakon toga, ispitanicima smo podijelili listove za odgovore. Nakon

što im pročitamo pitanje svaki ispitanik je zaokružio odgovor na 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 petnaest minuta.

Uzorak

Uzorak ispitanika obuhvata 178 učenika četvrtih i sedmih razreda Osnovne škole „Travnik“ u Travniku, i to s obzirom na *dob*, 88 ispitanika (ili 49,4% istraživanog uzorka) učenika četvrtih razreda osnovne škole i 90 ispitanika (ili 50,6 %) učenika sedmih razreda osnovne škole. Prema *spolu* ispitanika 92 (ili 51,7 %) učenika osnovne škole je *muškog spola*, a 86 (ili 48,3 %) učenika osnovne škole je ženskog spola.

Uspjeh učenika je 2 ispitanika (ili 1,1 %) dovoljan, 34 ispitanika (ili 19,1 %) dobar, 62 ispitanika (ili 34,8 %) vrlo dobar i 80 ispitanika (ili 44,9 %) učenika ima odličan uspjeh.

Instrument

U istraživanju smo koristili anketni upitnik. Prva grupa pitanja, njih ukupno 3, koja se nalazi na početku upitnika, namijenjena je prikupljanju osnovnih sociodemografskih podataka o učenicima koji su uključeni u istraživanje. To su: spol, razred i školski uspjeh. Zatim slijedi 20 pitanja koja su podijeljena u tri subskale, i to: Odnos između učenika i nastavnika Sudjelovanje učenika u nastavi i Vršnjačka interakcija na koja su učenici odgovarali petostepenom skalom Likertovog tipa, i to: 1 (uopće se ne slažem), 2 (ne slažem se), 3 (slažem se i ne slažem), 4 (slažem se) i 5 (uvijek se slažem).

Rezultati i diskusija

Naš prvi zadatak je ispitivanje nivoa kvaliteta interpersonalnih odnosa u nastavi. U našem radu kvalitet interpersonalnog odnosa smo provjeravali kroz kroz 20 tvrdnji koje čine tri subskale, i to: odnos između učenika i nastavnika, sudjelovanje učenika u nastavi i vršnjačka interakcija. Deskriptivnom statističkom metodom utvrđeni su aritmetičkom sredinom prosječni rezultati i standardnom devijacijom disperzija (raspršenost) oko srednje vrijednosti svih ajtema u okviru subskala.

Tabela 1 *Mjere centralne tendencije i disperzije obilježja interpersonalnih odnosa u nastavi*

Indikator		M	SD
Odnos između učenika i nastavnika	1. Slobodno mogu iznositi svoje mišljenje i stavove	3.70	0.97
	2. Slobodno mogu pitati, raspravljati i diskutovati	3.87	1.08
	3. Mogu tražiti dodatne upute i objašnjenja ako nešto ne shvataju	4.37	0.96
	4. Nastavnik me podstiče da iznesem svoje mišljenje	3.97	0.86
	5. Nastavnici me pohvaljuje, ispravlja i ukazuju mi na greške	4.30	0.94
	6. Nastavnici mi tolerišu različito mišljenja i stavove	3.89	0.92
	7. Volim nastavnike koji se sa mnom dogovaraju	4.21	1.08
	8. Volim nastavnike koji su tolerantni, koji me razumiju i poštuju	4.43	0.82
	9. Volim kada nastavnici komuniciraju sa mnom na ravnopravnoj osnovi	4.20	0.97

	10.	Volim nastavnike koji su raspoloženi i podstiču pozitivnu emocionalnu klimu	4.34	0.91
	11.	Kada radimo u nastavi odgovara mi rad s mnogo ozbiljnosti i zahtjeva nastavnika	3.74	1.1
Sudjelovanje učenika u nastavi	12.	Kada radimo u nastavi odgovara mi radna atmosfera sa više opuštenosti u kojoj radim koliko mogu	4.22	0.85
	13.	Kada radimo u nastavi odgovara mi rad u kojem ima dosta pauza i smijeha, pa makar se manje nauči	3.45	1.42
	14.	Kada sudjelujem u radu u kojem nastavnik ocjenjuje govorim sa puno straha	3.48	1.2
	15.	Kada ne bi bilo posebnih časova ocjenjivanja osjećao bih se bolje i učestvovao u aktivnije u nastavi	3.66	1.23
Vršnjačka interakcija	16.	U mom razredu učenici pomažu jedni drugima da bolje nauče	4.00	0.83
	17.	Učenici u mojoj školi su veoma zainteresovani da pouče druge učenike.	3.76	0.93
	18.	Učenici uživaju kada čine nešto zajedno sa svojim vršnjacima.	4.24	0.69
	19.	U ovoj školi se đaci međusobno veoma dobro poznaju	4.33	0.65
	20.	Đaci uživaju kada rade zajedno na nekom projektu.	4.38	0.66

Napomena: M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija

Vrijednost aritmetičke sredine (M) svih tvrdnji od 3,85 pokazuje da postoji kvalitetan interpersonalni odnos po mišljenu učenika, odnosno da se učenici slažu i uvijek slažu sa ponuđenim tvrdnjama. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 0,51 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veoma malo, što pokazuje da postoji dobra homogenost dobijenih rezultata.

Detaljnom analizom, Tabela 1, uočava se da učenici osnovne škole najvećom vrijednošću u okviru subskale odnosi između učenika i nastavnika procjenjuju tvrdnju procentu u subskali u odnosu između učenika i nastavnika – Volim nastavnike koji su tolerantni, koji me razumiju poštuju M=4,43, i tvrdnja Mogu tražiti dodatne upute i objašnjenja ako nešto ne shvataju M=4,37. Ovaj nalaz pokazuje da učenici u odnosu sa nastavnikom vole nastavnike koji su razumljivi, ali u isto vrijeme i komptentne osobe. Rezultat ukazuje da je uloga nastavnika u nastavnom procesu višestruka i da ona treba uključivati i ljudske komunikacijske sposobnosti, ali i stručne-metodičke.

Kod subskale sudjelovanje učenika u nastavi uočavaju se nešto niže procjene u odnosu na prethodnu subskalu. Međutim, tvrdnja sa najvećom procjenom je *Kada radimo u nastavi odgovara mi radna atmosfera sa više opuštenosti u kojoj radim koliko mogu* M=4,22, koja pokazuje da učenici vole opuštenu atmosferu u kojoj mogu da rade u skladu sa svojim mogućnostima.

Ovi nalazi navode na zaključak da učenici svoje sudjelovanje u nastavi vide kroz ozbiljnost u zahtjevima nastavnika i opuštenu radnu atmosferu, te časove u kojima ima humora, poseban zaključak se odnosi na veoma bitnu činjenicu u nastavnom procesa, a to je ocjenjivanje, gdje učenici ističu da bi postigli bolju radnu atmosferu kada ne bi bilo časova ocjenjivanja.

Treća subskala koja se odnosi na vršnjačku interakciju pokazuje da učenici najviše vrednuju tvrdnju *Đaci uživaju kada rade zajedno na nekom projektu* M=4,38. Ovi nalazi pokazuju da učenici pokazuju interesovanje za zajedničke aktivnosti, a što upućuje na zaključak

da se u nastavnom procesu treba podsticati rad u grupama kako bi učenici usvojili pravila grupnog rada i na taj način postigli bolje rezultate.

Na osnovu svega navedenog, može se zaključiti da učenici imaju jasne ciljeve koji se odnose na kvalitetan interpersonalni odnos u nastavi, te da u tome odnosu cijene razumijevanje i podršku od strane svojih nastavnika, rad u opuštenoj atmosferi koja je prožeta humorom i da postižu bolje rezultate ukoliko su uključeni u zajedničke aktivnosti. Dakle, možemo zaključiti da postoji kvalitetan interpersonalni odnos u nastavi po mišljenju učenika. Isto tako, ovi nalazi mogu poslužiti sudionicima nastavnog procesa kako bi učinili dodatni napor na poboljšanju interpersonalnog odnosa koji će u konačnici rezultirati boljim uspjehom većim postignućima učenika, ali i još kvalitetnijim interpersonalnim odnosima koji će uticati na to postignuće.

Naš drugi zadatak je ispitivanje razlika između učenika s obzirom na spol. Utvrđivanje značajnosti *t-testom* razlika aritmetičkih sredina o kvalitetu interpersonalnih odnosa u nastavi po mišljenju učenika osnovne škole, s obzirom na njihov spol, Tabela 2, pokazalo je da samo u jednom parametru postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (*M*), i to u odnosu na *odnos između učenika i nastavnika* (na nivou $p < 0,01$), u korist djevojčica $M = 3,38$, a kod dječaka $M = 3,65$, što govori da djevojčice imaju veći stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama koje su vezane za odnos između učenika i nastavnika.

U preostale dvije subskale nema statistički značajne razlike između mišljenja dječaka i djevojčica, što upućuje na zaključak da i dječaci i djevojčice imaju ujednačeno mišljenje koje se odnosi na sudjelovanje učenika u nastavi i na vršnjačku interakciju

Tabela 2 Razlike u interpersonalnim odnosima s obzirom na spol učenika

Parametri	Spol	N	M	SD	t-vrijed.	Znač.
Odnos između učenika i nastavnika	M	92	3.65	0.58	-2.15	0.03
	Ž	86	3.83	0.52		
Sudjelovanje učenika u nastavi	M	92	3.71	0.60	0.01	0.98
	Ž	86	3.71	0.63		
Vršnjačka interakcija	M	92	4.07	0.75	-0.53	0.59
	Ž	86	4.13	0.79		

Veći stepen slaganja kod vršnjačke interakcije imaju djevojčice, ali ta razlika nije statistički značajna. Dakle, ispitanici, bilo da su muškog ili ženskog spola, imaju dosta ujednačene procjene interpersonalnih odnosa u nastavi.

Utvrđivanje značajnosti *t-testom* razlika aritmetičkih sredina o interpersonalnim odnosima po mišljenju učenika osnovne škole, s obzirom na razred koji pohađaju, Tabela 3, bio je naš treći zadatak. Rezultati pokazuju da u dvije od tri subskale ne postoji statistički značajna razlika i to kod odnosa između učenika i nastavnika i sudjelovanja učenika u nastavi, iako su mišljenja učenika četvrtih razreda u obje subskale znatno pozitivnija, tj. stepen slaganja na ponuđene tvrdnje je znatno veći.

Tabela 3 Razlike s obzirom na dob učenika

Parametri	Razred	N	M	SD	t-vrijed.	Znač.
Odnos između učenika i nastavnika	IV	88	3.81	0.51	1.74	0.08
	VII	90	3.66	0.59		
Sudjelovanje učenika u nastavi	IV	88	3.76	0.58	0.95	0.34
	VII	90	3.66	0.64		
Vršnjačka interakcija	IV	88	4.24	0.76	2.38	0.01
	VII	90	3.97	0.75		

Kod vršnjačke interakcije postoji statistički značajna razlika između učenika četvrtih $M=4,24$ i sedmih razreda $M=3,97$ u korist učenika četvrtih razreda. ($t=2,38$, $p<0,01$). Dakle, razred bitno ne utiče na mišljenja učenika o kvalitetu interpersonalnog odnosa, jer u većini subskala nije pronađena statistički značajna razlika između testiranih varijabli.

Naš četvrti zadatak bio je ispitivanje kvaliteta interpersonalnih odnosa u odnosu na školski uspjeh. Tabela 4. Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na uspjeh u sve tri subskale, i to kod odnosa između učenika i nastavnika $F=4,26$ uz vrijednost $p<0,01$; vršnjačkoj interakciji $F=,62$ $p<0,01$) i sudjelovanja u nastavi $F=2,62$ uz nivo značajnosti $p<0,05$

Tabela 6 Razlike s obzirom na školski uspjeh

Parametri	Uspjeh	N	M	SD	F	Znač.
Odnos između učenika i nastavnika	Dovoljan	2	2.80	0.00	4.26	0.00
	Dobar	34	3.53	0.68		
	Vrlo dobar	62	3.81	0.41		
	Odličan	80	3.79	0.56		
	Zbir	178	3.74	0.55		
Sudjelovanje u nastavi	Dovoljan	2	2.60	0.00	2.62	0.05
	Dobar	34	3.78	0.55		
	Vrlo dobar	62	3.76	0.62		
	Odličan	80	3.67	0.61		
	Zbir	178	3.71	0.61		
Vršnjačka interakcija	Dovoljan	2	1.80	0.00	7.10	0.00
	Dobar	34	4.00	0.95		
	Vrlo dobar	62	4.14	0.58		
	Odličan	80	4.17	0.73		
	Zbir	178	4.10	0.77		

Unutar grupa, kod odnosa između učenika i nastavnika, uočava se da najveću aritmetičku sredinu imaju vrlodobri učenici $M=3,81$, dok najslabiju dovoljni učenici $M=2,80$. Na osnovu rezultata aritmetičkih sredina može se uočiti da je kod prvog subskala taj uticaj dosta ujednačen kod svih učenika, izuzev učenika sa dovoljnim uspjehom. Ovaj nalaz pokazuje da stav prema ovom odnosu bitno određuje školski uspjeh, jer najnegativni je kod najslabijih učenika, dok vrlodobri i odlični učenici upravo imaju najpozitivniju procjenu ovih odnosa.

I kod druge dvije subskale imamo slične pokazatelje da su kvalitet i sudjelovanja u nastavi, ali i vršnjačka interakcija uslovljeni školskim uspjehom, jer upravo najslabiji učenici imaju najmanje procjene ovih elemenata interpersonalnih odnosa u nastavi. U drugoj subskali,

učenici sa dobrim, vrlo dobrim i odličnim uspjehom su dosta pozitivnijeg i ujednačenijeg mišljenja o kvaliteti interpersonalnog odnosa, dok učenici sa dovoljnim uspjehom imaju negativnije mišljenje.

Treća subskala nam objašnjava da odlični i vrlo dobri učenici imaju izuzetno pozitivno mišljenje o kvalitetu interpersonalnog odnosa, a malo drugačije mišljenje imaju dobri učenici, dok učenici sa dovoljnim uspjehom imaju jako negativno mišljenje.

Navedeni rezultati upućuju na to da se učenici koji postižu dovoljan uspjeh većinom ne slažu sa navedenim tvrdnjama koje se odnose na kvalitet interpersonalnog odnosa u nastavi, a što se može tumačiti manjom uključenosti u sam nastavni proces koji rezultira slabim odnosom sa drugim učenicima i nastavnicima, zatim sudjelovanjem u nastavi i na kraju slabom vršnjačkom interakcijom. Ovaj nalaz upućuje na dodatni rad sa učenicima koji postižu slabiji uspjeh kako bi se poboljšala njihova pozicija u nastavi, ali i njihovo mišljenje o interpersonalnim odnosima kao rezultat njihove uključenosti.

Zaključak

Komunikacija i interakcija predstavlja najvažniji segment nastavnog procesa. Kvalitetna komunikacija koja se zasniva na uspostavljanju dobrih odnosa predstavlja polaznu osnovu u izgradnji interpersonalnih odnosa u nastavi. U radu je empirijski provjeravan kvalitet ovih odnosa u nastavi po mišljenju učenika. Nalazi istraživanja dali su značajne odgovore vezano za ovu problematiku. Potvrđene su pretpostavke o postojanju kvalitetnih interpersonalnih odnosa u nastavi po mišljenju učenika. Nalazi istraživanja metaanalize na 100 studija (Marzano, 2003) pokazuju da je kvalitet odnosa nastavnika i učenika osnova za sve ostale odnose, odnosno da nastavnici koji imaju visok kvalitet odnosa sa svojim učenicima imaju 31 posto manje problema discipline, kršenja pravila i srodnih problema više od godinu dana vremena, nego nastavnici koji nisu imali visokokvalitetne odnose sa svojim učenicima.

Rezultati su potvrdili da spol i razred učenika bitno ne utiče na kvalitet ovih odnosa. Važan pokazatelj u izgradnji ovih odnosa je i uticaj školskog uspjeha kod učenika. Pokazalo se da on bitnije ne utiče na kvalitet spomenutih odnosa u nastavi. Rezultati Bavčević, Babin i Vlahović (2005), na uzorku od 85 studenata (53 muškarca i 32 žene) u eksperimentalnom istraživanju su pokazali kako i studenti i studentice svoju komunikaciju procjenjuju kvalitetnom.

Učenici sa slabijim uspjehom imaju izrazito negativno mišljenje o kvalitetu interpersonalnog odnosa. Iz ovog nalaza se može zaključiti da kvalitet interpersonalnih odnosa bitno određuje školski uspjeh učenika, te da nastavnici trebaju pokušati izgraditi kvalitetnije odnose sa učenicima koji imaju slabiji školski uspjeh, a kako bi se njihov školski uspjeh popravio i samim tim popravilo i njihovo mišljenje o kvalitetu interpersonalnog odnosa. Frymier (2005), ukazuje upravo na taj problem ističući kako će učenici koji su uspješni komunikatori biti uspješni i na nastavi. Dobijeni nalazi upućuju na zaključak kako je uspješnost komunikacije kod učenika pozitivno povezana s pozitivnim ishodom učenja. Rubin i Feezel (1986), su u svom istraživanju došli do zaključka da instrumenti komunikacijskih sposobnosti mogu pomoći u razlučivanju uspješnih studenata od onih neuspješnih.

Rezultati do kojih se došlo predstavljaju značajan doprinos proučavanju ove problematike, ali i daju određene smjernice u kojem pravcu treba usmjeriti izgradnju interpersonalnih odnosa, koja je opet preduslov izgradnje kvalitetne škole, što je konačno i

imperativ savremenog društva. Najbolje preporuke nalazimo u rezultatima istraživanja Fontana (1991), koji je na uzorku deset srednjih škola, odnosno 174 nastavnika i 273 učenika, provodio istraživanje s ciljem utvrđivanja prisutnosti kvalitetnih komunikacijskih modela u nastavi kao preduvjeta optimalizacije odgojno-obrazovnih rezultata rada. Rezultati su ukazali na izraženu prisutnost jednosmjerne nastavne komunikacije, koja učeniku ne pruža priliku aktivnog uključivanja u odgojno-obrazovni proces, već ga stavlja u položaj objekta na koji se djeluje. Navedeni nalazi ukazuju na čestu upotrebu tradicionalnih nastavnih sistema, a koji za razliku od modernih nastavnih sistema ne dopuštaju nastavu usmjerenu na pojedinca i učenikove potrebe i sposobnosti. Analizom podataka ustanovljeno je i prisustvo dvosmjerne nastavne komunikacije, koja se manifestira ponajprije upotrebom dijaloške metode rada. Navedena metoda omogućuje veću učinkovitost u nastavi i veći uvid nastavnika u probleme koji nastaju prilikom prijema, prerade i usvajanja informacija od učenika. Ono što se također može uraditi na poboljšanju interpersonalnih odnosa jeste da se ti odnosi počnu razvijati još u predškolskim institucijama. Nalazi istraživanja Kulinxha (2010), pokazuju da program usmjeren na dijete omogućava razvoj interpersonalne komunikacije između djece i odgajatelja, ali i između same djece. Ovakav nalaz ukazuje na to da se kvalitet odnosa u nastavi može popraviti kroz programe i metode koji će biti usmjereni na razvijanje komunikacije između djece i nastavnika.

Literatura

1. Bavčević, T. (2015). Interpersonalna komunikacija u edukaciji – analiza i sistematizacija pravaca istraživanja. *Croatian Journal of Education, Vol.18; No.4/2016, pages: 1201-1233*
2. Bavčević, T., Babin, J., & Vlahović, L. (2005). Komunikološki aspekti nastave tjelesne i zdravstvene kulture. In V. Findak (Ed.), *Zbornik radova 14. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske - Informatizacija u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije*, Rovinj, 2005 (pp. 56-60). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
3. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
4. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija – Interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Fontana, A. (1991). Komunikacija u nastavi i modeli pedagoškog obrazovanja nastavnika. *Zbornik Pedagoškog fakulteta u Rijeci*, 11, 9-2
6. Frymier, A. B. (2005). Students' Classroom Communication Effectiveness. *Communication Education*, 35(3), 254-268. <https://doi.org/10.1080/03634528609388348>
7. Kulinxha, G. (2010). Interpersonalna komunikacija u programima ranog djetinjstva usmjerenima na dijete. *Metodika* 21 Vol. 11, br. 2, 2010, str. 240-251.
8. Marzano, R. J. (2003). The Key to Classroom Management. September 2003, Volume 61. Number 1 Building Classroom Relationships Pages 6-13.
9. Osmić, I. (2002). *Komunikacije i interakcije u nastavnom procesu*. Tuzla. „Grin“ doo grafičko izdavačko društvo. Gračanica.
10. Polić, M. (1997). *Čovjek – odgoj – svijet*. Zagreb: KruZak.
11. Rubin, R. B., & Feezel, J. D. (1986). Elements of Teacher Communication Competence. *Communication Education*, 35(3), 254-268. <https://doi.org/10.1080/03634528609388348>

12. Selimović, H., Tomić, R. (2011). *Pedagogija II*. Travnik: Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku.
13. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: XBS.
14. Suzić, N. i saradnici. (1999). *Interaktivno učenje*. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete.

INTERPERSONAL RELATIONS IN TEACHING

Abstract

Expansion in all fields of social reality has inevitably led to the emergence of quality education issues, which are now more present than ever. The fact is that the school is not only a state educational institution, but a certain group that establishes relations in groups and between groups. these relationships are manifested in its educational function and results of work and action, it speaks in favor of the pedagogical justification of the research of this topic. The aim of the research is to examine the quality of interpersonal relationship in teaching by student assessment. The sample consists of 178 fourth and seventh grade students of primary school "Travnik".The results have shown that students think that for a good relationship between students and teachers it is important for teachers to enable students to make good communication in teaching. Research findings have shown that gender, class and student success have a significant impact on their thinking about the quality of interpersonal relationships. Thus, students with better grades have a more positive view of the quality of the interpersonal relationship in teaching. The obtained results will make a significant contribution to the lightening of the interpersonal relationship between pupils and teachers in elementary school and to provide assistance to teachers in order to establish a better interpersonal relationship. The obtained results will make a significant contribution to the clarifying of the interpersonal relationship between pupils and teachers in elementary schools and provide assistance to teachers in order to establish a better interpersonal relationship.

Key words: school, pupils, teachers, communication, interaction.

Dr. sc. Šejla Bjelopolja
Dr. sc. Lejla Kafedžić

OD STIGME DO ŠKOLSKOG (NE)USPJEHA

Sažetak

U odgojno-obrazovnim zajednicama još uvijek prevladava mišljenje da je inkluzija sinonim za uključivanje djece s vidljivim teškoćama u razvoju u tzv. redovne škole. Međutim, inkluzija je najdirektnije povezana s modelom ljudskih prava kojim se prepoznaje da svaka osoba ima urođena prava koja joj pripadaju na temelju njenog rođenja bez obzira na bilo koju karakteristiku. Poimanje inkluzije kao procesa koji se odnosi na sve predstavlja put koji garantuje senzibilizaciju društva i brže promjene u praksi ostvarivanja ljudskih prava. U skladu s tim, inkluzivni odgoj i obrazovanje je pristup obrazovanju koji počiva na ostvarivanju osnovnih ljudskih prava svih u obrazovanju. To bi značilo osigurati kvalitetno obrazovanje, koje je pristupačno, nediskriminatorno i u najboljem interesu djeteta. Govoriti o djeci s teškoćama u razvoju u kontekstu inkluzije bi značilo, također, osigurati kvalitetno obrazovanje koje je bazirano na ostvarivanju ljudskih prava i kroz koje je omogućeno učenje, sudjelovanje, kontekstualna opservacija, individualizacija, primjereno ocjenjivanje i drugi aspekti ovog procesa. Jedan od izazova za stručni kadar u odgojno-obrazovnoj ustanovi jeste upravo individualizacija i ocjenjivanje učenika (s teškoćama u razvoju). U ovim procesima prevladavaju stereotipi i predrasude, podliježe se „halo efektu“ i dovodi u pitanje školski (ne)uspjeh učenika.

Ključne riječi: individualizacija, inkluzija, ocjenjivanje, predrasude, škola

Uvod

Inkluzivni odgoj i obrazovanje je aktuelno pitanje u Bosni i Hercegovini zadnjih 15 godina. Uglavnom se povezuje sa odgojem i obrazovanjem djece s teškoćama u razvoju i nerijetko razumijeva kao veliki teret za odgojno-obrazovne ustanove i zajednicu u cjelini. Ovaj stav je uzrokovan i stereotipima i predrasudama, nedovoljnom informiranosti i nedostatku mreže podrške za odgojno-obrazovne ustanove, posebno za svako dijete. Jedan od izazova u procesu realizacije inkluzivnog odgoja i obrazovanja jeste ocjenjivanje učenika. Kyriacou (1995:127) ističe da je ocjenjivanje "svaka aktivnost kojom se procjenjuje učenikov uspjeh" i da je svrha školskog ocjenjivanja u osiguravanju povratne informacije nastavnicima o učeničkom napretku, osiguravanju pedagoške povratne informacije učenicima, motiviranju učenika, osiguranju evidencije napretka, iskazivanju postignuća i ocjeni učenikove spremnosti za buduće učenje. Lična jednačina ili halo efekt, kao greške u ocjenjivanju, mogu uticati na nastavnika pri praćenju napredovanja učenika. Uspjeh učenika, pored zalaganja i rada učenika, ovisi o nastavniku koji vrednuje postignuća učenika i činilo se interesantnim provjeriti valjanost *instrumenta - nastavnika*. Osnovni motiv za provjeru jeste da se utvrdi koliko pretpostavka (predrasuda) o mogućnostima učenika s određenom teškoćom u razvoju može uticati na procjenu školskog uratka. Dodatno potkrepljenje našli smo i u dokimološkim istraživanjima čiji nalazi upućuju da su nastavnici slab mjerni instrument za provjeru učeničkih znanja. Smatramo

važnim znati faktore koji dovode do smanjene objektivnost nastavnika pri ocjenjivanju učenika. U radu je korištena deskriptivna metoda uz izračun t-testa.

U istraživanju su učestvovali nastavnici koji su zaposleni u osnovnim školama (u nastavku: nastavnici) i studenti koji se pripremaju biti nastavnici (u nastavku: studenti). Nastavnici i studenti su ocjenjivali pismeni rad učenika III razreda osnovne škole o temi *Samo je jedan život*. Pri ocjenjivanju pismenog rada, nastavnici i studenti su procjenjivali: pravopis, originalnost i rukopis ordinalnom skalom – ocjene od 1 do 5. I studenti i nastavnici su bili podijeljeni u dvije grupe: prva grupa je ocjenjivala pismeni rad bez posebne upute, a drugoj grupi je rečeno da je pismeni rad napisao učenik koji ima oštećenje sluha. U istraživanju se provjeravala razlika u ocjenama nastavnika i studenata kada imaju/nemaju informaciju o karakteristikama djeteta i raspon ocjena u odnosu kada nastavnici i studenti imaju/nemaju informaciju o karakteristikama djeteta.

Teorijski pristup predmetu istraživanja

Ocjenjivanje uključuje mjerenje znanja učenika u odnosu na unaprijed zadane kriterije ili u odnosu na druge učenike. Pri ocjenjivanju izmjereno znanje se izražava odgovarajućom ocjenom (brojkom ili slovom ili opisom) koja prenosi poruku o količini i vrijednosti izmjenog znanja. Ocjenjivanje je svaka aktivnost kojom se prosuđuje uspjeh onoga koji uči. Ono se odnosi na tehnike kojima se može pratiti napredak onog koji uči prema određenim obrazovnim rezultatima (pogledati više u: Kafedžić i Bjelan, 2015). Ocjenjivanje učenika je složeno pitanje povezano uz podučavanje i učenje (pogledati više u: Slatina, 1998, Vilotijević, 2001, Kyrjacou, 2001, Temple, Steele, i Meredith, 2006, Muminović, 2013. i Muminović, 2010). Svako ocjenjivanje bi trebalo imati pedagošku svrhu, koja se ogleda u tome da se ocjenjivanjem dobiva uvid u mogućnosti napredovanja učenika, da se dobiju informacije o uzrocima (ne)napredovanja studenata, da se dobije povratna informacija o tome koja znanja i vještine učenik ima, a na kojima bi se trebalo dodatno raditi. Naravno, ocjenjivanje treba biti kontinuirano i u svim fazama procesa učenja i poučavanja. Kontinuirano, pravovremeno, temeljito i konstruktivno ocjenjivanje podstiče učenje učenika. Važno je naglasiti da je potrebno koristiti različite vrste ocjenjivačkih aktivnosti, te imati na umu da različite aktivnosti traže različite vrste procjene.

Prilikom procesa ocjenjivanja postoji predmet mjerenja (znanje), instrument kojim se predmet mjeri (ispitivač-nastavnik) i tehnika mjerenja (razni oblici ocjenjivanja znanja). Ocjena bi trebala biti rezultat učenikovog znanja, a ne nastavničkih osobina i namjera. Istraživanja su pokazala (pogledati više u: Biasiol Babić, 2008) da različiti ispitivači daju različite ocjene za isto pokazano znanje, te da isti ispitivač u različito vrijeme daje različite ocjene za isti pismeni tekst. To pokazuje da su ispitivači neobjektivni i da ocjena ne ovisi samo o pokazanom znanju već i o osobinama onoga koji ocjenjuje. Često su ocjene više odraz osobina ispitivača nego kvalitete učenikova odgovora. Dva su osnovna razloga ovome (pogledati više u: Biasiol Babić, 2008): a) znanje nije direktno dostupno mjerenju nego se o njemu posredno zaključuje na osnovi odgovora učenika i b) ocjenjivač se pojavljuje u dvostrukoj ulozi i kao instrument mjerenja i kao mjeritelj. Ocjena je, dakle, određena uticajem velikog broja faktora koji se odnose na ispitivača, učenika i tehnike ispitivanja. Kako istraživanja pokazuju, ocjena je često više određena tim faktorima, posebno ispitivača, nego kvalitetom znanja, koje je pravi predmet mjerenja. Cjelokupna situacija se usložnjava kada nastavnik ocjenjuje znanje učenika s

teškoćama u razvoju, zbog stigme, stereotipa i predrasuda. Ovi učenici moraju, također, biti praćeni individualno i u grupi, sveobuhvatno, selektivno, analitički i dosljedno uz primjenu individualizacije kada god je to potrebno. U postojećoj pedagoškoj i didaktičkoj literaturi pod individualizacijom podrazumijevaju se svi oblici, metode, sredstva, tehnike, nastavne aktivnosti i procesi koji direktno ili indirektno osiguravaju prilagođavanje nastave individualnim sposobnostima, interesovanjima, sklonostima i nivou aspiracija učenika, osobinama ličnosti i tempu rada. Jednom rječju, to je potpuno ili djelimično prilagođavanje nastave učenicima (Muminović, 2000). Dodatno, individualizacija nastave se može odrediti kao diferencijacija kojom se “zadovoljavaju individualne razlike svakog učenika s obzirom na njegove psihofizičke sposobnosti, interesno područje, tempo rada, radno iskustvo, karakterne osobine, mogućnost usvajanja znanja, način reagiranja, itd.” (Biondić, 1993:150). Razlikuju se dva tipa individualizacije: prvi, individualizacija u okviru drugih organizacionih oblika ili koncepcija nastave i drugi, individualizacija kao specifična koncepcija nastave (Muminović; 2000). Oba tipa individualizacije su značajna i primjenjiva u nastavi

Dakle, neophodan je individualiziran pristup u organizaciji i realizaciji nastave, uključujući i proces ocjenjivanja (npr. učenika koji ne govori izuzeti iz usmenog oblika ispitivanja znanja). Međutim, neka karakteristika, kao što je određena teškoća u razvoju, ne smije biti prostor za diskriminaciju bilo koje vrste, ali može biti uzrokom stvaranja prostora za inkluzivno okruženje u kojem se uči o međuljudskom odnosu, prvenstveno o uticaju nesvjesnih aktivnosti na svjesnu djelatnost odgajanja (i obrazovanja).

Izlaganje postignutih rezultata

U nastavku rada će biti prezentirani dobijeni rezultati kroz tabelarni prikaz i deskripciju rezultata. Rezultati su navedeni u četiri tabele.

Tabela 1. Deskriptivne statističke vrijednosti i t-vrijednosti u kategoriji pravopisa, originalnosti i rukopisa kod davanja ocjena od strane studenata i nastavnika koji nemaju informaciju o karakteristikci djeteta

OBLAST	Grupa	$\bar{X}$	S^2	df	t	p
PRAVOPIS	St-BT	2,82	0,14	68	2,41	1,80E-02
	Na-BT	2,57	0,25			
ORIGINALNOST	St-BT	4,88	0,1	68	1,54	0,12
	Na-BT	4,74	0,19			
RUKOPIS	St-BT	3,77	0,18	68	10,78	2,31E-16
	Na-BT	2,57	0,25			

Iz tabele 1 vidimo da je u kategoriji pravopisa dobijeno $t\ 2,41 > t\ 1,99$ uz $P\ 1,84962 \times 10^{-2} < P\ 0,05$ zbog čega se odbacuje prva hipoteza (*Ne postoji statistički značajna razlika u ocjenjivanju studenata i nastavnika kada ne poznaju karakteristike djeteta u kategoriji pravopisa, originalnosti i rukopisa u pismenom radu*) jer postoji razlika u ocjenama studenata i nastavnika u kategoriji pravopisa. Primjećuje se strožiji kriterij u ocjenjivanju kod nastavnika u odnosu na studente, a jedan nastavnik je postavio pitanje o tome da li učenik radi prema individualnom planu i programu. U drugoj kategoriji - originalnost dobiveni su sljedeći rezultati: $t\ 1,54 < t\ 1,99$ uz $P\ 0,12 > P\ 0,05$ i utvrđeno je da nema razlike u ocjenama studenata

i nastavnika zbog čega se prihvata dio hipoteze u vezi sa originalnošću. U kategoriji rukopisa hipoteza se odbacuje, jer postoji statistički značajna razlika kada ocjenjuju studenti i nastavnici koji ne poznaju karakteristike djeteta. U prilog strožijeg kriterija nastavnika govori $\bar{X}=2,57$.

Dakle, prva hipoteza ne može biti prihvaćena u cjelosti, jer postoji razlika u ocjenjivanju studenata i nastavnika u kategoriji rukopisa i pravopisa gdje studenti pokazuju blaži kriterij, a prihvata se dio hipoteze u vezi sa originalnošću gdje nema razlike između ocjena studenata i nastavnika.

Tabela 2. Deskriptivne statističke vrijednosti i t-vrijednosti na skalama pravopisa, originalnosti i rukopisa kod davanja ocjena od strane studenata i nastavnika kada imaju informaciju o karakteristikama djeteta

OBLAST	Grupa	$\bar{X}$	S^2	df	t	p
PRAVOPIS	St-TS	3,2	0,28	68	8,41	3,84E-12
	Na-TS	4,22	0,24			
ORIGINALNOST	St-TS	4,82	0,2	68	2,23	0,028
	Na-TS	5	0			
RUKOPIS	St-TS	4,05	0,23	68	0,4	0,68
	Na-TS	4,11	0,45			

Iz tabele 2 vidi se da je u kategoriji pravopisa dobijeno $t 8,41 > t 1,99$ uz $P 3,84 \times 10^{-12} < P 0,05$, te se odbacuje dio hipoteze (*Ne postoji statistički značajna razlika u ocjenjivanju studenata i nastavnika kada poznaju karakteristike djeteta u kategoriji pravopisa, originalnosti i rukopisa u pismenom radu*) gdje je pretpostavljeno da neće doći do statistički značajne razlike u ocjenama studenata i nastavnika u kategoriji pravopisa kada imaju informacije o karakteristikama djeteta. Za drugu kategoriju - originalnost dobijeno $t 2,23 > t 1,99$ uz $P 0,03 < P 0,05$ što pokazuje da postoji statistički značajna razlika u ocjenama nastavnika i studenata, te se odbacuje dio hipoteze vezan za kategoriju originalnosti. U kategoriji rukopisa nema statistički značajne razlike u ocjenama studenata i nastavnika prema dobijenim vrijednostima $t 0,40 < t 1,99$ uz $P 0,68 > P 0,05$, te se prihvata dio postavljene hipoteze koji se odnosi na rukopis.

Dakle, druga hipoteza se djelomično prihvata s obzirom na to da nema statistički značajne razlike u ocjenama nastavnika i studenata kada imaju informaciju o karakteristikama djeteta u kategoriji rukopisa. Prilikom ocjenjivanja pravopisa i originalnosti pismenog rada primjenjuju drugačiji kriterij ocjenjivanja i u ovim oblastima dolazi do statistički značajne razlike u ocjenjivanju između studenata i nastavnika. Primjetno je i to da su ocjene više i da idu u prilog učenika kada je „poznata“ karakteristika djeteta. Zbog poređenja, u nastavku su navedeni prosjeci datih ocjena:

- nastavnici: kada nemaju informaciju o karakteristikama djeteta, onda daju niže ocjene: $\bar{X}= 2,57; 4,74; 2,57$, a kada imaju informaciju, onda daju više ocjene za pismeni rad: $4,22; 5; 4,11$;
- studenti: kada nemaju informaciju o karakteristikama djeteta, onda daju niže ocjene: $\bar{X}=2,82; 4,88; 3,77$, a kada imaju informaciju, onda daju više ocjene za pismeni rad: $\bar{X}=3,20; 4,82; 4,05$.

Vidimo da su nastavnici bili spremniji dati više ocjene za pismeni rad djeteta s oštećenjem sluha u odnosu na studente.

Tabela 3. Deskriptivne statističke vrijednosti i t-vrijednosti na skalama pravopisa, originalnosti i rukopisa kod davanja ocjena od strane studenata kada (ne)poznaju karakteristiku djeteta

OBLAST	Grupa	$\bar{X}$	S^2	df	t	p
PRAVOPIS	St.1-TS	3,20	0,28	68	3,35	1,29E-03
	St.2-BT	2,82	0,14			
ORIGINALNOST	St.1-TS	4,82	0,2	68	0,60	0,545
	St.2-BT	4,88	0,1			
RUKOPIS	St.1-TS	4,05	0,23	68	2,62	1,00E-02
	St.2-BT	3,77	0,18			

Iz tabele 3 vidimo da je u kategoriji pravopisa dobijeno $t\ 3,35 > t\ 1,99$ uz $P\ 1,29 \times 10^{-03} < P\ 0,05$, te se odbacuje dio treće hipoteze (*Ne postoji statistički značajna razlika u ocjenama pravopisa, originalnosti i rukopisa kada su ocjenjivači studenti koji (ne)poznaju karakteristike djeteta*) gdje je pretpostavljeno da neće doći do statistički značajne razlike u kategoriji pravopisa, jer studenti daju različite ocjene za isti rad $\bar{X}=3,20/2,82$. U kategoriji originalnosti ne dolazi do statistički značajne razlike sa $t\ 0,60 < t\ 1,99$ uz $P\ 0,54 > P\ 0,05$ te se prihvata dio hipoteze da ne postoji statistički značajna razlika u ocjenama originalnosti pismenog rada. Za treću kategoriju koja se odnosila na rukopis dobijeni su sljedeći rezultati: $t\ 2,62 > t\ 1,99$ uz $P\ 1,00 \times 10^{-02} < P\ 0,05$ i odbacuje se dio hipoteze gdje je pretpostavljeno da neće doći do statistički značajne razlike u ocjenama studenata kada (ne)poznaju karakteristike djeteta. U ovoj kategoriji $\bar{X}=4,05/3,77$ govore u prilog djeteta kada se poznaje karakteristika.

Dakle, treća hipoteza se djelimično prihvata jer postoji statistički značajna razlika u kategoriji pravopisa i rukopisa, a u kategoriji originalnosti nije dobijena statistički značajna razlika prilikom ocjenjivanja.

Tabela 4. Deskriptivne statističke vrijednosti i t-vrijednosti na skalama pravopisa, originalnosti i rukopisa kod davanja ocjena od strane nastavnika kada (ne)poznaju karakteristike djeteta

OBLAST	Grupa	X	S^2	df	t	p
PRAVOPIS	Na.1-TS	4,22	0,24	68	13,97	1,15E-21
	Na.2-BT	2,57	0,25			
ORIGINALNOST	Na.1-TS	5	0	68	3,43	0,001
	Na.2-BT	4,74	0,19			
RUKOPIS	Na.1-TS	4,11	0,45	68	10,83	1,83E-16
	Na.2-BT	2,57	0,25			

U tabeli 4 vidimo da vrijednosti za kategoriju pravopisa pokazuju $t\ 13,97 > t\ 1,99$ uz $P\ 1,15 \times 10^{-21} < P\ 0,05$, odnosno da postoji statistički značajna razlika u uzorku nastavnika kada

(ne)poznaju karakteristiku djeteta zbog čega odbacujemo dio hipoteze u ovoj oblasti (*Ne postoji statistički značajna razlika u ocjenama pravopisa, originalnosti i rukopisa u pismenom radu kada su ocjenjivači nastavnici koji (ne)poznaju karakteristike djeteta*). Za kategoriju originalnosti dobiveni su rezultati: $t\ 3,43 > t\ 1,99$ uz $P\ 0,0010 < P\ 0,05$, te je vidljivo da postoji statistički značajna razlika u ocjenama nastavnika kada (ne)poznaju karakteristike djeteta, a isto je utvrđeno i za kategoriju rukopisa uz dobijene deskriptivne vrijednosti $t\ 10,83 > t\ 1,99$ uz $P\ 1,83 \times 10^{-16} < P\ 0,05$.

Dakle, četvrta hipoteza se ne prihvata jer je u svim kategorijama dobijena statistički značajna razlika. U svim kategorijama koje su nastavnici ocjenjivali statistički značajna razlika je utvrđena u korist djeteta, kroz više ocjene kada su nastavnici poznavali karakteristiku djeteta. Dakle, postoji statistički značajna razlika u ocjenama pravopisa, originalnosti i rukopisa u pismenom radu kada nastavnici poznaju karakteristike djeteta. Varijabilnost u davanju ocjena je prisutna: $\bar{X} = 4,22/2,57$ (pravopis); $\bar{X} = 5/4,76$ (originalnost); $\bar{X} = 4,11/2,57$ (rukopis). Primjećuje se da nastavnici prave veću razliku u ocjenama u odnosu na studente.

Na osnovu navedenog odbacuje se peta hipoteza u kojoj je pretpostavljeno *da neće biti velikog raspona ocjena kada nastavnici i student imaju/nemaju informaciju o dodatnoj karakteristici djeteta*, jer su i nastavnici i studenti davali veće ocjene kada su imali informaciju da učenik ima oštećenje sluha.

Diskusija i zaključna razmatranja

Rezultati istraživanja pokazuju: a) da postoji statistički značajna razlika u ocjenjivanju studenata i nastavnika u kategoriji pravopisa i rukopisa gdje studenti pokazuju blaži kriterij; b) da, kada nemaju informaciju o djetetu, pismeni rad studenti ocjenjuju sa ocjenama: $\bar{X} = 2,82; 4,88; 3,77$, a kada imaju informaciju da je rad pisalo dijete s oštećenjem sluha, onda daju ocjene: $\bar{X} = 3,20; 4,82; 4,05$; c) da nastavnici primjenjuju strožiji kriterij kada nemaju informaciju da dijete ima teškoću u razvoju: $\bar{X} = 2,57; 4,74; 2,57$, a kada imaju informaciju o karakteristici djeteta, onda daju sljedeće ocjene: $4,22; 5; 4,11$; d) da postoji statistički značajna razlika u ocjenama originalnosti, pravopisa i rukopisa za pismeni rad kada nastavnici (ne)poznaju karakteristiku djeteta, te da je prisutna varijabilnost u davanju ocjena kada nastavnici (ne)znaju karakteristiku djeteta. Tako, nastavnici za originalnost daju $\bar{X} = 5$ kada znaju karakteristiku djeteta, a $\bar{X} = 4,74$ kada nemaju informaciju o djetetu; za pravopis daju $\bar{X} = 4,22$ kada znaju karakteristiku djeteta, a $2,57$ kada nemaju informaciju o djetetu, a za rukopis daju $\bar{X} = 4,11$ kada znaju karakteristiku djeteta, a $2,55$ kada ne znaju karakteristiku djeteta. Također se pokazalo da veću razliku u ocjenama prave nastavnici u odnosu na studente.

Na osnovu rezultata primjećuje se da se raspon ocjena, kada je u pitanju ocjenjivanje pismenog rada učenika bez informacije o djetetu kreće do dvije ocjene, a kada isti rad ocjenjuju uz informaciju o karakteristici djeteta raspon ocjena povećava se i do tri ocjene na skali. Također, primjećuje se da su za istu kategoriju i studenti i nastavnici davali različite ocjene. U kategoriji pravopisa isti rad je ocijenjen ocjenom 2, 3 i 4, a originalnost i rukopis sa 3, 4 i 5. Nastavnici su i unutar svojih grupa ocijenili isti rad različito, ali su imali i blaži kriterij ocjenjivanja kada su imali informaciju da dijete ima oštećenje sluha, bez dodatne informacije o tome da li dijete radi po individualnom planu i programu. Nastavnici i studenti nisu imali više detalja o učeniku izuzev informacije da dijete ima oštećenje sluha. Nije bilo opisano o kojem stepenu oštećenja sluha se radi niti da li dijete npr. nosi slušni aparat kao pomagalo. Navedeno

pokazuje uticaj predrasuda koje su dovele do blažeg kriterija i više ocjene iz svih kategorija koje su procjenjivane: pravopis, originalnost i rukopis. Dakle, nastavnik ne daje istu ocjenu za isti rad, nego istu prilagođava samo jednoj karakteristici djeteta, bez obzira na druge njegove kapacitete, znanja i vještine. Teško je odrediti u kojem slučaju je nastavnik objektivan. Ako dobijene rezultate povežemo sa definicijom objektivnosti koju daje Matijević (2004:77): “da više različitih mjeritelja uvijek dobije isti rezultat kod mjerenja neke veličine”, jasno je da studenti i nastavnici nisu dobili istu ocjenu za isti rad i u situaciji kada su znali i kada nisu znali karakteristiku djeteta što implicira da nastavnici i studenti nisu objektivni mjeritelji ili ocjenjivači.

Isto implicira da ako za polaznu osnovu se uzima individualna karakteristika (pomoću koje se interpretira identitet djeteta koje se ocjenjuje) ista će dodatno dovesti do subjektivnog ocjenjivanja. Individualizaciju bi mogli posmatrati kao put koji se rukovodi ishodima učenja gdje bi imali manju vjerovatnoću subjektivnog ocjenjivanja što bi se naravno moglo provjeriti budućim istraživanjima. Dakle, više istraživanja govore u prilog činjenici da je nastavnik slab mjerni instrument. Takvim istraživanjima su se bavili Matijević, Filipović, Ibrahimpašić, Jelavić, Matijević, Muminović, Vilotijević, Bognar i drugi. Tako na primjer dokimološka istraživanja pokazuju da ocjenjivač isti rad nakon nekog vremena ocjenjuje različitom ocjenom i da nastavnik ocjenjuje različito kada (ne)poznaje učenika koji je radio test (pogledati više u: Matijevića, 2004. i Ibrahimpašić i Ibrahimpašić, 2012).

U instrukciji nastavnicima i studentima korištena je pedagoški prihvatljiva terminologijom u opisu karakteristike djeteta. Međutim, i tada je uočena dodatna subjektivnost u ocjenjivanju što povećava sumnju da će pedagoški neprihvatljivi termini dovesti do još veće subjektivnosti i rezultirati greškama u ocjenjivanju nastavnika. Zbog pridavanja konotativnog značenja riječi, tj. neadekvatno upotrebljene pedagoške terminologije, nastavnik može doći u situaciju da podložen halo efektu ocijeni „*ono što misli da učenik zna, a ne ono što on zaista zna*“.

Lična jednačina ili halo efekt kao greške u ocjenjivanju nastavnika mogu usmjeriti proces (pr)ocjenjivanja uspjeha učenika u učenju. Svrha školskog ocjenjivanja se ogleda u osiguravanju povratne informacije nastavnicima i roditeljima o učeničkom napretku, motivaciji učenika, evidenciji napretka, iskazivanju dosadašnjih/dotadašnjih postignuća i ocjeni učenikove spremnosti za buduće učenje. Budući da opća slika o znanju i vještinama učenika, uglavnom, ovise o nastavniku, potrebno je ovo pitanje dodatno istražiti. Kako postoji mogućnost uticaja predrasudnih stavova nastavnika pri formiranju ocjene koja treba predstavljati rezultat učenikovog znanja, truda i rada, navedeno implicira da teškoće djeteta neće biti „viđene“, kao ni potrebe za individualizacijom nastave (vrsta nastave, asistivna sredstva ili jednostavno individualiziran pristup, na primjer nastavnici matematike mogu uvažiti i postupak, a ne samo konačni rezultat). Ovo je posebno izazovno ukoliko nastavnik, kao procjenitelj, interpretira "karakteristiku" djeteta i ocjenjuje isključivo u skladu sa svojom interpretacijom, zbog čega smatramo posebno važnim osnaživanje nastavnika kroz stručna usavršavanja o interakcijsko-komunikacijskom aspektu odgajanja (pogledati više u: Bratanić, 1993). Dakle, nastavnici ocjenjuju na osnovu dijelova identiteta pritom generalizirajući. Zbog toga, onaj koji ocjenjuje ili se osposobljava za provođenje ocjenjivačkih aktivnosti (studenti) treba imati na umu, između ostalog, da (pogledati više u: Kafedžić i Bjelan, 2015): a) ocjenjivačka aktivnost treba biti pravedna, u smislu da je povezana sa sadržajem predmeta, b)

ocjenjivačka aktivnost treba biti povezana sa pedagoškim rezultatima predviđenim nastavnim programom predmeta, gdje su jasno opisani nastavni sadržaji i ocjenjivačka mjerila za taj predmet, c) ocjenjivačka aktivnost ocjenjuje upravo ono što se njome želi ocijeniti.

Ukoliko programi rada, usmjerene aktivnosti kao i bilo koji vid/izbor nastave i nastavnih metoda nije prilagođen sposobnostima, potrebama i interesima djeteta, dijete ne samo da će doživljavati neuspjeh (i samim time razvijati lošu sliku o sebi), nego će to uticati i na interakciju sa drugom djecom kao i sa odraslima, što može dovesti do stagnacije u razvoju i javljanju nepoželjnih oblika ponašanja usmjerenih prema sebi i drugima (vidjeti više aspektima odgajanja u Bratanić, 1993).

Literatura

1. Bakovljević, M. (1984), Didaktika, Beograd: Naučna knjiga
2. Biasiol Babić, R. (2009); Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovini sustav odgoja i obrazovanja, u Metodčki obzori 4, <https://hrcak.srce.hr/file/70790>
3. Bognar, L i Matijević, M. (2005), Didaktika, Zagreb: Školska knjiga
4. Bratanić, M. (1993), Mikropedagogija: interakcijsko – komunikacijski aspekt odgoja, Zagreb, Školska knjiga
5. Buzan, T. (1999), Mape uma, Finesa, Beograd
6. Desforjes, C. (2001), Uspješno učenje i poučavanje, Educa: Zagreb
7. Dryden, G. i Vos, J (2001), Revolucija u učenju, Zagreb: Educa
8. Filipović, N (1981. ili 1988.), Didaktika 1, Sarajevo: Svjetlost
9. Grgin, T (1987), Školska dokimologija, Školska knjiga: Zagreb
10. Ibrahimpašić, B. i Ibrahimpašić, S (2012), Metodčki aspekti nastave matematike II, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 129-136
11. Jelavić, F (1998), Didaktika, Jastrebarsko: Naklada Slap
12. Jensen, E (2003), Super nastava (nastavna strategija za kvalitetnu školu i uspješno učenje), Zagreb: Educa
13. Kafedžić, L. i Bjelan-Guska, S. (2015), Primjer vršnjačkog ocjenjivanja u visokoškolskoj nastavi, u Zbornik radova International conference EDUvision 2015 „Modern Approaches to Teaching Coming Generation”, Ljubljana: EDUvision
14. Killen, R (2005), Effective teaching strategies: Lessons from Research and Practice, Australija: Viktorija (prijevod Magdalene i Milana Živkovića: Rješavanje problema kao nastavna strategija)
15. Kyriacou, C. (2001), Temeljna nastavna umijeća, Zagreb: Educa
16. Matijević, M (2004), Ocjenjivanje u osnovnoj školi, Zagreb: TIPEX
17. Matijević, M. i Radovanović D. (2011), Nastava usmjerena na učenika, Zagreb: Školske novine
18. Meyer, H (2002), Didaktika razredne kvake, Zagreb: Educa
19. Meyer, H. (2005), Što je dobra nastava?, Zagreb: Erudita
20. Mihajlović, T (2017), Osposobljenost učenika za samostalno učenje i njihova obrazovna postignuća, časopis Učenje i nastava, godina III, broj 1 (e-izdanje)
21. Muminović, H. (2013), Osnovi didaktike, Sarajevo: DES i CNS
22. Muminović, H (2000), Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi, Sarajevo: DES

23. Pašalić Kreso, A. (2004); Koordinate obiteljskog odgoja; Sarajevo: Jež i Filozofski fakultet
24. Silobrčić, V (2003), Kako sastaviti, objaviti i ocijeniti znanstveno djelo, Zagreb: Medicinska knjiga
25. Slatina, M. (1998), Nastavni metod – prilog pedagoškoj moći suđenja, Sarajevo: Filozofski fakultet
26. Stojaković, P. (2000), Darovitost i kreativnost, S.Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske
27. Temple, C., Steele, L.J. i Meredith, S.K. (2006), Kooperativno učenje i Planiranje nastavne jedinice i ocjenjivanje, Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by step,
28. Vilotijević, M (1999), Didaktika 1 2 3, Beograd.
29. Vilotijević, M (2001), Didaktika 3, Organizacija nastave, Sarajevo: BH most

FROM STIGMA TO (NON)ACHIEVEMENT IN SCHOOL

Abstract

In educational communities opinion that inclusion is only a synonym for including children with visible disabilities in so-called regular education still prevails. However, inclusion is directly linked to human rights model which states that every person has a birth given right regardless of any distinctive features that may have. The idea of an inclusion as a process which refers to everyone is a path that will ensure sensibility of society and prompt changes in achieving human rights. In accordance with this, inclusion represents an approach to education which lies on implantation of basic human rights of everyone involved in education. This would ensure a quality education, that is available, non-discriminatory and in child's best interest. To talk about children with developmental disabilities in the context of inclusion, would also ensure quality education that is based on the implementation of human rights and through which is learning, participation, contextual observation, individualization, proper evaluation and other aspects of this process ensured. One of the challenges for staff in an educational institution is the individualizations and evaluation of students (with disabilities). Stereotypes and prejudice still prevail in these process, it is the subject of Halo effect and it questions students' achievements and their non-achievements in school.

Keywords individualization, inclusion, evaluation, prejudice, school.

Dr. sc. Lejla Muratović

DAROVITI UČENICI – UČENICI SA POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA

Sažetak

Temeljna intencija ovog rada jeste ukazati na posebnost odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika, ali i istaći nedostatak systemske podrške njihovim potencijalima. Suština nastavnog procesa ogleda se u tome da svakom učeniku omogući dostizanje i ostvarivanje vlastitih mogućnosti i potencijala. Međutim, tradicionalno organizirana škola, prilagođena „prosječnom“ učeniku, nema razrađen sistem mjera kojima bi podstakla sposobnosti i potencijale darovitih učenika. U procesu nastave, učenici čije su razlike izraženije u odnosu na ostale vršnjake unutar odjeljenja, najčešće bivaju diskriminirani, odnosno, dolazi do poteškoća u zadovoljavanju njihovih specifičnih odgojno-obrazovnih potreba. To su učenici koji imaju određene poteškoće u razvoju, ali i oni učenici čije su sposobnosti iznadprosječne, koji se ubrzano razvijaju. I jednim i drugim neophodan je individualizirani pristup u procesima učenja i podučavanja, te adekvatna i potpuna podrška razvoju njihovih potencijala. Nažalost, realnost je takva da nastavnici obično ne primjećuju aktivitet učenika čije su sposobnosti iznadprosječne, pa se prema njima odnose kao i prema ostalim učenicima, dajući im zadatke i postavljajući pred njih probleme koje oni vrlo lako i bez imalo napora rješavaju. Da do ovoga ne bi došlo potrebno je prepoznati posebne odgojno-obrazovne potrebe darovitih učenika i ići u pravcu njihovog zadovoljenja, a nastavni proces organizirati uvažavajući principe individualizacije i diferencijacije u nastavi. Uvažavajući i ističući specifičnost odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika pravimo dobru osnovu za detaljnije razmatranje adekvatne odgojno-obrazovne podrške za ove učenike.

Ključne riječi: darovitost, daroviti učenici, posebne odgojno-obrazovne potrebe, „prosječan“ učenik

Uvod

*“Ne trudite se tako grčevito uklopiti,
kada ste rođeni da se ističete”*

Bill Gates

Krenuvši od činjenice da je svaki učenik *suis generis*, u pedagogiji i didaktici je već odavno napušten mit o odjeljenju kao homogenoj grupi. Svrha naše nastavničke aktivnosti jeste da svakom učeniku pomognemo u učenju i ostvarivanju vlastitih potencijala. Pri tome se susrećemo sa veoma širokom lepezom učeničkih sposobnosti, iskustava, navika, umijeća, interesa, motiva, predznanja (...). Sve su ove razlike veoma uočljive kada se javljaju u svojim krajnjim pojavnim manifestacijama (Ivančić, 2013). Tada govorimo o učenicima sa posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Dijete sa posebnim potrebama, kako ističu Vizek Vidović i sar. (2014), je svako ono dijete koje se razlikuje od prosječnog djeteta u senzornim, komunikacijskim, intelektualnim sposobnostima, socijalnom ponašanju i emocionalnom doživljavanju, te tjelesnim osobinama. Stoga, u skupinu djece sa posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ne ubrajaju se samo djeca koja su ispodprosječna u navedenim osobinama, već i iznadprosječna, darovita djeca. Navedene razlike moraju biti toliko izražene da zahtijevaju dodatan obrazovni napor ili poseban pristup obrazovanju, kako bi dijete moglo u potpunosti zadovoljiti svoje odgojno-obrazovne potrebe i razviti vlastite potencijale. Postojanje ovih razlika među učenicima dodatno usložnjava nastavni proces, tokove i ishode nastavnog rada, te predstavlja veoma delikatan didaktički problem.

Posebnost odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika ogleda se u tome da daroviti učenici imaju jako izraženu potrebu da im školski rad i učenje budu izazov (Đorđević, 1995). Pri tome je neophodno dozirati izazov koji se stavlja pred njih. Premali izazov vodi ka dosadi, a preveliki obeshrabruje darovitog učenika i dovodi do odustajanja od rada (Savić i Bošković, 2014). Anegdotski zapisi iz života nekih velikana nam svjedoče da ukoliko škola i aktivnosti koje nudi učenicima nisu izazovni, najčešće dolazi do odustajanja i otuđenja od ove forme institucionaliziranog i društvom organiziranog učenja. Tako je, naprimjer, Pablo Picasso bio izuzetno loš učenik, nikada nije uspio naučiti abecedu i nije volio ići u školu; Thomas Edison je bio najlošiji učenik u svom razredu, zbog čega su ga ostala djeca zvala „šupljoglati“, dok je Winston Churchill trebao biti izbačen sa elitne britanske škole. Za Olivera Goldsmitha, njegov učitelj je rekao da nikada nije imao priliku raditi sa tako glupim dječakom (Winner, 2005). Albert Einstein mrzio je nemaštoviti školski duh i postojeće metode učenja, zbog čega je dosta izostajao s nastave, koristeći to vrijeme za učenje fizike i sviranje violine. Sasvim smo sigurni da kod ovih velikih stvaraoca i izumitelja neuspjeh u školi nije bio uzrokovan manjkom sposobnosti, nego su školu doživljavali neizazovnom i stoga gubili interes. Tako i danas, mnoga djeca u našim školama ne ostvaruju uspjeh jer ne iskorištavaju u potpunosti svoje potencijale, u školi su najčešće izložena zahtjevima koji su ispod njihovih sposobnosti i potreba (Vizek Vidović i sar., 2014), često čekaju slabije i usporavaju tempo vlastitog napredovanja. Teorija i praksa u čijem su fokusu daroviti učenici govore u prilog činjenici da im se u školskoj praksi ne pruža adekvatna podrška, pa često ostaju neprimijećeni, stapajući se sa „prosječnim“ učenicima, a nije rijetkost ni da budu proglašeni „problematičnim učenicima“ (Popović i sar., 2016). Stoga, pitanje koje zaokuplja veliku pažnju kada govorimo o obrazovanju darovitih učenika jeste kako organizovati nastavu i uslove za maksimalan razvoj njihovih potencijala.

Posljednjih godina se veoma snažno promovira ideja inkluzije u obrazovanju, odnosno uključivanje učenika sa posebnim potrebama u redovne škole. Iako se radi o humanom pristupu učenju sa realnim očekivanjima blagotvornih dejstava socijalno podsticajnog okruženja, inkluzivni princip, koji u prvi plan stavlja prilagođavanje obrazovnog sistema potrebama svih učenika, kako ističu Savić i Bošković (2014), nije kompatibilan sa našim dominantnim kognitivističkim modelom obrazovanja, koji u prvi plan stavlja postignuća učenika. Također, ideja inkluzije u našem obrazovnom sistemu se samo djelimično zagovara i ostvaruje, jer ne pokriva sve oblasti ovog koncepta obrazovanja. Preciznije, zanemaruje potrebe i trenutni položaj darovitih učenika u našem školskom sistemu. Istraživanje koje su proveli Popović i sar. (2016) pokazalo je da u praksi, od svih učenika kojima je potrebna dodatna podrška, najmanje pažnje se posvećuje darovitim učenicima. Neadekvatan program rada sa darovitim učenicima dovodi do nedostatka stimulativne atmosfere za učenje i inhibira njihovu unutarnju motivaciju

i stopu uspješnosti. Naša realnost je takva da u nastavnom procesu daroviti učenici često nailaze na brojne teškoće i probleme koje ometaju njihov optimalni razvoj. Većina problema posljedica je zanemarivanja individualnih razlika koje postoje među djecom istog odjeljenja. Iz tog razloga, individualizirani pristup svakom učeniku mogao bi riješiti probleme na koji daroviti učenici nailaze u sadašnjim uslovima organizacije i realizacije nastavnog procesa. To će omogućiti darovitim učenicima unutarnji izvor motivacije i samoeфикаsnosti u učenju (Vialle & Rogers, 2009), te osjećaj lične kompetentnosti i povjerenja u vlastite potencijale (Proyer et al., 2016).

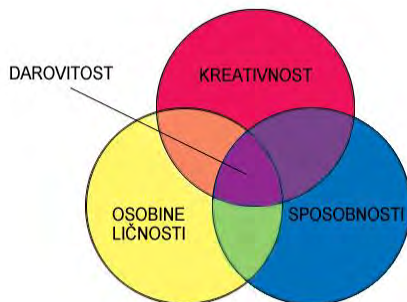
Svjesnost o postojanju posebnih odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika pred nastavnike stavlja obavezu da napuste paradigmu u kojoj je nastava prenošenje informacija sadržanih u nastavnom programu (Savić i Bošković, 2014). Fokus treba staviti na proces, a ne sadržaj učenja. To podrazumijeva izuzetno poznavanje karakteristika i potencijala svakog učenika, kako bismo utjecaj na njih bazirali na stvarnim potencijalima i potrebama.

Šta je, zapravo, darovitost i ko su daroviti učenici?

Pojam darovitost je veoma složen i kompleksan, te ga nije jednostavno definirati. Kako ističe Koren (2013) pojam darovitosti prošao je svoj dugi razvojno historijski tok. U početnim raspravama ovaj pojam se poistovjećivao sa visoko razvijenom općom inteligencijom (Terman, 1926; prema Altaras, 2006), da bi se vremenom značenje proširivalo na veći broj intelektualnih sposobnosti, do savremenih shvatanja o područno-specifičnoj darovitosti. Brojna istraživanja doprinijela su tome da se u pojam darovitost uvedu i mnoge "neintelektualne" determinante koje ga određuju. Tako Popović i sar. (2016) darovitost određuju kao kvalitet ličnosti koji, osim jedinstvenog stila učenja i stvaranja, podrazumijeva i postojanje interesovanja, aktivnosti i određeni vid socio-emocionalnih sposobnosti. Čudina-Obradović (1991), navodi da ne postoji jedan ispravan odgovor na pitanje „šta je darovitost“, nego postoje mnogobrojni i različiti odgovori koji upućuju na vrijeme javljanja darovitosti, na karakteristike ponašanja ili predviđanja nekog budućeg ponašanja, na vrstu ponašanja, na rano javljanje, na veliku produkciju i značajan doprinos čovječanstvu, na prirodnu, „urođenu“ lakoću postizanja rezultata. Iako se darovitost često poistovjećuje sa inteligencijom, kreativnošću ili talentom, ona je više od toga, jer sadrži još neke specifičnosti. Darovitost je pojam koji podrazumijeva postojanje određenih ponašanja kod pojedinca, koja ga izdvajaju iz prosjeka, a ta ponašanja su obično nadprosječna ili visokonadprosječna u nekoj oblasti. Koren (1989) darovitost definira kao sklop osobina koje omogućuju pojedincu da dosljedno postiže izrazito iznadprosječne rezultate u jednoj ili više aktivnosti kojima se bavi. Prema tome, darovitost nije rezultat jedne karakteristike, već kombinacije osobina, sposobnosti i ličnosti (Pejić, Tuhtan-Maras i Arrigoni, 2007).

Veoma prihvatljivo i često citirano objašnjenje darovitosti je ono koje nam nudi američki psiholog J.S. Renzulli (1978; prema Vizek Vidović i sar., 2014), a koje darovito ponašanje objašnjava kao interakciju iznadprosječnih sposobnosti, visoke usmjerenosti na zadatak (motivacije) i visokog stepena kreativnosti. Darovitost se javlja, dakle, kod onih pojedinaca koji mogu razviti ovu kombinaciju osobina i primijeniti je u nekom području ljudske aktivnosti. Renzullijevo objašnjenje darovitosti poznato je još kao troprstenasto objašnjenje, koje darovitost predstavlja kao preklapanje osnovnih komponenti darovitosti, što je prikazano na *Slici 1*. Što je preklapanje među krugovima veće, to je i darovitost veća. Svaka od ovih

komponenti zasebno ne predstavlja darovitost, nego samo njihovu međusobnu interakciju. Darovita djeca su ona djeca koja posjeduju (ili su sposobna da razviju) ovaj kompozitni sklop crta i primjenjuju ga na bilo koju potencijalno vrijednu oblast ljudskog rada (Renzulli, 1986; prema Maksić, 2007). Sva tri faktora jednako su bitna kod određivanja darovitosti, ali njihov intenzitet i razvoj nije jednak jer na njih utječu brojne karakteristike pojedinca i njegova okolina. Sposobnosti su najmanje podložne promjeni, dok su kreativnost, a naročito motivacija, faktori na koje se da utjecati i koji se mijenjaju vremenom (Čudina-Obradović, 1991).



Slika 1: Renzullijeva troprstenasta definicija darovitosti (Renzulli i Reis, 1985; prema Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998)

Prva i osnovna karakteristika koja darovitima omogućava izuzetno postignuće i doprinos su *sposobnosti*. Iznadprosječne sposobnosti su u ranijim periodima smatrane jedinom odrednicom darovitosti, što je vidljivo prema psihometrijskoj definiciji darovitosti (Adžić, 2011), a specifikovane su u opće i specifične sposobnosti. Od općih sposobnosti navode se: visok nivo apstraktnog mišljenja, verbalno i numeričko rezonovanje, shvatanje prostornih odnosa, memorija i verbalna fluentnost, adaptacija na nove situacije i oblikovanje novih situacija koje se sreću u vanjskoj sredini i automatizacija informacionih procesa (brzo, tačno i selektivno prenošenje informacija) (Maksić, 2007). Specifične sposobnosti obuhvataju primjenu različitih kombinacija općih sposobnosti na jednu ili više oblasti znanja ili ljudskog djelovanja. Prema Koren (1989), darovitost se može iskazati u slijedećim područjima, a odnosi se na specifične sposobnosti: opće intelektualne sposobnosti, specifične školske sposobnosti, kreativne (stvaralačke) sposobnosti, sposobnosti vođenja i rukovođenja, umjetničke sposobnosti i vještine, psihomotorne sposobnosti.

Posvećenost zadatku podrazumijeva kapacitet za veliku zainteresovanost, zanos, uključenost u problem, oblast proučavanja ili oblik ljudskog izražavanja; kapacitet za ustrajnost, izdržljivost i određenost, težak i posvećen rad, jak ego i povjerenje u vlastite sposobnosti, oslobođenost od osjećaja slabosti i nemoći, težnju za postignućem (Maksić, 2007). To je, zapravo, jedan poseban vid motivacije - *task commitment*, koji po Renzulliju predstavlja energiju koju nadareni pojedinac ulaže u izvršenje zadatka (Koren, 2013). Brojna istraživanja su pokazala da koliko god je za darovitost bitna visoka opća ili specifična sposobnost, ako ona nije kombinovana sa nekim motivacijskim faktorima, prava se darovitost neće manifestirati (Čudina-Obradović, 1991). Darovitu djeca posjeduju unutarnju energiju i žar koji ih tjera da saznaju rezultate svojih zadataka i istraživanja.

Kreativnost je ona sposobnost koja se kod pojedinca može naslutiti prema njegovim originalnim i neuobičajenim pitanjima i odgovorima, u neobičajenim i mudrim izjavama, njegovoj neiscrpoj maštovitosti i inventivnosti, smislu za improvizaciju i originalnim

rješenjima problema, te hrabrosti da iskaže drugačije ideje (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998). Kreativan čovjek umjesto razmišljanja ka jednom pravilnom rješenju, razmišlja na divergentan način i nastoji iznaći razna moguća ispravna rješenja, te za to koristi najrazličitija, šira saznanja, koja vrlo često nisu u direktnoj vezi s temom. Kreativnost je sposobnost koju posjeduje veliki broj ljudi, međutim, ne smatra se darovitim svaki kreativni pojedinac. Ukoliko je kreativnost kombinovana sa druga dva već pomenuta i definisana pojma, nadprosječnim sposobnostima i motivacijom, tek tada se može govoriti o darovitosti.

Daroviti učenici su oni učenici kod kojih se, zbog njihovih iznimnih sposobnosti, mogu očekivati visoka postignuća, a identificirana su od strane stručnjaka (Vizek Vidović i sar., 2014). Vrlo su maštoviti, kreativni, te intelektualno sazrijevaju brže od svojih vršnjaka. Brojne su varijacije sposobnosti, osobina i karakteristika darovitih učenika, no ona se u razrednom okruženju najviše ističu po tome što zadatke obavljaju brže, uspješnije i drugačije od svojih vršnjaka. Poznavanje općih karakteristika darovitih učenika je veoma važno s aspekta kreiranja strategije za pružanje dodatne podrške, a one se ogledaju, kako navodi Vranjković (2010), u sljedećem:

- posjeduju izvanredne vještine rješavanja problema;
- lako pronalaze i uočavaju suptilne odnose, skrivena načela i generalizacije;
- vidljivo su iznimni u kvaliteti i kvantiteti vokabulara;
- zainteresovani su za riječi i njihova značenja;
- vole čitati i razumiju pročitano;
- razumiju složene i apstraktne ideje već u mlađoj dobi;
- brzo uče i lako zadržavaju ono što su učili;
- sjećaju se važnih detalja, koncepata i načela;
- pokazuju razumijevanje složenih aritmetičkih problema i shvataju složene matematičke koncepte;
- dugo zadržavaju pažnju;
- posjeduju sposobnost usmjeravanja vlastitog stjecanja znanja;
- samoregulirano učenje;
- kreativnost;
- pokazuju senzitivnost za fine ritmove, pokrete;
- pokazuju fleksibilnost u razmišljanju i rješavanju problema s više različitih gledišta.

Saznanja o prirodi darovitosti i adekvatnim uslovima za njen puni razvoj mogu da budu sigurna osnova za značajno inoviranje cjelokupne školske organizacije, nastavnih sadržaja i metoda, kao i vrednovanja procesa i ishoda pedagoškog rada (Nedeljković, 2010). Na tragu novih zahtjeva i mogućnosti, vrši se obogaćivanje redovnog školskog kurikuluma i uvodi diferencirani i individualizirani pristup darovitim učenicima. Umjesto tradicionalnog akademskog znanja i rutinskih vještina, škole se moraju okrenuti prema učenju kako misliti, zaključivati i kreativno rješavati probleme.

Odgojno-obrazovne potrebe darovitih učenika

Ideje vezane uz posebne odgojno-obrazovne potrebe darovitih učenika potječu još iz davnina. Tako je, npr. Platon, insistirao na posebnom obrazovanju darovite djece, smatrajući ih budućim vođama demokratskog društva (Vizek Vidović i sar., 2014). Danas je sasvim jasno da pored osnovnih obrazovnih potreba daroviti posjeduju i dodatne tzv. posebne potrebe, pod

kojima se podrazumijevaju: potreba za kontaktiranjem s vršnjacima prema hronološkoj dobi, potreba za kontaktiranjem s vršnjacima prema intelektualnoj dobi, potreba za radom u obogaćenim i proširenim odgojno-obrazovnim programima, potreba za nezavisnošću u učenju, potreba za izazovima sve do tačke moguće pogreške, te potreba za širokim programom kojim se podstiče cjelokupni razvoj djeteta (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998). Feldhusen i Wyman (1980; prema Čudina-Obradović, 1991) posebne obrazovne potrebe darovite djece dijele u tri grupe i to: *sticanje znanja, iskustava i navika učenja* (maksimalno usvajanje osnovnih pojmova i vještina, sticanje velikog fonda informacija o različitim sadržajima, aktivnost učenja na odgovarajućoj razini i odgovarajućim tempom, stimuliranje samostalnog čitanja, izloženost najrazličitijim područjima znanja, umjetnosti, zanimanja, profesija), *stvaranje uvjeta za razvoj kreativnosti* (omogućavanje iskustva u kreativnom mišljenju i kreativnom rješavanju problema s mnogim rješenjima, omogućavanje iskustva u logičkom mišljenju: logičkom zaključivanju i rješavanju problema s jednim tačnim rješenjima, stimulisanje predočavanja, mašte, specijalnih sposobnosti), *razvijanje emocionalnog potpornog sklopa i motivacije* (osvještavanje i razvijanje vlastitih sposobnosti, interesa i potreba, razvoj nezavisnosti, vlastite usmjerenosti i discipline u učenju, postavljanje visokih ciljeva i aspiracija, iskustvo u intelektualnim, umjetničkim i emocionalnim kontaktima s darovitom djecom).

Koren (1989) ističe nekoliko specifičnosti kada su u pitanju daroviti učenici i njihove posebne odgojno-obrazovne potrebe. U vezi sa *učenjem*, daroviti učenici imaju potrebe za sticanjem znanja i informacija iz različitih oblasti; bogaćenjem svog rječnika; prilikama u kojima će pokazati svoje govorničke vještine; situacijama u kojima će vježbati svoje intelektualne sposobnosti (uobličavanje činjenica, shvatanje osnovnih principa, opažanje i razumijevanje složenih stvari i pojava); čitanjem; radom na teškim i složenim zadacima; korištenjem vještine kritičkog mišljenja. U odnosu na *stvaralaštvo*, daroviti učenik ima potrebe da razvija veliki broj ideja i rješenja za postavljene probleme; može da postavlja mnoga pitanja o različitim stvarima; može da ponudi neuobičajene, originalne i domišljate odgovore; da se bavi prilagođavanjem, poboljšavanjem i mijenjanjem načela, objekata i sistema; u rješavanju problema prihvata rizik; da se ponaša nekonformistički, kao individualac i da bude različit od drugih; da pokaže svoj smisao za humor; kritički provjerava izjave i postupke autoriteta (npr. nastavnika). Kada je u pitanju *motivacija*, potrebe darovitog učenika su prilike u kojima će moći da se potpuno preda preferiranom zadatku; da ne radi rutinske, neinventivne poslove; da radi tempom koji mu odgovara; da radi bez veće pomoći odraslih; da se, osim proučavanja pitanja vezanih za oblast njegovog interesovanja i uzrast, bavi i pitanjima odraslih (npr. pitanja religije, politike, spolne i rasne razlike); da ispolji odlučnost i istrajnost u svojim uvjerenjima; da zadovolji visoke razvojne zahtjeve koje sebi postavlja i težnju za savršenstvom. Što se tiče *socijalnih karakteristika*, daroviti učenici imaju potrebe da sarađuju sa djecom svoga uzrasta i odraslima; ne prihvataju mišljenje i ponašanje većine; preuzima dužnosti i odgovornosti koje iz njih proističu; planira i organizuje; prilagođava se novim prilikama i društvenim situacijama; živi u demokratskim i ravnopravnim društvenim odnosima; ispoljava samosvijest i samopouzdanje; uživa se u probleme drugih.

Raspravljajući o potrebama darovitih učenika Betts & Neihart (1988; prema Maksić, 2007) ističu da daroviti učenici imaju potrebu da preuzimaju rizik, uporno istražuju, budu izloženi izazovu, rade samostalno, imaju slobodu izbora, dobiju program prilagođen njihovim potencijalima, razvijaju svoje vještine, dobiju pomoć i povratnu informaciju o svome radu,

odgovarajuće mogućnosti i prilike (...). Na osnovu rezultata svojih longitudinalnih istraživanja Freeman (1983) ističe da darovita djeca i mladi imaju iste obrazovne potrebe kao i sva ostala djeca, ali su njihove obrazovne potrebe veće. Osujećenje njihovih potreba izaziva jače reakcije nego što je to slučaj kod prosječne djece. Faktori koji pri tome mogu da stvore dodatne probleme u školi su prevelika osjetljivost darovite djece, njihov perfekcionizam i nerealna očekivanja, te neadekvatan obrazovni tretman. Prevelika osjetljivost darovite djece može učiniti da ona dožive neuspjeh i kada postižu zadovoljavajući školski uspjeh. Potreba za savršenstvom u onome što rade može nepotrebno da ih usporava, rezultira neuspjehom, pa čak i odustajanjem od aktivnosti u kojoj ne postižu, za njih, zadovoljavajući rezultat. Nerealna očekivanja mogu da potječu od samog učenika, ali češći je slučaj da ona potječu od učenikovog okruženja, koje postavlja previsoke zahtjeve. Oduševljeni djetetovim mogućnostima, roditelji i nastavnici traže od njega da isključivo radi na svojim talentima, zanemarujući druge razvojno značajne aktivnosti, ali i djetetova interesovanja. Što se više darovito dijete razlikuje od svoje okoline, veća je vjerovatnoća da okolina neće adekvatno odgovoriti njegovim potrebama.

Dorđević (1995), raspravljajući o potrebama darovite djece, ističe da ovi učenici najprije imaju potrebu da im školski rad i učenje budu izazov. Također, imaju potrebu za nezavisnim, samostalnim radom, ali i radom u grupi. Izražena je i njihova potreba za razvijanjem vještina postavljanja pitanja da bi naučili da precizno identifikuju ono što istražuju. Da bi daroviti učenici imali priliku provjeriti ispravnost svojih ideja, njihovo preciziranje, procjenjivanje drugačijih shvatanja, kao i posmatranje problema iz različitih uglova, treba im što češće omogućiti učešće u produktivnim diskusijama. Darovita djeca treba da ovladaju i različitim tehnikama pisanja, kako bi organizovala i strukturirala svoje misli i ideje na koncizan i razumljiv način, ali i istraživačkim tehnikama, neophodnim za prikupljanje i bilježenje informacija o temi kojom se bave. Sa darovitom djecom treba raditi na podsticanju upornosti, kako bi započeti posao bili u stanju dovesti do kraja. Daroviti učenici, zbog prirode svojih sposobnosti i osobina ličnosti, imaju i specifične potrebe u svom kognitivnom, afektivnom i socijalnom razvoju (Nedeljković, 2010). Osim uvažavanja trenutnih interesovanja, kod darovitih učenika treba razvijati i nova interesovanja, da bi se izbjegla mogućnost jednostranosti. I najzad, važno je istaći da pri radu sa darovitim učenicima treba voditi računa i o slabostima ovih učenika, ne očekujući od njih univerzalnost i savršenstvo u svim područjima.

Uvažavajući i ističući posebnost odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika pravimo dobru osnovu za detaljnije razmatranje adekvatne odgojno-obrazovne podrške za ove učenike. Danas su evidentni sve veći zahtjevi za podrškom koju škola treba da pruži razvoju društva adekvatnom pripremom svakog pojedinca, a najviše onih s navećim intelektualnim i kreativnim potencijalima. Upravo se od ovih pojedinaca, kako ističe Maksić (2007) očekuje da budu vođe i nosioci prosperiteta jednog društva. Daroviti učenici su budući vinovnici ideja i napretka jednog društva, budući lideri i najveće nacionalno bogatstvo. Ulaganje u razvoj darovitih pojedinaca najbolje je ulaganje sa stanovišta općeg društvenog razvoja jedne zemlje. U ove svrhe vrše se izmjene regularnog kurikuluma i uvode posebni oblici rada s darovitim učenicima, sukladno njihovim interesima i potencijalima.

Umjesto zaključka

Na osnovu navedenih osobina i posebnih odgojno-obrazovnih potreba darovitih učenika, nameće se zaključak da je izuzetno teško navedene karakteristike podržati u uslovima

tradicionalno organizirane nastave, skrojene po mjeri "prosječnog" učenika. Razmatrajući položaj darovitih učenika u školama na području Tuzlanskog kantona, utvrdili smo da je zakonski okvir na ovom polju isključivo formalne prirode. Naime, članom 33, stav 1, Zakona o osnovnom odgoju i obrazovanju, predviđeno je da se u „redovnoj školi realizira posebni dodatni program za nadarene učenike“ (Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju, Službene novine TK, 09/15, str. 8). Član 63. navedenog Zakona reguliše način akceleracije ili ubrzanog napredovanja učenika. Međutim, veoma malo je konkretnih i pozitivnih primjera prepoznavanja darovitosti kod učenika, kao i primjera podsticajnog djelovanja škole na potencijal darovitog učenika. Da bi u školi metodički ispravno i podsticajno djelovali na potencijal darovitih učenika, neophodno ih je najprije uočiti, to jest, prepoznati njihove osobine koje ukazuju na darovitost kao i posebne odgojno-obrazovne potrebe. Od škole se očekuje da odnos prema darovitim učenicima ne svede na rješavanje pojedinačnih slučajeva, već da razvije sistem mjera koji će regulisati status darovitog učenika, obezbjeđujući zadovoljavanje njihovih specifičnih odgojno-obrazovnih potreba. Poboljšanje rada u području obrazovanja darovitih učenika u međusobnoj je ovisnosti obrazovne politike, nastavnika, roditelja i naučne i stručne javnosti. Da bismo ostvarili pomak na tom polju neophodno je nastavnicima i drugim angažiranim stručnjacima pružiti adekvatno profesionalno usavršavanje iz oblasti prepoznavanja i rada s darovitim učenicima, posvetiti dovoljno pažnje programima i aktivnostima koji bi unapređujuće djelovali na potencijale darovitih učenika, te ovim učenicima osigurati adekvatnu obrazovnu podršku. Ono što bi, sasvim sigurno, unaprijedilo položaj darovitih učenika u našoj sredini jeste donošenje podzakonskog akta, tačnije pravilnika koji bi dalje razradio i preciznije regulirao položaj darovitih učenika u našem školskom sistemu. Ovim pravilnikom bi se bliže definirao način uočavanja, školovanja, podsticanja i praćenja darovitih učenika, tačnije uvjeti zadovoljavanja njihovih posebnih odgojno-obrazovnih potreba.

Tradicionalni pristup u organizaciji i realizaciji nastavnog procesa, nastava prilagođena „prosječnom“ učeniku, neadekvatne mjere i postupci prepoznavanja i identifikacije darovitih učenika, nekompetentnost nastavnika za rad sa ovim učenicima, te odsustvo systemske brige o potencijalima darovitih učenika, samo su neki od problema na koje nailazimo kada je u pitanju njihovo obrazovanje. Rad sa darovitim učenicima u nastavi izuzetno je izazovan. Takva djeca mogu i žele više, a dužnost svih nas i cjelokupnog sistema je da im osigura uslove u kojima se njihove izuzetne sposobnosti mogu uspješno razvijati. Da bi daroviti učenici postigli najbolje rezultate, i u potpunosti razvili svoje potencijale, neophodno im je pružiti adekvatnu odgojno-obrazovnu podršku, tačnije sadržaj i način rada prilagoditi njihovim potrebama, potencijalima i interesima.

Literatura

1. Adžić, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima, kako teoriju prenijeti u praksu. *Život i škola*, 25(1/2005), 171-184.
2. Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
3. Cvetković Lay, J. i Sekulić Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea
4. Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumjevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

5. Đorđević, B., (1995). *Daroviti učenici i (ne)uspeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
6. Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassel.
7. Ivančić, Đ. (2013). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Beograd: Eduka.
8. Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identifikirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
9. Koren, I. (2013). Povijesni osvrt na konceptualizaciju pojave nadarenosti. *Napredak*, 154 (3), str. 339 – 361
10. Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
11. Nedeljković, N. (2010). *Društvo u promenama i obrazovanje*. Beograd: Eduka.
12. Pejić, P., Tuhtan-Maras, T. & Arrigoni, J., (2007). Savremeni pristupi podsticanju dječije darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistra Iadertina*, 2(2) 133-149
13. Popović i sar. (2016). Podrška razvijanju darovitosti u školskoj praksi. *Inovacije u nastavi*, XXIX, 3, 73-83.
14. Proyer, R. et all (2016). *Strength-based interventions: Their importance in application to the gifted*. Gifted Education International.
15. Savić, M. i Bošković, T. (2014). *Podrška inkluziji. Inkluzija da, ali kako?*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
16. Vialle, W. & Rogers, K.B. (2009). *Educating the Gifted Learner*. Tuggerah, NSW: David Barlow Publishing.
17. Vizek Vidović, V. i sar. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP- Vern.
18. Vranjković, Lj. (2010). Daroviti učenici, *Život i škola*, 24(2), 253 – 258.
19. Winner, E. (2005). *Darovita djeca, mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.
20. *Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju* (2015). Službene novine TK, br. 09/15

GIFTED STUDENTS – STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

Foundational aim of this paper is to emphasize specialty of educational needs of gifted students and to point out lack of systematic support for their potential. At core of educational process is providing every student with possibility of achieving their own maximum capabilities and potential. However, traditionally organized schools that are adjusted to average student, has no system of measurements that would be used to stimulate gifted students in terms of their capabilities and potential. In teaching process, students that differ in comparison to other students in class are discriminated i.e. there are difficulties in satisfying their specific educational needs. Those are students that have certain difficulties in development, but in that category are also students whose capabilities are above average, the students that develop more rapidly. Both of those types of students need individualized approach in processes of learning and teaching and adequate and complete support in developing their potential. Unfortunately, the reality is, that teachers do not recognize students that have above average capabilities, and those students are treated as all others, they are being given same tests and tasks as other students and they solve them with ease and with little or no effort. In order for this not to happen it is essential to recognize educational needs of gifted students and move in direction of satisfying those needs and organize teaching process having principles of individualization and

differentiation in mind. Respecting and pointing out the specificity of educational needs of gifted students we make good foundation for further evaluation of adequate educational support for these students.

Keywords: giftedness, gifted students, special educational needs, “average” student

Dr. sc. Nezir Halilović

POUZDANOST REZULTATA SAMOEVALUACIJE PRI TESTIRANJU UČENIČKIH ZNANJA

Sažetak

Proces edukacije nezamisliv je bez evaluacije, a u novije vrijeme evaluacija sve više zahtijeva samoevaluaciju učenika spram svojih znanja. Tako imamo sve češću praksu u nastavi svih nivoa da nastavnik pita učenike za koju ocjenu je odgovarao ili koju ocjenu bi sebi dao. U ovom radu su prikazani rezultati koliko je samoevaluacija pouzdana u slučaju kada učenike podvrgnemo testiranju njihovih znanja NZOT-testovima. U ovom radu smo analizirali 202 učenika i njihove rezultate na testiranjima. Rezultati istraživanja ukazuju da učenici u samoprocjeni broja bodova na testovima imaju dobar osjećaj u pogledu samoprocjene broja bodova koje očekuju da će dobiti na testiranju, te da uglavnom ne postoji statistički značajna razlika između broja očekivanih i ostvarenih bodova na testovima znanja.

Ključne riječi: evaluacija, samoevaluacija, menadžment znanja

Uvod

Sastavni dio školskog života je evaluacija, odnosno vrednovanje učeničkih znanja i postignuća. Tu aktivnost realiziraju nastavnici u okviru svoje redovne profesionalne obaveze. Međutim, moderno doba donijelo je novu pojavu u ovom području: metodu samoevaluacije, tj. samovrednovanja, samoprocjenjivanja, koju sve više primjenjuju i nastavnici na svim nivoima obrazovanja. Još je Konfučije rekao da je najveća mudrost poznavanje čovjeka, a u tom poznavanju svaki pojedinac mora upoznati prvo sebe. Osnovno polazište ovog pristupa je da svaki pojedinac ima najbolji uvid u svoje znanje, tim prije kada se uzmu u obzir podjele znanja na eksplicitno i tacitno, kao i činjenica da pojedinac najbolje zna koliko je vremena posvetio prilikom usvajanja znanja, kojim sve izvorima i načinima stjecanja znanja se koristio, itd., što uglavnom nije predmet evaluacije koja je uglavnom fokusirana na „konkretna znanja, vještine i sposobnosti“. Međutim, pravo pitanje je koliko je svaki pojedinac objektivan u pogledu procjene svojih znanja i koliko je njegova procjena pouzdana, što i jeste predmet ovog rada. U ovom radu empirijskim putem primjenom testova znanja i statističkom obradom podataka provjereno je koliko je metoda samoevaluacije pouzdana u samoprocjeni učeničkih znanja, odnosno koliko rezultati koje učenici očekuju koreliraju s rezultatima koje postižu na testovima.

Menadžment znanja

Osnovni zadatak svake škole je cjelokupni razvoj dječije individue, s tim da se u najvećem broju slučajeva tretiraju i „proizvode“ učenička znanja. Stoga jedan od ključnih pojmova školskog života je „menadžment znanja“. Iako se ovaj pojam razvija prvenstveno u okviru organizacija, on ima velike implikacije i na školski sistem. Tako jedna od definicija menadžment znanja označava kao „proces usvajanja i korištenja kolektivnog iskustva organizacije bilo gdje u poslovnom procesu – na papiru, u dokumentima, bazama podataka (*explicit knowledge* – eksplicitno vidljivo znanje) ili u umovima zaposlenih (tzv. *tacit*

knowledge – prešutno nevidljivo znanje). (Mašić B., Đorđević Boljanović, J. 2005., str. 94.) Zanimljivo je da po nekim procjenama tacitno znanje obuhvata čak 95 % informacija koje posjedujemo i da je ovo „prešutno znanje“ pokretačka snaga za inovacije. Najvažnije pitanje je gdje je granica između eksplicitnog i tacitnog znanja i koliko je svaki pojedinac svjestan te granice, a do tih podataka se prvenstveno dolazi samoevaluacijom. U navedenoj definiciji se razlikuje „vidljivo“ od „nevidljivog“ znanja, a u školskom životu nastavnici uglavnom ocjenjuju „vidljivo“ dok je čest slučaj da su učenici nezadovoljni postignutim ocjenama upravo zbog „nevidljivog“ znanja kojeg su svjesni, ali koje nije došlo do izražaja u evaluaciji. Osim toga, nastavnici u ocjenjivanju se uglavnom služe „uzorkom“ učeničkog znanja i učenika pitaju samo o određenim područjima ili detaljima, dok su učenici svjesni cjeline svog poznavanja određenog područja. Pored toga došlo je i do značajne promjere razumijevanja samog pojma znanja. Za razliku od ranijih vremena kada se pod znanjem podrazumijevalo poznavanje podataka, činjenica i informacija, današnja definicija znanja je značajno proširena i obuhvata više vrsta znanja. Tako prema Lovrekoviću, Z. (2004) znanje može biti:

- **deklarativno** (znati nešto o nečemu ili nekome – najbliže klasičnom obrazovnom sistemu)
- **proceduralno** (znati kako)
- **kauzalno** (znati zašto)
- **kondicionalno** (znati kada) i
- **relaciono** (znati ko/šta, sa kim/čim)

Naš obrazovni sistem učenike educira pretežno deklarativnim eksplicitnim znanjima, koja se mogu eksternalizovati, odnosno znanjima i koja se nalaze zabilježena u udžbenicima i sveskama učenika, dok su druge vrste znanja znatno manje zastupljene.

Evaluacija i samoevaluacija

Jedna od tri ključne faze svakog ljudskog rada, uz *pripremnu* i *operativnu* je i *verifikativna*. Valjana evaluacija temelj je unaprjeđivanja kvaliteta u bilo kojoj oblasti ljudskog djelovanja, pa i u obrazovanju. Ona pruža informacije o tome kakvi smo, pomaže uočiti koji su problemi prioritetni i nudi ideje o tome kako ih učinkovito rješavati. Osnovne odrednice procesa vrednovanja su: vrednovati = dati sud o nečemu; nikada nije neutralno; uvijek je motivirano ponašanje (Macbeth, 1999) Stoga je izuzetno važno: KO vrednuje i ZAŠTO? U govoru o evaluaciji dosta su zanimljive Mc Gregorove teorije. Naime, istražujući utjecaj ljudskog ponašanja na upravljačke akcije Mc Gregor je formulisao *Teoriju X* po kojoj prosječno ljudsko biće ima odvratnost prema poslu i izbjegavat će ga ako može, zbog čega većina ljudi mora biti obuzdavana, kontrolisana i kažnjavana da bi postigla potrebne rezultate; te *Teoriju Y* kao alternativu prethodnoj, prema kojoj pojedinac podjednako troši fizičku i mentalnu energiju u igri i odmoru kao i kada obavlja neki posao. Zavisno od uvjeta osoba u poslu može osjećati zadovoljstvo. Kontrola ne mora biti samo vanjska, ona može biti i samokontrola. (Bajrić i Stevanović, 1999: 19-20) Iz Mc Gregorovih teorija lahko se može uočiti prostor za inspeksijske eksterne evaluacije, kao i za interne samoevaluacije rezultata i rada svake osobe, pa i učenika. Suština i jednih i drugih evaluacionih procesa jeste da osobu dovedu u **stanje odgovornosti** bez koje se ne može govoriti o kvalitetu. U prilog značaju samoevaluacije govori i podatak da savremeni poslovni i industrijski krugovi sve više odustaju od inspeksijske kontrole kvaliteta, te da odgovornost za kvalitet sve više vežu za prag radnog mjesta. (Fink i Stoll, 2000) Dalje se

kaže: „Primjena samoevaluacije je krajnja demonstracija samoodgovornosti.“ (Fink i Stoll, 2000: 225)

Budući da je cjelokupno prošlo stoljeće bilo kao opčinjeno egzaktnošću i respektovanjem samo mjerljivih pokazatelja, sasvim očekivano se i reformama škole pristupilo „s mjerljive strane“. Fink i Stoll ističu da su planovi reformi gotovo svih država i pokrajina zasnovani na uvjerenju da će „do poboljšanja doći samo ako testiramo učenike i učinimo škole i nastavnike odgovornijim za proizvode školovanja.“ Metafora „proizvoda“ koja se ustalila u školskoj upotrebi dolazi kao posljedica sveopće tržišne orijentacije. Međutim, žalosno je da „postoji vrlo malo dokaza da vanjsko ocjenjivanje poboljšava kvalitet obrazovanja“, naprotiv, čini se da je puno više dokaza negativnog učinka istog na poučavanje i da je takav pristup proizveo potpuno novu pojavu u školskom okruženju, a to je „poučavanja za testove.“ (Fink i Stoll, 2000). Upravo zbog toga je testiranje potrebno proširiti dodatnim aktivnostima u pogledu samoevaluacije. Albert Ajnštajn je davno rekao da se problemi ne mogu rješavati istim načinima razmišljanja koji su korišteni kada su stvarani. Njegova rečenica najavljuje potrebu za samoevaluacijom u školi koju karakterišu prethodno opisani procesi. Samoevaluacija mora biti nastavak evaluacije, nikako njena alternativa, jer bez kvalitetne evaluacije svi pokušaji reforme obrazovanja svode se na improvizacije temeljene na utiscima ili idejama manjeg broja ljudi. Međutim, važno je istaći da samoevaluacija, u pravilu, ima razvojnu funkciju, pa tako i u ovom istraživanju. Samoevaluacija je provjereno dobar instrument poticanja unapređivanja kvaliteta 'iznutra' i 'odozdo', za bolje planiranje i unapređivanje rada na nivou razreda i škole. Samoevaluacija potiče demokratsku raspravu o značenju kvaliteta za učenika, nastavnika, školu i sl. Cilj samoevaluacije jeste da sebe jasnije vidimo, što važi za pojedinca, razred, školu, organizaciju i sl., kako bi se što aktivnije uključili u rješavanje problema čime se otvaraju značajne kreativne mogućnosti. Dvije primarne funkcije samoevaluacije su: (1) *Poticanje dijaloga o ciljevima, prioritetima i kriterijima kvalitete usvojenih znanja*, i (2) *Ostvarivanje ciljeva pomoću korištenja odgovarajućih i lako primjenjivih instrumenata*.

Koliko je samoevaluacija značajan i ozbiljan proces govori i činjenica da je Evropa pokrenula globalni projekat *Evaluating Quality in School Education*, koji je 1997. i 1998. godine realiziran u 18 evropskih država. Uspjeh tog projekta rezultirao je Deklaracijom s Konferencije u Beču, kojom se škole, svi korisnici sistema obrazovanja, nacionalne vlade i Evropska komisija pozivaju da promovišu samoevaluaciju kao učinkovitu strategiju za unapređivanje kvaliteta škola. Pristup je široko prihvaćen nakon Preporuke Evropskog parlamenta i Vijeća Evrope o saradnji na unapređivanju kvalitete obrazovanja u Evropi (2001). Za sada su neke zemlje Evrope u zakon uvrstile obavezu samoevaluacije (npr. Austrija i Engleska), a one koje to još nisu učinile razvile su snažne alternativne poticaje za samovrednovanje. Primjera radi, u Nizozemskoj postoji više od 70 alternativnih samoevaluacijskih instrumenata dostupnih nastavnicima i školama. Jasno je da samoevaluacija predstavlja izuzetno značajan faktor u podizanju kvaliteta rada. Da bi se put do tog kvaliteta ubrzao osmišljen je *implementacijski samoevaluacijski profil*, čija je suština u uočavanju procesa, tek kada se oni uoče i registruju, može se pokrenuti diskusija o njima čime se otvaraju vrata za njihovo poboljšanje. Ovaj proces se lahko može primijeniti u svim uvjetima. Međutim, u pogledu evaluacije svojih znanja ljudi mogu biti na različitim nivoima. Za čuvenog istočnog mislioca i filozofa el-Gazalija se veže klasifikacija ljudi u odnosu spram osviještenosti u pogledu njihovih znanja na sljedeće kategorije:

- **čovjek koji zna i zna da zna** – i to je učenjak, stručnjak koga treba slušati i slijediti,
- **čovjek koji zna, a ne zna da zna** – to je osoba kojoj treba ukazati na njegovu vrijednost,
- **čovjek koji ne zna, a zna da ne zna** – to je učenik, student kojeg treba podučiti,
- **čovjek koji ne zna, a misli da zna** – to je osoba koje je u zabludi i treba ga osvijestiti i izliječiti. I dok je samoevaluacija nastavnika, škola, pa i univerziteta postala svakodnevica, samoevaluacija učenika još uvijek nije ustaljena praksa, a i veliko je pitanje koliko je pouzdana. Ovo istraživanje je pokazalo da su učenici bili iznenađeni činjenicom da i oni mogu ocjenjivati sami sebe i da njihova ocjena može imati vrijednost i značaj. U ovom radu je ispitana pouzdanost metode samoevaluacije, kao osnove principa odgovornosti, u nekoliko različitih edukacijskih situacija.

Rezultati ispitivanja pouzdanosti samoevaluacije u odnosu na objektivne rezultate

U ovom radu ispitivana je pouzdanost ove metode u nekoliko različitih situacija (testiranjem u okviru obaveznog predmeta, u okviru izbornog-obaveznog predmeta te testiranjem u okviru dobrovoljnog takmičenja iz Sire - životopisa Muhammeda, a.s.) kojima su učenici bili izloženi evaluaciji putem testiranja, ali u istim testovima im je ponuđeno i da procijene koliko bodova očekuju da će dobiti na tom testu, tj. da sami procijene svoja znanja.

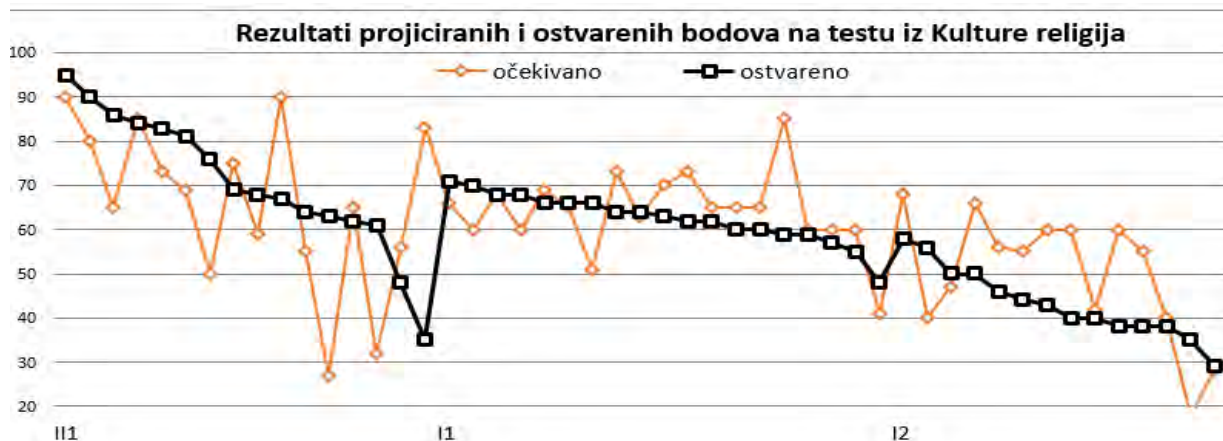
a) **Primjer rezultata samoevaluacije na predmetu Kultura religija**

U okviru predmeta Kultura religija u Prvoj bošnjačkoj gimnaziji u oktobru 2014. godine, realizirani su redovni školski testovi iz tog predmeta u tri odjeljenja i to I₁, I₂ i II₁. U testovima je ponuđena mogućnost da učenici procijene koliko će bodova osvojiti na testu-da se samoevaluiraju. U I₁ od 27 učenika na samoevaluaciju se odlučilo 19 učenika, u I₂ od 25 učenika njih 14 je iskoristilo mogućnost i procijenilo broj osvojenih bodova, dok je u II₁ od 23 učenika na samoevaluaciju se odlučilo 17 učenika. Dakle, od 75 testiranih učenika u okviru redovnih testova čija se ocjena unosi u dnevnik rada, na samoprocjenu očekivanog broja bodova na testu odlučilo se njih 50, odnosno 66,6 % učenika. Kada su rezultati ostvarenih i očekivanih bodova iz svakog od navedenih odjeljenja statistički obrađeni metodom t-testa došlo se do sljedećih podataka o pouzdanosti ove metode:

t-Test: Paired Two Sample for Means	II ₁		I ₁		I ₂	
	<i>očekivano</i>	<i>ostvareno</i>	<i>očekivano</i>	<i>ostvareno</i>	<i>očekivano</i>	<i>ostvareno</i>
Mean	65,88	70,8	64,158	62,53	49,643	43,2143
Variance	356,1	250	81,474	31,37	211,17	65,7198
Observations	16	16	19	19	14	14
Pearson Correlation	0,306		0,3224		0,5146	
Hypothesized Mean Difference	0		0		0	
df	15		18		13	
t Stat	-0,95		0,7939		1,928	
P(T<=t) one-tail	0,179		0,2188		0,038	
t Critical one-tail	1,753		1,7341		1,7709	
P(T<=t) two-tail	0,358		0,4376		0,076	
t Critical two-tail	2,131		2,1009		2,1604	

(Tabela 1: Rezultati t-testa evaluacije i samoevaluacije u testiranju iz Kulture religija)

S obzirom na to da su u svim slučajevima vrijednosti t-testa u okviru granica vrijednosti t-Critical two-tail , tj. $t\text{-Stat} < T\text{ Critical two-tail}$, odnosno da je $p\text{-value} > \alpha = .05$, utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika između očekivanih i ostvarenih bodova na testu. U grafičkom prikazu zorno se vidi odnos očekivanih i ostvarenih bodova u sva tri odjeljenja.



(Grafikon 1: Rezultati projiciranih i osvojenih bodova u testiranju iz Kulture religija)

b) Primjer rezultata samoevaluacije na takmičenjima iz Islamske vjeronauke

U 2013. godini u Kantonu Sarajevo realizirano je 1. kantonalno takmičenje iz Islamske vjeronauke. Takmičenje je realizirano testovima, a na kraju svakog od njih učenici su imali priliku da procijene broj bodova koje projiciraju da će osvojiti na takmičenju. Od 62 učenika 8. razreda svoju projekciju je ponudilo 49 učenika, od 56 učenika 9. razreda projekciju je ponudilo 49 učenika, a od 29 učenika 1. razreda srednje škole svoju projekciju je ponudilo 17 učenika. Dakle, uzorak je činilo 147 učenika koji su se opredijelili za samoevaluaciju. Rezultati statističke analize odnosa očekivanih i ostvarenih bodova su sljedeći:

t-Test: Paired Two Sample for Means	8. razred		9. razred		1. razred SS	
	očekivano	ostvareno	očekivano	ostvareno	očekivano	ostvareno
Mean	61,959	58,71	60,449	52,592	54,412	60,29
Variance	472,54	355,5	245,794	220,66	576,13	451,1
Observations	49	49	49	49	17	17
Pearson Correlation	0,7147		0,60946		0,838	
Hypothesized Mean Difference	0		0		0	
df	48		48		16	
t Stat	1,4597		4,07035		-1,845	
P(T<=t) one-tail	0,0754		8,7E-05		0,0418	
t Critical one-tail	1,6772		1,67722		1,7459	
P(T<=t) two-tail	0,1509		0,00017		0,0837	
t Critical two-tail	2,0106		2,01063		2,1199	

(Tabela 2: Rezultati t-testa evaluacije i samoevaluacije u testiranju iz Kulture religija)

S obzirom na činjenicu da je $t\text{-Stat} < t\text{ Critical two-tail}$, odnosno da je $P > \alpha = .05$, rezultati t-testa ukazuju da u slučaju 8. razreda i 1. razreda srednje škole ne postoji statistički značajna razlika između rezultata očekivanih i ostvarenih bodova, tj. nulta hipoteza se prihvata, dok u slučaju samoevaluacije učenika 9. razreda postoji statistički značajan razlika u odnosu

između očekivanih i ostvarenih bodova na takmičenju do kojih se došlo standardiziranim testovima, što se vidi iz sljedećeg grafikona:



(Grafikon 2: Rezultati projiciranih i osvojenih bodova u testiranju iz Islamske vjeronauke)

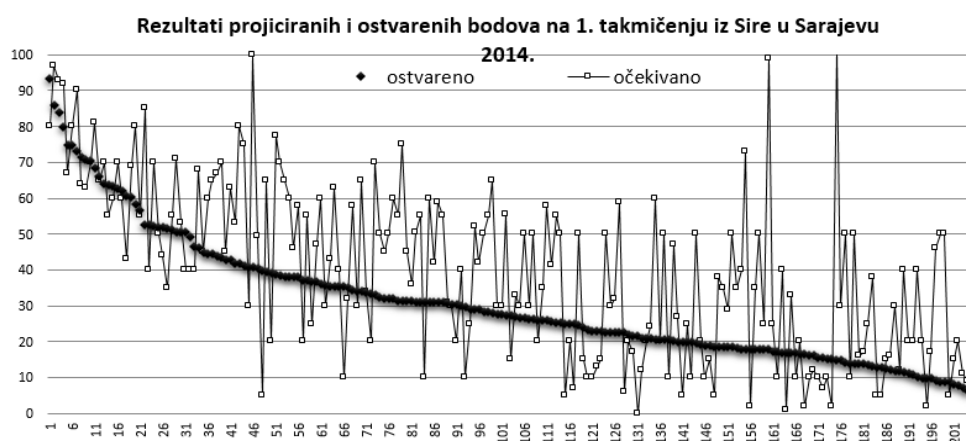
c) Primjeri rezultata samoevaluacije na 1. takmičenju iz Sire u Sarajevu

U 2013. godini Vjerskoprosvjerna služba Rijasetu IZ u BiH realizirala je 1. takmičenje iz Sire-poznavanja životopisa Muhammeda, a.s. U takmičenju u Sarajevu je učestvovalo 333 učenika. Prilikom testiranja svi su imali priliku da daju procjenu broja bodova koje očekuju da će dobiti na testu. Kada su ti bodovi uspoređeni s ostvarenim bodovima na testu statistička obrada je dala sljedeće rezultate:

Anova Single Factor SUMMARY					
Groups	Count	Sum	Average	Variance	
ostvareno	333	9607,9	28,85255	267,3338	
očekivano	314	8173,2	26,0293	741,8794	
ANOVA					
Source of Variation	SS	df	MS	F	P-value
Between Groups	1288,158	1	1288,158	2,588653	0,108121
Within Groups	320963,1	645	497,6172		
Total	322251,2	646			

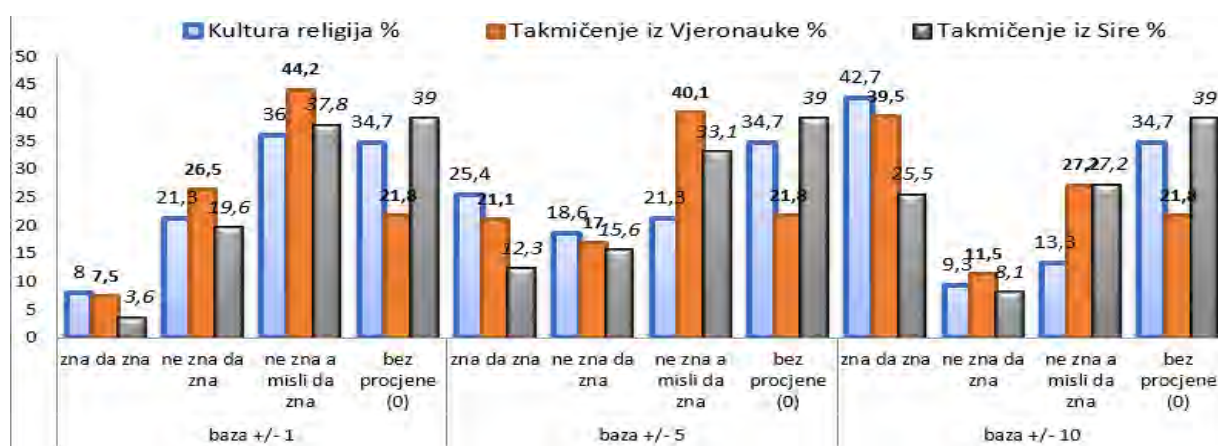
(Tabela 3: Rezultati ANOVE o evaluaciji i samoevaluaciji u testiranju iz Sire)

S obzirom na to da je $F < F_{crit}$, $F=2,588653 < F_{crit} 3,855916$, a $P\text{-value}=0,108121 > \alpha=0,05$ ne postoji statistički značajna razlika između rezultata samoprocjene i ostvarenih bodova na testovima znanja s prvog takmičenja iz Sire. U grafičkom prikazu rezultata jasno se vidi odnos procijenjenih i ostvarenih bodova.



(Grafikon 3: Rezultati projiciranih i osvojenih bodova u testiranju iz Sire)

Kad se iz grafikona izuzmu učenici koji su procijenili da će dobiti „0“ bodova ili koji uopće nisu iskoristili ovu mogućnost (130 učenika), dobiva se jasnija slika odnosa učeničkih znanja utvrđenih testovima i njihovih očekivanja. Svega u tri slučaja učenici su iskazali da će ostvariti 100 bodova, što dodatno ukazuje na oprez kod učenika kada imaju mogućnost samoevaluacije i potvrđuje koncept odgovornosti na kome se zasniva samoevaluacija. Kada se i ovi nalazi dodatno statistički obrade i grafički predstave dobiva se još bolji uvid u svijest o svom znanju kod narastajućih generacija u BiH.



(Grafikon 4: Komparacija rezultata u posmatranim testiranjima)

Svi grafikoni dodatno potvrđuju rezultate statističkog istraživanja i u njima se jasno razaznaju tri kategorije učenika:

1. Oni koji odlično poznaju svoje mogućnosti i realno procjenjuju iste
 2. Oni koji imaju više mišljenje o sebi nego što to realno potvrđuju rezultati testova
 3. Skromni ili u sebe nesigurni učenici koji smatraju da manje znanju, nego to je test pokazao.
- Značajan broj učenika, iz nekog od razloga nije se usuđivao procjenjivati broj osvojenih bodova. U gradaciji bodova od najvećih do najmanjih u ranije navedenim grafikonima jasno se uočava tendencija da, kako se bodovna skala spušta ka najnižim ostvarenim bodovima, osjetno opadaju i veličine očekivanih bodova, što jasno ukazuje da su učenici svjesni da se nisu najbolje ovladali traženim sadržajima i to i priznaju. Do značajnijeg pomjeranja rezultata u korist procenta učenika koji dobro poznaju svoje znanje i sposobnosti je došlo tek na bazi +/- 10 bodova u odnosu između očekivanih i ostvarenih bodova. Grafikon jasno pokazuje da u strožijim kriterijima na bazi +/- 5 bodova između očekivanih i ostvarenih bodova, a pogotovo +/- 1 boda, znatno manji broj učenika pouzdano procjenjuje svoja znanja.

No bez obzira na postojanje određenih odstupanja u odnosu na ostvarene bodove rezultati statističkih proračuna ukazuju da se radi o prihvatljivim odstupanjima koja su van granice statističke značajnosti, što ukazuje da je samoevaluacija pouzdana metoda i da je u granicama statističke prihvatljivosti i to kod učenika koji se još uvijek razvijaju i napreduju.

Zaključci

U radu je jasno ukazano da je samoevaluacija, kao proces samoprocjene svojih znanja i sposobnosti savremeni koncept koji se intenzivno širi u svim sferama društvenog života, te da

širenje istog, konkretno u školskom sistemu, podržava veliki broj odluka i deklaracija Evropske unije.

Empirijsko istraživanje je pokazalo da je samoevaluacija još uvijek dosta strana našem obrazovnom sistemu i da su djeca mahom bila zatečena saznanjem da imaju priliku da ocjene sami sebe, tj. da iskažu broj bodova koje očekuju da će dobiti na testovima.

Rezultati istraživanja i statističkih ispitivanja prikupljenih rezultata u tri analizirana slučaja su pokazali da u skoro svim slučajevima učenici dobro poznaju kako i koliko su naučili (samo u jednom slučaju je utvrđena statistički značajna razlika između očekivanih i ostvarenih bodova).

Rezultati su, također pokazali postojanje sve četiri kategorije ljudi o kojima govori Gazali (oni koji znaju i znaju da znaju, oni koji znaju a ne znaju da znaju, oni koji znaju da ne znaju i oni koji ne znaju a misle da znaju), naravno, uz očigledne oscilacije. Rezultati su pokazali da tek s blažim kriterijem procjene veliki je procenat učenika koji znaju orijentaciono procijeniti svoja znanja, ali što se više pooštava kriterij sve je manji procenat onih koji znaju tačno i pouzdano procijeniti svoja znanja.

Grafikoni rezultata istraživanja jasno su pokazali da s opadanjem broja osvojenih bodova postepeno opadaju i vrijednosti očekivanih bodova, te da postoji velika razlika između odnosa očekivanih i ostvarenih bodova kod najuspješnijih i najslabijih rezultata.

Grafikoni su također pokazali da je jako mali broj učenika koji iskazuju maksimalna očekivanja, tj. da očekuju da će ostvariti maksimalan broj bodova, što potvrđuje koncept odgovornosti na kome je bazirana samoevaluacija.

U ovom radu je samoevaluacija bazirana na samoprocjeni svojih znanja, a ista se može koristiti i za vještine, navike, sposobnosti, kompetencije, itd. Međutim, činjenica je da je samoevaluacija još uvijek rijetka pojava u našem društvu i da učenici nisu naviknuti na ovakve pristupe.

Ovo istraživanje je pokazalo da samoevaluacija ima svoje prednosti i da se treba više koristiti.

Literatura

1. Bajrić, M., Stevanović, M. 1999. *Direktor, pomoćnik i pedagog u školi*. Tuzla. K&S
2. Fink, D., Stoll, L. 2000. *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa
3. John Mac Beath, J., Meuret, D., Schratz, M., Jakobsen, L.B. 1999. *Evaluating Quality in School Education: A European pilot project - Final report*. Preuzeto 5. 10. 2003. sa <http://europa.eu.int/comm/education/archive/poledu/finalrep/rep.pdf>
4. Lovreković, Z. 2004. *Čemu služi upravljanje znanjem?*, Zbornik radova, 2. savjetovanje „na putu ka dobru znanja“, Valdanos
5. Mašić B., Đorđević Boljanović, J. 2005. *Perspektive koncepta menadžmenta znanja*. Zbornik radova. Novi Sad. F@M
6. *Recommendation of the European parliament and of the council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education* - Preuzeto 5. 10. 2003. sa <http://130.104.105.148/Bede/EBED392001/OJL60-51.pdf>

RELIABILITY OF THE SELF-EVALUATION IN TESTING STUDENTS' KNOWLEDGE

Abstract

The education process is unthinkable without evaluation, and in recent times the evaluation requires more and more students to self-evaluate their knowledge. So we have an increasingly frequent practice in teaching at all levels for the teacher to ask the students for whom the grade is appropriate or which grade he would give himself. This paper presents the results of how self-evaluation is reliable in the case when students are subjected to testing of their knowledge by NZOT tests. In this paper we analyzed 202 students and their test results. The results of the research indicate that students in the self-assessed number of points in the tests have a good sense of self-assessment of the number of points they expect to receive on testing, and that there is generally no statistically significant difference between the number of expected and achieved points in the tests of knowledge.

Key words: evaluation, self-evaluation, management of knowledge

Dr. sc. Nermin Tufekčić

PRIRODA STUDENTSKE PERCEPCIJE PORODIČNOG ISLAMSKOG ODGOJA

Sažetak

U radu se pošlo od postavke prema kojoj je porodični odgoj prvi i nezamjenjivi odgoj koji se pruža djetetu. Posebno je naglašena važnost porodičnog odgoja iz islamske perspektive. Cilj istraživanja bio je da se ustanovi priroda studentske percepcije porodičnog islamskog odgoja. Od istraživačkih metoda korištene su metoda teorijske analize i deskriptivno-analički servej metod, a kao instrument anketni upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Uzorak je sačinjavalo 70 studenata na studijskom programu Pedagogije-psihologije sa Edukacijskog fakulteta iz Travnika. Rezultati istraživanja su pokazali da studenti svjedoče pozitivnu percepciju islamskog načina porodičnog odgajanja djece i mladih, te potvrđuju kako i ostale vjerske zajednice u našoj zemlji trebaju dati svoj doprinos reafirmaciji vjerskog odgoja kod nas s ciljem prevencije sve češćih i većih sociopatoloških pojava na koje nije imuno ni naše bosanskohercegovačko društvo.

Ključne riječi: porodični odgoj, religijski odgoj, islamska perspektiva, prevencija poremećaja

Uvod

Porodica kao odgajaničkov primarni socijalni kontekst i jedan od najznačajnijih odgojnih faktora ima svoje biološko i društveno utemeljenje. Porodični odnosi za dijete predstavljaju prve društvene odnose. U porodici dijete doživljava svoje prve socijalne kontakte, ostvaruje ljudske odnose, doživljava njihovu psihološku vrijednost, stiče predstave o svijetu i međuljudskim odnosima, stiče prva znanja, vještine i navike, razvija sposobnosti, bogati emocionalni život, ističe osnovu strukture ličnosti i pogleda na svijet, karakterna svojstva, osnove moralnog, estetskog, radnog i tjelesnog odgoja (Mandić, 1988).

Prema Dervišbegoviću (1997) porodica udara temelje cjelokupnoj ličnosti djeteta, od kojih škola i ostale društvene institucije polaze i na čemu grade odgojni utjecaj na djecu. Posebne mogućnosti za odgojno djelovanje pružaju „međusobna, krvnim srodstvom i zajedničkim životom ostvarena povezanost, osjećajna vezanost i bliskost, stvaraju posebne mogućnosti za odgojno djelovanje“ (Tomić, 2008, str. 7).

Da bi roditelji bili uspješni odgajatelji neophodno je podizati i razvijati svijest i odgovornost roditelja da djecu odgajaju pravilno i pozitivno se prema njima odnose. Tako od karaktera „obiteljskog odgoja i odgoja koji dijete stiče u obitelji ovisi kako će se ono razvijati kao buduća ličnost i nosilac društvenog razvoja zajednice. Snaga obiteljskog odgoja ispoljava se naročito u predškolskom periodu, kada je dijete najpristupačnije za primanje vanjskih uticaja i kada se nalazi samo u obiteljskoj sredini“ (Ibidem, 2008, str. 45).

U porodici se od predškolske dobi ostvaruje i religijski odgoj djeteta. Porodica od najranije dobi prenosi na dijete duh i postulate religije kojoj pripada i zahtijeva da se djeca ponašaju u duhu tih vjerskih pravila, odnosno uključuje djecu i mlade u vjersku praksu.

Religijski odgoj treba doprinijeti očovječenju čovjeka sa svim njegovim pozitivnim vrijednostima. Religijski odgoj će u porodici afirmirati „duhovne, kulturne, etičke vrijednosti i svakako dati nemjerljiv doprinos odgoju djeteta i zdravoj porodičnoj klimi“ (Ćatić, 2005, str. 218). Religijski odgoj u porodici doprinosi „usvajanju trajno vrijednih duhovnih, moralnih i humanih vrijednosti potomstva u kontekstu međureligijskog razumijevanja, tolerancije i saradnje, kao i za život u svijetu etničkih i kulturnih različitosti, multietničkog i interkulturalnog prožimanja i obogaćivanja“ (Ilić, 2010, str. 283).

Porodičnom odgoju veliki značaj pridaju sve religije svijeta, svaka iz svog ugla. Osnovna vjerska premisa a samim tim i moralno-odgojna, u islamu sadržana je u „Bismilli-U ime Allaha, Sveopćeg, Dobročinitelja, Milostivog, koja u svom kontekstu podrazumijeva da sve što se misli i čini, čini se u ime Allaha i mora biti u skladu sa vjerskim načelima, a samim time i moralnim načelima.

Jedan od brojnih odgojnih postulata gledano kroz prizmu porodičnog odgoja u islamu možemo prepoznati u govoru Muhammeda a.s. „Najbolje što čovjek može ostaviti iza sebe je dobro odgojeno dijete“. Prema islamskom učenju jedna od svrha braka je potomstvo. To razaznajemo kroz mnogobrojne hadise koji govore „sklapajte brakove i množite se, jer ću se ja ponositi brojnošću svoga ummeta, pa makar i mrtvorodenom djecom“. Pošto porodica ima važnu ulogu i u religioznom odgoju djece, jako je važno u porodici prakticirati vjeru. Veliki broj svjetskih religijskih zajednica poklanja veliku pažnju porodičnom odgoju.

Kriza u svijetu, sve češća digitalna komunikacija i opterećenosti čovjeka izazovima brzomijenjajućeg svijeta, ostavljaju tragove i na porodicu i na porodični odgoj djece. Koordiniranim djelovanjem svih agenasa socijalizacije možemo olakšati današnji odgoj djece i doprinijeti reafirmaciji i porodičnog i moralnog odgoja što će doprinijeti razvoju humanijeg i sretnijeg čovjeka.

Za odgoj djece u porodici jako su važni duhovni senzibilitet i razvijanje ljubavi, suosjećanja i dobrote roditelja koja im je darovana prema potomstvu. Porodični odgoj je vrlo bitan u islamu zbog niza vrlina koje se razvijaju kod odgajnika.

Metod

Predmet istraživanja je studentska percepcija porodičnog islamskog odgoja. Cilj istraživanja bio je da se ispita studentska percepcija porodičnog islamskog odgoja. Do istraživačkog cilja nastojalo se doći kroz sljedeće istraživačke korake:

1. ustanoviti stavove studenata o porodičnom odgoju u našem društvu,
2. ispitati mišljenje o osposobljenosti roditelja za odgoj djece,
3. ispitati da li oba roditelja učestvuju u odgoju djece,
4. ispitati značaj vjerskog odgoja u porodici,
5. ispitati uvažavaju li roditelji pravila porodičnog islamskog odgoja,
6. ustanoviti zadovoljstvo vlastitim porodičnim odgojem i da li će stil njihovog porodičnog odgoja uvažavati u odgoju vlastite djece,
7. ustanoviti prednosti i slabosti porodičnog islamskog odgoja.

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da je u našoj porodici često zastupljen islamski stil porodičnog odgoja. Također, pošlo se i od pretpostavki:

1. da studenti smatraju da se u našem društvu ne pridaje dovoljna pažnja porodičnom odgoju,

2. da jedan broj roditelja nije adekvatno osposobljen za odgoj djece,
3. da veću pažnju u odgoju djece ima majka,
4. da je vjerski odgoj u bošnjačkoj porodici u prednosti nad tradicionalnim,
5. da se roditelji u bošnjačkoj porodici drže pravila porodičnog islamskog odgoja,
6. da je većina ispitanika zadovoljna vlastitim iskustvom porodičnog odgoja, te
7. da su prednosti islamskog odgoja velike, a slabosti minimalne.

Od istraživačkih metoda u radu je korištena metoda teorijske analize i deskriptivno-analitički servej metod, a od istraživačkih instrumenata korišten je anketni upitnik za ispitivanje stavova studenata, sastavljen iz 9 pitanja i konstruiran za potrebe ovog istraživanja.

Istraživački uzorak sačinjavalo je 70 studenata na studijskom programu Pedagogije-psihologije sa Edukacijskog fakulteta iz Travnika.

Rezultati istraživanja

Prvi zadatak istraživanja bio je da se ustanove stavovi studenata o pridavanju pažnje društva porodičnom odgoju općenito. Slijedi tabelarni prikaz njihovih stavova.

Tabela 1: Pridavanje pažnje porodičnom odgoju

	Nikako se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se i ne slažem	Uglavnom se slažem	Uvijek se slažem	N	M	SD
U našem društvu ne pridaje se dovoljno pažnje porodičnom odgoju	37 52,85%	7 10%	10 14,28%	9 12,86%	7 10%	70 100%	2,17	4,85

Uvidom u rezultate predstavljene u tabeli 1 i njihovom analizom možemo uočiti da se oko 62,85% ne slaže sa tvrdnjom da se u našem društvu ne pridaje pažnja porodičnom odgoju, 14,28% ih se i slaže i ne slaže, neopredijeljeno je, dok se uglavnom slaže sa ponuđenom tvrdnjom 12,86% ispitanika i uvijek se slaže 10% ispitanika.

Srednja vrijednost (M) odgovora iznosi 2,17 % i pokazuje neslaganje ispitanika sa tvrdnjom da se u našem društvu ne pridaje pažnja porodičnom odgoju.

Standardna devijacija (σ) iznosi 4,85. Izračunati χ^2 iznosi 47,70. S obzirom da je dobiveni χ^2 znatno iznad očitanih vrijednosti χ^2 na 4. stepenu slobode i oba nivoa značajnosti, jer na 0,05 iznosi (9,488), a na nivou 0,01 iznosi (13,277) , to sa sigurnošću možemo zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni, a ne slučajni. Ispitanici su stava da se u našem društvu ipak posvećuje dovoljna pažnja porodičnom odgoju.

Drugi zadatak odnosio se na ispitivanje mišljenja studenata o osposobljenosti roditelja za odgoj djece. Rezultati odgovora predstavljeni su u tabeli 2.

Tabela 2: Osposobljenost roditelja za odgoj djece

	Nikako se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se i ne slažem	Uglavnom se slažem	Uvijek se slažem	N	M	SD
Roditelji su osposobljeni za odgoj djece	13 18,54%	18 25,71%	7 10%	11 15,71%	21 30%	70 100%	3,13	3,97

Mišljenja studenata su podijeljena po pitanju osposobljenosti roditelja za odgoj djece. Srednja vrijednost odgovora (aritmetička sredina) $M=3,13$ a standardna devijacija (σ) iznosi 3,97. Izračunati χ^2 iznosi 8,78. S obzirom da je dobiveni χ^2 znatno ispod očitanih vrijednosti χ^2 na 4. stepenu slobode i oba nivoa značajnosti možemo sa sigurnošću zaključiti da su odgovori ispitanika slučajni i da nisu statistički značajni. Ispitanici su stava da jedan broj roditelja nije osposobljen za odgoj djece.

Treći zadatak odnosi se na ispitivanje studenata da li u odgoju učestvuju oba roditelja. Odgovori su predstavljeni u tabeli 3.

Tabela 3: Učešće oba roditelja u odgoju djece

	Nikako se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se i ne slažem	Uglavnom se slažem	Uvijek se slažem	N	M	SD
U odgoju djece učestvuju oba roditelja a glavnu ulogu ima majka	6 8,57%	8 11,43%	10 14,28%	31 44,28%	15 21,43%	70 100%	3,58	4,49

Uvidom u rezultate predstavljene u tabeli 3 možemo uočiti da se većina ispitanika složila s tvrdnjom da glavnu ulogu u odgoju djece ima majka. Tako se 44,28% uglavnom slaže sa ovom tvrdnjom, dok se 21,43% uvijek slaže.

Ne slaže se sa ovom tvrdnjom oko 20% ispitanika, dok ih je 14,28 % neopredijeljeno.

Visoka aritmetička sredina ($M=3,58$) ukazuje na visok stepen slaganja sa ponuđenom tvrdnjom. Izračunati χ^2 iznosi 28,99. S obzirom da je dobiveni χ^2 znatno iznad vrijednosti χ^2 očitanih na 4. stepenu slobode i oba nivoa značajnosti, možemo zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni, a ne slučajni. Glavnu ulogu u odgoju djece ima majka.

Četvrti se zadatak odnosio na ispitivanje pridaju li roditelji važnost islamskom odgoju u porodici. Odgovori su predstavljeni u tabeli 4.

Tabela 4: Bitnost porodičnog vjerskog odgoja

	Nikako se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se i ne slažem	Uglavnom se slažem	Uvijek se slažem	N	M	SD
U porodičnom odgoju vjerski odgoj je veoma bitan	2 2,86%	3 4,28%	4 57,1%	11 15,71%	50 71,43%	70 100%	4,48	6,15

Uvidom u rezultate i njihovom analizom možemo uočiti da je vjerski odgoj u porodici vrlo bitan izjasnilo se 71,43% ispitanika da se uvijek slaže sa ponuđenom tvrdnjom, dok se 15,71% ispitanika izjasnilo da se uglavnom slaže.

Svega 7,10% ispitanika se uopće ili nikako ne slaže sa ponuđenom tvrdnjom a 57,1% ih je neopredijeljeno. Srednja vrijednost odgovora iznosi $M=4,48$ što ukazuje na visok nivo slaganja sa ponuđenom tvrdnjom. Izračunati χ^2 iznosi 119,27 i znatno je iznad očitanih graničnih vrijednosti na 4. stepenu slobode i oba nivoa značajnosti, te možemo zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni, a ne slučajni. Dakle, istraživački rezultati potvrđuju da se u porodici pridaje veliki značaj vjerskom odgoju.

Peti zadatak se odnosio na ispitivanje stavova studenata o uvažavanju pravila islamskog načina porodičnog odgoja. Rezultati su predstavljeni u tabeli 5.

Tabela 5: Roditeljsko pridržavanje pravila porodičnog islamskog odgoja

Varijabla	Nikako se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se i ne slažem	Uglavnom se slažem	Uvijek se slažem	N	M	SD
Vaši roditelji se drže pravila porodičnog islamskog odgoja	4 5,71%	5 7,14%	7 10%	21 30%	33 47,14%	70 100%	4,05	4,81

Uvidom u rezultate predstavljene u tabeli 5. i njihovom analizom možemo uočiti da se većina ispitanika izjasnila da se uvijek slaže sa ponuđenom tvrdnjom 47,14% , dok se 30% ispitanika izjasnilo da se uglavnom slaže sa ovom tvrdnjom. Visoka srednja vrijednost odgovora ($M=4,05$) ukazuje na visok nivo slaganja ispitanika sa ponuđenom tvrdnjom.

Dobiveni χ^2 iznosi 45,70 i daleko je iznad očitanih vrijednosti χ^2 na 4. stepenu slobode i nivou značajnosti 0,01 (9,49) i 0,05 (13,277) pa možemo zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni.

Šesti zadatak odnosio se na ispitivanje koliko su ispitanici zadovoljni vlastitim porodičnim odgojem i da li će u odgoju vlastite djece uvažavati principe islamskog načina porodičnog odgoja. Odgovori ispitanika su predstavljeni u tabeli 6.

Tabela 6: Zadovoljstvo porodičnim odgojem i uvažavanje principa porodičnog islamskog odgoja

Varijabla	Nikako se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se i ne slažem	Uglavnom se slažem	Uvijek se slažem	N	M	SD
Zadovoljni ste vašim porodičnim odgojem	1 1,43%	2 2,86%	7 10%	21 30%	39 55,71%	70 100%	4,35	5,36
U odgoju vlastite djece uvažavat ćete principe porodičnog islamskog odgoja	3 4,28%	2 2,86%	7 10%	21 30%	37 52,86%	70 100%	4,24	5,17

Uvidom u rezultate predstavljene u tabeli 6. i njihovom analizom možemo zapaziti da je 85,71% ispitanika zadovoljno vlastitim porodičnim odgojem, dok je svega oko 4,30%

ispitanika nezadovoljno, a 10% nije se izjasnilo o ovom pitanju. Većina ispitanika će u odgoju vlastite djece uvažavati principe islamskog načina porodičnog odgoja. Tako se 82,86% ispitanika izjasnilo da se slaže sa ponuđenom tvrdnjom, dok se svega 7,14% ispitanika ne slaže, a 10% je neutralno, odnosno i slaže se i ne slaže sa pomenutom tvrdnjom.

Srednje vrijednosti odgovora su za varijablu zadovoljstvo porodičnim odgojem ($M=4,35$), dok je za varijablu uvažavanje principa porodičnog islamskog odgoja ($M=4,24$). Izračunati χ^2 za varijablu zadovoljstvo porodičnim odgojem iznosi 51,07 i statistički je značajan, a za varijablu uvažavanje principa porodičnog islamskog odgoja $\chi^2=63,70$, što ukazuje da je statistički značajan.

Naš posljednji zadatak bio je ustanoviti stavove studenata o prednosti porodičnog islamskog odgoja, kao i njegovim slabostima. Odgovori su predstavljeni u tabeli 7.

Tabela 7: Prednosti i slabosti porodičnog islamskog odgoja

Varijabla	Nikako se ne slažem	Ne slažem se	Slažem se i ne slažem	Uglavnom se slažem	Uvijek se slažem	N	M	SD
Prednosti porodičnog islamskog odgoja su ogromne	2 2,86%	3 4,28%	8 11,43%	11 15,71%	46 65,71%	70 100%	4,37	5,75
Slabosti porodičnog islamskog odgoja su zanemarive	2 2,86%	3 4,28%	7 10%	17 24,28%	41 58,57%	70 100%	4,34	5,38

Uvidom u rezultate možemo uočiti da većina ispitanika, 80,15% uviđa prednosti islamskog načina porodičnog odgoja, dok blizu 84% ispitanika se slaže sa tvrdnjom da su slabosti islamskog načina porodičnog odgoja zanemarujuće.

Visoke srednje vrijednosti odgovora $M=4,37$ za varijablu prednosti porodičnog islamskog odgoja i $M=4,34$ za varijablu slabosti porodičnog islamskog odgoja ukazuju na visok stepen slaganja ispitanika sa ponuđenim tvrdnjama.

Zaključak

Nedvosmisleno se može zaključiti kako je porodični odgoj prvi i nezamjenjivi odgoj koji se pruža djetetu. Ukoliko se posmatra iz islamske perspektive porodični odgoj dobiva dodatni značaj i važnost.

Na osnovu predstavljenih istraživačkih rezultata izdvajaju se sljedeći zaključci:

1. u našim porodicama često se ne pridaje dovoljna pažnja porodičnom odgoju djece i mladih,
2. mišljenja studenata su podijeljena u stavovima o osposobljenosti roditelja za odgoj djece,
3. u odgoju djece najčešće glavnu ulogu ima majka,
4. u porodičnom odgoju zastupljen je i vjerski odgoj,
5. većina roditelja uvažava principe porodičnog islamskog odgoja,
6. većina ispitanika zadovoljna je vlastitim porodičnim odgojem i u odgoju vlastite djece implementirat će porodični islamski odgoj,

7. prednosti porodičnog islamskog odgoja su velike, dok su slabosti minimalne.

Rezultati istraživanja su nedvosmisleno jasno pokazali da studenati svjedoče pozitivnu percepciju islamskog načina porodičnog odgajanja djece i mladih.

Imajući u vidu religijsku pluralnost bosanskohercegovačkog društva, može se potvrditi kako u tom smislu baštinito izuzetan socijalni potencijal i pretpostavku da sve vjerske zajednice u našoj zemlji daju svoj doprinos reafirmaciji vjerskog odgoja s ciljem prevencije sve češćih i sve većih savremenih sociopatoloških pojava na koje nije imuno ni naše bosanskohercegovačko društvo.

Literatura

1. Ćatić, R. (2005). *Porodična pedagogija*. Tuzla: Offset.
2. Dervišbegović, M. (1997). *Socijalna pedagogija sa androgogijom*. Sarajevo:
3. Ilić, M. (2010). *Porodična pedagogija*. Mostar: Nastavnički fakultet.
4. Mandić, P. (1988). *Izabrana djela*.
5. Tomić, R. (2008). *Obiteljski odgoj*. Tuzla: Offset.

THE NATURE OF THE STUDENTS' PERCEPTION OF ISLAMIC FAMILY UPBRINGING

Abstract

The work starts from the assumption that family upbringing is the first and irreplaceable upbringing which is given to the child. The importance of family upbringing from the Islamic perspective is specially emphasized. The aim of the research was to determine the nature of the students' perception of the Islamic family upbringing. Research methods included the method of theoretic analysis and the descriptive and analytical survey method. Instruments included a survey questionnaire which was designed for the needs of this research. The sample comprised 70 students in the study program Pedagogy-Psychology at the Faculty of Education from Travnik. The research results showed that students bear witness to a positive perception of the Islamic way to raise children and youth. It also confirmed that other religious communities in our country shall give their contribution to the reaffirmation of the religious upbringing in our county in order to prevent the common and increasing socio-pathological occurrences to which our *Bosnian-Herzegovinian* society is not resistant.

Key words: family upbringing, religious education, Islamic perspective, prevention of disorders

Dr. sc. Sandra Kadum
Dijana Orehovec

DAROVITI UČENICI: IZAZOV U OBRAZOVANJU BUDUĆIH UČITELJA

Sažetak

U radu se izlažu rezultati istraživanja koje je provedeno na uzorku od 179 studenata učiteljskog studija, kojemu je cilj istraživanja bio da se ispituju njihovi stavovi o darovitim učenicima, promišljanju darovitosti djece, njihove zrelosti na tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom području, te pripremljenosti studenata, budućih učitelja, za rad s darovitim učenicima. Rezultati istraživanja kazuju da su u zoni prihvatanja dvije tvrdnje, i to Budući učitelji spremni su raditi s darovitim učenicima ($\bar{X} = 4.21$) i Daroviti učenici predstavljat će opterećenje budućim učiteljima u njihovom odgojno-obrazovnom radu ($\bar{X} = 4.45$), dok su u zoni negiranja ostale tvrdnje: Budući učitelji spremni su raditi s darovitim učenicima; Sva su djeca, na neki način, darovita; Djeca su jednako zrela na tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom planu i Budući učitelji nisu dovoljno i kvalitetno pripremljeni za rad s darovitim učenicima.

Ključne riječi: darovitost, daroviti učenici, obrazovanje, studenti, učiteljski studij

Uvodna polazišta

Odrasli su oduvijek bili opčinjeni djecom koja su darovita, koja posjeduju određene vještine, znanja i sposobnosti daleko iznad svojih vršnjaka. Svi oni koji se bave obrazovanjem i rade s djecom proučavali su i proučavaju razvoj visoko sposobne djece, pokušavajući shvatiti uvjete koji olakšavaju ili otežavaju njihov razvitak u produktivne odrasle osobe.

Pojam *darovitost* veoma je složen i vrlo kompleksan, kao i činitelji koji utječu na razvoj darovitosti. Stoga darovitost nije jednostavno definirati, na što ukazuje i činjenica da se danas susrećemo sa čak 160 definicija darovitosti. (Kadum, Hozjan, 2015; Kadum-Bošnjak, 2013).

Sustavno se i znanstveno darovitost počela proučavati tijekom prošloga stoljeća. Prvi koji su se tim bavili bili su Galton i Terman. Značajan doprinos izučavanju darovitosti dali su Renzulli, Sternberg, Gardner, Winner i drugi, a s područja bivše države ističu se Koren, Furlan, Čudina-Obradović, Ferbežer, Đorđević, Gojkov, ... (Kadum, Hozjan, 2015; Kadum-Bošnjak, 2013).

Jedna od najpoznatijih definicija darovitosti je ona koju je dao Terman (1926) prema kojoj su daroviti oni pojedinci koji se mogu svrstati u gornjih 1% prema općim intelektualnim sposobnostima, utvrđenim Bine-Stanfordovom skalom inteligencije ili nekim sličnim instrumentom (Mišćević, 2006). Kako testovi inteligencije ukazuju *samo na jedan značajan indikator* darovitosti, Thurstone (1947), Guilford (1967) i Đorđević (2008), smatrajući da se intelekt ne može iskazivati samo na jednoobrazan način, ovakvo su konzervativno stajalište Termana nastojali promijeniti, predlažući kompleksniji pristup inteligenciji. Kasnije je Terman

(1964) korigirao svoju definiciju darovitosti, navodeći da je darovito i ono dijete koje pokazuje značajna postignuća u nekoj aktivnosti, dakle i ona djeca koja obećavaju u glazbi, umjetnosti, mehaničkim spretnostima, vodstvu i stvaralačkom pisanju (Kadum, Hozjan, 2015; Kadum-Bošnjak, 2013; Đorđević, 2005).

Za razliku od Termans koji darovitost vezuje uz intelektualne sposobnosti i polučivanje značajnih postignuća u nekoj aktivnosti, Witty (1951) smatra da je darovit onaj pojedinac čije je postignuće konstantno značajno u bilo kojem potencijalno vrijednom području ljudske djelatnosti.

Kasnija shvaćanja i teorije o darovitosti predstavljaju daljnju razradu i dopunu shvaćanja o darovitosti. Tako Gallgher (1976) smatra da su darovita djeca ona koja imaju potencijalne sposobnosti i polučuju visoke rezultate u nekom području. On govori o: (1) *općim intelektualnim sposobnostima*, (2) *specijalnim školskim sposobnostima*, (3) *stvaralačkom i/ili produktivnom mišljenju*, (4) *sposobnostima za vođenje*, (5) *vizualnim i drugim umjetničkim sposobnostima*, te (6) *psihomotornim sposobnostima*.

Gardnerova teorija o sposobnosti, pored navedenih darovitosti, sadrži i neke nove, kao što su: *lingvistička*, *glazbena*, *logičko-matematička*, *prostorna* (spacijalna), *tjelesno-kinestetička*, te *personalna* (intra-personalna i inter-personalna). Pritom, dominante suvremene koncepcije darovitosti usmjeravaju pažnju na visoku razinu *potencijala i mogućnosti* u različitim oblicima i područjima koje prevladavaju uska školska područja. (Kadum, Hozjan, 2015; Kadum-Bošnjak, 2013; Gardner, 1985).

Gage (1995) pojam darovitosti opisuje kao posjedovanje visokih prirodnih sposobnosti, dijelom urođenih, koje se mogu smatrati *darovima* prirode, koji su dijelom razvijeni procesom sazrijevanja kao i svakodnevnim korištenjem, tj. formalnom praksom. I dok Gage smatra da je darovitost potencijal, a talent isticanje u jednom ili više područja sposobnosti, Maksić (1998) navodi da darovitost čine sposobnosti, postignuće, učenje, motivacija, kreativnost i određene osobnosti pojedinca. (Kadum, Hozjan, 2015; Kadum-Bošnjak, 2013).

Na sličan način kao što Witty (1951) definira darovitost, definiranju pojma darovitosti pristupaju i Kalin i Valenčič Zuljan (2004), koje navode da se o darovitosti može govoriti onda, kada pojedinci na jednom ili više područja ljudske djelatnosti osjetno polučuju natprosječne rezultate. Pritom su daroviti učenici znatiželjni ispitivači s bogatim idejama i netipičnim rješenjima, s bogatim sadržajno raznolikim znanjem te dobrim pamćenjem i rječitosti, sposobni za brzo uzročno-posljedično zaključivanje te precizno promatranje. Oni su – navode Kalin i Valenčič Zuljan – (samo)kritični ocjenjivači, nekonformisti, s razvijenom težnjom za potpunosti, cijene sadržajnost, raznolikost i neobičnost, a mrze rutinu i monotonost.

Na vrlo sličan način kako to čini Witty (1951), a kasnije i Kalin i Valenčič Zuljan (2004), darovitost definiraju i Furlan i Koren. I dok Furlan (1988) pod darovitošću razumijeva opću ili specifičnu visoko razvijenu sposobnost koja omogućava iznadprosječan učinak u određenom području ili više područja, Koren (1989) navodi da je darovitost svojevrsan sklop osobina koje omogućuju pojedincu da na produktivan ili reproduktivan način polučuje dosljedno izrazito natprosječan uradak u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovana je visokim stupnjem razvitka pojedinih sposobnosti, odnosno njihovih kompozicija i povoljnom unutarnjom i vanjskom stimulacijom. Darovitost je – navodi nadalje Koren – rezultat naročito povoljno kombiniranih nasljednih osobina i njihove interakcije s poticajno učinkovitim okruženjem i samoaktivnošću određenog pojedinca.

Kada bi se Korenovoj definiciji darovitosti dodalo još da se taj *uradak može prepoznati kao vrijedan i kreativan doprinos u tom području* (Renzulli i Reis, 1985) dobili bismo dosta obuhvatan iskaz pojma darovitosti koji uključuje sve ili gotovo sve elemente darovitosti koji proizlaze iz nasljeđa, pozitivnog djelovanja okruženja i aktivnosti pojedinca, koja se javlja u formi potencijalnog i manifestnog, ujedinjenog u jedinstvenu cjelinu. Tada bi definicija darovitosti glasila:

Darovitost je rezultat naročito povoljno kombiniranih nasljednih osobina i njihove interakcije s poticajno učinkovitim okruženjem i samoaktivnošću određenog pojedinca, a taj učinak može se prepoznati kao vrijedan i kreativan doprinos u tom području djelovanja. (Kadum, Hozjan, 2015; Kadum-Bošnjak, 2013).

Renzulli (1984) darovitost definira kao organizaciju triju karakterističnih svojstava: (1) *natprosječne sposobnosti*, (2) *ispunjavanja zadataka* i (3) *kreativnosti*. Pritom, ističe Ferbežer (2002) da kao neintelektualnog svojstva osobnih karakteristika u definiranju darovitosti predstavlja nešto sasvim novo i da bi suvremena definicija (darovitosti) trebala podrazumijevati podjednaku pozornost za sva tri karakteristična svojstva.

Raspravljajući o praktičnim aspektima suvremenih shvaćanja darovitosti, Božin (2008) navodi da je darovitost *karakteristika* pojedinca u razvoju tako da je svaka sadržajnija teorija darovitosti nužno i teorija o razvoju darovitosti ili, kako navodi Gagné (2004), o transformiranju darova (*gifts*) u talente (*talents*). Zato je svaka cjelovitija teorija darovitosti – slično teorijama ljudskog razvoja uopće – primorana da zauzme stav prema nekim ključnim pitanjima razvoja, kao što su: *ljudska priroda, kvalitativan ili kvantitativan razvoj, naslijeđe, utjecaj okruženja na razvoj* i sl.

Uvažavajući da je darovitost rezultat kombinacija osobina, sposobnosti i samog pojedinca, da se javlja u različitim područjima ljudske djelatnosti i da darovitost može biti manifestna ili latentna, Winner (2005) navodi da djeca s takvim obilježjima oduvijek pobuđuju očaranost i strahopoštovanje, strahovalo se da su opsjednuta jer iako mlada znaju i razumiju previše stvari. Upravo zato Winner ističe da je darovito dijete ono koje je rođeno s neuobičajenom sposobnošću da svlada određeno područje (ili područja) i pritom, pod terminom *darovitost*, razumijeva tri karakteristične i atipične osobine koje posjeduju darovita djeca u odnosu prema drugoj djeci:

(1) *Prijevremena razvijenost* – Darovita djeca razvijaju se prije vremena. Prve korake u svladavanju nekog područja poduzimaju ranije no što je to uobičajeno. Jednako tako, u tom području napreduju brže od prosječne djece jer u njemu lako uče.

(2) *Inzistiranje da „sviraju po svom“* – Darovita djeca imaju drugačije putove učenja, i s obzirom na kvalitetu, postignuća su im viša i kvalitetnija. Ona „sviraju po svom“ i pritom od odraslih traže minimalnu pomoć jer uglavnom uče samostalno, stvarajući pravila unutar same aktivnosti i otkrivajući nove, neobične načine rješavanja problema.

(3) *Žar za svladavanjem* – Darovita djeca visoko su motivirana, opsesivnog interesa da shvate smisao područja u kojem pokazuju znakove prijevremene razvijenosti. Zaokupljena učenjem u području u kojem iskazuju aktivnost, proživljavaju optimalna stanja pri kojima se potpuno udubljuju u problem i gube svaki osjećaj vanjskoga svijeta.

Darovitost, posebice ako je riječ o ekstremno razvijenim sposobnostima u jednom ili više područja, čini dijete toliko drugačijim od ostale djece da to može postati ozbiljan problem za njega i njegovo okruženje. Istovremeno, riječ je o djeci koja su zasigurno vrijedan potencijal i

nacionalni resurs. Iako djeca rastu i razvijaju se u velikom rasponu *individualnih razlika*, ipak im se postavljaju unutarne, mentalne *granice očekivanja* (Cvetković-Lay, 2002). Opisujući darovito dijete možemo reći da je riječ o dijete koje zasigurno *može i hoće više*, i da takvo dijete odgojitelji već u vrtiću mogu prepoznati jer ono, u odnosu prema svojim vršnjacima, mnogo toga čini *prije, više, brže, uspješnije, bolje, drukčije* i koje u tome što čini ima dosljedno *bolja i viša postignuća*. (Kadum, Hozjan, 2015; Kadum-Bošnjak, 2013).

Metoda

Cilj istraživanja bio je da se na uzorku studenata učiteljskog studija ispituju njihovi stavovi *o darovitim učenicima, promišljanju darovitosti djece, njihove zrelosti na tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom području, te pripremljenosti studenata, budućih učitelja, za rad s darovitim učenicima*.

Iz tako definiranog cilja proizašli su sljedeći **zadaci istraživanja**:

- ispitati jesu li budući učitelji spremni raditi s darovitim učenicima,
- utvrditi stav glede darovitosti djece,
- ispitati jesu li djeca jednako zrela na tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom planu,
- ispitati bi li budući učitelji voljeli u razrednom odjelu imati darovitu djecu,
- ispitati jesu li budući učitelji dovoljno i kvalitetno pripremljeni za rad s darovitim učenicima,
- ispitati hoće li daroviti učenici predstavljati opterećenje budućim učiteljima u njihovom odgojno-obrazovnom radu.

S obzirom na cilj i definirane zadatke, postavljene su sljedeće **hipoteze istraživanja**:

H₁: *Budući učitelji spremni su raditi s darovitim učenicima.*

H₂: *Sva su djeca, na neki način, darovita.*

H₃: *Djeca su jednako zrela na tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom planu.*

H₄: *Budući učitelji voljeli bi u razrednom odjelu imati darovitu djecu.*

H₅: *Budući učitelji nisu dovoljno i kvalitetno pripremljeni za rad s darovitim učenicima.*

H₆: *Daroviti učenici predstavljat će opterećenje budućim učiteljima u njihovom odgojno-obrazovnom radu.*

U prikupljanju podataka korišten je **mjerni instrument** konstruiran za potrebe ovoga istraživanja. Sastojao se od dvije nezavisne varijable (*spol i godina studija*), te sedam zavisnih varijabli temeljenih na skali procjene Likertovog tipa, gdje su se ispitanici trebali opredijeliti za jedan od odgovora (od 1 = uopće se ne slažem do 5 = u cijelosti se slažem).

Populacija, što se potencijalno u ovome istraživanju mogla ispitati, vrlo je široka i obuhvaća *sve* studente učiteljskog studija na *svi m* nastavničkim fakultetima u Republici Hrvatskoj. **Uzorak** je činilo 74 studenata *Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti* Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli i 105 studenata *Odjela za obrazovanje učitelja* u Čakovcu Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Dakle uzorak je činilo 179 studenata učiteljskog studija.

Struktura uzorka prikazana je u tablici 1.

Tablica 1. *Struktura sudionika istraživanja (uzorka)*

	Ukupno				Ukupno	
	IV. godina		V. godina			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Pula	20	27.0	54	73.0	74	41.3
Čakovec	55	52.4	50	47.6	105	58.7
Ukupno:	75	41.9	104	58.1	179	100.00

S obzirom na spol, u istraživanju je sudjelovalo 9 (5.03%) ispitanika muškog i 170 (94.97%) ženskog spola. Stoga u obradi podataka nećemo razmatrati nezavisnu varijablu *spol*.

Rezultati istraživanja

U znanstvenoj i stručnoj literaturi (Dejić i sur., 2009; Jukić, 2006; Valenčič Zuljan i Vogrinc, 2006; Lazarević, 2005; Đorđević, 2005; Butler i Wren, 1987; Polya, 1984) susrećemo se s tvrdnjama da učitelji nisu dovoljno osposobljeni, da nemaju znanja i iskustva za poučavanje darovitih učenika, onih koji u nastavi mogu i žele više (Kadum-Bošnjak, 2013). Stoga smo sudionicima istraživanja dali na izjašnjavanje set tvrdnji kojim smo željeli saznati njihov stav prema darovitosti i njihovoj osposobljenosti za rad s darovitim učenicima.

Prva tvrdnja koja je ispitanicima data na izjašnjavanje glasila je: *U svom budućem (učiteljskom) pozivu volio bih raditi s darovitim učenicima*. Velika se većina ispitanika s postavljenom tvrdnjom *slaže* (48.6%) ili se *u cijelosti slaže* (37.4%). Samo se 1.7% ispitanika s tvrdnjom *ne slaže* (0.6%) odnosno *uopće ne slaže* (1.1%), dok se 12.3% njih o tvrdnji nije moglo odlučiti.

Sljedeća tvrdnja o kojoj su se ispitanici trebali izjasniti glasila je: *Sva su djeca, na neki način, darovita*. S ovom tvrdnjom se 14.6% ispitanika *ne slaže* (11.2%) ili se *uopće ne slaže* (3.4%), dok se njih 9.5% nije moglo odlučiti. Više od tri četvrtine ispitanika (75.9%) s postavljenom se tvrdnjom *slaže* (53.6%) odnosno *u cijelosti se slaže* (22.3%).

Darovita djeca jednako su zrela na tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom području bila je sljedeća tvrdnja o kojoj su se ispitanici izjašnjavali. Više od dvije trećine ispitanika (69.1%) s postavljenom se tvrdnjom *uopće ne slaže* (19.4%) ili *ne slaže* (49.7%), dok se 19.0% njih nije moglo odlučiti. Samo se 11.9% ispitanika s tvrdnjom *slaže* (10.2%) ili se *u cijelosti slaže* (1.7%).

Tvrdnja *Volio bih u razrednom odjelu imati darovite učenike* bila je sljedeća o kojoj su se izjašnjavali sudionici istraživanja. Gotovo polovina ispitanika, njih 44.7%, nije se mogla odlučiti po postavljenoj tvrdnji, dok se 21.2% njih s tvrdnjom *uopće ne slaže* (5.0%) ili se *ne slaže* (16.2%). Nešto više od jedne trećine ispitanika (34.1%) s tvrdnjom se *slaže* (26.8%) odnosno *u cijelosti se slaže* njih 7.3%.

Uz tvrdnju *Osjećam se dovoljno i kvalitetno pripremljen za rad s darovitim učenicima*, čak 63.7% ispitanika procjenjuje da se ne osjećaju dovoljno i kvalitetno pripremljeni za rad s darovitim učenicima, dok se njih 24.0% o postavljenoj tvrdnji nije moglo izjasniti. Tek se 12.3% njih osjeća dovoljno i kvalitetno pripremljenim za rad s darovitim učenicima.

Posljednja tvrdnja o kojoj su sudionici istraživanja trebali iskazati svoj stav glasila je: *Daroviti učenici predstavljat će mi opterećenje u radu*. Čak je 94.9% ispitanika stava da će im

daroviti učenici predstavljati opterećenje u radu: s tvrdnjom se *slaže* 44.7% ispitanika, dok se njih 50.2% *u cijelosti slažu*. Samo 4.5% ispitanika nije se moglo odlučiti glede postavljene tvrdnje, dok se njih 0.6% s tvrdnjom *ne slaže*, a onih koji se s tvrdnjom *u cijelosti ne slaže* nije bilo.

U tablici 2 prikazani su deskriptivni pokazatelji, matrica korelacije, neparametrijska procjena te F -omjer s obzirom na nezavisnu varijablu *godina studija*.

Iz matrice korelacije vidljivo je da su dvije korelacije značajne na razini .05, dok je njih šest značajno na razini .01. Negativna korelacija utvrđena je kod pet parova tvrdnji. Vidljivo je nadalje da su dvije čestice *Budući učitelji spremni su raditi s darovitim učenicima* ($\bar{X} = 4.21$) i *Daroviti učenici predstavljat će opterećenje budućim učiteljima u njihovom odgojno-obrazovnom radu* ($\bar{X} = 4.45$) u zoni prihvatanja, za razliku od preostalih koje su u zoni negiranja.

Sve neparametrijske procjene veće su od granične vrijednosti u χ^2 (hi-kvadrat) distribuciji uz 178 stupnjeva slobode i na razini značajnosti od 5%.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji, korelacije varijabli, neparametrijske procjene i F -omjeri (prema nezavisnoj varijabli *godina studija*)

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	1	.183*	-.123	.220**	.052	.368**
2.		1	.101	.234**	.054	-.021
3.			1	.187*	.138	-.293**
4.				1	.306**	-.030
5.					1	-.201**
6.						1
$\bar{X}$	4.21	3.80	2.26	3.15	2.31	4.45
σ	.762	1.017	.944	.951	.919	.610
χ^2	171.48	143.37	117.17	94.60	101.42	146.48
F	1.066	.482	.727	.939	4.205	.740
(Sig.)	(.347)	(.618)	(.485)	(.393)	(.016)	(.479)

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

Opis:

1. *Budući učitelji spremni su raditi s darovitim učenicima.*
2. *Sva su djeca, na neki način, darovita.*
3. *Djeca su jednako zrela na tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom planu.*
4. *Budući učitelji voljeli bi u razredu imati darovitu djecu.*
5. *Budući učitelji nisu dovoljno i kvalitetno pripremljeni za rad s darovitim učenicima.*
6. *Daroviti učenici predstavljat će opterećenje budućim učiteljima u njihovom odgojno-obrazovnom radu.*

U tablici 2 prikazane su i F -vrijednosti prema nezavisnoj varijabli *godina studija*. Kako F -vrijednost vezana uz tvrdnju *Budući učitelji nisu dovoljno i kvalitetno pripremljeni za rad s darovitim učenicima* iznosi 4.205 i veća je od granične vrijednosti $F = 2.45$ na razini značajnosti .05 uz 4/174 stupnja slobode, analiza varijance je pokazala da postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika s obzirom na nezavisnu varijablu. Ostale F -vrijednosti manje su od granične pa stoga odgovori ispitanika po promatranoj nezavisnoj varijabli nisu statistički značajni.

U tablici 2 navedene su vrijednosti šest aritmetičkih sredina. Primjenom analize varijance ispitali smo postoje li statistički značajne razlike između tih šest aritmetičkih sredina. U tablici 3 dan je prikaz *sume kvadrata između skupina* (704.82), *sume kvadrata iz varijabilnosti unutar skupina* (913.83), te *suma kvadrata za total* (1618.65). Dan je i *F*-omjer koji iznosi $F = 26.69$.

Granična vrijednost u *F*-distribuciji na razini značajnosti .05 uz 5/173 stupnja slobode iznosi 2.29. Kako je naš *F*-omjer (26.69) veći od granične vrijednosti, znači da je on statistički značajan. Stoga smo, radi utvrđivanja značajnosti razlika aritmetičkih sredina izračunali kritičnu diferenciju i ona iznosi $C.D. = 3.30$. Kako niti jedna razlika aritmetičkih sredina – ima 14 razlika – ne dostiže kritičnu diferenciju, znači da nisu statistički značajne, čime nije dokazana statistička značajnost niti jedne razlike aritmetičke sredine.

Tablica 3. *Vrijednosti analize varijacije*

Izvor varijacije	Stupnjevi slobode (<i>df</i>)	Suma kvadrata između skupinama (<i>SS</i>)	Prosječna suma kvadrata (<i>MS</i>)
Između skupina	5	704.82	140.964
Unutar skupina	173	913.83	5.282
Total	178	1 618.65	
$F = \frac{140.964}{5.282} \approx 26.69$			

Zaključak

Daroviti učenici predstavljaju veliki izazov za cjelokupni školski sustav. Njihove izrazite sposobnosti i interesi traže od sviju kreativan i motivirani pristup jer oni mnogo toga čine *prije, više, brže, uspješnije, bolje, drukčije* od svojih vršnjaka i u tome što čine imaju dosljedno *bolja* i *viša postignuća*. Stoga darovito dijete, s obzirom da su njegove sposobnosti i mogućnosti iznad onoga što se nudi u školi u redovnom programu, treba više znanja, podrške, pažnje i rada.

Na učiteljima je najveća odgovornost i stoga se obrazovanju budućih učitelja mora pridati dužna pažnja jer *daroviti učenici su izazov u obrazovanju budućih učitelja*.

Literatura

1. Božin, A. A. (2008.) Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti. *Praktični aspekti savremenih shvatanja darovitosti*. 33-41.
2. Butler, C. H., Wren, L. (1987.) *Nastava matematike u srednjoj školi*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
3. Cvetković-Lay, J. (2002.) *Darovito je, što ću sa sobom? – Priručnik za obitelj, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.
4. Dejić, M., Čebić, S., Mihajlović, A. (2009.) *Matematička darovitost i kreativnost*. Pančevo: Regionalni centar za talente.
5. Đorđević, J. (2008.) *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
6. Đorđević, J. (2005.) Metodološki postupci u proučavanju uloge nastavnika kao vaspitača i njegovih svojstava. *Daroviti i odrasli*. 269-278.

7. Ferbežer, I. (2002.) *Darovitost: Izabrani radovi prezentovani u svetu*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
8. Furlan, I. (1988.) Integrativni pristup u identifikaciji i edukaciji darovitih. *Pedagoški rad* 3/1988. 339- 343.
9. Gagné, F. (2004.) Transforming gifts into talents: the DMGT as developmental theory. *High Ability Studies* 15/2. 119-147.
10. Gagné, F. (1995.) From giftedness to talent: a developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*.
11. Gallagher, J. (1976.) *Teaching the Gifted Child*. Boston: Allyn and Bacon.
12. Gardner, H. (1985.) *Frames of Mind the Teory of Multiple Intelligence Basic Book*. New York: Onc. Publishers.
13. Guilford, J. (1967.) *The nature of human intelligenca*. New York: McGraw-Hill.
14. Jukić, S. (2006.) Uspešno obrazovanje budućih nastavnika značajna pretpostavka valjane individualizacije nastavnog rada. *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi*. 188-197.
15. Kadum-Bošnjak, S. (2013.) *Darovitost i daroviti u nastavi (matematike) primarnog obrazovanja*. Kooper: Univerza na Primorskom, Pedagoška fakulteta.
16. Kadum, S., Hozjan, D. (2015.) *Darovitost u nastavi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
17. Kalin, J., Valenčič Zuljan, M. (2004.) Slovenački školski preustroj i nadareni učenici. *Strategije podsticanja darovitosti*. 112-124.
18. Koren, I. (1989.) *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Lazarević, D. (2005.) Nastavničke kompetencije kao činilac u obrazovanju darovitih učenika. *Daroviti i odrasli*. 330-336.
20. Maksić, S. (1998.) *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
21. Mišćević, G. (2006.) Daroviti i kooperativna nastava: *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi*. 283-290.
22. Polya, G. (1984.) *Kako rešujemo matematične probleme*. Ljubljana: DMFA
23. Renzulli, J. S., Reis, S. M. (1985.) *The scool wide eurichmient model*. Creative Learning Press, Inc., Mansfield Center.
24. Renzulli, J. S. (1984.) The Triad/Revolving Door System: A Research-Based Approach Identification and Programming for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*. 28. 163-169.
25. Terman, L. (1926.) *Genius studies of genius: Mental and physical tratis of a thousand gifted children*. Stanford: Stanford University Press.
26. Thurstone, L. (1947.) *Multiple factor analysis: A development and expansion of the vectors of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
27. Valenčič Zuljan, M., Vogrinc, J. (2006.) Mentorova uloga kod postizanja kompetentnosti učitelja početnika pri radu s nadarenim učenicima. *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi*. 221-232.
28. Winner, E. (2005.) *Darovita djeca: mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje.
29. Witty, P. (1951.) *The gifted Child*. Lexington, Mass: D. C. Health.

GIFTED STUDENTS: CHALLENGE IN EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

Abstract

This article presents the results of research conducted on the sample of 179 students from teacher education study, whose aim was to examine their views about gifted students, consideration of gifted children, their maturity in physical, cognitive, emotional and social area and preparation of students, future teachers, for work with gifted students. Research results shows that two statements are accepted in the zone, namely: Future teachers are ready to work with gifted students ($\bar{X} = 4.21$), and Gifted students will represent the burden to the future teachers in their educational work ($\bar{X} = 4.45$), while in the area of denying are other claims: Future teachers are ready to work with gifted students, All childrens, are gifted, on some way; Childrens are equally mature on physical, cognitive, emotional and social plan and Future teachers are not enough and well prepared to work with gifted students.

Key words: giftedness, gifted students, education, students, teacher education study.

Dr. sc. Semir Šejtanić

INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA U PREDMETNOJ NASTAVI NA PODRUČJU HERCEGOVAČKO-NERETVANSKOG KANTONA

Sažetak

Razvoj novih tehnologija nameće potrebu kontinuiranog stručnog usavršavanja nastavnika i razvoja njihovih kompetencija. Digitalna kompetencija je postao ključni pojam u raspravama o vještinama koje su potrebne učenicima u društvu znanja. Dokument koji je izdao UNESCO pod nazivom „ICT kompetencijski okvir za nastavnike“ dat je kao orijentir svim državama EU da bi izvršili reformu obrazovnih sistema i uskladili ishode učenja u skladu sa razvojem ICT-a. Većina razvijenih država Evrope smatra da je poznavanje i posjedovanje vještina računarske pismenosti i njeno korištenje neophodno u svim sferama obrazovanja, što je rezultiralo velikom ovisnošću društva o znanju i kompetencijama osobe u ICT području. Istraživanje je realizovano na području Hercegovačko-neretvanskog kanton i imalo je za cilj utvrditi prisutnosti informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim školama i analizirati spremnost i kompetencije nastavnika za korištenje istih u nastavi predmetne nastave. Uzorak istraživanja činilo je 200 nastavnika iz 7 osnovnih škola. Za prikupljanje podataka korištena je tehnika skaliranja likertovog tipa. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji napredak u korištenju ICT-a, ali da je potrebno uložiti dodatni napor i materijalno ulaganje u tehnologiju i edukaciju nastavnika da bi se škole sa područja HNK-a približile Evropskim standardima.

Ključne riječi: ICT tehnologija, informatička pismenost nastavnika, digitalne kompetencije

Uvod

Informacijska i komunikacijska tehnologija u relativno kratkom periodu postala je vrlo važna za izgradnju modernog društva. Globalno informaciono društvo ne bi moglo napredovati bez ICT-a. Sve veći broj naučnih i stručnih radova danas se nalazi na web platformama, tako da je poznavanje ICT-a, odnosno posjedovanje digitalnih kompetencija preduslov za stručno napredovanje nastavnika. U sistemu obrazovanja u Bosni i Hercegovini ova tehnologija prisutna je kao podrška u realizaciji tradicionalne nastave ili u segmentu realizacije nastave putem savremenih nastavnih sistema. Ona nudi nastavnicima pomoć prilikom oblikovanja obrazovnog procesa koji je usmjeren potrebama svakog pojedinca. Stoga i alati ICT-a trebaju biti permanentno podvrgnuti promišljanju i dekonstrukciji, kao i sama upotreba u nastavi te djelovanje na učenike (Mušanović, 2000).

U dokumentu World Education Report istaknuta je važnost informacijske i komunikacijske tehnologije, posebice obrazovne upotrebe Interneta i World Wide Weba u pripremanju učenika i nastavnika za budućnost temeljenu na znanju (UNESCO 1998). Tømte, Kårstein i Olsen (2013) su utvrdili da je razvoj digitalnih kompetencija slabo organizovana na nivou strateškog upravljanja obrazovanja učitelja i da većini obrazovnih programa nedostaje razvoj takvih vještina. Uvođenje i upotreba računara u škole stvara uslove za kvalitetnije inoviranje obrazovne tehnologije kao i razvoj dječije kreativnosti. Evropska Komisija je izradila strategiju

kojom želi osigurati efikasnost evropskog obrazovnog sistema. Upotreba ICT-a u obrazovanju je važan element te strategije. Evropska komisija je 2000. godine usvojila inicijativu e-učenje (*eLearning*), akcijski plan koji je odredio središnje teme razvoja u nadolazećim godinama (Europska Komisija, 2000). E-učenje je definirano kao „primjena novih multimedijalnih tehnologija i interneta s ciljem poboljšanja kvalitete učenja olakšavanjem pristupa izvorima i uslugama“ (Europska Komisija 2008a, str. 6). Nastavnici u realizaciji nastavnih sadržaja mogu ostvariti veći vlastiti potencijal, ali i potencijal učenika ako se ICT koriste ne samo kao alat u učionici, nego i kao sredstvo ocjenjivanja. Za razliku od tradicionalne nastave u kojoj je nastavnik bio jedini izvor informacija, u savremenoj nastavi uz primjenu ICT-a, on to prestaje biti, pa nastavni proces postaje dinamičniji. Prezentacija informacija osigurava njihovu bolju recepciju jer se obavlja putem više kanala, pa ih učenici mogu primiti vizualno, akustički i kinestetički, što nesumnjivo pozitivno utječe na proces usvajanja znanja (Findak i sar., 2009). Vrednovanje i samovrednovanje znanja učenika može se postići instalacijom različitih vrsta softvera za provjeru i samoprovjeru znanja kako bi se učenicima omogućilo vlastito praćenje napredovanja tokom školovanja. ICT predstavlja novu paradigmu poučavanja (Pedro 2005, str. 400) koja je usmjerena na kontinuirano ocjenjivanje temeljeno na ishodima učenja. Od nastavnika se očekuje da pruže smjernice, stratešku podršku i pomoć učenicima sa različitim potrebama te da im povećaju odgovornosti za vlastito učenje. (Fullan, 2013; Mills, 2010). Da bi nastavnici bili podrška učenicima, neophodno je da se i oni upoznaju sa najnovijim razvojem ICT-a. Nastavnike je potrebo stalno podsticati na korištenje ICT-a u učionici (Smith et al., 2005). Upotreba ICT-a u realizaciji nastave zahtijeva, osim infrastrukture koja je neophodna, znanja i vještina nastavnika kao i motivaciju za njihovo korištenje.

Istraživačka metodologija

Respektujući sadržaje prethodnih tangentialnih eksplorativnih ispitivanja, koncipirali smo empirijsko neeksperimentalno istraživanje o ICT-u u predmetnoj nastavi na području Hercegovačko-neretvanskog kantona. Instrument koji smo primjenjivali u ovom istraživanju kreiran je u skladu sa definisanim ciljem, zadacima i hipotezom istraživanja. **Cilj istraživanja** je utvrditi prisutnosti informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT-a) u osnovnim školama i analizirati spremnost i kompetencije nastavnika za korištenje u nastavi predmetne nastave. Ovo istraživanje fokusirano je na sljedeće zadatke:

1. Utvrditi nivo znanja nastavnika o ICT tehnologiji u osnovnim školama.
2. Istražiti da li postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika o spremnosti za uvođenju ICT-a u nastavu.
3. Ispitati mišljenje nastavnika o opremljenosti škola za realizaciju nastave uz korištenje ICT-a.

Rezultati istraživanja koju su predstavljeni u ovom radu sprovedeni su na nastavnicima (N=200) u predmetnoj nastavi. Korištena tehnika odnosi se na na upitnik kojim smo istražili ICT-a kroz indikatore poznavanja rada na računaru, spremnosti za uvođenje ICT-a i opremljenosti škola. Istraživanje je realizovano od novembra do decembra 2017.godine u školama na području HNK-a.

Rezultati i diskusija

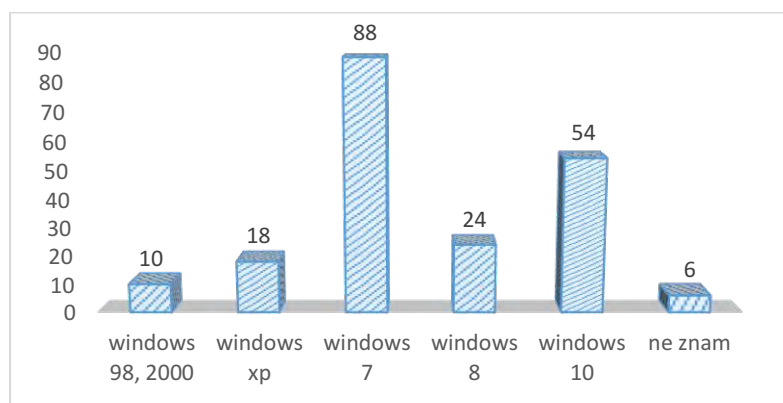
Nivo znanja nastavnika o ICT tehnologiji

Savremena škola od nastavnika trži stalno, kontinuirano i permanentno obrazovanje u svim segmentima odgojno-obrazovnog rada. Jedno od područja koje svakodnevno zauzima više prostora je područje informacijsko komunikacijskih tehnologija (ICT). Ova tehnologija podrazumijeva poznavanje i korištenje računa i računarskih softvera za prikupljanje, obradu, selekciju i prijenos informacija. Ako težimo kvalitetnom obrazovanju, tada bi trebalo obezbijediti da sve škole posjeduju računare koje će nastavnici neometano moći koristiti i koji će biti priključeni na mrežu, jer je danas rad s računarima nezamisliv ako nisu povezani u mrežu. Educiranost nastavnika za upotrebu ICT-a u nastavi danas se smatra jednom od veoma važnih kompetencija nastavnika koja rezultira pomacima u pristupu poučavanja, promjenama pozicije i uloge učenika, kao i napuštanje tradicionalnog pristupa čiji je glavni cilj bio usvajanje i reprodukcija znanja. Našim istraživanjem željeli smo utvrditi nivo znanje nastavnika o ICT-u i primjeni u realizaciji nastavnog procesa. Na prva dva pitanje dobili smo sljedeće odgovore.

Tabela 1. *Poznavanje rada na računaru*

Indikatori	Mean	Median	Std. Deviation	Slabo	Dobro	Vrlodobro	Odlično
				f	f	f	f
Poznavanje rada na računaru	3,80	4,00	,737	0	72	90	36
Znanje o primjeni ICT-a u nastavnom procesu	3,71	4,00	,713	4	76	94	26

Dobiveni rezultati, prema iskazanim stavovima nastavnika ukazuju da su nastavnici u školama vrlo dobro upoznati sa radom na računarima, te da su osposobljeni za upotrebu računara u realizaciji nastavnog procesa. Interesovalo nas je koji operativni sistem nastavnici najčešće koriste. Ovo pitanje imalo je za cilj, osim dobivanje podataka o operativnim sistemima, da vidimo da li nastavnici prate razvoj ICT tehnologije. Od ukupnog broja ispitanih nastavnika (N=200), njih 88 ili 44,00 % koristi u svom radu windows 7.



Grafikon 1. *Korištenje operativnog sistema*

Informacijska i komunikacijska tehnologija danas se primjenjuje u svim sferama društva, ne samo u obrazovanju, nego i u drugim granama kroz istraživanje, primjenu,

projektovanje, izgradnju, prezentovanje i marketing. Stepem razvijenosti pojedinih zemalja mjeri se stepenom razvijenosti ICT tehnologije i njene primjene. Našim istraživanjem željeli smo ispitati kako su nastavnici upoznati sa pojedinim programima koji imaju visok nivo primjene u edukaciji.

Tabela 2. *Poznavanje programa*

Poznavanje rada sa programima	Mean	Median	Std. Deviation	Potpuno sam upoznat	Uglavnom sam upoznat	Nisam upoznat	Ukupno
				f	f	f	
Windows, Linux	2,39	2,00	,509	80	118	2	200
Word	2,74	3,00	,440	148	52	0	200
Statistički programi	2,19	2,00	,629	62	114	24	200
Prezentacije PPTX i sl.	2,47	3,00	,592	104	86	10	200
Internet browseri (Opera, Chrome..)	2,33	2,00	,708	93	79	28	200
Upravljanje mail-om (Outlook, Yahoo, Gmail..)	2,67	3,00	,512	138	58	4	200
Smart table	1,82	2,00	,640	26	112	62	200
Moodl	1,44	1,00	,537	4	80	116	200

Dobiveni podaci ukazuju da nastavnici najviše poznaju programe za pisanje ($M=2,74$ word) i upravljanje mailom ($M= 2,67$ outlook, gmail, yahoo..), dok su najmanje upoznati sa moodl. Moodle (eng. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) je sistem namjenjen za učenje na daljinu koji služi za kreaciju, rad i provjeru svih vrsta digitalnih materijala. Ovaj softver dizajniran je na način da pomogne nastavnicima da online kreiraju testove i druge vidove provjere znanja koje ispitanici (učenici) popunjavaju putem računara.

Dobiveni podaci ukazuju da nastavnici poznaju savremenu ICT tehnologiju. Velike su mogućnosti koje ICT tehnologija pruža nastavnicima, koji samo treba da kontinuirano prate razvoj ICT jer ono što nastavnik poznaje danas, već sutra može biti zastarjelo. Svakodnevno se razvijaju nove aplikacije i alati za određena područja, te je neophodno da nastavnici stalno istražuju tehnologiju koja im može pomoći pri realizaciji nastavnog procesa.

Spremnost za uvođenje ICT-a u nastavu

Savremena ICT tehnologija može olakšati nastavnicima realizaciju nastavnog procesa i samim tim podići kvalitetu predavanja na veći nivo. Međutim, tehnologija, ma koliko da je razvijena, ne može pomoći nastavniku koji se ne zna služiti ili ima negativan stav prema istoj. U ICT-i je neophodno ulagati, ne samo u nabavci nove opreme nego i u edukaciji nastavnika, jer se pomoću nje razvijaju učenikova znanja i vještine. Danas se učenici u ranom periodu svog

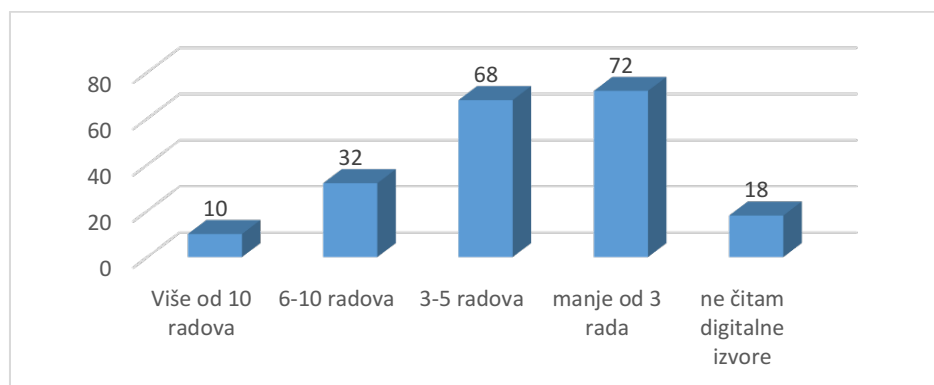
razvoja susreću sa ICT -om i nije rijedak slučaj da pojedini učenici predmetne nastave poznaju puno više i bolje ovu tehnologiju od nastavnika. Da bi ova tehnologija dobila više prostora u našim školama, potrebno je, osim opremljenosti da i nastavnici iskažu svoju spremnost za uvođenje ICT-a.

Tabela 3. *Spremnost za uvođenju ICT-a*

Spremnost za uvođenju ICT-a	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Smatram da posjedujem dovoljno znanja za redovnu upotrebu digitalnih sredstava za učenje	200	2	5	4,39	,616
Ne osjećam nikakv strah od upotrebe ICT-a za učenje i poučavanje	200	1	5	4,48	,997
Izbjegavam digitalnu tehnologiju jer mi ona ništa dobrog ne može donijeti	200	1	4	1,29	,590
Oklijevam da koristim većinu novih tehnologija iz straha od grešaka koje ne mogu ispraviti	200	1	5	1,54	1,017
Uvođenje ICT-a u realizaciju nastavnih planova i programa je neophodno	200	1	5	4,25	,890
Spremna sam napredovati i educirati se u skladu sa ICT-om	200	3	5	4,69	,485
Smatram se motiviranim za usvajanje novih ICT-a	200	2	5	4,51	,657

$$\chi^2=117,24 \quad p < 0,05 \quad df=10$$

Prikazani podaci u tabeli 3. pokazuju da su nastavnici spremni napredovati i educirati se u skladu sa ICT-om ($M= 4,69$), te da ne osjećaju strah od upotrebe ICT-a ($M=4,48$). U obrazovnom sistemu valja skrenuti pažnju i na nastavnike, tj. na njihovo poznavanje informacijske i komunikacijske tehnologije i spremnost primjene iste. (OECD, PISA 2012 Results in focus, 2014). Savremena bi nastava trebala podrazumijevati uravnoteženost tradicionalnih i novih formi nastave (Matijević, 2005). Iako nastavnici ponekad nisu zainteresovani za primjenu novih načina poučavanja i učenja, naše istraživanje pokazuje da su današnji nastavnici puno više zainteresovaniji za ICT-i koja nudi čitav raspon mogućnosti koje mogu doprinijeti porastu zainteresiranosti učenika za određeni predmet.

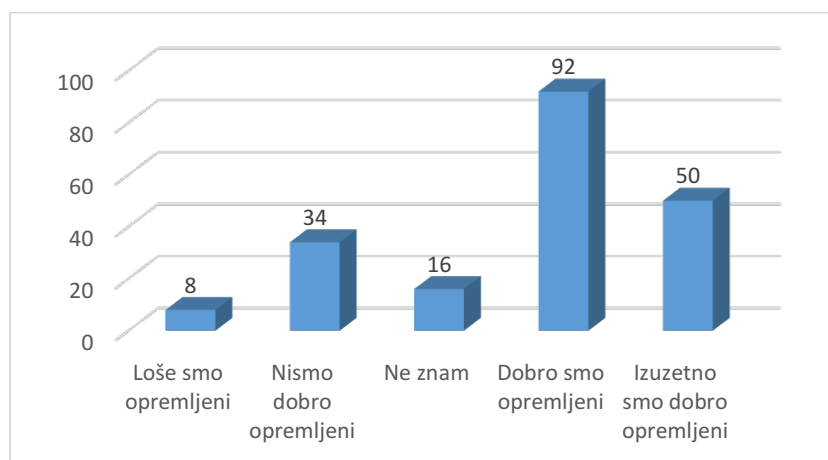


Grafikon 2. *Koliko često pročitate stručne ili naučne radove u mjesecu putem ICT-a?*

Prikazani rezultati u grafikonu 2. pokazuju da nastavnici koriste ICT za pronalazak naučne i stručne literature. U proteklim decenijama nastavnici su imali mogućnost da čitaju stručna i naučna istraživanja koja su bila objavljivana u literaturi na našem jeziku. Broj tih stručnih časopisa bio je veoma mali. Danas u vrijeme ICT-a, na računaru putem interneta, nastavnici mogu da pronađu različite vrste referentnih, u naučnim bazama indexiranih, časopisa koji objavljuju rezultate istraživanja u Bosni i Hercegovini i svijetu. Vrlo je važno da nastavnici čitaju i da se koriste rezultatima istraživanja da bi povećali svoje kompetencije. Primjena ICT-a u pronalasku stručne i naučne literature je svakako vrlo dobar i potreban potez za napredovanje i razvoj društva. S obzirom na brzo napredovanje informacijske revolucije nužna je spremnost nastavnika na promjene i prilagodbu te redovno praćenje rezultata istraživanja koja se objavljuju i u zemljama regijona, kao i u ostatku Evrope i svijeta. Na osnovu dobivenih i analiziranih rezultata kao i vrijednosti $\chi^2=117,24$ možemo potvrditi našu drugu hipotezu koja je glasila pretpostavljamo da postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika o spremnosti za uvođenju ICT-a u nastavu. ICT tehnologija se svakodnevno razvija i mijenja što od nastavnika traži da se permanentno obrazuje, jer informacijska pismenost i nove tehnologije predstavljaju ključ za promovisanje koncepta društva koje uči.

Opremljenosti škola za realizaciju nastave uz korištenje ICT-a

Upotreba ICT-a u realizaciji nastave predstavlja izazov za nastavnike i za njenu aktivnu upotrebu, ali osim motivacije nastavnika i njihovih znanja i vještina, neophodna je opremljenost škole ICT-om. Istraživanja koja su realizovana u evropskim školama pokazuju sve bolju opremljenost i infrastrukturu. Istraživanje koje je provela Evropska komisija (2011) pokazuje da se broj računala na 100 učenika dvostruko povećao u posljednjih šest godina. U našim školama posljednjih godina napravljen je pomak u opremljenost, ali ipak nedovoljan, ako pravimo komparaciju sa školama u Evropskoj uniji. Dok pojedine škole na raspolaganju u svim učionicama imaju računare, laptop, pametne table i sl., druge škole oskudijevaju i rade sa minimumom neophodne opreme. Često su, da bi se nastava realizovala uz upotrebu ICT-a prinuđeni koristiti vlastita sredstva za kupovinu papira za printanje i sl. Našim istraživanjem ispitali smo mišljenje nastavnika o opremljenosti škola za realizaciju nastave uz korištenje ICT-a.



Grafikon 3. Nivo opremljenosti

Rezultati prikazani u tabeli 4. pokazuju da samo 25% nastavnika smatra da su njihove škole izuzetno opremljene. Računari u učionici mogu biti posebno korisni u personalizaciji podučavanja i učenja, neovisno o tome je li cilj odgovoriti na posebne potrebe, interese pojedinca ili provoditi individualizirane programe ili aktivnosti (Condie i Munro, 2007.). Sve odgojno obrazovne ustanove trebale bi biti opremljene ICT-om i imati pristup mrežama, opremi i softveru kako bi promicale upotrebu ICT-a u svim nastavnim predmetima. Ova tehnologija omogućuju nastavnicima da na puno kvalitetniji i lakši način realizuju nastavni proces, i da učenicima učine nastavne sadržaje interesantnijim. Dobiveni podaci, prema procjenama nastavnika, ukazuju da nastavnici u pojedinim školama imaju na raspolaganju računar koji je prikopčan na mrežu (internet). Međutim, na osnovu prethodno analiziranog pitanja lahko je uočiti povezanost među indikatorima. Nastavnici smatraju da nemaju dovoljan broj računara na raspolaganju da bi na kvalitetan način mogli pripremiti, realizovati i izvršiti evaluaciju nastavnog procesa.

Tabela 4. *Opremljenost škole*

Odgovor	Da		Ne		Ne znam	
	f	%	f	%	F	%
Da li za potrebe realizacije nastave u vašoj školi nastavnici imaju računar na raspolaganju koji je povezan na internet?	170	85	18	9	12	6
Da li je škola obezbijedila nastavnicima besplatan pristup korištenju ICT-a (računar, kopir aparat i sl)?	170	85	8	4	22	11
Smatrate li da bi Vašu školu trebalo dodatno finansijski podržati prilikom uvođenja novih tehnologija u školu?	188	94	2	1	10	5
Da li Vaša škola posjeduje wirelles pristup internetu?	180	90	18	9	2	1
Škola u kojoj radite, da li ima računarski kabinet u kome učenici mogu usvajati nova znanja iz ICT-a	192	96	0	0	8	4

$$\chi^2=230,00 \quad p < 0,05 \quad df=9$$

Uvođenje ICT-a u nastavni proces osavremenjuje i pomaže nastavnicima da nastavu usmjere prema učenicima. U tabeli 4. prikazani su rezultati odgovora na pitanje u vezi pristupa mreži, kao i neometanom korištenju računara za potrebe realizacije nastavnog procesa. Većina nastavnika (85,00 %) smatra da u školi imaju računar na raspolaganju koji je prikopčan na internet za obradu nastavnih sadržaja. Istovremeno, većina nastavnika smatra (94,00 %) da bi škole trebalo dodato finansijski podržati da bi se oprema obnovila. Korištenje digitalnih resursa za učenje zahtijeva kontinuiranu podršku - ne samo tehničku nego i pedagošku (Fullan, 2013). Ulaganje u ICT-i je neophodno potrebno je stalno i kontinuirano, jer softveri i ICT oprema koje škole posjeduju danas, već naredne godine su zastarjela i zahtijevaju da se izvrši nadogradnja. Analiza i interpretacija dobivenih rezultata ukazuje da su škole opremljene ICT opremom, ali da je i dalje neophodno pronaći finansijska sredstva da bi se ta oprema obnovila i izvršila nadogradnja na postojeću.

Zaključak

Primjena ICT-a u realizaciji nastavnog procesa posljednjih godina dobivaju na značaju i većoj primjeni. Ova tehnologija svakodnevno sve više napreduje što pred nastavnike neminovno postavlja nove zahtjeve, koji će od njih tražiti da se dodatno educiraju i stručno usavršavaju. Našim istraživanjem utvrdili smo prisutnost ICT-a, ali za još veću primjenu neophodno je da osim pokazane spremnosti nastavnika za promjene i prilagođavanju novim tehnologijama, i škole trebaju biti još bolje opremljene. Da bi nastavnici mogli na kvalitetan način educirati učenike o ICT-u, neophodno je da se i sami educiraju i da im se kreiraju kvalitetne pretpostavke za upotrebu ove tehnologije. Podaci do kojih smo došli ukazuju da nastavnici najčešće koriste programe za pisanje što ukazuje da je neophodno podići na veći nivo znanje nastavnika. Vrlo je važno da nastavnici posjeduju informatičku pismenost, jer je to neophodno da bi se učenicima pružila kvalitetna, zanimljiva i interesantna nastava. Koliko će nastavnici koristiti ICT zavisti će ne samo od opremljenosti škola i finansijskih uslova, nego i od njihovih kompetencija, osposobljenosti i motivisanosti.

Literatura

1. Condie, R. and Munro, R., (2007). *The impact of ICT in schools-a landscape review*. [pdf] Coventry (UK): Britanska agencija za primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije u obrazovanju (Becta) Dostupno na: http://www.teindia.nic.in/e9-tm/files/ict_documents/impactict_becta.pdf [Pristupljeno 11. februara 2018].
2. Europska Komisija (2000). *Communication from the Commission-e-Learning – Designing tomorrow's education*. COM(2000) 318 final.
3. Europska Komisija, (2008a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*. COM(2008) 868 final.
4. Eurydice (2011). *Ključni podaci o učenju i inovacijama kroz ICT u školama u Europi*. Europska komisija.
5. Findak, V., Neljak, B., Gelemanović, I. (2009). *Obrazovna tehnologija u funkciji intenzifikacije nastavnog procesa*. U: B. Neljak (Ur.), Zbornik radova 18. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske - *Metodički organizacijski oblici rada u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije*. (str. 14-21). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
6. Fullan, M., (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Don Mills, Canada: Pearson.
7. Matijević, M. (2005). *Evaluacija u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Pedagoška istraživanja, 2(2): 279-298.
8. Mills, K. A., (2010). *A review of the "digital turn" in the new literacy studies*. Review of Educational Research, 80(2), 246-271.
9. Mušanović, M. (2000). *Postmoderna pedagogija i virtualna stvarnost*. U: V. Rosić (Ur.), *Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*. Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenoga kolokvija, (str. 11-18). Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
10. OECD. (2014). *PISA 2012 Results in focus*. OECD.

11. Pedró, F., (2005). *Comparing traditional and ICT-Enriched university teaching methods*. Evidence from two empirical studies. *Higher Education in Europe*, 30(3-4).
12. Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K. and Miller, J., (2005). *Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101.
13. Tømte, C., Kårstein, A. & Olsen, D.S. (2013). *ICT i lærerutdanningen*. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse? Oslo: NIFU.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN CLASS COURSES IN THE HERZEGOVINA-NERETVA CANTON

Abstract

The development of new technologies imposes the need for continuous professional training of teachers and development of their competence. Digital competence has become a key concept in the discussion of the skills needed for students in the knowledge society. A document issued by UNESCO under the title: ICT competence framework for teachers is given as a landmark for all EU countries to carry out the reform of education systems and synchronize learning outcomes in line with ICT development. Most of the developed countries in Europe believe that knowledge and possession of computer literacy skills and their use are necessary in all spheres of education, resulting in a great dependence of the society on the knowledge and competences of the person in the ICT field. The research was conducted in the area of Herzegovina-Neretva Canton, with the aim of identifying the presence of information-communication technologies in primary schools and analyzing the readiness and competence of teachers to use them in teaching the class courses. The survey sample consists of 200 teachers from 7 primary schools. The Lickert-type scale technique was used for data collection. Research findings have shown that there is progress in using ICT, but additional efforts and material investment in technology and teacher education need to be made to bring the school from the area of the Herzegovina-Neretva Canton closer to European standards.

Key words: ICT technology, computer literacy of teachers, digital competence

Dr. sc. Tarik Obralić
Dr. sc. Hanifa Obralić

IDEALNI TIPOVI U VREDNOVANJU OBRAZOVNIH EFEKATA

Sažetak

Idealni tipovi su, prema svim dosadašnjim saznanjima i tumačenjima, izvjesne uopćene zamisli irealnog tipa, dakle nečega što u životnoj praksi ne postoji, ali što može biti zadati cilj – težnja i mjerilo prakse. Idealni tipovi jesu tvorevine ljudskog uma zamišljanjem apstrakcija, ali njihova primjena i njihov nastanak zaista nisu oslobođeni veza s konkretizacijom i empirijom. Ako je obrazovanje po svim poznatim pokazateljima veoma širok, složen, trajan i univerzalan proces, nužan i bitan u opstanku i razvoju društva, onda se on nužno ostvaruje stihijno, spontano, organizovano i sistematski. A ako se ostvaruje organizovano i sistematski, onda je u njegovoj osnovi nekakav idealan tip, odnosno idealna zamisao odigravanja i postizanja efekata tog procesa. U protivnom, on ne bi morao da bude elastičan i promjenljiv. Druga paradigmska postavka pri kandidiranju ovoga pitanja je da su idealni tipovi ljudske intelektualne tvorevine, odnosno zamisli o društvenoj realnosti, ali utopijskog, apstraktnog karaktera, manje ili više udaljene od stvarnosti (prošle, sadašnje ili buduće). Dakle, idealni tipovi su društvene tvorevine kao zamisli o drugim društvenim tvorevinama, ma kakve one u društvenoj stvarnosti bile. U praksi društvenog života metod idealnih tipova u okviru shvatanja metoda razumijevanja ima veliki značaj. Svaki proces kojim se manje ili više ciljno i svrsishodno upravlja i koji je usmjeren ka budućnosti, nužno višestruko koristi idealne tipove u određivanju ciljeva, izboru metoda, utvrđivanju i vrednovanju njihovih ostvarivanja. Proces obrazovanja, naročito organizovani i sistemski proces obrazovanja, upravo je takav. On je usmjeren k budućnosti koja se zamišlja, ali koja još ne postoji, te ne može biti kopija stvarnosti, dakle nije njen model. On je upravlján na osnovu zamisli, idealnog tipa, budućnosti. Realizacija ciljeva tog procesa postiže se prema odredbama idealnog tipa koji je zamišljen, ali i koji je, za potrebe prakse, konkretizovan. Općenito uzevši, idealan tip efekata obrazovanja može se izraziti kao *obrazovanost društva* i društveni efekat koje takva obrazovanost proizvodi. Tradicionalna mjera je pismenost društva (odnos pismeni – nepismeni, određenog uzrasta, u određenom društvu), kao i nivoi pismenosti mjereni posebnošću pismenog izražavanja i korištenja/razumijevanja pisanih iskaza. To je, razumije se, u savremenim uvjetima nedostatno, te se nastoji uvesti i primijeniti i pojam kompjuterske i internetske pismenosti. Međutim, sama pismenost jeste značajan, instrumentalan dio obrazovanosti, ali ne i njegova najznačajnija mjera.

Ključne riječi: obrazovanje, obrazovni efekti, idealni tipovi

Uvod

Obrazovanje je po svim poznatim pokazateljima veoma širok, složen, trajan i univerzalan proces, nužan i bitan u opstanku i razvoju društva, pa se ono nužno ostvaruje stihijno, spontano,

organizovano i sistematski. A ako se ostvaruje organizovano i sistematski, onda je u njegovoj osnovi nekakav idealan tip – idealna zamisao odigravanja i postizanja efekata tog procesa. U protivnom, on ne bi morao da bude elastičan i promjenljiv.

Nesporno je da svaka obrazovna institucija polazi od idealnog tipa potrebnih znanja u budućnosti jednostavno zato što znanje i ukupna osposobljenost podrazumijevaju vrijednost i funkcionalnost koji traju kroz dug vremenski period, mada ne sva podjednako i ne jednako primjenljiva. Ovi početni idealni tipovi se kompariraju sa stvarnim efektima i tako kao „analitički“ instrument služe kao osnova mjerenja i vrednovanja.

U tom smislu, polazni idealni tip, kroz operacionalizaciju i utvrđivanja stepena ostvarenja sklada predmetne pojave i idealnog tipa, služi kao sistem vrednovanja. Osnovno je pitanje u ovom dijelu istraživanja kako operacionalizovati idealni tip i izraditi model njegovog korištenja u vrednovanju obrazovnih efekata. Izgleda da je evidentno da idealni tipovi mogu da budu osnovi vrednovanja kroz utvrđivanje distance, ali je teško otkriti primjenom idealnih tipova valjano objašnjenje nastalih distanci, makar ono bilo i teleskopsko, a ne istinsko uzročno-posljedično objašnjenje! Naša je pažnja usmjerena posebno na obrazovne efekte kao složene i disperzivne koji se ostvaruju na raznim nivoima, kod raznih subjekata i u raznim sferama. Posebno njihovim idealnim tipovima i njihovom vrednovanju.

Vrednovanje

Vrednovanje je, smatra Oliva (1999) naziv koji se upotrebljava za opis aktivnosti koje poduzima učitelj da bi od učenika dobio informaciju o znanju, vještinama i stavovima. Za vrednovanje Black i William kažu da „uključuje sve aktivnosti koje učitelji i učenici poduzimaju kako bi došli do informacije koju je moguće upotrijebiti u tičke svrhe da bi se promijenilo poučavanje i učenje.“ (Black, P., William, D. 1998, 139–148.) Za Pastuovića (1999) vrednovanje je proces utvrđivanja stepena postignuća odgojno-obrazovnih ciljeva, te utvrđivanje faktora odgovornih za postignute ishode i učinke obrazovanja i odgoja. (Pastuović, 1999, str. 562.) Vrednovanjem se mjere unutarnji i vanjski ciljevi odgojno-obrazovne institucije, odgojno-obrazovni ishodi, postignuća učenika, odgojno-obrazovni efekti, kompetencije učenika kroz duži period, nastavni predmeti i discipline, ishodi učenja, poučavanja itd.

Rezultate vrednovanja (osim naručioca vrednovanja) očekuju kako učenici (žele vidjeti gdje su) i nastavnici (žele povratnu informaciju o svom radu), tako i roditelji (redovnu informaciju), mediji (kako bi objavili rang institucija), visokoškolske institucije, obrazovna politika (zbog reformi), poslodavci (iz prve ruke žele čuti o općoj i informatičkoj pismenosti, ključnim kompetencijama). Naručioci vanjskog vrednovanja su, između ostalih, i obrazovne politike koje se odlučuju, uglavnom, za testiranje iz razloga što je testiranje jeftino, može se brzo primijeniti, a rezultate je moguće objaviti javnosti.

Obrazovni efekti

Obrazovni efekti su ostvarene promjene okruženja nastale kao rezultat ponašanja naučenog obrazovanjem. Promjene okruženja prepoznaju se u promjenama efektivnosti i efikasnosti

djelovanja na nivou pojedinca (posljedice naučenog ponašanja se sastoje u promjeni zadovoljavanja životnih i socijalnih potreba kao što su primanja, društveni status), odgojno-obrazovne institucije (posljedice naučenog ponašanja se sastoje u promjenama ekonomskih efektivnosti i efikasnosti institucije i njenom razvoju) i društva/države (posljedice naučenog ponašanja se sastoje u promjenama, naprimjer u ekonomskom rastu zapošljavanju, društvenom razvoju). To su ostvarene promjene okruženja (onog dijela s kojim odgojno-obrazovna institucija ima interaktivan odnos), a koje su nastale kao rezultat ponašanja naučenog obrazovanjem. Te se promjene evidentiraju na nacionalnom i globalnom nivou. Globalni nivo podrazumijeva promjene na svjetskom nivou. Promjene na nacionalnom nivou se manifestiraju u promjenama efektivnosti i efikasnosti djelovanja na nivou:

- a) pojedinca (individue) – posljedice naučenog ponašanja se sastoje u promjeni zadovoljavanja životnih i socijalnih potreba (spoznaja o efektima obrazovanja znači široku paletu materijalnih i nematerijalnih koristi naprimjer primanja, ugled, društveni status);
- b) obrazovno-odgojne institucije – posljedice naučenog ponašanja se sastoje u promjenama ekonomskih efektivnosti i efikasnosti institucije i njenom razvoju;
- c) društva (države) – posljedice naučenog ponašanja se sastoje u promjenama naprimjer, u ekonomskom rastu i razvoju, zapošljavanju, društvenom razvoju (riječ je o utjecaju obrazovanja na povećanje globalne produktivnosti rada). (Pastuović, N. 1999).

Obrazovni efekti na nivou pojedinca, odgojno-obrazovne institucije i društva (države) su stručno i naučno potvrđeni. Obrazovni efekti (vanjski ciljevi obrazovanja i odgoja) se gotovo uvijek aktualiziraju tokom promjene odgojno-obrazovnog okruženja koja nastaje kao posljedica osposobljenosti za uspješnu realizaciju datih aktivnosti u svrhu izvjesnih potreba, odnosno kao posljedica postignutih ciljeva učenja.

Obrazovni efekti (oni poželjni) su tzv. „vanjske koristi“ koji se nastoje postići obrazovanjem. Oni su, zapravo, vanjski ciljevi obrazovanja koji mogu biti pozitivni, negativni i obrazovni ciljevi koji mogu izostati. Obrazovni efekti se očituju kako izvan pojedinca koji se obrazuje, tako i izvan odgojno-obrazovnog sistema, tj. u njegovom okruženju, i to, na ekonomskoj, političkoj, kulturnoj, ekološkoj i drugoj ravni.

Obrazovne ishode kao neposredne rezultate odgojno-obrazovnog rada i izlaze iz odgojno-obrazovne institucije nužno je razlikovati od obrazovnih efekata iz razloga što među njima ne mora uvijek postojati visok stupanj korelacije koja ovisi o primjerenosti obrazovanja zahtjevima okruženja (ekonomskog, političkog, kulturnog, ekološkog i dr.), odnosno spremnošću okruženja da upotrijebi ishode na neposredne rezultate obrazovnog procesa i izlaza iz odgojno-obrazovne institucije, odnosno odgojno-obrazovne produkcije. (Pastuović, N. 1999, str.123.)

Odgojno-obrazovna institucija, piše Omersoftić (2006), nastoji ostvariti neposredne rezultate obrazovnog procesa (obrazovne ishode) i obrazovnu produkciju (izlaze), odnosno odgojno-obrazovne ciljeve uz što nižu cijenu, to jest što efektivnije i efikasnije. „Uspješnost odgojno-obrazovne institucije (škole) zavisi, pored efektivnosti, i od efikasnosti, tj. od obavljanja poslova na pravi način uz racionalnu upotrebu resursa.“ (Omersoftić, A. i dr. 2006, str.73.) Efektivnost razumijevamo kao koncept koji mjeri kvantitativnost (količinu) i kvalitativnost (kakvoću)

obrazovne produkcije (izlaza) i obrazovnih efekata bez obzira na ulaz u odgojno-obrazovnu instituciju (količinu i cijenu). Odnos ulaza u odgojno-obrazovnu instituciju (novac) i postignute produkcije (izlaz), odnosno efekata, nazivamo efikasnost odgojno-obrazovne institucije.

Vrste odgojno-obrazovnih efekata

Obrazovni efekti mogu biti: pozitivni i negativni. Kao što se vidi, obrazovni efekti mogu biti i negativni, dakle, mogu proizvesti i negativne promjene proizvedene obrazovanjem na okruženje, ili bar na njegov dio. Oni se odnose na položaj individue u društvu i ekonomiji, te općenito na stanje i promjene u ekonomiji i društvu. Zbog interaktivnog odnosa ekonomije, politike i kulture, dejstvo obrazovanja na okruženje može biti neposredno i posredno. Pod neposrednim (direktnim) djelovanjem obrazovanja na okruženje se podrazumijeva situacija kada obrazovna produkcija ulaskom u svijet rada i ulaskom u političku sferu svojim ponašanjem (profesionalnim i političkim) utječe na ekonomski i politički razvoj. Posredno (indirektno) djelovanje obrazovanja na okruženje nastaje kada promjene nastale neposrednim (direktnim) djelovanjem na segmente okruženja, zbog povezanosti toga dijela okruženja s ostalim segmentima, olakšavaju ili usložnjavaju promjene i u njima. (Obralić, H. 2011) Stoga su za obrazovanje posebno značajni:

- a) neposredni (direktni) efekti blagostanja, i
- b) posredni (indirektni) efekti blagostanja.

Neposredni (direktni) obrazovni efekti blagostanja igraju značajnu ulogu kada je riječ o kvaliteti života pojedinca (individue), dok su posredni (indirektni) obrazovni efekti naročito značajni za utjecaj obrazovanja na ekonomski razvoj. Obrazovne efekte posmatramo kao dugoročno ulaganje u procese koji će rezultirati drugim potrebnim proizvodima, iz razloga što obrazovanje ne treba posmatrati kao potrošnju, nego kao proizvodnju, i to primarnu.

Zbog mnogobrojnih direktnih (kvaliteti života pojedinca) i indirektnih efekata (utjecaj obrazovanja na ekonomski razvoj) obrazovanja na razvoj ekonomije i društva stalno se nameće potreba njihovog sistematskog obuhvata. Posmatrano metodološki, to nije jednostavan posao. Postavlja se osnovno pitanje pouzdanosti pojedinih indikatora kako za dobru obrazovnu politiku, tako i za međunarodnu komparaciju. (Pastuović, 1999) Zato su najpouzdaniji indikatori odgojno-obrazovnih ulaza, indikatori odgojno-obrazovnih izlaza i indikatori komplementarnosti obrazovanja i društva. Prije svega se misli na finansijske angažmane, tj. na participaciju sredstava za obrazovanje u bruto domaćem proizvodu, odnosno zadovoljstvu onih koji napuštaju obrazovni sistem kao i obrazovni profil nezaposlenih.

Obrazovni efekti se impliciraju neposredno na proces ekonomskog razvoja kroz značajno povećanje globalne produktivnosti rada koja se nužno klasificira kriterijima temeljenim na ekonomskim, sociološkim i drugim. Oni su snažnije izraženi i prepoznatljiviji u svim oblicima kroz, naprimjer, uvećanu mobilnost ljudskog faktora koja se manifestira, prije svega, u sferi postignutog obrazovnog nivoa, stupnjevima dodatne naobrazbe i dr. S ekonomske tačke gledišta važno je prepoznati da je riječ o mobilnosti koja se usmjeravajuće podstiče unutar obrazovne institucije ili šire, unutar složeno organiziranih obrazovnih sistema. S druge strane, daleko složenija forma mobilnosti koja se javlja kao posljedica dugoročnih promjena u strukturi

zapošljavanja u različitim ekonomskim sektorima implicira k interregionalnoj mobilnosti različitog intenziteta, koja u svojoj najgrubljoj formi otvara mogućnost odliva kvalitetnog ljudskog resursa (ljudskog kapitala). (Pastuović, 1999, str. 390.) Taj ljudski kapital je prepoznatljiv u svojoj najznačajnijoj formi, u obrazovanju. Kao neotuđiv čovjekov dio je ljudski, a kao izvor zadovoljstva i prihoda je kapital. Obrazovanje, kao oblik ljudskog kapitala jednom stečeno nužno je nadograđivati i bogatiti, a to je jedino moguće u vremenu aktuelnog cjeloživotnog obrazovanja. Odstupanje od gore iznesenog bezuvjetno vodi k problemu funkcionalne pismenosti kada ranije stečena znanja nisu kompatibilna sa novonastalim uvjetima i općim društvenim kretanjima.

Obrazovni razvoj pojedinca pretpostavlja pomoć i podršku pojedincu od strane obrazovne institucije, odnosno društvene zajednice (države), pogotovo ako se ima u vidu da potrebu za dodatnim obrazovanjem iskazuje njegovo radno mjesto. Obrazovanje pojedinca (ličnosti) i ljudsko zdravlje je u neposrednoj vezi s fenomenom ljudskog kapitala. Obrazovanje je s jedne strane „ljudsko“, jer je uvijek, u svim vremenima i u svim sistemima, dio čovjeka, proces formiranja njegove ličnosti u skladu s obrascem ličnosti koje su društvo/dati društveni poredak, svojstva njegove kulture i civilizacije na određenim nivoima razvoja, oformili zahtijevajući od pojedinaca, grupa, zajednica itd. da, u skladu sa važećim normama, budu sposobni normalno ostvarivati određene društvene uloge i funkcije. S druge strane, obrazovanje je „kapital“, jer postaje temeljni izvor njegovih prihoda. To za pojedinca u procesu njegove spoznaje o efektima obrazovanja ne znači mnogo više od mogućnosti novčanih i drugih materijalnih dobiti.

Obrazovni efekti ne zavise samo od rezultata odgojno-obrazovnog procesa, tj. njegovih odgojno-obrazovnih ishoda i obrazovne produkcije. Obrazovni efekti su u neposrednoj posljedičnoj vezi s ulazima u okruženje, odnosno s ulazima u područje ekonomije, politike, kulture i njihove međuovisnosti. Međuovisnost segmenata okruženja u mnogome utječe i na efektivnost obrazovanja u svakom njegovom dijelu. Tako politička efikasnost obrazovanja ne zavisi samo od političkih prilika, nego i od elemenata ekonomskih i kulturnih prilika i njihove međuovisnosti. Ekonomske prilike u socijalističkom sistemu kara-kterizira netržišna (dogovorna) ekonomija koja je bila direktna posljedica tadašnje politike, odnosno etničke uslovljenosti kao dijela sveukupnog kulturnog obrasca. Primjer političke, ekonomske i kulturne razvojne različitosti pojedinih dijelova bivše zajedničke domovine (Kosovo i Slovenija) jasno potvrđuju gore iznesenu tvrdnju.

U ekonomiji kao važnom dijelu odgojno-obrazovnog okruženja je to najizraženije, posebno kada je u pitanju ljudski kapital (ljudski resurs). Upotreba ljudskog kapitala u ekonomiji nije moguća bez političkog i kulturnog utjecaja, bez obzira što je dogovorna ekonomija dobrano iza nas. Potvrdu kandidiranog možemo ovjeriti u gore iznesenoj konstataciji da isti izlazi iz odgojno-obrazovne institucije (sistema) ne moraju proizvesti i istu ekonomsku efektivnost obrazovanja. Ekonomska efektivnost obrazovanja se pojašnjava teorijom o ljudskom kapitalu. Da bi se ekonomska efikasnost obrazovanja objasnila pomenutom teorijom nužno je istražiti glavne činioce koji uslovljavaju i iskorištenost obrazovanja u njegovom ekonomskom okruženju. Ti činioci su (Pastuović, 1999):

- 1) usklađenost obrazovne produkcije (po zanimanjima i stupnjevima obrazovanosti) s potrebama ekonomije i društva,

- 2) usklađenost sadržaja obrazovanja i zahtjeva rada,
- 3) kvaliteta obrazovanja (obrazovnih i odgojnih izlaza),
- 4) regionalni, granski i organizacijski raspored zaposlenih kadrova,
- 5) primjena rezultata rada obrazovnih kadrova u organizaciji i društvu. (Pastuović, (1999, str. 392.)

To se može uočiti na primjeru odgojno-obrazovnih izlaza, odnosno odgojno-obrazovne produkcije. Ista obrazovna produkcija različitih odgojno-obrazovnih institucija (sistema) nerijetko proizvodi različite efekte u okruženju. Dakle, svi činioci obrazovne produkcije, odnosno, svi svršenci srednjih škola različitih zanimanja i svi studenti koji su završili studij ne mogu naći zaposlenje, ili mogu svoj radni angažman ostvariti u drugim zemljama. Segmenti okruženja mogu „trpiti“ i gubitke nastale obrazovanjem koje nije postalo korisnim ulazom u odgojno-obrazovno okruženje ili njegove međuovisne segmente (Windham, 1990).

Idealni tipovi u vrednovanju obrazovnih efekata

Nesporno je da su obrazovni efekti veoma složeni i disperzivni, te da se ostvaruju na raznim nivoima, u raznim sferama i kod raznih subjekata. Stoga je veoma teško uspostaviti jednu općeprihvaćenu definiciju obrazovnih efekata. Zato pribjegavamo formiranju jedne, a za svrhe daljnjeg razmatranja, pogodne definicije. U tom smislu, nastojat ćemo da definišemo:

- a) društvene efekte,
- b) efekte po razvoj procesa obrazovanja i
- c) efekte po razvoj ličnosti koje su učestvovala, u raznim ulogama, u procesu obrazovanja.

Razumljivo je da se ne možemo detaljno baviti svakim spomenutim aspektom efekata obrazovanja. Općenito uzevši, idealan tip efekata obrazovanja može se izraziti kao *obrazovanost društva* i društveni efekat koje takva obrazovanost proizvodi. Tradicionalna mjera je pismenost društva (odnos pismeni – nepismeni, određenog uzrasta, u određenom društvu), kao i nivoi pismenosti mjereni posebnošću pismenog izražavanja i korištenja/razumijevanja pisanih iskaza. To je, razumije se, u savremenim uvjetima nedostatno, te se nastoji uvesti i primijeniti i pojam kompjuterske i internetske pismenosti. Međutim, sama pismenost jeste značajan, instrumentalan dio obrazovanosti, ali ne i njegova najznačajnija mjera.

Naime, obrazovanost, a to znači količina i nivo znanja kao sposobnost primjene društveno korisnih i pozitivno upotrebljivih znanja, prema društvu pozitivno usmjerenih – jeste jedina i relativno potpuna manifestacija efekata obrazovanja. Međutim, i tu nailazimo na veoma veliku teškoću koja se izražava u veoma složenom pitanju: Šta je to „društveno pozitivno“? Odgovor da je *društveno pozitivno* ono što podržava razvoj društva nedovoljno je određen bez jasnog iskaza o pravcu, dinamici i smjeru razvoja.

Značaj ovog pitanja nam se često nameće, jer se u našim istraživanjima stalno susrećemo s dva trajna modela društvenog razvoja koja su zasnovana i sadržana i koja afirmišu dva različita koncepta (ili, možda, dvije različite sfere) društvenog razvoja, što znači i dva različita sadržaja obrazovanosti:

- a) svjetovni i

b) duhovni, konfesionalni.

Prvi sadrži orijentaciju prvenstveno na razvoj (naročito rast) materijalnih dobara koji u sebe uključuje i udobnosti i opasnosti (npr. kloniranje, atomsko oružje i nuklearni otpad, globalno zagrijavanje, uništavanje više vrsta flore i faune, samoljubivost i samoživost, promiskuitet itd.). Drugi je promotor duhovnog razvoja kroz očuvanje trajnih vrijednosti i njihovog razvoja i primjene u cilju približavanja Bogu kroz izvršavanje Božijih zapovijesti.

Prvi idealni tip je trenutno dominantan u vrednovanju obrazovanja i obrazovanosti. On, naročito, favorizuje vrednovanje na osnovu doprinosa privrednom rastu i ekonomskom bogatstvu, gdje moćni postaju još moćniji i gdje je moć s bogatstvom bitan kriterij pridavanja vrijednosti ljudima i grupama, slojevima u društvu. Obrazovanje je u tom raslojenom društvu put promocije, a obrazovanost instrument za tu promociju. Ovaj idealni tip postaje bitan model globalizacije društvenog razvoja i vrednovanja efekata obrazovanja i odgoja. (Kegli, V, Vitkof, E. 2004) Za razliku od njega, mada se možda može izvesti jedinstveni idealni tip duhovnog razvoja, ostaje činjenica stvarne podijeljenosti religijskih/konfesionalnih idealnih tipova iz kojih izrastaju i održavaju se modeli duhovnog razvoja. (Obralić, T., Obralić, H. 2016)

Zaključak

Ne upuštajući se dublje u ovaj problem, za čije istraživanje nije dovoljan cijeli životni vijek, ovdje ćemo naglasiti da je u savremenom vrednovanju, kao *polazni i arbitrarni idealni tip*, operacionalizovan kroz mnoštvo propisanih modela, metoda, tehnika i postupaka, kao i kroz standardizaciju iskaza pridatih vrijednosti (u obliku ocjena, koje su i same idealizovani tipovi) *dominantan*, ali ne isključiv, *svjetovni idealni tip materijalnog dobra* i, kao njegov *izvedeni idealni tip* materijalnog i kao njegov *izvedeni idealni tip obrazovanja i obrazovanosti* kao *društvenog dobra po sebi* i kao *društvenog instrumentalnog dobra* u materijalnom razvoju društva.

Nameće se konkluzija da je za ostvarivanje takvog procesa neophodan i idealan tip menadžera, kome se pripisuju određene menadžerske uloge bez kojih se ne bi mogli ostvarivati idealnotipski i modalni ciljevi, te konkretni ciljevi organizacije. U tom smislu, možemo govoriti o općem idealnom tipu menadžmenta i menadžera i idealni tip menadžmenta i menadžera u odgojno-obrazovnoj organizaciji.

Literatura

1. Black, P., William, D. (1998): *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappan
2. Kegli, V, Vitkof, E. (2004): *Svetska politika – trend i transformacija*, Beograd: FPN, Diplomatska akademija, CSES.
3. Obralić, H. (2011): *Vrednovanje obrazovnih efekata kao vanjskih ciljeva obrazovanja*, Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“.
4. Obralić, T., Obralić, H. (2016) *Metod idealnih tipova*, Univerzitet u Travniku, Travnik

5. Oliva, A., and others (1999): *Global semantic classification of scenes and power spectrum templates*, In: *Proceedings of Challenge of Image Retrieval*, Newcastle: Electronic Workshop in Computer Series.
6. Omersoftić, A. i dr. (2006): *Studija o radu direktora*, Sarajevo: Osnove demokratskog školskog menadžmenta, CES
7. Pastuović, N. (1999): *Edukologija: integrativna znanost o sustavu celoživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Nakladničko preduzeće „Znamen“

IDEAL TYPES IN ASSESSMENT OF EDUCATIONAL EFFECTS

Abstract

According to the previous knowledge and interpretations, 'Ideal type' stands for the unreal type, in another word, such a type does not exist in life practice. However, it can be the goal that we strive for, or even our aspiration or the measurement of practice. Ideal types are the creations of the human mind based on imagining abstractions, but their application and their emergence are still in a very close relation with concretization and empiricism. If we consider education as a very broad, complex, lasting and universal process which is essential for the survival and development of society, thus it is necessarily and spontaneously organized and systematically obtained. In case it is accomplished in an organized and systematic way, then in its essence some kind of ideal types are evident. Otherwise, it would not have to be elastic and changeable. Another assumption while posing this question is that the ideal types of human intellectual creation are more or less distant from reality (past, present or future). Those ideal types are ideas on social reality, which have a utopian and abstract character. Thus, ideal types are social creations similar to ideas of other social creations no matter what they represent in social reality. In the practice of social life, the method of ideal types has a great significance while perceiving the methods of understanding. Each process that is more or less controlled and future oriented uses necessarily ideal types in determining goals, choosing methods, determining and evaluating their achievements. Such a process is typically the process of education, especially the organized and systemic educational process. It is oriented towards the imaginary future which does not exist yet and cannot be a copy of reality. Thus it cannot be the appropriate model. It is guided and based on ideas of ideal type or even future. The implementation of the goals of educational process is achieved according to the standards of the ideal type which is created on imagination. However, it can be concrete for the practical purposes. In general, the ideal type of effects of education can be defined as the level of education in the society and the social effect that such education produces. The traditional measure is the literacy of a society (in regards to literacy ratio, age, society), as well as levels of literacy measured by the specificity of written expression and the use / understanding of written statements. It is obvious that nowadays this implies the notion of computer and the Internet literacy. However, literacy itself is a significant and it is instrumental part of education, but it is not its most important measure.

Keywords: education, educational effects, ideal types

Saudin Beganović
Mr. sc. Jasna Eminović
Dr. sc. Šejla Džanan
Snježana Petraš

RAZVOJ MEHANIZAMA RANE PREVENCIJE I INTERVENCIJE VRŠNJAČKOG NASILJA U ŠKOLI

Sažetak

Prisustvo različitih oblika nasilja u odnosima među odraslima, medijima i zabavnim sadržajima, utiču na povećan stepen tolerancije prema nasilju. Nasilni modeli ponašanja nalaze pogodno tlo za njihovu primjenu, posebno kod djece osnovnoškolskog uzrasta. Djeca na ovom uzrastu uglavnom uče prepisivanjem modela obrasca ponašanja odraslih. Iz ovih razloga djeca su veoma često žrtve nasilja, a često se i sama nasilno ponašaju, kako prema vršnjacima, tako i prema odraslima. Uvidjeviši sve veću prisutnost problema nasilja među vršnjacima, Udruženje "Leptir" Bugojno, IN fondacija BiH i Aktiv pedagoga osnovnih škola su pokrenuli Projekat "Stop vršnjačkom nasilju u školi" na području Srednjobosanskog kantona. Projekat ima za cilj smanjiti pojavu vršnjačkog nasilja u školama kroz razvoj mehanizama rane prevencije, zaštite i intervencije od vršnjačkog nasilja, u saradnji sa institucijama sistema i širom društvenom zajednicom. Da bi adekvatno pristupili rješavanju ovog problema u školama, prvobitno je provedeno istraživanje. Istim smo željeli ispitati porast nasilja među vršnjacima u osnovnim školama, te utvrditi vezu porasta nasilja sa trenutnim stanjem u društvu, kao i nedostatak sadržaja vezanih za prevenciju vršnjačkog nasilja koji bi trebali biti integrisani u nastavne planove i programe. Predmet istraživanja je podrazumijevao ispitivanje prisutnosti nasilja među vršnjacima, pojavnih oblika, te učestalosti nasilja među vršnjacima u osnovnim školama općine Bugojno i Travnik. U skladu sa dobijenim rezultatima istraživanja može se zaključiti da je nasilje među djecom u osnovnim školama prisutno u njegovim različitim pojavnim oblicima. Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja sačinjeno je plansko i sistematsko djelovanje s ciljem razvoja programa rane prevencije i adekvatne intervencije vršnjačkog nasilja u školskom okruženju i široj društvenoj zajednici. Program ukazuje na neophodnu saradnju učenika, roditelja, škole, te lokalne zajednice i institucija sistema. Upravo zbog uključenosti svih članova školske zajednice i institucija sistema, ovaj program je postao aplikativan za sve škole u Bosni i Hercegovini, i šire.

Ključne riječi: Vršnjačko nasilje, prevencija, intervencija, program, mehanizmi.

Vršnjačko nasilje (pojam i oblici)

Vršnjačko nasilje je problem koji je postojao u prošlosti, a postoji i danas u savremenom društvu. Roditeljima, nastavnicima, medijima, onima koji kreiraju obrazovne politike, prioritet treba biti kako učiti mlade generacije pozitivnoj i nenasilnoj komunikaciji. Jasno nam je da društvo

bez psihički i fizički zdrave djece, nema budućnosti. Preventivno i uspješno djelovanje trebalo bi se usmjeriti na mijenjanje uslova u okruženju koji utiču na formiranje nasilnih oblika ponašanja kod djece. Nasilnici se ne rađaju kao nasilnici. Urođeni temperament je samo jedan od faktora, ali tu su i uticaji okoline kao što su: porodična atmosfera, školski život, zajednica i kultura (uključujući medije), koji dopuštaju ili potiču takvo ponašanje. Jedina stvar koju sa sigurnošću znamo je da nasilnici/ce uče kako to postati (Prpić, 2006, str. 4). Problem vršnjačkog nasilja je usko vezan za etički odgoj u kojem bi trebali raditi na mijenjanju nekih kulturološki loših navika, razvijanju tolerancije i asertivnih oblika komunikacije. Najčešći prisutni oblici nasilja u školama su: fizičko, psihološko, socijalno, ekonomsko i nasilje putem Interneta „cyber bullying“ (Buljan-Flander i sar. 2006). Bullying se može definisati kao često ponavljano agresivno i uvredljivo ponašanje pojedinca ili grupe koje nekoga vrijeđa ili ozljeđuje (Ofsted, 2003. O. Rigan, 2006). U teorijskom dijelu publikacije “Stop vršnjačkom nasilju u školi: razvoj mehanizama rane prevencije i intervencije vršnjačkog nasilja u školi”, grupa autora (Beganović i sar. 2014.) navode više definicija vršnjačkog nasilja. Najčešće korištena definicija u literaturi je ona u kojoj je vršnjačko nasilje definisano kao nasilje u kojem je učenik trajno i učestalo izložen negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika koji ga namjerno žele povrijediti, poniziti ili izložiti neugodnostima (Olweus, 1998). Uz vršnjačko nasilje često se spominje pojam zlostavljanje. Zlostavljanje je sistematsko, namjerno nanošenje boli i obavezno je praćeno nesrazmjerom moći žrtve i nasilnika (Farrington, 1993). U literaturi se sreću i druge definicije nasilja. Razlike u definicijama proističu iz toga što se autori iz različitih uglova i s različitim ciljevima fokusiraju na različite aspekte ovog složenog fenomena. Branislava Popović-Čitić (2007) sistematizovala je brojna određenja nasilnog ponašanja i pokazala kako se definicije razlikuju zavisno od profesionalnih perspektiva: da li se radi o pravnim, kriminološkim, kliničko-dijagnostičkim, medicinskim ili psihološkim definicijama nasilnog ponašanja (Popadić, 2009.).

Počinioci, žrtve i posmatrači nasilja

Počinioci vršnjačkog nasilja su učenici koji u svom ponašanju ispoljavaju agresivnost, sklonost upotrebi različitih oblika nasilja od psovki, vrijeđanja, ogovaranja, ismijavanja do fizičkog nasilja. Istraživanja su pokazala da većina takvih učenika kasnije postaju skloni prestupništvu. Uzrok neprilagođenom ponašanju može biti posljedica djelovanja bioloških, psiholoških i socijalnih faktora. Preventivni rad u sprječavanju vršnjačkog nasilja obuhvata otkrivanje i otklanjanje uzroka nasilnog ponašanja. Žrtve vršnjačkog nasilja najčešće su djeca koja imaju sljedeće osobine: plašljiva i nesigurna, tiha s nedostatkom samopuzdanja, prezaštićena od roditelja, fizički slabija (Buljan-Flander, Karlović, 2004.). Bitnu ulogu u sprječavanju vršnjačkog nasilja imaju posmatrači. Posmatrači su učesnici u nasilju. Naime, nasiljem su obuhvaćena i djeca koja posmatraju nasilje. Djeca koja su svjedoci nasilnog ponašanja i zastrašivanja u školi, također imaju posljedice jer mogu postati skloniji većem riziku tolerisanja ili agresivnog ponašanja (Buljan-Flander i Karlović ibid).

Uzroci pojave nasilja kod djece (odgoj i uslovi odrastanja)

Kada govorimo o uzrocima razvoja nasilnih oblika ponašanja kod djece moramo uzeti u obzir četiri faktora: roditeljsku privrženost, roditeljski nadzor, emocionalno i fizičko zlostavljanje djeteta od strane roditelja ili staratelja i temperament djeteta. Roditelj koji nisu emocionalno osjetljivi na djetetove potrebe, koji pružaju malo emocionalne podrške, pažnje i zanimanja za dijete, nedostatak topline i pažnje, a posebno u najranijoj dobi, uvećavaju opasnost od kasnije nasilnosti djeteta i njegovog neprijateljstva prema drugima (Olweus, 1998.). Druga dimenzija roditeljskog stila jest roditeljski nadzor, stepen u kojem je dijete nadzirano, disciplinovano i usmjeravano. Djeca kod kojih roditelji ne uspostavljaju jasne granice nasilničkog ponašanja prema vršnjacima, braći, sestrama, ali i odraslima, odnosno djeci čiji su roditelji permissivni prema iskazivanju agresije, povećat će djetetovu agresivnost, a time i uvećati opasnost od kasnijeg nasilnog ponašanja. Treći faktor odgoja koji uveliko povećava rizik od kasnijeg nasilništva je emocionalno i fizičko zlostavljanje djeteta od strane roditelja ili staratelja (prema Puhovski, 2002.). Osim zlostavljanja djeteta, faktor koji povećava rizik agresivnog ponašanja jest i svjedočenje nasilju u porodici. Četvrti faktor odgoja koji pogoduje da dijete postane nasilnikom je temperament djeteta. Tako Thomas i Chessova (prema Vasta, Haithm, Miller, 1998.) navode da "teže odgojiva" djeca imaju više problema u ponašanju.

Mjesta nasilja

Rezultati istraživanja provedenog u okviru projekta „Stop vršnjačkom nasilju u školi-općine Bugojno i Travnik”, potvrđuju da se najčešće nasilje među vršnjacima događa u učionici, na školskom dvorištu, na putu od kuće do škole, hodnicima ili nekim drugim prostorijama koje su izvan kontrole odraslih, tj. učitelja i nastavnika (Beganović i sar. 2014.). Zbog toga nastavnici moraju biti prisutni i u kontaktu s učenicima s ciljem nadgledanja i upućivanja učenika na saradnju i mirno rješavanja sukoba. Nereagovanje na agresivna ponašanja učenika i loš nadzor u školi, samo olakšavaju nasilnim učenicima da budu agresivni i zastrašuju druge učenike (Buljan-Filander i Karlović ibid).

Uticaj vršnjaka

Uticaj ostalih učenika, posebno prijatelja u određenim trenucima, može biti presudan za to hoće li doći do zlostavljanja ili ne. Pri tome se misli na odobravanje prijatelja, koje je puno važnije nego odobravanje od strane roditelja (Rigby, 1997.). Uticaj vršnjaka može biti informacijski i normativni, pri čemu informacijski uticaj naglašava da druge vidimo kao izvor informacija za usmjeravanje svog ponašanja, dok normativni karakteriše da se konformišemo s drugima kako bismo bili prihvaćeni i kako bismo im se svidjeli (Unger i sur., 2001.; Aronson, Wilson i Akert, 2005., prema Lebedina-Manzoni, Lotar i Ricijaš, 2008.).

Istraživanja u svijetu, zemljama okruženja i BiH

Koliko je nasilje među djecom i mladima raširena pojava, najbolje prikazuju rezultati opsežne studije Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 2006.) koja je provedena u 40 država

svijeta 2005. i 2006. godine. U istraživanju je učestvovalo 202 056 djece i mladih (od 11, 13 i 15 godina). Rezultati pokazuju kako je nasilje među djecom i mladima generalno raširena pojava koju prijavljuje 10,7% (N=21,192), djece i mladih što je velik prosjek ukoliko govorimo o svim zemljama (ukupno njih 40) koje su učestvovala u istraživanju. Prema rezultatima istraživanja vršnjačkog nasilja u Hrvatskoj, (Buljan-Flander, 2007.) navodi da otprilike svako četvrto dijete, tj. 27 % ispitanih učenika doživljava barem jedan od oblika nasilja u školi skoro svakodnevno, pri čemu su 19 % djece pasivne žrtve (samo doživljavaju nasilje), a 8 % djece su „provokativne žrtve“. Posljednje istraživanje sprovedeno je u 41 državi/regionu (33 države u Evropi, od kojih u Belgiji, Danskoj, Velikoj Britaniji su posebni regioni, a od neevropskih zemalja Rusija, Turska, Izrael, Kanada, SAD), na uzorku od preko 200.000 djece tri uzrasne grupe: 11, 13, 15 godina (Currie i sar., 2008). Od ispitanih učenika 33% je bar jednom bilo izloženo nasilju, a njih 13% bilo je izloženo nasilju barem dva-tri puta mjesečno. Utvrđene su relativno male razlike među spolovima (dječaci sva tri uzrasta su bili značajno češće žrtve u manje od polovine zemalja), nešto veće razlike između uzrasta (izloženost nasilju se sa uzrastom smanjuje), a najveće razlike između država. Procenat onih koji su bar jednom bili izloženi nasilju varira, zavisno od države/regiona, među jedanaestogodišnjacima 15-64%, među trinaestogodišnjacima 13-60%, među petanestogodišnjacima 12-52%. U nekim zemljama je nasilje bilo četiri puta veće nego u drugim. Najveći broj žrtava bio je u Turskoj 54%, dok je najmanji u Hrvatskoj (Popadić, 2009.).

Obrada i interpretacija rezultata istraživanja

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja podrazumijeva ispitivanje prisutnost nasilja među vršnjacima, pojavnih oblika, te učestalosti nasilja među vršnjacima u osnovnim školama. Također je potrebno utvrditi obim nasilja koji se dešava u školama, te informisanost i znanje koje učenici imaju o ovom problemu. S tim u vezi definisani su sljedeći ciljevi istraživanja: 1. Istražiti problem i pojavne oblike nasilja među djecom u osnovnim školama na području općina Bugojno i Travnik. 2. Definirati preporuke u cilju prevencije, smanjenja i nenasilnog rješavanja konfliktnih situacija među djecom.

Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika ovog istraživanja činili su učenici oba spola od petog do osmog razreda, nastavnici i roditelji iz četiri osnovne škole i to dvije sa područja općine Bugojno (Druga osnovna škola Bugojno i Treća osnovna škola Bugojno) i dvije sa općine Travnik (Osnovna škola “Nova Bila” i Osnovna škola “Turbe”). Uzorak istraživanja je obuhvatio 285 učenika, 139 nastavnika i 372 roditelja iz navedene četiri osnovne škole.

Hipoteze istraživanja

H1 – Pretpostavlja se da je nasilje među vršnjacima prisutno u osnovnim školama u različitim oblicima. Na osnovu cilja i zadataka istraživanja postavljene su sljedeće podhipoteze: 1. Pretpostavlja se da su učenici informisani o prisutnosti nasilja u školi, te da se veći broj njih osjeća

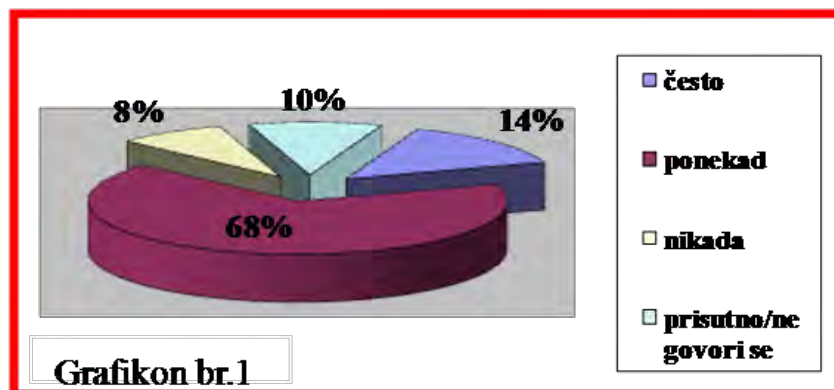
sigurno u školskom okruženju. 2. Pretpostavlja se da postoje razni vidovi nasilja i da je evidentna raširenost pojava oblika vršnjačkog nasilja od V do VIII razreda u osnovnim školama u Bugojnu, Novoj Biloj i Turbetu. 3. Pretpostavlja se da nasilje nad drugim učenicima u školi vrše više dječaci nego djevojčice, da su to učenici iz istog odjeljenja i učenici viših razreda, te da se nasilje među vršnjacima najčešće dešava za vrijeme malih i velikih odmora, prvenstveno u učionicama i hodnicima. 4. Pretpostavlja se da su uzroci nasilja u prvom redu porodica, zatim škola pa slaba saradnja roditelja i nastavnika dok su reakcije na nasilje vezane za nivo osvijestjenosti nenasilne komunikacije. 5. Pretpostavlja se da se učenici za pomoć obraćaju u prvom redu razrednicima, pedagogu i nastavnicima. 6. Pretpostavlja se da u školama ne postoje jedinstveni mehanizmi i načini za zaštitu žrtava nasilja i djece koja pokazuju nasilno ponašanje.

Istraživačke metode, tehnike i mjerni instrumenti

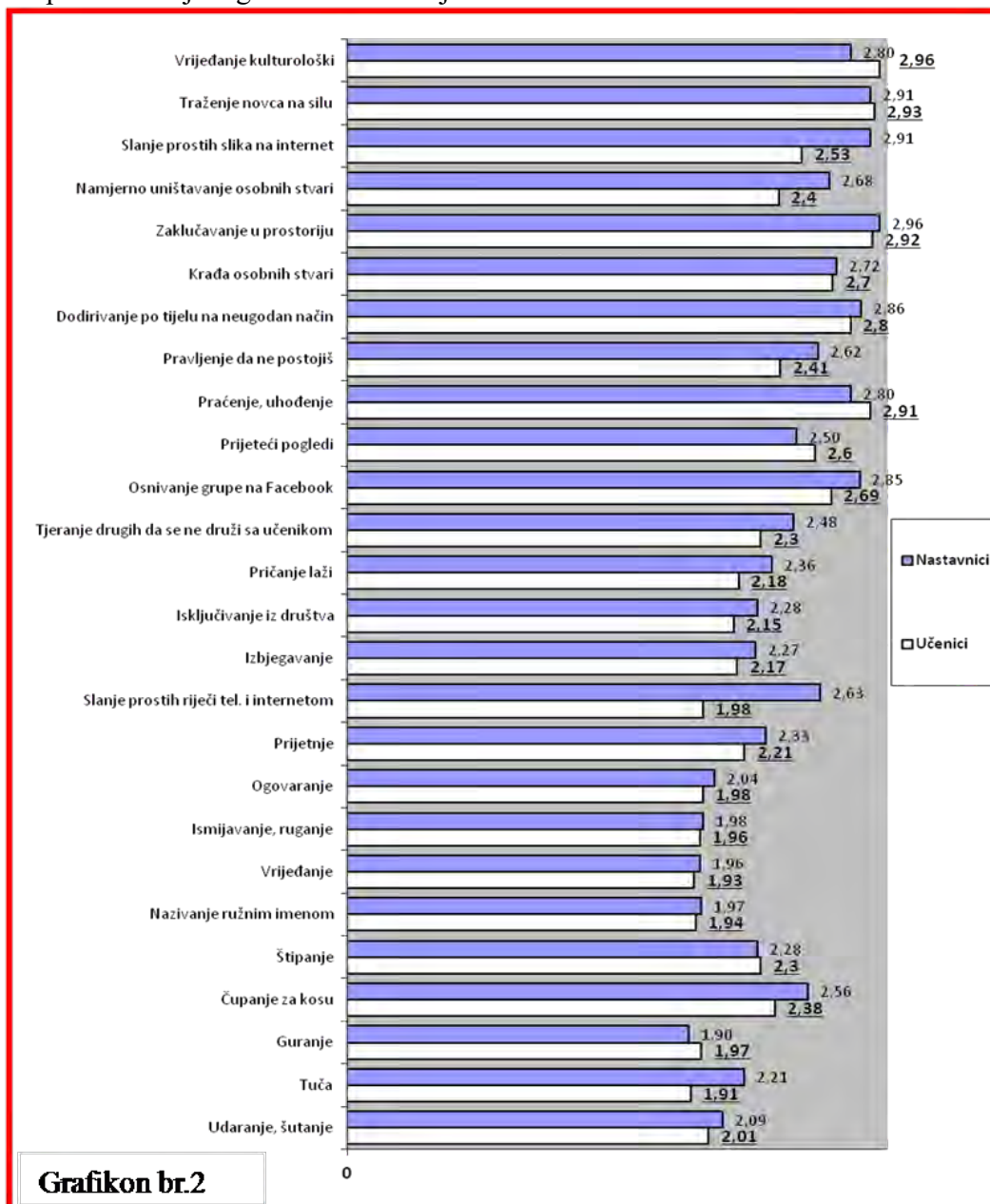
Pri realizaciji istraživanja korištene su: Survey metoda i metoda teorijske analize. Da bi se došlo do konkretnih podataka koji su bitni za ovaj istraživački rad korištena je anketa kao tehnika istraživanja. Za potrebe istraživanja konstruisana su tri instrumenta: upitnik za učenike, nastavnike i roditelje.

Rezultati istraživanja

Prvi korak u istraživanju bio je sagledavanje percepcije učenika o problemu prisustva nasilja među djecom u svakodnevnom životu. U okviru prve podhipoteze ispitan je stepen informisanosti učenika o problem vršnjačkog nasilja i njihovoj sigurnosti u školi. Sumirani podaci pokazuju da je 14% izjavilo da je nasilje prisutno često u njihovom okruženju, 68% ponekad, 8% nikada, dok je 10% izjavilo da je isto prisutno, ali se o njemu ne govori. Iz grafikona br.1 se može vidjeti percepcija učenika uzrasta V-VIII razreda o prisutnosti nasilja u njihovom okruženju. Stavovi učenika, nastavnika i roditelja po pitanju sigurnosti u školskom okruženju se razlikuju pri čemu su učenici iskazali najveću bojazan za svoju sigurnost 33% i iskazali strah 4%; roditelji učenika su mišljenja da im se djeca ne osjećaju sigurno 38%, dok se 2% plaši, a nastavnici su iskazali da se 46% ne osjeća sigurno dok se 1% plaši. Na osnovu rezultata može se zaključiti da je prva podhipoteza potvrđena.

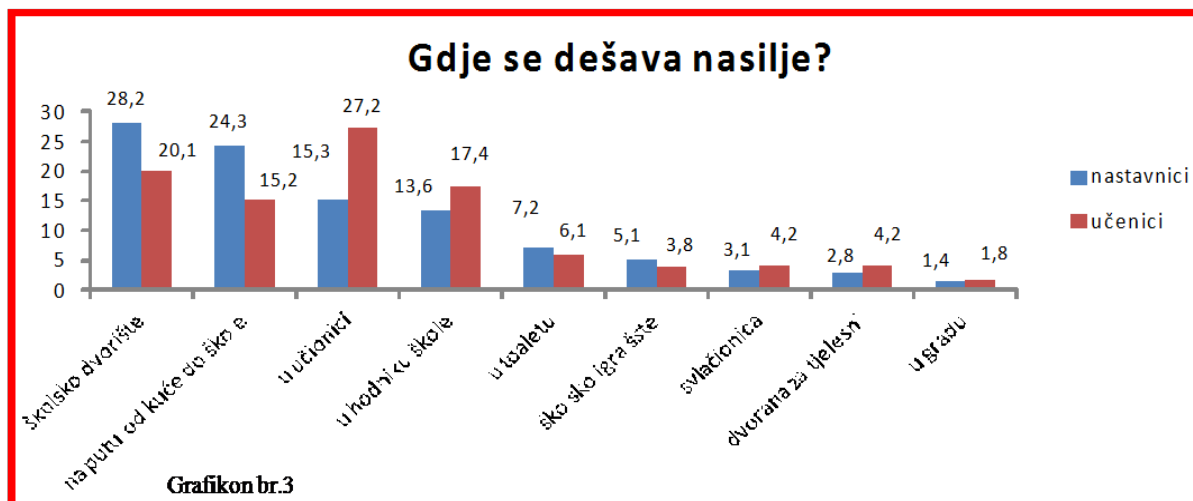


Na grafikonu br. 2 prikazani su rezultati ispitivanja stavova učenika i nastavnika o zastupljenosti različitih oblika nasilja među vršnjacima. Najniži skor rezultata na grafikonu predstavlja najveću zastupljenost pojava oblika nasilja dok najviši skor rezultata predstavlja najmanju zastupljenost istih. Učenici su prema tim rezultatima izjavili da je u njihovom okruženju najviše prisutno nasilje prepoznato kroz tuču-1.91, vrijeđanje-1.93, nazivanje pogrdnim imenom-1.94, ismijavanje i ruganje-1.96., dok je najmanje zastupljeno kulturološko vrijeđanje-2.96, traženje novca na silu-2.93 i zaključavanje u prostoriju-2.92. Također, potrebno je uzeti u razmatranje i podatke o prisutnosti nasilja kojoj su djeca izložena, jer ukoliko se pod nasiljem smatra samo fizičko nasilje, a zanemarujemo sve ostale iskazane oblike, onda u konačnici imamo jako mali procenat koji negira faktičko stanje.



Kada je u pitanju učestalost nasilja roditelji učenika su naveli da niko nije bio nasilan prema njihovom djetetu 65%, da je to bilo 30% jednom do dvaput godišnje, jednom mjesečno 2%, jednom u toku sedmice 2% dok je svakodnevno to bilo 1%. Učenici navode da niko nije bio nasilan prema njima 68%, 22% učenika navodi da je to bilo 1-2 puta u toku godine, 3% navodi da je to bilo jednom mjesečno, 6% jednom u toku sedmice i 1% da im se nasilje svakodnevno dešava. Na postavljeno pitanje učenicima koliko su oni bili nasilni prema drugima, njih 67% nikada nije ispoljilo nasilje prema drugoj/drugim osobi /ama, 29% učenika je nasilje ispoljilo 1-2 puta godišnje, 2% jednom mjesečno, 1% jednom u toku godine, dok je 1% učenika nasilje vršilo svakodnevno. U skladu s dobijenim rezultatima, može se potvrditi podhipoteza br. 2. Mišljenja nastavnika, roditelja i učenika su po pitanju vršilaca nasilja, prilično usaglašena kada je riječ o djevojčicama, dok se po pitanju dječaka stavovi znatno razlikuju. U prvom planu su istaknuti dječaci zbog fizičkog nasilja koje je najočitiji oblik pri čemu su roditelji djece izjavili da su to uvijek oni sa 63% , učenici sa 42% i nastavnici sa 10%. Uzmajući u obzir uzrast ispitanika uočeno je da nasilje većinom vrše prvo učenici iz odjeljenja kojem pripadaju žrtva i počinitelj nasilja, potom stariji učenici, učenici drugih odjeljenja isti po uzrastu.

Zanimljivo je primijetiti rezultate istraživanja koji ukazuju da je na prvom mjestu rangirana učionica kao mjesto vršenja nasilja od strane roditelja i učenika, dok se kod nastavnika učionica nalazi na trećem mjestu. Na drugom mjestu je školsko dvorište, dok su nastavnici stavili školsko dvorište na prvo mjesto, na trećem mjestu za roditelje je to put od kuće do škole, za učenike školski hodnik, dok je za nastavnike to učionica (grafikon.br.3).



Stavovi nastavnika i učenika većinom su usaglašeni kada je u pitanju vrijeme vršenja nasilja i da se isto dešava u prvom redu na velikom i malom odmoru, potom poslije nastave, pa prije nastave. Što se tiče vremena dešavanja nasilja stavovi su kompatibilniji jer su svi izjavili da se nasilje dešava prvo na velikom i malom odmoru, zatim poslije nastave (nastavnici / učenici) dok roditelji smatraju da je to prije nastave, pa na času. Na osnovu dobijenih rezultata, podhipoteza br.3 je potvrđena.

Kada su u pitanju reakcije učenika u nasilnoj situaciji rezultati istraživanja kod učenika su ukazali na veliku zastupljenost identične reakcije u nasilnoj situaciji od 39%, pomoć od odraslih zatraži 30%, ignoriše situaciju 13%, pobjegne 6% učenika, dok 4% učini nešto drugo. Razmatrajući vrijeme kada učenici prijavljuju nasilje, najčešće je to na časovima odjeljenske zajednice 45%, a najrjeđe nakon nastave.

Također, rezultati istraživanja pokazuju da veći dio učenika, njih 40 % u nasilnoj situaciji većinom samo gledaju, zatim prijavljuju nastavnicima 27%, pomažu učeniku /učenici koja trpi nasilje 20 %, potom pomažu učeniku/učenici koji su nasilni 6 %, snimaju nasilje 5 % i na posljednjem mjestu prijavljuju slučaj nasilja nekom drugom 2 %. Na osnovu prikazanog indikativno je bilo istražiti ko se bavi rješavanjem slučajeva nasilja u školi. Učenici su procentualno rangirali ko rješava nasilje u školi: 1. razrednik 2. pedagog 3. direktor 4. neki nastavnici 5. svi nastavnici 6. svi zaposlenici 7. niko/neko drugi.

Na pitanje da li učenici razgovaraju o nasilju u školi, izjavili su da razgovaraju u 50% slučajeva, 43% da razgovaraju ponekad kada se nasilje desi, dok je 7% izjavilo da nikada o nasilju ne razgovaraju na OZ. Stavovi nastavnika i učenika po pitanju odgovornosti za pojavu nasilja među vršnjacima su kompatibilni kada je u pitanju porodica koju su stavili na prvo mjesto. Kada je riječ o uzrocima nasilja, roditelji (58%) na prvo mjesto stavljaju zanemarivanje od strane roditelja kao i nastavnici (63,5%), na drugom mjestu je slaba saradnja roditelja i nastavnika, te na trećem mjestu je potenciranje obrazovnog u odnosu na odgojni aspekt rada. Generalno odgovornost za nasilje u prvom redu je u porodici kao stubu odgoja koja neminovno utiče na razvoj pojedinca i njegov odnos prema društvu.

Po obavljenom istraživanju potvrđena je opća hipoteza H1 na osnovu koje je utvrđeno da je vršnjačko nasilje prisutno u osnovnim školama u različitim pojavnim oblicima. Također su potvrđene i podhipoteze. Iz prethodno navedenog zaključujemo da je problem vršnjačkog nasilja prisutan i da zahtijeva uključivanje svih članova društvene zajednice, kako bi se kontinuiranim djelovanjem ostvarili rezultati smanjivanja stope vršnjačkog nasilja. Istraživanje koje je urađeno i prezentirano potvrđuje da je vršnjačko nasilje prisutno u osnovnim školama u različitim pojavim oblicima. Shodno tome, u obrazovnom sistemu je neophodno plansko i sistematsko djelovanje s ciljem razvoja programa rane prevencije i adekvatne intervencije vršnjačkog nasilja u školskom okruženju i široj društvenoj zajednici, kao i sistemskog pristupa sprječavanja nasilja na mikro, mezzo i makro razini (Beganović i sar. ibid). Sveukupni rezultati kako projektnih aktivnosti, tako i rezultata istraživanja su inicirali sljedeće preporuke za rad u praksi u svrhu smanjivanja stope vršnjačkog nasilja u školi: Kontinuirana edukacija roditelja, nastavnika i učenika o vršnjačkom nasilju uz obezbjeđivanje adekvatne literature; Educiranje učenika o potrebi i načinu pružanja pomoći i podrške vršnjacima koji su žrtve nasilja; Kroz sistem vršnjačke podrške učenici mogu razviti i kapacitet da kanališu agresiju kada se ona pojavi, a također razvijaju i iskustvo promovisanja nenasilnog ponašanja u širem kontekstu. U vezi s tim važno je promovisati saradnički, grupni pristup među vršnjacima kako bi se ohrabrilo prosocijalno ponašanje i povećao nivo saradničkog ponašanja koji se zaniva na povjerenju.; Primjena Protokola o postupnju u slučaju nasilja u školi na svim nivoima kako bi osigurali ujednačen postup (intervenciju) u

situacijama nasilja kada su akteri učenici; Uspostavljanje bolje saradnje i partnerstva između roditelja i škole s ciljem aktivnog uključivanja roditelja u preveniranje i rješavanje problema nasilja među vršnjacima; Postavljanja „sandučića povjerenja“ u sve odgojno-obrazovne ustanove gdje roditelji i djeca mogu prijaviti slučajeve uznemiravanja, nasilja ili zlostavljanja; Reduciranje nastavnog plana i programa s ciljem smanjivanja obima nastavnih sadržaja i jačanja odgojne uloge časa, a pogotovo časova odjeljenske zajednice; Donošenje jedinstvenog Programa mjera za prevenciju i suzbijanje nasilja među djecom koji će obuhvatiti rad sa počiniocima i žrtvama i koji će biti uvršten u godišnji plan i program škola; Ozbiljan pristup realizaciji časova odjeljenske zajednice pri čemu će kontinuirano i planski biti realizirani sadržaji u oblasti prevencije vršnjačkog nasilja i nenasilne komunikacije; Uključiti učenike u izradu školskih pravila preko Vijeća učenika škole kako bi participiranjem osjetili važnu ulogu u preveniranju i otklanjanju posljedica nasilnog ponašanja u školi i zajednici; Intenzivirati savjetodavni rad razrednog starješine, stručnih saradnika i roditelja, kako bi se stvorila snažnija baza na nivou školskih zajednica u cilju uspješnijeg djelovanja u prevenciji vršnjačkog nasilja i kvalitetnijem kreiranju slobodnog vremena mladih; Kontinuirano provođenje istraživanja u svrhu praćenja stope vršnjačkog nasilja i aktivnosti koje se po tom pitanju provode, kako bi pristup prevenciji bio planski i sistematski; Uključivanje šire društvene zajednice u rješavanje problema, a u skladu sa važećim Protokolom; Provođenje medijske kampanje s ciljem podizanja svijesti da nasilje nije uredu i da protiv nasilja moramo dići svoj glas.

Koristeći teorijska i praktična iskustva, te provedeno istraživanje, zaključujemo da je rana prevencija i adekvatna intervencija vršnjačkog nasilja kroz obrazovni sistem postala potreba. Imajući u vidu koliko je u današnje vrijeme vršnjačko nasilje prisutno u svojim različitim pojavnim oblicima i koliko isto može imati dalekosežne posljedice po razvoj društva u cjelini, ukazuje se potreba za razvojem preventivnih programa koji će ponuditi modele sistemskog pristupa preveniranja i rješavanja ovog problema. Nadamo se da će ova četverogodišnja teorijska i praktična iskustva implementacije programa prevencije vršnjačkog nasilja na području Srednjobosanskog kantona, biti od koristi za sve one koji žele raditi na stvaranju zdravijeg i sigurnijeg odgojno-obrazovnog okruženja za svu djecu.

Literatura

1. Beganović, S., Eminović, J., Petraš, S., Džanan, Š. (2014). Stop vršnjačkom nasilju u školi- Razvoj mehanizama rane prevencije i intervencije vršnjačkog nasilja u školi. Bugojno: Udruženje „Leptir“ Bugojno
2. Buljan-Flander, G., Karlović, A. (2004). Odgajam li svoje dijete dobro?:savjeti za roditelje. Zagreb: Marko M. usluge d.o.o.
3. Buljan-Flander, G., (2007). Nasilje među djecom. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba
4. Buljan-Flander, G., Krmek, M., Borovec, K., Muhek,R. (2006). Nasilje preko Interneta. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.

5. Currie, C. et al. (2008). Inequalities in young people's health: HBSC International Report from 2005/2006 Survey. Edinburgh: CAHRU.
6. Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice*.
7. Kanetsuna, T., & Smith, P. K. (2002). Pupil insights into bullying, and coping with bullying: A bi-national study in Japan and England. *Journal of School Violence*, 1, 5–29. Kazdin, A. E., Siegel, T. C.
8. Lebedina Manzoni, M., Lotar, M., Ricijaš, N. (2008). Podložnost vršnjačkom pritisku kod adolescenata-izazovi definiranja i mjerenja. *Ljetopis socijalnog rada*. 15 (3). 401-419.
9. Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program (pp. 411-448). In D. J. Pepler & K. H.
10. Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). *Bullying prevention program: Blueprints for violence prevention*. Book Nine. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
12. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju.
13. Prpić, I. (2006). *Vršnjačko nasilje među djevojčicama*, stručni članak, UDK 37.06-055.25.
14. Puhovski, S. (2002.). *Validacija upitnika o emocionalnom zlostavljanju*. Diplomski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
15. Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
16. Uzelac, M., Bogнар, L., Bagić, A. (2002). *Budimo prijatelji: priručnik odgoja za nenasilje i suradnju*. Zagreb: Mali korak.
17. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998.). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
18. Fintan, Dž. O'Ringan (2006). *Kako pomoći deci s problematičnim ponašanjem*. Beograd: Biblioteka Pedagoška raskršća.
19. WHO. (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. Geneva: World Health Organization
20. WHO. (2006). *Global Estimates of Health Consequences due to Violence against Children*. Background paper for the United Nations Study on Violence against Children. Geneva: World Health Organization.

DEVELOPMENT OF EARLY PREVENTION MECHANISMS AND INTERVENTIONS OF PEER VIOLENCE AT SCHOOL

Abstract

Presence of different forms of violence in adult relationships, media, and entertainment contents, affects the elevated level of tolerance to violence. Violent behavior models find a suitable

ground for their implementation, especially with children of elementary school age. Children of this age mostly learn by copying adult behavior models. Because of these reasons, children are often victims of violence, and often themselves behave violently to their peers, but to adults as well. By realizing the growing presence of peer violence, Association 'Leptir' Bugojno, In Foundation and a group of pedagogies of elementary schools has started a project 'Stop peer violence in schools' in Central Bosnia Canton. Three project's goal is to lessen the occurrence of peer violence in schools through the development of early prevention mechanisms, protection, and intervention in cooperation with the system institutions and the wider community. In order to adequately approach resolving this problem in schools, originally a research was made. With the same, we wanted to research the growth of peer violence among peers in elementary schools, and to establish the connection between the growing violence with the present state in society, as well as with the lack of content related to prevention of peer violence which should be integrated into school curriculum and school programs. The subject of the research implied analyzing the presence of peer violence, peer violence occurring forms, and incidence of peer violence in elementary schools of Bugojno and Travnik municipalities. In compliance with the results obtained through research it can be concluded how peer violence among elementary school children is present in its different occurring forms. Based on the results of the research a planned and systematic activity was made with the aim of developing programs of early prevention and adequate intervention in a school environment and wider community. The program indicates to the essential cooperation of students, parents, local community and system's institutions. Due to the involvement of all members of the school community and system institutions, this program has become possible to be applied in all schools in Bosnia nd Herzegovina and wider.

Keywords: Peer violence, prevention, intervention, program, mechanisms.

Anida Sadiković, MA

OD RAZUMIJEVANJA DO POŠTOVANJA DOSTOJANSTVA I LJUDSKE RAZLIČITOSTI KROZ SADRŽAJE VISOKOŠKOLSKJE NASTAVE

Sažetak

Značajnu ulogu u izgrađivanju tolerancije i formiranja stavova o razumijevanju i prihvatanju drugog i drugačijeg ima obrazovanje. Tendencije razvoja obrazovanja ukazuju na uvažavanje potreba svih učesnika u nastavnom procesu. Današnje vrijeme je obilježeno potrebom za uvažavanjem različitosti kulturnih, nacionalnih, vjerskih, ekonomskih i političkih vrijednosti i individualnih snaga i sposobnosti svih aktera u nastavnom procesu. Od obrazovanja se očekuje da ponudi načine za unapređenje kvaliteta života svakog pojedinca, da se vodi demokratskim principima i da počiva na zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, s ciljem promicanja svijesti o kulturnom, jezičnom, vjerskom, spolnom, rasnom i drugom identitetu, ali i ideja o međusobnom razumijevanju i uvažavanju različitosti. Pitanje je koliko se studenti nastavničkih studija pripremaju za takve izazove koji ih čekaju u nastavnom procesu. Cilj istraživanja jeste utvrditi stepen poznavanja temeljnih karakteristika interkulturalnog odgoja i obrazovanja studenata, kao i stepen razumijevanja, poštovanja dostojanstva i prihvatanja različitosti kroz sadržaje visokoškolske nastave. U radu je analizirana zastupljenost interkulturalnih sadržaja u okviru predmeta na pojedinim odsjecima Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu u toku dodiplomskog studija. Obrazovanje treba da nastoji razviti nove, tolerantnije oblike ponašanja, što uključuje i promjene u svijesti i stavovima, shodno tome ispitani su stavovi studenata koji obuhvataju tematiku razumijevanja, prihvatanja drugog i drugačijeg. Istraživanje ukazuje na potrebu da visokoškolska nastava treba da prati društvene tokove i da priprema buduće nastavnike za razumijevanje i prihvatanje različitosti, što u velikoj mjeri zahtjeva i naš obrazovni sistem koji počiva na temeljima inkluzivnosti i interkulturalizma.

Ključne riječi: tolerancija, interkulturalizam, inkluzija, visokoškolska nastava.

Uvod

Danas se mnogo se govori o razumijevanju, poštovanju i prihvatanju ljudske različitosti, od zakonskih regulativa koje obavezuju države potpisnice na ispunjavanje i osiguravanje sigurnog okruženja, do svakodnevnih situacija koje zahtijevaju osiguravanje da se uvažavaju prava svakog pojedinca. Formiranje zajednice koja je spremna da prihvati sve razlike koje čine jedno društvo je izazov savremenog doba. Ukoliko se osvrnemo na brojna istraživanja koja se bave ovom tematikom, uočava se da većina njih se vodi analizom promjena koje prate društvo, od globalizacije, migracije stanovništva, te brojnih sukoba koji počivaju na neprihvatanju različitosti. Jedno od rješenja ovakvog stanja vidi se prvenstveno u poučavanju o razlikama i prihvatanju drugog i drugačijeg. Ciljevi obrazovanja vođeni zakonskim regulativama počivaju prvenstveno na osiguravanju kvalitetnog obrazovanja svih učenika, tako što ćemo graditi zajednicu koja će razlike smatrati temeljom za izgradnju obrazovanja za sve. Takvo gledište na obrazovanje nije usmjereno samo ka uvažavanju

razlika, već razvijanju pozitivnog stava, mišljenja, razvijanju i razumijevanju bogatstva različitosti, gdje iz takvih odnosa svi imaju priliku da uče i šire svoj pogled na svijet. Ključnu ulogu u tom procesu imaju nastavnici, međutim pitanje je koliko se budući nastavnici u toku studija pripremaju i na ove izazove savremenog društva.

Različitost kao resurs u poučavanju

Učiti živjeti zajedno sa drugima jedan je od četiri stuba obrazovanja koje (Delors, 1998) pored učiti znati, učiti činiti i učiti biti, smatra najvažnijim problemom današnjeg društva. Škole poučavaju učenike od najranijeg uzrasta obilježima različitih kultura, ali isto tako zadaća im je da ukazuju i na sličnosti među ljudima i specifičnim obilježima koja karakterišu svakog pojedinca. Da bismo postigli ovakav obrazovni sistem, potrebno je da sadržaje proširimo i prožimamo sa sadržajima kulturne različitosti, analizirajući stanje svijesti društva, smanjujući predrasude i osnaživajući školsku inkluzivnu kulturu i praksu. Pored toga zadaća visokoškolske nastave jeste da buduće nastavnike pripremi da koriste različitosti kao resurs poučavanja. Ove ideje nisu nove, postoje dugo godina, pokazale su se kao dobro, ali rješenje koje nije jednostavno realizovati. Obrazovni sistemi počivaju na temeljnim odrednicama kulture, koja se prožima kroz nastavne sadržaje i određuje pristup prema učenicima. Određenje kulture je veoma široko, što ukazuju i različita gledišta i definiranja ovog pojma, jer se samo shvatanje kulture razlikuje od jednog do drugog društva. „Kultura je sačinjena od ukupnosti znanja, umijeća, pravila normi, zabrana, strategija, vjerovanja, ideja, vrijednosti, mitova koji se prosljeđuju iz naraštaja u naraštaj, koji se reproduciraju u svakom pojedincu“ (Morin, 1999:62). Upravo iz toga se očituju razlike društva, ali ove razlike trebaju da teže ka ukazivanju ljudske mnogostranosti kao prilike za učenje o drugom i drugačijem, a ne kao izvoru nerezumijevanja i neprihvatanja. „Razumijevanje je istodobno sredstvo i svrha ljudske komunikacije. Međutim, odgajanje za razumijevanje odsutno je iz sadašnjeg obrazovanja. Našoj planeti je u svakom smislu potrebno uzajamno razumijevanje. Obzirom na to kolika je važnost odgoja za razumijevanje, na svim odgojnim razinama i u svakoj ljudskoj dobi, razvoj razumijevanja zahtijeva dubinsku reformu mentaliteta. To mora biti glavni zadatak odgoja u budućnosti“ (Morin, 1999:22).

Učiti o svojoj kulturi nije dovoljno. Demokratsko društvo sve više nalaže osjetljivost na potrebe svih članova jedne zajednice. Takav pristup je moguće ostvariti kroz interkulturalni odgoj i obrazovanje, koje treba da bude namijenjeno svima, a ne samo kulturno različitim učenicima. „Od interkulturalizma u obrazovanju se očekuje da pridonese daljnjem razvitku demokracije, zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda, boljem međusobnom razumijevanju, suradnji, slobodi sigurnosti, miru i razoružanju u svijetu“ (Peko, i dr. 2009:131). Temeljne odrednice interkulturalnog odgoja i obrazovanja trebaju da počivaju na razvijanju osjetljivosti za druge i za razvijanje temeljnih vrijednosti demokratskog društva. Više je puta potvrđeno da je tolerancija uvjet bez kojega nema demokracije. Tolerancija se još u 17.stoljeću spominjala i odnosila se na religiju. Danas govorimo o različitim oblicima tolerancije. Tolerancija se određuje kao oblik prihvatanja prema ljudima koji se razlikuju porijeklom, vjerom, spolom, izgledom, ponašanjem. Različitost se ne očituje samo u pogledu kulture, naše društvo je heterogeno u svakom pogledu. Razlike su vidljive u svim segmentima, međutim kada govorimo o različitosti u odgojno-obrazovnom sistemu one se očituju kroz odnos prema učenicima koji se po bilo kom osnovu razlikuju od vršnjaka. Pitanje je šta se može još uraditi da se poboljša

svijest o prihvatanju razlika po bilo kom osnovu. Često govorimo o učenicima s posebnim potrebama, gdje termin obuhvata sve učenike, bilo učenike sa teškoćama u razvoju i učenike s iznadprosječnim intelektualnim funkcioniranjem, pa do učenika koji su izbjegli, ne poznaju jezik zemlje u kojoj se nalaze ili učenike koji u određenom trenutku trebaju drugačiji pristup u radu. Svako dijete je jedinstvena individua i upravo zbog toga sva djeca treba da uživaju jednaka prava. Djecu trebamo od najranijeg djetinjstva da učimo da žive u društvu različitosti. Obrazovanje je jedno od temeljnih ljudskih prava, a kvalitetno obrazovanje treba osigurati svim učenicima. Inkluzivnim obrazovanjem se polahko i zasigurno mijenja čitava koncepcija odgoja i obrazovanja. Inkluzivnim obrazovanjem se osiguravaju jednaki uvjeti i mogućnosti obrazovanja za svu djecu, uvažavajući individualne razlike. Inkluzija počinje priznavanjem razlika između učenika, uvažavanjem, te izgradnjom inkluzivnih pristupa u nastavi i učenju (Booth i Ainscow, 2008). Upravo je poštivanje različitosti i promicanje kvalitetne inkluzivne kulture i prakse preduvjet realizacije inkluzije u odgojno-obrazovnom sistemu. U mnoštvu razlika, važno je prepoznati kako upotrijebiti adekvatna odgojna sredstva i metode, te djelovati da kod učenika razvijamo pozitivan stav. Da bismo mogli djelovati odgojno, potrebno je da škole imaju nastavnički kadar koji je spreman promovirati ove vrijednosti. Postoje dva pravca putem kojih možemo razvijati kompetencije kod nastavnika, prvenstveno kroz kontinuiran profesionalni razvoj i cjeloživotno usavršavanje nastavnika kao refleksivnog istraživača prakse, ali i kroz savremene nastavne planove i programe u toku nastavničkih studija. Stručnjaci i istraživači u oblasti obrazovanja naglašavaju da je smisao savremenog obrazovanja osposobljavanje učenika da razumiju razlike i da ih uvažavaju. Struktura, sadržaji, intenzitet i ciljevi visokoškolskog obrazovanja trebaju biti na usmjereni ka vrijednostima koje promovira društvo, te shodno tome i pripremati buduće nastavnike da njeguju pozitivne vrijednosti.

Cjeloživotno obrazovanje i stručno usavršavanje su važni mehanizmi za napredovanje kako pojednica tako i cjelokupne zajednice. Nastavnici su ključne osobe čija profesija je nadahnuta vrijednostima društvene uključenosti i potrebom njegovanja potencijala svih učenika, gdje ima mogućnosti snažnog djelovanja na društvo kroz unapređivanje ljudskih potencijala (Vizek-Vidović, 2005). Nastavnici bi trebali svoj profesionalni rad temeljiti na primjeni znanja, radu s ljudima, radu s društvom i u društvu, gdje svakodnevnim djelovanjem prenose vrijednosti, čime doprinose pripremanju učenika kao članova zajednice koji će uvažavati svakog pojedinca. To čine svakodnevno kroz pokazivanje i razumijevanje da obrazovanje doprinosi razvoju društva, koje treba počivati na razumijevanju i poštovanju različitosti kultura učenika, njihovih potreba. Svaki nastavnik o okviru predmeta koji predaje može da prenosi vrijednosti koje će biti usmjerene ka razumijevanju, poštovanju i uvažavanju ljudske različitosti.

Cilj i metode istraživanja

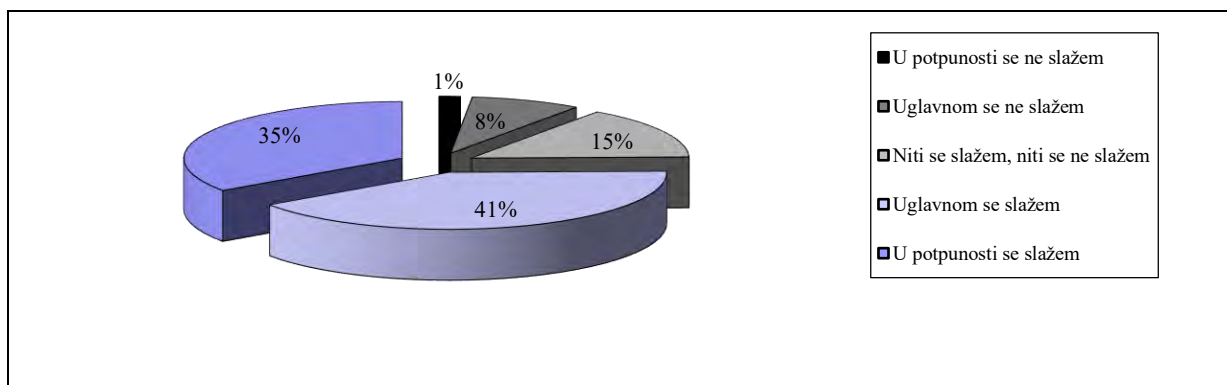
Od obrazovanja se očekuje da ponudi načine za unapređenje kvaliteta života svakog pojednica, da se vodi demokratskim principima i da počiva na zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, s ciljem promicanja svijesti o kulturnom, jezičnom, vjerskom, spolnom, rasnom i drugom identitetu, ali i ideja o međusobnom razumijevanju i uvažavanju različitosti. Pitanje je koliko se studenti nastavničkih studija pripremaju za takve izazove koji ih čekaju u nastavnom procesu.

Cilj istraživanja jeste utvrditi stepen poznavanja temeljnih karakteristika interkulturalnog odgoja i obrazovanja studenata, kao i stepen razumijevanja, poštovanja dostojanstva i prihvatanja različitosti kroz sadržaje visokoškolske nastave. U radu je analizirana zastupljenost interkulturalnih sadržaja u okviru predmeta na pojedinim odsjecima Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu u toku dodiplomskog studija. Studenti četiri nastavnička smjera su ispunili upitnike, o sadržajima nastave, temama i njihovim potrebama za određenima sadržajima i znanjima. U istraživanju je učestvovalo šezdeset studenata. Obrazovanje treba da nastoji razviti nove, tolerantnije oblike ponašanja, što uključuje i promjene u svijesti i stavovima, shodno tome ispitani su stavovi studenata koji obuhvataju tematiku razumijevanja, prihvatanja drugog i drugačijeg. Pitanje je da li visokoškolska nastava nudi sadržaje i mogućnosti studentima da razvijaju kompetencije da sutra u razrednom okruženju uspješno prenose vrijednosti i znanja koja će graditi zajednicu koja će uvažavati i poštovati ljudsko dostojanstvo i različitosti. Metoda teorijske analize je omogućila analiziranje stručne literature, a putem deskriptivne metode su predstavljeni rezultati istraživanja.

Rezultati istraživanja: obrazovanje budućih nastavnika

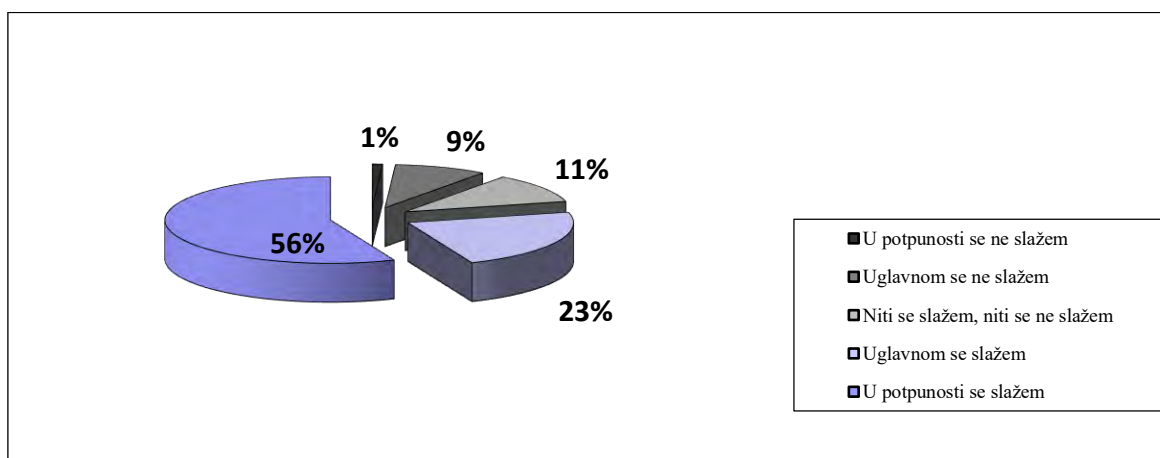
Visokoškolska nastava treba da bude usmjerena ka obrazovanju akademskih građana, kod kojih će se razvijati zalaganje u zajednici kao i razvoj društvene odgovornosti i aktivnog djelovanja u zajednici. Nastavnički poziv zahtijeva razvijanje senzibilizacije na potrebe i različitosti svih aktera odgojno-obrazovnog procesa. Analizom Nastavnih planova i programa napravljen je uvid u predmete i sadržaje koji se nude u toku nastavničkih studija. Studenti koji se pripremaju za profesiju nastavnika maternjeg jezika i/ili stranih jezika, u toku studija izučavaju sadržaje o drugim kulturama kroz razna književna djela, različitih autora, te se na taj način upoznaju sa specifičnostima drugih kultura. Predmeti su više usmjereni na stručne oblasti, analize materije, djela i slično. Međutim, u toku dodiplomskog studija nemaju predmet koji će ih usmjeriti kako da poučavaju i razvijaju svijest o drugim kulturama. Ispitanici naglašavaju da su već razvili svijest o važnosti poštivanja drugog i drugačijeg kroz cjelokupno školovanje, međutim važno je imati kompetencije koje će omogućiti da te vrijednosti prenesu u nastavni proces i poučavanje. Na drugoj godini studija, studenti imaju predmete Pedagogija 1 i 2 u okviru kojih se spominju teme inkluzivnog obrazovanja, interkulturalizma, multikulturalizma, razvijanja uspješne komunikacije i odgojnog djelovanja sa svim učenicima. Pored ove analize, važna su znanja studenata, njihova mišljenja, stavovi i uvjerenja. Stoga su studenti ispunjavali instrument koji se sastojao od tri dijela, prvi dio se odnosio na tvrdnje o poznavanju i prihvatanju različitih kultura, te poznavanju sadržaja i realizacije nastavnih sadržaja o interkulturalizmu na visokoškolskoj nastavi. Drugi se odnosio na tvrdnje o prihvatanju učenika s posebnim potrebama, inkluzivnom obrazovanju i toleranciji. Dok je treći dio obuhvatao sadržaje koje studenti smatraju važnim za nastavnički poziv, a odnose se na interkulturalizam i inkluziju. Ispitivanje je provedeno u decembru 2017. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu. Ispitanici su bili studenti druge godine, budući nastavnici maternjeg i stranih jezika. Za potrebe istraživanja u prvom i drugom dijelu instrumenta korištena je Likertov-a skala, pomoću koje se nastoji doznati stepen slaganja, odnosno neslaganja ispitanika s nekom tvrdnjom. U trećem dijelu, studenti su odgovarali na upitnik sa ponuđenim višestrukim odgovorima i mogućnošću da sami upišu sadržaje koje smatraju važnim za njihovo obrazovanje.

Studenti sa četiri nastavnička studija su odgovorima na pitanja, potvrdili da posjeduju određeni nivo znanja o drugim kulturama koja su usvojili tokom cjelokupnog školovanja, 80% ispitanika posjeduje znanja od drugih kulturama, dok je njih 51% spremno da svoja znanja podijeli i da prenese spoznaje koje ima o drugim kulturama svojim vršnjacima putem pisanja i prezentiranja eseja, referata, izlaganja i slično. 50% ispitanika uživa da razmjenjuje iskustva i da se upoznaje sa osobama koje pripadaju različitim kulturama. Studentima su postavljena pitanja o sadržajima koje izučavaju u toku svog studija. Većina sadržaja se odnosi na različita književna djela, koja studenti analiziraju, interpretiraju kroz različite nastavne predmete u toku diplomskog studija. Odgovori na neka od pitanja su predstavljena grafički.



Grafikon br. 1: Odgovor na tvrdnju: Na nastavi obrađujemo različite sadržaje koji nude mogućnost usvajanja znanja o drugim kulturama.

Za razliku pozitivnih tvrdnji i znanja koja studenti posjeduju o različitostima koja su uvjetovana kulturama, vidljivo je da kada je riječ i inkluzivnom obrazovanju i razumijevanju učenika s posebnim potrebama, studenti trebaju dodatne sadržaje koji će im pomoći da u budućem radu djeluju produktivno i da osiguraju učenicima optimalne uvjete za razvoj u skladu sa njihovim potencijalima. Tvrdnjom da svi učenici trebaju imati kvalitetno obrazovanje u skladu sa njihovim potrebama u potpunosti se slaže 81% ispitanika, 21% se uglavnom slaže, a 3% niti se slaže, niti ne slaže sa datom tvrdnjom. Na postavljenu tvrdnju da svi učenici s teškoćama trebaju pohađati redovne škole, odgovore predstavljamo grafički.



Grafikon 2. Odgovor na tvrdnju: Svi učenici s teškoćama trebaju pohađati redovne škole

Ispitanici prepoznaju važnost poticajnog školskog okruženja za učenike, međutim 31% ispitanika smatra da nema kompetencije da obavlja odgojno-obrazovni rad s učenicima s teškoćama u razvoju, dok njih 18% smatra da imaju dovoljno kompetencija da ostvare jednostavnije oblike rada s učenicima s teškoćama u razvoju. Ono što je značajno jeste da 51% ispitanika očekuje da će u toku studija imati dovoljno sadržaja koji će ih osposobiti da rade s učenicima s posebnim potrebama. Analiza Nastavnih planova i programa govori drugačije, studenti nemaju predmete koji će ih osposobiti da rade s učenicima s posebnim potrebama, kao što je već ranije spomenuo. Međutim, činjenica da studenti sami prepoznaju da će im za budući profesionalni angažman biti potrebna znanja o upravljanju inkluzivnim odjeljenjem, uspostavljanjem inkluzivne kulture i prakse, ide u prilog razmatranju da se na nastavničke studije uvedu predmeti koji će studente pripremati za nastavnički poziv u potpunosti. Ispitanici smatraju da se samo znanjem mogu prevazići predrasude i stereotipi, odnosno kroz strategije kojima će se razvijati razumijevanje i tolerancija što su potvrdili i rezultati, gdje se 50% ispitanika u potpunosti slaže sa tvrdnjom, njih 25% se uglavnom slaže, a njih 10% niti se slaže, niti ne slaže sa tvrdnjom. Pored toga, važan podatak jeste da 90 % ispitanika smatra da je potrebno imati nastavne predmete u toku studija koji će pružiti dodatna znanja o radu s učenicima s posebnim potrebama i o interkulturalnom odgoju, od toga 76% ispitanika smatra da bi navedeni predmeti trebali ući u obavezne kolegije, dok 23% ispitanika smatra da bi navedeni sadržaji trebali ući u izborne kolegije.

Uloga škole se u velikoj mjeri promijenila. Promjene koje se dešavaju u društvu se reflektiraju na obrazovni sistem i od nastavnika pored prenošenja znanja traže da pridonosi upoznavanju drugih, drugačijih, razvijanju senzibilizacije na različitosti i uvažavanje svakog pojedinca, osiguravajući mu uvjete za kvalitetno školovanje. „Suočavanje s drugim i drugačijim postalo je našom svakodnevnicom. Naučiti živjeti društvenu, kulturnu, etničku, religijsku i drugu različitost sigurno je jedan od najvećih izazova suvremenoga odgoja. Za neko vrijeme na svijetu neće više postojati, osobito ne u Europi, područje etnički homogeno i čisto. Život u multikulturalnom, multinacionalnom i multireligijskom kontekstu naša je stvarnost. Kulturno, politički, nacionalno, religijski, pa i raso miješane sredine – budućnost su koja je već na pragu“ (Razum, 2007:867). Cilj obrazovanja treba biti razvoj osobnosti i razvijanje vrijednosti koje će voditi ljudskom, kulturnom, društvenom i profesionalnom razvoju. Dugo ponavljano da odgajati može samo odgojena osoba, ukazuje na važnost formiranja univerzalnih vrijednosti kod budućih nastavnika, koji će svojim odgojnim djelovanjem utkati te vrijednosti u obrazovni aspekt nastave. Za ovu zadaću je potrebno pripremati buduće nastavnike. Stručnost nastavnika se ogleda u sadržaju predmeta i studiju obrazovanja, gdje se kompetentnim nastavnikom smatra onaj koji, poznaje sadržaj predmeta, te tim sadržajem uspijeva podučiti mlađe generacije, a ovako važne kompetencije podučavanja se uče, ne dolaze same od sebe (Dedić Bukvić, 2017). Današnji nastavnički studiji trebaju pripremati nastavnike koji će biti spremni za istraživanje, kritički pristup odgojno-obrazovnom procesu i težnji ka razvijanju poštovanja različitosti kroz različite inovativne pristupe.

Zaključak

Razlike su svakodnevnicom, okruženi smo sa njima, neke ljude ne odvajamo i ne razlikujemo od nas, jer prepoznavamo sličnosti sa njima, međutim kada se u našem okruženju nađe osoba sa kojom ne pronalazimo sličnosti, spremni smo da osudimo, reagujemo drugačije

ili čak i da je ignorišemo. Rušiti predrasude i njegovati vrijednosti nije jednostavna zadaća, a ona je moguća i ostvariva najviše kroz obrazovanje. Razvijati toleranciju i interkulturalnost je složen proces, koji se ostvaruje na relaciji sličnosti i razlika, obitelji i škole, pojedinca i društva, uvjerenja i stavova, svakodnevnih izazova i prilika za uočavanje i prihvatanje različitosti kao značajnog resursa za učenje. (Niničević, 2009) dodaje da je odgoj najvažniji alat za ostvarivanje promjena koje se dešavaju u društvu, a interkulturalizam smatra savremenim oblikom odgoja i obrazovanja za život u demokraciji i kulturnom pluralizmu.

Kao država koja je potpisala i ratifikovala Konvencije o ljudskim pravima i pravima djeteta, Ustavom BiH se insistira na ljudskim pravima kao univerzalnim vrijednostima, s ciljem da se ona implementiraju u društvu, tako što će svaka osoba biti prihvaćena od strane zajednice, uvažavajući sve osobnosti i razlike koje čine jednu osobu. Različitost po osnovi nacionalne kulture, identiteta nije jedina niti najistaknutija, u savremenom društvu različitost je višedimenzionalna. U osnovi svaka osoba je individua za sebe, razlikuje se po osobnosti, sposobnostima, znanjima, navikama i vještinama od populacije. Međutim, različitost se više promatra u kontekstu odstupanja od prosjeka u pogledu sposobnosti u datim situacijama. Upravo ovakve razlike često dovode do stvaranja stereotipa, predrasuda, diskriminacije i konflikta. Narušavaju se osnovna ljudska prava, uskraćuju se prilike za jednakopravno učestvovanje u društvenoj zajednici. Kao mogući načini prevazilaženja ovih izazova savremenog društva, obrazovanje je najvažniji alat. Pored sugestija da se na nastavničkim studijima uvedu predmeti koji će razvijati kompetencije kod budućih nastavnika da prenose znanja o interkulturalizmu, ali i da djeluju i ponašaju se tako da svi učenici imaju jednaka prava u ostvarivanju svojih potencijala. Ono što svaki nastavnik može jeste da unutar predmeta koj predaje radi na senzibilizaciji i uvažavanju različitosti.

Intekulturalno obrazovanje može da se stječe kao iskustvo koje se postepeno razvija od unapređenja interkulturalne osjetljivosti, preko preoznavanja drugih kultura i njihovih vrijednosti, do sposobnosti interakcije sa drugim i drugačijim osobama (Anđelija i drugi. 2012). U skladu sa postignutim rezultatima možemo zaključiti da postoji potreba za reorganizacijom i revidiranjem nastavnih planova i programa kako bi u većoj mjeri osiguravali sadržaje koji će pripremati buduće nastavnike za prenošenje znanja u duhu interkulturalizma i inkluzije. Pored toga potrebno je mnogo više analiza i istraživanja o politikama obrazovanja nastavnika i ukazivanja na važnost koncepta profesionalnog razvoja učitelja (Paustović, 1999). Školski programi nastoje u centar svog interesovanja staviti potrebe i osobnost svakog učenika, shodno tome, visokoškolsko obrazovanje, kao inicijalno obrazovanje budućih nastavnika treba osposobiti buduće nastavnike za razvoj kompetencija i za prepoznavanje učeničkih potreba, u cilju osiguravanja kvalitetnog obrazovanja.

Literatura

1. Anđelija, J. i drugi. (2012), Priručnik za interkulturalno učenje kroz dramu, Beograd, Bazzart.
2. Booth, T. I Ainscow, M (2008), Indeks inkluzivnosti, Zenica, Pedagoški zavod Zenica.
3. Dedić Bukvić, E. (2017) Pedagoško-psihološka i didaktičko-meodička izobrazba nastavnika na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu, Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu, knjiga XX, Filozofski fakultet u Sarajevu

4. Delors, J. (1998), Učenje blago u nama: Izvješće UNESCO-u međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21.stoljeće, Zagreb, Educa.
5. Morin, E. (2002), Odgoj za budućnost (Sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost, Zagreb, Educa.
6. Ninčević, M. (2009), Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište, Vol. VII, No. 1. Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja, Zagreb.
7. Paustović, N. (1999), Edukologija, Zagreb, Znamen.
8. Peko, A. i drugi (2009), Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama, Osijek: Sveučilište JJ Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
9. Razum, R. (2008), Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj, Bogoslovska smotra, Vol.77 No.4. Zagreb, Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
10. Vizek Vidović, V. i drugi (2005), Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruka perspektiva, Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

FROM UNDERSTANDING TO RESPECT FOR DIGNITY AND PEOPLES DIFFERENCES THROUGH HIGHER EDUCATION SYSTEMS

Abstract

Education plays a huge role in forming attitude of understanding and accepting in people with different backgrounds and characteristics. Tendencies of education point out how important all students' needs are in teaching process. Nowadays everything is marked with the need for respect of different cultural, ethical, religious, economic and political values but also individuals and their efforts in teaching process. Education is expected to offer ways for improvement of individuals' lives, to be based on protection of human rights and democratic principles, all with a goal of raising consciousness of linguistic, religious, gender and racial identity but also of idea of mutual understanding and respect. The question is, are students of teaching studies prepared to deal with all the challenges in the teaching process? The goal of this research is to determine level of students' knowledge of basics of intercultural education, as well as the level of understanding, respecting and accepting differences through the systems of higher education. The research analyzed the presence of intercultural contents in some of the departments in Faculty of Philosophy of University of Sarajevo during bachelor studies. Education is supposed to develop new, tolerant behavior patterns. That includes changes in mentality, so according to that, the research examined students' attitude towards understanding and acceptance. The research shows how important it is for universities to follow social trends and to prepare future teachers to be sensible and attentive towards differences, which is highly required in our education system that is based on inclusion and interculturalism.

Keywords: tolerance, interculturalism, inclusion, higher education.

Filip Brčić, MA

DOB DJETETA: PRIRODNA ILI SOCIJALNA KATEGORIJA

Sažetak

U radu se problematizira pitanje pojma djeteta i suvremenog djetinjstva analizom empirijskih i teorijskih radova pedagoga u Hrvatskoj. Nijedan od navedenih pojmova ne smatra se više strogo određenom kategorijom koja je jasno omeđena dobnim ili kulturološkim odrednicama. Prema posljednjim istraživanjima, dijete je već s nekoliko godina svjesno svojih emocija, a do adolescentske dobi razvilo je stavove i očekivanja. Autor je postavio kao cilj ispitati postoji li znanstveno-stručni konsenzus o pravima djeteta u participaciji u Hrvatskoj. Iako prema statističkim podacima na djecu i mlade otpada trećina populacije, njihovo se mišljenje zanemaruje ukoliko nije posredovano odraslom osobom. Na temelju Konvencije o pravima djeteta, ta se paradigma nastoji promijeniti pristupanjem proučavanju djeteta u njegovu prirodnom okruženju imajući ga u vidu kao ravnopravnog sudionika istraživanja, a ne kao predmet istoga. Drugim riječima, pokušava se dijete predstaviti kao subjekt, a ne kao objekt. U radu se analizom došlo do zaključka da postoje sličnosti u razmišljanjima o navedenim pojmovima, ali prisutne su i određene razlike. Međutim, svim je stručnjacima zajedničko zagovaranje promjene paradigme djeteta i djetinjstva kojom bi ono imalo aktivniju ulogu u vlastitom razvoju. Imajući u vidu navedene društvene odrednice, u radu se predlaže izmjena postojećih odgojno-obrazovnih uvjeta utemeljenih na jednostranom odnosu djeteta i odrasle osobe te prilagodba istih partnerskom razvoju.

Ključne riječi: dob djeteta, djetinjstvo, socijalna ili prirodna kategorija, participacija djeteta.

Uvod

Djetetom se danas smatra osoba mlađa od 18 godina. Iako postoje daljnje podjele koje razgraničavaju život u razdoblju od rođenja do punoljetnosti, poput ranoga i kasnoga djetinjstva ili adolescencije, dijete se ne smatra ravnopravnim sudionikom svakodnevice prije navršene 18. godine. Prema hrvatskom zakonu, tek tada osoba postaje punopravnim sudionikom političkoga života; naime, ona tada dobiva pravo glasovanja, biranja vodstva, čime je izravno uključena u politički život zajednice. Nameće se pitanje je li osoba zaista tek s 18 godina spremna na punopravno članstvo u «svijetu odraslih» te joj sve dotad treba ograničavati punu participaciju. Postavljanjem stroge granice zanemaruje se kognitivni razvoj jer postoje pojedinci koji su zreli za iskorak i ranije, dok ima i onih koji nespremni ulaze u punoljetnost. Unatoč takvim određenjima, dijete se u današnjoj pedagogiji ipak sve rjeđe klasificira kao «mali čovjek» (Šagud, 2015), čime se priznaje potreba za razmatranjem ovih unaprijed određenih pravila o zrelosti pojedinca.

Strogo određenje ravnopravnosti, naročito postavljanje iste na 18 godina života, dolazi u pitanje iz mnogo razloga. Uzimajući u obzir kognitivni razvoj djeteta, smatra se da je ono

formiralo svoju osobnost do 10. godine. S druge pak strane, istraživanja pokazuju da su već trogodišnjaci ne samo svjesni svojih emocija, nego čak jasno razaznaju i zašto se tako osjećaju (Brajša-Žganec, Slunjski, 2007). Ovi podaci, dakako, variraju od djeteta do djeteta. Međutim, i kao takvi predstavljaju zoran prikaz znatno bržega razvoja pojedinca od onoga koji mu se, makar legislativno, pripisuje. Unatoč ovim podacima, dijete će rijetko kad ostvariti svoje pravo na punu participativnost, o čemu će biti više riječi u nastavku.

Dijete kao ravnopravan sudionik

U pedagogiji je prisutno promišljanje o djetetu kao biću i kao sudioniku zajednice. S jedne strane, ne odstupa se od potrebe prilagodbe okoliša i načina ophođenja, smatrajući ga nedoraslim za sve životne izazove. S druge strane, govori se o ideji «slušanja djeteta». Naime, smatra se da bi za potpuno razumijevanje djeteta bilo potrebno pristupiti tako da mu se prepusti izbor osmišljavanja vlastitih aktivnosti (Slunjski, 2011). Na temelju takva pristupa procijenilo bi se kako razmišlja u pojedinoj dobi. S obzirom na to da se participacija djece danas smatra vodećom paradigmom u proučavanju djetinjstva (Širanović, 2017), takav bi pristup uvelike omogućio partnerski odnos u odgoju kojem se zapravo i teži.

Ideja o djetetu kao pojedincu koji može pridonositi zajednici, nije nova. Takva teza prisutna je u *Konvenciji o pravima djeteta* iz 1989. godine. Taj dokument, kako navode Jurčević, Bobaš, Mašić (2017: 152.), «shvaća dijete kao socijalno i kulturno biće s pravima, koje svojim aktivnim uključivanjem i sudjelovanjem u procesima zajednice itekako može doprinijeti vlastitoj budućnosti i zajednici u kojoj živi». Drugim riječima, ono ne samo da može biti uključeno u svakodnevicu, nego se u samome startu proglašava ravnopravnim elementom određene zajednice i čimbenikom koji je sklon aktivno sudjelovati. Iako se djetinjstvo neizbježno određuje prema karakteristikama sredine u kojoj dijete odrasta (Šagud, 2015), prema *Konvenciji* svako dijete ima pravo i obvezu neometano se razvijati, a to znači i participirati.

Od samoga početka, dijete mora biti aktivno uključeno u sve aktivnosti. Još od doba vrtića, naglasak mora biti na djetetu, a ne na odgajatelju, iako se posljednjem priznaje pravo nositelja aktivnosti (Slunjski, 2011). Upravo u tom najranijem razdoblju svoje socijalizacije dijete pristupa drugima, osobama koje više nisu isključivo članovi njegove obitelji ili bliže zajednice. Ono se prilagođava novomu svijetu i uči reagirati u okolini u kojoj se vjerojatno mora izboriti ako nešto želi, za razliku od vlastitoga doma u kojem ima neometan pristup svemu. U vrtiću se sklapaju i prva prijateljstva. Prema istraživanjima, dijete samostalno postavlja preduvjete nužne za prijateljstvo koje druga osoba mora ispuniti. A kada stekne prijatelja, znači da je ta nova osoba u njegovoj bližoj zajednici ispunila cijeli niz oblika prosocijalnoga ponašanja (Simel, Špoljarić, Buljubašić Kuzmanović, 2010). Dakle, dijete već u veoma ranoj dobi zna što očekuje od drugih i jesu li ta očekivanja ispunjena.

Uloga odgojno-obrazovne ustanove

Svaka odgojno-obrazovna ustanova ima presudnu važnost na razvoj pojedinca. U Republici Hrvatskoj osnovna je škola obvezna, što znači da svako dijete mora proći bar osam godina školovanja. To ujedno znači i gotovo cijelo desetljeće socijalizacije, iskazivanja interesa za aktivnostima, promišljanja o budućnosti... S obzirom na količinu vremena koje dijete provede u školi, opravdano je pretpostaviti da će nastavnici (morati) prihvatiti roditeljsku ulogu (Simel i sur., 2010). Iako upravo ovo razdoblje naj snažnije utječe na oblikovanje djetetove

osobnosti, stroga pravila prisutna u školi nezanemarivo djeluju na taj razvoj. Naime, kako navodi Slunjski (2011), odgojno-obrazovna ustanova zamišlja da se inzistiranjem na poslušnosti i disciplini razvija djetetova autonomija. Riječ je o sustavu koji gaji jednosmjernu komunikaciju; djetetu je dopušteno sudjelovati tek nakon što ga se prozove, a samo u rijetkim slučajevima i ranije. Međutim, učenici su željni aktivnoga sudjelovanja u nastavi, čega suvremeni nastavnik mora biti svjestan (Mrkonjić, Vlahović, 2008). Postojećim načinom ophođenja ne može se njegovati puna participativnost učenika.

Situacija se ne mijenja ni upisom u srednju školu. Premda je ona zapravo prvi pravi izbor svakoga djeteta, jer samo bira školu prema interesu, pravila su ostala ista. Učenici redovito u istraživanjima navode pogreške svojih nastavnika, a one se uglavnom odnose na suradnju i vlastitu uključenost u nastavu. Pokazalo se da se prava djece na sudjelovanje u nastavi samo djelomično ostvaruju (Jurčević i sur., 2017). Iako je obveza škole ispraviti svoje nedostatke, to se nerijetko zapostavlja nauštrb inzistiranja na akademskom uspjehu. Kako bi se ostvarila participativnost djeteta u školi, potrebno je zagovarati istraživačku nastavu koja će poticati stjecanje sposobnosti i vještina (Koludrović, 2013). Što je veća uključenost djeteta u nastavu, lakše će ostvariti zacrtane ciljeve, a to će pozitivno utjecati na njegov razvoj.

Neki autori zastupaju stajalište da su djeca nositelji prava, što znači da su donositelji vlastitih odluka i da imaju pravo oblikovati vlastiti život (Polić, 2017). Međutim, iz raznih istraživanja vidljivo je da djeca to pravo uglavnom ne mogu koristiti u svim segmentima, čak ni u razdoblju školovanja. Sve to nedvojbeno dovodi do zaključka da je dijete u školi «odrasla osoba na čekanju» (Šagud, 2015: 267). Drugim riječima, ono je u pravilu subjekt koji se mora prilagoditi unaprijed postavljenim pravilima i normama, a ne objekt koji sudjeluje u donošenju istih. Takav pristup posebno je bitan u razvijanju socioemocionalnih sposobnosti djeteta. Naime, one se razvijaju socijalizacijom, što znači da dijete ne može biti isključeno iz zbivanja ako je njegova participativnost značajan faktor u razvoju vlastitih socioemocionalnih sposobnosti (Brajša-Žganec, Slunjski, 2007). Posebno je bitno imati u vidu te sposobnosti kada se razmišlja o razvijanju stavova o drugima u bližoj i daljoj zajednici. Stavovi prema drugima, osobito onima iz drugačijih kultura, stječu se tijekom djetinjstva i adolescencije (Mrnjauš, 2013). U jeku globalnih kretnji ne može se govoriti o potrebi participativnosti djeteta jedne kulture, već ravnopravnosti svih kultura. S obzirom da škola utječe na razvoj osobnosti djeteta jednako kao i obitelj (Zloković, 2017), nužno je da ona pozitivno utječe na razvoj takvih stavova omogućavanjem participativnosti svakoga djeteta te da je ono toga svjesno.

Participativnost djeteta u pedagoškim istraživanjima

Postoje dva temeljna pristupa pravima djece: tehnokratski i kritički (Polić, 2017). I dok su za prvi pristup prava djece cilj za koji znanstvenici moraju pronaći najdjelotvorniji način kako ga postići, drugi radije razmišlja o opravdanosti određenoga koncepta prije postavljanja istoga kao norme. Oba pristupa kao zajedničko pitanje postavljaju na koji je način moguće najučinkovitije implementirati *Konvenciju o pravima djeteta*, posebice pri sudjelovanju u istraživanjima. Jer, premda su istraživanja o pitanjima koja se tiču djeteta u pedagogiji veoma česta, ono je u istima zastupljeno preko odrasle osobe. Dijete kao sudionik nekog istraživanja zapravo samo dobiva relativnu autonomiju (Širanović, 2017). Zahvaljujući tomu, njegovo se mišljenje bilježi, ali opet posredništvom odrasle osobe, unatoč tomu što djeca sve ranije iskazuju dojam uspostavljanja neovisnosti od odraslih osoba iz svoje okoline (Zloković, 2017).

Taj se pomak pripisuje sve bržem tehnološkom razvoju koji mlađi ljudi u pravilu uspješnije prate od starijih osoba.

Usto, izražava se sumnja jesu li postojeći teorijski okviri za shvaćanje djeteta kao nositelja prava zaista primjereni (Polić, 2017). Naime, određeni pedagozi smatraju da je došlo do razilaženja teorije i prakse po pitanju prava djeteta. Sa strane teorije, dijete zaslužuje puno pravo na participativnost i shvaća se kao ravnopravan sudionik svakodnevice. Dakle, ono ima mogućnost neometano se razvijati kroz svoje djetinjstvo. Međutim, u praksi je situacija drugačija; dijete nema ni vrijeme ni prostor razviti se u svoje pravo ja (Šagud, 2015). Najkasnije od ulaska u osnovnu školu pa sve do punoljetnosti ono je podvrgnuto strogim pravilima koja su temeljena na ranije spomenutoj jednostranoj komunikaciji. Slične su se kritike upućivale i samoj *Konvenciji o pravima djeteta* kad je istaknuto da je ona napisana zbog formuliranja prava djece, a nijedno dijete nije sudjelovalo u njezinu stvaranju (Polić, 2017).

Taj se jaz između teorije i prakse dodatno produbljuje ako se zna da trenutačno postoji čak tridesetak različitih modela participacije djeteta (Širanović, 2017). Unatoč tomu što jedan model ne mora nužno negirati drugi s obzirom na postojeće sličnosti između njih, ovakav raspon dokazuje određenu nekonzistentnost u shvaćanju prava djeteta. Koji god model izabrao, istraživač mora iznaći način kako najučinkovitije uključiti dijete u svoje istraživanje. Ako od njega traži odgovore na svoja pitanja, mora postojati određena razina povjerenja u tom odnosu. Jedno je istraživanje osnovnoškolskog uzrasta pokazalo da dijete, kada postavlja kriterije za svojega prijatelja, visoko pozicionira karakteristike «dobar» i «iskren» (Simel i sur., 2010). Ako govorimo o partnerskom odnosu i dvostranoj komunikaciji tijekom istraživanja, koji bi trebali biti temelj svakoga kvalitetnog istraživanja, pretpostavka je da će dijete ista očekivanja razviti i za odraslu osobu koja provodi znanstveni projekt. S druge strane, takvim pristupom istraživač može očekivati najkvalitetnije rezultate jer će steći djetetovu naklonost, što će mu u pravilu rezultirati iskrenom i potpunijom suradnjom.

Postavlja se također pitanje bavi li se pedagogija analiziranjem ili implementacijom prava djece (Polić, 2017). Mnogobrojna istraživanja nerijetko ostaju mrtvo slovo na papiru jer se ne pronalazi način za primjenu tih saznanja u praksi. Za potpuno implementiranje svakoga rezultata istraživanja nužan je partnerski odnos, u ovome slučaju istraživača i ustanove o kojoj je bila riječ, ako ne čak i šire zajednice. Primjerice, ako je istraživanjem zaključeno kakve bi se promjene trebale ostvariti u jednome vrtiću da bi isti učinkovitije djelovao, potrebno je razmišljati o provođenju tih zamisli u praksi; kako će odgajatelji steći nužne kompetencije za ostvarenje te promjene. A, kako navodi Slunjski (2011), za to ne postoji univerzalan recept. Premda je naveden primjer predškolske ustanove, problem se može zamisliti na svakoj od razina odgoja i obrazovanja na kojoj je zamišljeno provođenje istraživanja.

Zaključak

Pedagogiji predstoji mnogo posla u usavršavanju određenih nedoumica po pitanju participativnosti djeteta. Čak i letimičan pogled na izloženu problematiku pokazuje na koliko je razina potrebno intervenirati. Tek što je dijete započelo školovanje, podvrgava se čvrstim regulama koje ne dopuštaju velik prostor za slobodno sudjelovanje, a prate ga u kritičnom trenutku razvoja vlastite osobnosti. Određene pozitivne promjene trebale bi se očekivati od kurikularne reforme, bar što se tiče samoga segmenta školovanja. Redovito se navodi kako bi trebalo napustiti dosadašnju praksu frontalne nastave jer je znatno veća korist od

individualiziranoga pristupa (Pastuović, 2008). Međutim, ni savršen kurikulum ne jamči nužnu promjenu ako neće biti implementiran u praksi. Svaka veća novost u praktičnome smislu zahtijeva kompetencije pojedinaca koji bi bili zaduženi za njihovo izvođenje, a to nerijetko znači i dublje izmjene u samome pristupu obrazovanju budućih odgajatelja i nastavnika. Zbog toga se sve više pedagoga protivi strogo uređenom kurikulumu koji bi ograničavao nastavnika (Došen Dobud, 2016).

Upravo značajan jaz između teorije i prakse predstavlja problem kojemu se mora posvetiti pozornost kako bi se zaista moglo govoriti o punoj participativnosti djeteta. Iz toga razloga, može se zaključiti kako danas ne postoji znanstveno-stručni konsenzus o shvaćanjima prava djeteta (Širanović, 2017). Premda u svojoj srži svaki model shvaćanja tih prava gaji potrebu zaštite djeteta, oni se mogu svakojako tumačiti i prezentirati. Ujedno, postavlja se i pitanje je li više prava jednako većoj dobrobiti djeteta. Naime, smatra se kako su danas prava koja dijete gaji postala sinonimom za njegovu dobrobit (Polić, 2017). Drugim riječima, što se više prava pruži djetetu, to bolje! Takva je paradigma upitna jer lako može dovesti do posve neželjenih posljedica. Zbog toga je nužan kritički pristup, kao i određen balans u postavljanju kriterija.

Neovisno koje stajalište, model ili odgojno-obrazovnu razinu predstavljali, pedagoški stručnjaci u Hrvatskoj gotovo jednoglasno zagovaraju promjene postojećih shvaćanja prava djeteta. Ono mora imati aktivniju ulogu u vlastitoj okolini kako bi lakše razvilo svoju osobnost. Počevši od odgojno-obrazovnih ustanova, potrebno je njegovati dvosmjernu komunikaciju u kojoj će ono uvidjeti priliku za samoizražavanjem. Odgajatelj, nastavnik i istraživač djetetu trebaju predstavljati partnera, a takav odnos nemoguć je bez pune participativnosti djeteta.

Literatura

1. Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja* 16 (3), 477-496.
2. Došen Dobud, A. (2016). *Dijete – istraživač i stvaralac: igra, istraživanje i stvaranje djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alinea
3. Jurčević, J., Bobaš, Ž., Mašić, I. (2017). Pravo učenika na sudjelovanje u nastavi. U: D. Maleš, A. Širanović, A. Višnjić Jevtić (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje* (str. 152-161). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
4. Koludrović, M. (2013). Mogućnosti razvijanja kompetencija učenja u suvremenoj nastavi. *Pedagoška istraživanja* 10 (2), 295-307.
5. Mrkonjić, A., Vlahović, J. (2008). Vrednovanje u školi. *Acta Iadertina* 5, 27-37.
6. Mrnjaus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema «drugačijima». *Pedagoška istraživanja* 10 (2), 309-325.
7. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti* 10 (2), 253-267.
8. Polić, P. (2017). Prava djece – izazovi u kritičkom pristupu. U: D. Maleš, A. Širanović, A. Višnjić Jevtić (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje* (str. 187-198). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
9. Simel, S., Špoljarić, I., Buljubašić Kuzmanović, V. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola* 23 (1), 91-108.

10. Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagoška istraživanja* 8 (2), 217-230.
11. Šagud, M. (2015). Contemporary Child and the Institutional Context. *Croatian Journal of Education* 17 (1), 265-274.
12. Širanović, A. (2017). Modeli dječje participacije u funkciji pedagoške elaboracije sudjelovanja djece. U: D. Maleš, A. Širanović, A. Višnjić Jevtić (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje* (str. 136-151). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
13. Zloković, J. (2017). Pravo djece na poticanje razvoja – odgovornost roditelja, škole i društva. U: D. Maleš, A. Širanović, A. Višnjić Jevtić (ur.) *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje* (str. 47-55). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

CHILD'S AGE: NATURAL OR SOCIAL CATEGORY

Abstract

The article deals with interpretation of the terms of a child and contemporary childhood by analyzing empirical and theoretical papers of Croatian pedagogues. None of the aforementioned terms is no longer regarded as a firm category which is distinctly marked by age or cultural determinants. According to the latest research, a few years old child is already aware of its emotions, while it has developed attitude and expectations by the time it reaches adolescence. The goal of this article is to analyse whether there is a scientific and professional consensus in Croatia about child's rights in participation. Even though the statistics show that about a third of our population consists of children and youth, their opinion is not represented unless it is accompanied by an adult. Following the Convention on the Rights of a Child, that paradigm strives to change by approaching a child in its natural environment and while considering it as an equal in the research. In other words, a child is considered as a partner, not as an object of the research. The article concludes that there are similarities in opinions of Croatian pedagogues about the aforementioned terms, as well as differences. However, all of them advocate a new paradigm of child and childhood in which it would have a more active role in its own development. Considering the aforementioned social determinants, this article suggests a modification of existing educational circumstances based on unilateral relation between a child and an adult is needed, and an adaptation of it to a partnership.

Key words: child's age, childhood, social or natural category, child's participation.

Katarina Horvat, MA

INTEGRACIJA ROMSKE DJECE U HRVATSKI OBRAZOVNI SUSTAV

Sažetak

Prvim pisanim dokumentom na području Republike Hrvatske potvrđuje se da Romi žive na ovim područjima od 14. stoljeća. Od tada se sele diljem Hrvatske u potrazi za poslom, boljom društvenom emancipacijom, boljim životnim i ekonomskim prilikama. Prepreke na tom putu nerijetko su uzrokovane nepoznavanjem jezika, neizobraženošću i nepismenošću koje se reflektiraju na cjelokupan životni ciklus osoba romske nacionalnosti. Ključan preduvjet za poboljšanje kvalitete života nalazi se upravo u izobrazbi. Socijalne i kulturne razlike osjete se već u osnovnoškolskoj dobi i intervencije koje Republika Hrvatska radi na tom području godinama su sve uočljivije i veće, no treba razmotriti i uvjete koji dovode do razlika u pristupu obrazovanju u obiteljima romske nacionalnosti. Jedan od razloga zašto romska djeca nisu toliko privržena školi predstavlja i teza da tradicionalna romska zanimanja ne zahtijevaju dugotrajno školovanje, već se vještinama i specijalizaciji uči od starijih (roditelja). Izdvajanje iz tradicionalnog okruženja i nuklearne skupine zbog školovanja narušava skupinske odnose i dinamiku. Vrijednosti Roma često su u nesrazmjeru s društvenim okolnostima u kojima se nalaze i zbog specifičnog načina življenja mahom nailaze na nerazumijevanje okoline, segregaciju i diskriminaciju. Integracija Roma u Hrvatskoj je na prilično nezavidnoj razini, što kreće od osnovnoškolskih dana. Jedan od problema jest neredovitost pohađanja nastave, što u konačnici ima negativne posljedice za romske naraštaje. Izobrazba je prije svega nužna za Rome da bi se poboljšao njihov životni standard. Republika Hrvatska svjesna je tog problema, stoga provodi programe integracije Roma u zajednicu. Unatoč tome, integracija Roma u Hrvatskoj općenito ima specifičnih poteškoća. Napose, Romi prihvaćaju religiju, običaje, tradiciju, a uglavnom i jezik većinske skupine, ali zadržavaju specifičan način življenja. Ono što se obrazlaže u ovom radu jest problem integracije romske djece u kontekstu obrazovanja jer ono za sobom vuče niz egzistencijalnih pitanja – posao, zdravstvo, stanovanje te kvalitetu života općenito.

Ključne riječi: Romi, obrazovanje, nacionalne strategije, segregacija, diskriminacija

Uvod

Više od šest stoljeća na području Republike Hrvatske nastanjeni su Romi, što potvrđuje prvi pisani dokument iz 1362. godine u kojemu se spominju (Hrvačić i Ivančić, 2000). Nacionalna manjina bez države suočena s problemom diskriminacije bori se sa raznim preprekama integracije u društvo. Problem nezaposlenosti uzroke uglavnom pronalazi u manjku obrazovanja, „nepismenosti, neizobraženosti, nepoznavanja jezika, pa i stoga što se Romi, često prikrivajući svoje podrijetlo, odaju sitnom kriminalu; tek dio je obuhvaćen sustavom socijalne skrbi“ (Posavec, 2000, str. 234). Na papiru zajamčen jednak ustavno-pravni status kao i ostalih etničkih manjina samo je privid (Đukić, Kukovec, 2015). Štambuk (2000) u radu Lapat, Šlezak (2010) navodi da je naseljavanje Roma u rubnim dijelovima naselja omogućilo čuvanje od

procesa asimilacije, što u isto vrijeme usporava proces integracije u hrvatsko društvo. Nastojanja međunarodnih i nacionalnih vladinih i nevladinih organizacija rezultiraju boljim obrazovnim prilikama za Rome. Unatoč tomu, problem obrazovanja u Hrvatskoj jedan je od primarnih s kojima se susreću romska djeca i njihove obitelji, što je uzrokovano brojnim kulturološkim, jezičnim i drugim preprekama.

Romska populacija u Hrvatskoj i Europi

Prema Izvještaju Instituta Otvoreno Društvo (2008) Romi su najbrojnija nacionalna manjina u Europi s populacijom od oko deset milijuna od kojih većina živi u zemljama Srednje, Istočne te Jugoistočne Europe. Prema zadnjem popisu stanovništva (Državni zavod za statistiku, 2013) u Hrvatskoj živi 16.975 Roma, odnosno 0,40% ukupne populacije. Broj Roma povećava se s godinama: prema popisu stanovništva 1971. bilo ih je, od ukupnog broja stanovnika, 0,03 %, 1981. godine 0,08%, 1991. godine 0,14%, a 2001. godine 0,21% (Državni zavod za statistiku 2013, str. 19).

Dostupni podaci u Hrvatskoj o romskom stanovništvu rijetko su pouzdani i točni. U popisu stanovništva podcijenjen je broj Roma; „sukladno procjeni Vijeća Europe u Hrvatskoj živi oko 40.000 Roma, što predstavlja oko 0,9 % ukupnog stanovništva“. Romi nisu jedan narod jednog identiteta, a suočavaju se i sa strahom od iskazivanja istog „zbog anticiganizma, tj. diskriminacije Roma“. To je jedan od razloga zbog čega je „(...) broj Roma u nacionalnim popisima stanovništva obično mnogo niži od stvarne brojke“ (Institut Otvoreno Društvo, 2008, str. 36).

Izazovi kvalitetnog obrazovanja Roma

„Obrazovanje je vrsta komunikacije koja definira ulogu pojedinca u društvu“ (Žitinski, 2006, str. 137). Institut Otvoreno Društvo (2008) tvrdi da je život Roma u gotovo svim aspektima lošiji od prosjeka, što pokazuju društveni pokazatelji isključenosti: viša nezaposlenost, viša razina smrtnosti novorođenčadi, niža očekivana dob, niži *per capita* prihodi, a više od polovice romskog stanovništva u Hrvatskoj mlađe je od devetnaest godina. Na kvalitetu izobrazbe Roma utječu mnogi čimbenici, a samo neki od njih su: odvajanje razreda, dislokacija romskog naselja, nerazumijevanje hrvatskog jezika u potpunosti, standard domaćinstva učenika, problem integracije u miješane razrede, manjak podrške i poticaja roditelja i sl.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 07/17), Članak 12., definira osnovno obrazovanje obaveznim za svu djecu koja napune šest godina i traje osam godina (u pravilu do petnaeste godine života). Veliki broj romske djece napušta obvezno osnovno školovanje s navršениh 15 godina jer tada više nisu obvezni pohađati isto, a nerijetko dotad nisu završili osnovnu školu zbog ponavljanja razreda. Romska su djeca često suočena s diskriminacijom od strane svojih vršnjaka, a nerijetko i od strane učitelja i školske uprave. „Rano napuštanje školovanja mladih Roma u pravilu nakon završenom četvrtog ili šestog razreda osnovne škole središnji je problem u postizanju boljšeg obrazovnog statusa Roma u Hrvatskoj“ (Potočnik, 2008, str. 48).

Preporuke poboljšanja obrazovnog sustava odnose se na promicanje desegregacije, podupiranje i podržavanje odgojno-obrazovnih modula u obrazovanju i usavršavanju učitelja i nastavnika u području učenja jezika i metoda dvojezičnog obrazovanja te poučavanja u

multikulturalnim razredima. Istim se ukazuje na manjkavosti u diskriminacijskim stavovima, odnosu škole i zajednice, kurikularnim standardima, ljudskim potencijalima, jeziku te ustrojavanju razrednih odjela.¹

Nacionalna strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine Ureda za ljudska prava i prava nacionalnih manjina (2012) ocjenjuje obrazovni status Roma nepovoljnim, a to je „najvećim dijelom zbog neredovitog pohađanja nastave, niske stope završenosti osnovnoškolskog obrazovanja, neadekvatnog praćenja obuhvata romske djece obveznim obrazovanjem i obrazovanjem po posebnim programima za djecu s teškoćama u razvoju, slabe podrške obrazovnim djelatnicima koji rade s romskom djecom, uz nedostatne mjere sprečavanja segregacije“ (Potočnik, 2014, str. 43). U predškolskom je obrazovanju, unatoč intervencijama, i dalje niska uključenost djece romske nacionalne manjine. Višestruki su uzroci tomu: neinformiranost i neosvijestjenost roditelja o predškolskom odgoju, nedostatak sufinanciranja istog od strane lokalnih i regionalnih samouprava kao i nedostatak kapaciteta u dječjim vrtićima.

„Postojeći hrvatski sistem obrazovanja nije prilagođen zahtjevima i posebnostima romske etničke zajednice. Nužno je razviti i implementirati model koji bi bio povezan s potrebama, mogućnostima i zahtjevima romske manjine, uzimajući u obzir sve specifične stavke poput jezika, tradicije i posebnog sustava vrijednosti“ (Lapat, Šlezak, 2011, str. 82). Škola je pak mjesto povezivanja i ispreplitanja različitih kultura, običaja i praksi i zato je idealno mjesto za početne korake u integraciji (ako se nisu već dotada dogodili). Da se integracija romske djece u obrazovni sustav poboljšava, tvrde Đukić i Kukovec (2015), koji su istraživali pitanje poboljšanja statusa Roma u razdoblju pristupanja Europskoj Uniji na nacionalnoj razini. Pozitivan trend u upisivanju romske djece u osnovnu školu zamijećen je od akademske godine 06./07., do 12./13. Međutim, trend napuštanja osnovne škole također je u porastu u istom razdoblju, dok je broj Roma koji ponavljaju razred u padu. Najmanji se pomak vidi u visokoškolskom obrazovanju.²

Bolja integracija romske djece postiže se mješovitim razredima gdje se inkorporiraju u obrazovni program kvalitetom jednak prema svim učenicima. Dio problema u romskim razredima uključuje i nastavnike i učitelje koji se suočavaju s nedostatkom materijalnih resursa, neredovitim dolaskom djece na nastavu, nedostatkom rada roditelja s djecom (uzrokovano materijalnim teškoćama i nedostatkom obrazovanja roditelja), nedostatkom posvećenosti i razumijevanja za posao edukacije, što često vodi do neuspjeha u postizanju obrazovnog cilja.

Prema Nacionalnoj strategiji za uključivanje Roma (2012) na području osnovnoškolskog obrazovanja najveći problemi vežu se uz neredovitost pohađanja nastave, neadekvatno praćenje zastupljenosti djece pripadnika romske nacionalne manjine koja se obrazuju po posebnim programima za djecu s teškoćama, neadekvatno planiranje i nekontinuirano financiranje programa produženog boravka, nedostatak kontinuirane i ciljane podrške obrazovnim djelatnicima koji rade s romskom djecom te nedostatak provedbe mjera sprječavanja segregacije. Odvojeni razredi često su stigmatizirani i kao oni koji ne trebaju postići jednake uspjehe kao djeca iz drugih redovnih razreda, odnosno djeca su suočena sa

¹ Više o preporukama u: Open Society Institute (2008). Izvještaji o praćenju. 1.2. Preporuke o praćenju i vrednovanju. *Ravnopravan pristup Roma kvalitetnom odgoju i obrazovanju*. Zagreb.

² Brojčani iskaz istraživanja dostupan je u: Đukić, B., Kukovec, D. (2015). Romsko pitanje u kontekstu Europske unije, *Politička misao*, god 52., br.2, 2015, 131 – 155.

smanjenim očekivanjima nastavnika i učitelja što dovodi do velikih gubitaka i manjkavosti prepoznavanja učeničkih potencijala. Sustavno gledajući, za romsku nacionalnu manjinu ne ostvaruju se specifični nastavni i školski oblici u okviru redovitog školskog sustava (specifični nastavni planovi i programi, predmetni udžbenici, nastava na romskom jeziku...).

Utjecaj životnog standarda i sociokulturnih praksi na obrazovanje

Segregacija romske djece ima nekoliko negativnih učinaka. Izravno utječe na program i kvalitetu obrazovanja romske djece u odnosu na neromsku, fizički odjeljuje djecu čime se potiče socijalna isključivost te ih „priprema za poslove koji ne zahtijevaju visok nivo vještina, kojima se često tipično bave Romi“ (Nacionalna strategija za uključivanje Roma, 2012, str. 38).

Jedan od razloga neprivrženosti romske djece školi je taj što „tradicionalna romska zanimanja ne zahtijevaju dugotrajno školovanje (obrti), već ranu specijalizaciju uz učenje od starijih (roditelja) u plemenskoj skupini. Izdvajanje iz okruženja zbog školovanja narušava unutarnju skupinsku integrativnu dinamiku“ (Hrvatić, 2000. str. 270). U tradicionalnoj romskoj kulturi obitelj je bila jedino mjesto poučavanja i učenja, a u suvremenim društvima Romi se susreću s drugim kulturama koje ne prepoznaju njihovu kulturnu tradiciju. Škola u poimanju romskih zajednica ne predstavlja preduvjet za dobar život i zaradu, stoga se nameće zaključak da romska djeca ne povezuju bolje obrazovanje sa boljom kvalitetom života. nije za zaključiti da romska djeca povezuju bolje obrazovanje sa boljom kvalitetom života. Vrijednosti Roma specifične su u odnosu na društvo u kojem se nalaze, često su u nesrazmjeru s okolinom zbog specifičnog načina življenja, stoga mahom nailaze na nerazumijevanje okoline, segregaciju i diskriminaciju. Sociokulturne značajke predstavljaju prepreku na putu ka obrazovanju koje je, razvitkom modernog društva, preduvjet za ostvarenje niza egzistencijalnih pitanja – posao, zdravlje, stanovanje. Izobrazba tako predstavlja i liniju korelacije s društvom i okruženjem u kojemu se Romi u Hrvatskoj nalaze.

Kvaliteta obrazovanja prema UNICEF-u uključuje „učenike koji su zdravi, dobro uhranjeni i spremni na sudjelovanje i učenje, potaknuti na učenje od svojih obitelji i zajednica“ (UNICEF, 2000, str. 4). Djeca Romi, međutim, možda nisu u tako idealnom položaju s obzirom na to da često žive u siromaštvu.

Mladi Romi nakon završetka osnovnoškolskog obrazovanja rijetko nastavljaju ono srednjoškolsko, a iznimno rijetko i akademsko obrazovanje, čiji su uzroci raznoliki, a uglavnom povezani s ekonomskim i sociokulturnim uvjetima i teškoćama. Romi imaju razmjerno veći broj djece, ali su i razmjerno mladi ljudi, odnosno, vrlo rano postaju roditelji. Istraživanje koje su proveli Matijević, Uzelac i Bouillet (2003) pokazuje niz korelacija u odnosu mladi roditelji – školovanje djece, školovanje djece – dijete predškolske dobi, oženjeni parovi – redovitost pohađanja nastave, itd. Jedan od zaključaka jest da „oženjeni očevi i udane majke razmjerno najčešće imaju djecu koja redovito pohađaju nastavu“ što ukazuje razliku na „prijašnji život roditelja u konkubinatu, koji je u međuvremenu prestao, koje je razmjerno najčešće vezan uz neredovito pohađanje nastave njihove djece te uz njihovo započinjanje pa napuštanje školovanja“ (Matijević i sur., 2003, str. 311).

Inicijative, programi i alati za uključivanje Roma

Pitanjem odgoja i obrazovanja Roma aktivno se bave zadnjih 20-ak godina međunarodni propisi, programi i inicijative. „Od početka 1990-ih i tranzicije iz socijalističke u demokratsku

vlast, situacija Roma u Srednjoj i Jugoistočnoj Europi došla je na međunarodni dnevni red“ (Open Society Institute, 2008, str. 23). Zemlje u ovim regijama potpisnice su konvencija koje zabranjuju diskriminaciju, što je konkretnije dopunjeno specifičnim elementima unutar istih, ovisno o problemima romskih zajednica. Za rješavanje pitanja i teškoća romske zajednice izdvajaju se značajna sredstva, provode različita istraživanja i programi, a u ovom će se radu navesti samo neka.

Praćenja u području ljudskih prava i vladavine prava diljem Europe provodi program Europske Unije za praćenje i zagovaranje (EU Monitoring and Advocacy Program – EUMAP). Izvještaj o “Ravnopravnom pristupu Roma kvalitetnom odgoju i obrazovanju” istražuje obrazovne politike koja imaju utjecaj na odgoj i obrazovanje Roma, kvalitetu obrazovanja, prepreke koje Romima onemogućuju pristup obrazovanju. Provedena inicijativa Desetljeće za uključivanje Roma 2005 – 2015, inicijativa Instituta Otvoreno društvo i Svjetske banke, predstavlja međunarodni napor u borbi protiv diskriminacije i osiguravanje ravnopravnog pristupa Roma obrazovanju, stanovanju, zapošljavanju i zdravstvenoj skrbi. Pokrenuta u veljači 2005. godine i podržana od strane devet zemalja Srednje i Istočne Europe, Inicijativu podupire i Europska komisija, Vijeće Europe, Razvojna banka Vijeća Europe te Razvojni program Ujedinjenih Naroda. Institut Otvoreno Društvo već je godinama aktivan u regiji, podupirao je inicijative lokalnih organizacija u području odgoja i obrazovanja i provodio aktivnosti putem svojih programa, uključujući Program za potporu obrazovanju i Program participacije Roma.

Republiku Hrvatsku obvezuju i Europska konvencija o ljudskim pravima (1950), Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima (1992), Okvirna konvencija o zaštiti nacionalnih manjina Vijeća Europe (1955) te ostali dokumenti međunarodnog karaktera (rezolucije, smjernice, direktive). Na razini Europske unije posebno se ističe pitanje diskriminacije i rasizma prema Romima čime se bave ECRI, MG-S-ROM, ERRC i drugi te nevladine organizacije (Human Rights Watch, Amnesty International, Hrvatski helsinški odbor za ljudska prava i drugi) (Novak, 2004).

Zaklada za obrazovanje Roma osnovana je s ciljem ulaganja financijskih sredstava u područje obrazovanja u okviru Desetljeća za uključivanje Roma kako bi se mogla provoditi istraživanja koja bi dala bolji uvid u kreiranje obrazovne realnosti te obrazovnih politika i koja bi upućivala na promjene unutar istih.

„Nakon gotovo cijelog desetljeća provedbe Nacionalnog programa za Rome i Akcijskog plana Desetljeća za uključivanje Roma, u Republici Hrvatskoj je u području obrazovanja najveći napredak ostvaren u domeni uključenosti romske djece u obrazovni sustav. Ipak, još uvijek je na svim razinama obrazovanja prisutno mnoštvo problema u praktičnoj provedbi kako nacionalne obrazovne politike, tako i mjera strateških dokumenata namijenjenih uključivanju romske nacionalne manjine u društvo“ (Nacionalna strategija za uključivanje Roma, 2013).

Opći ciljevi nacionalne strategije su: poboljšati pristup kvalitetnom obrazovanju uključujući obrazovanje i skrb pruženu u ranom djetinjstvu, ali i osnovnog, srednjeg i sveučilišnog obrazovanja s posebnim naglaskom na uklanjanja moguće segregacije u školama zatim spriječiti preuranjen prekid školovanja i osigurati lagan prijelaz iz škole do zaposlenja.³

³ Više o općim i posebnim ciljevima: Nacionalna strategija za uključivanje Roma (2012). Dostupno na: <http://www.zagreb.hr/UserDocsImages/arhiva/Nacionalna%20strategija%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma%202013-2020.pdf> (10.2.2018.)

Na razini međunarodnih organa i ogranka unutar istih prepoznat je problem integracije i obrazovanja Roma, što potvrđuju Ujedinjeni narodi te njihove četiri agencije koje su poduzele aktivnosti unutar ovih pitanja: UNDP, UNESCO, UNICEF i Svjetska banka. Također, Organizacija za europsku sigurnost i suradnju (OESS) bavi se mehanizmima poboljšanja prava nacionalnih manjina, među kojima su i Romi.

Jedan od najvažniji međunarodnih dokumenata je i Konvencija o pravima djeteta (1989, str. 2): „Konvencija je opsežan instrument različitih prava kojim se, među ostalim, pokazuje da hijerarhija dječjih prava ne postoji. Dakle, sva su ta prava potrebna da bi se dijete razvilo u psihofizički cjelovitu osobu“ što jednakim čini pravo preživljavanja, razvojno pravo, zaštitna te prava sudjelovanja. Prema Rumbak (2007) samim rođenjem djeca stječu određena prava i slobode koja im nitko ne može oduzeti. Budući da je pravo na obrazovanje jedno od temeljnih prava, nužno je osigurati kvalitetne uvjete za postizanje istih.

Intervencije Roma s ciljem integracije

1994. osnovana je Ljetna škola djece Roma koja se bavi očuvanjem nacionalnog identiteta i razvijanjem samosvijesti o pripadanju romskom narodu, upoznavanjem *romani chiba*, romskog jezika, zatim upoznavanjem romske povijesti, kulture i tradicije te romske umjetnosti i postignuća. Romi su osnovali i Predškolski centar „Ceferino Jimenez Malla“ u Zagrebu, a Romsko nacionalno vijeće osnovano je u travnju 2012. godine, a osnovana je i Udruga žena Romkinja s ciljem promicanja i provedbe antidiskriminacije te osnaživanja i edukacije žena. Unatoč tome, integracija Roma u Hrvatskoj ima specifičnih poteškoća. Njihova ekstrinzična kultura veća je zapreka integraciji od intrinzične kulture. Napose, Romi prihvaćaju religiju, običaje, tradiciju, a uglavnom i jezik većinske skupine, ali zadržavaju specifičan način življenja. Vrijednosti koje smo već naveli, a nisu dio neromske okoline, nekad su velika prepreka u ostvarivanju ljudskih prava.

Zaključak

Obrazovanje je jedan od glavnih instrumenata za poboljšanje života romske zajednice općenito. Intervencijom vladinih i nevladinih organizacija treba podići svijest u ostatku društva, primarno kod djece i mladih. Važno je uložiti potrebne napore i poduzeti potrebne mjere kako bi se nadolazećim generacijama Roma pružilo kvalitetniji odgoj i obrazovanje. Iako nije uvijek dio vrijednosti romskog društva, obrazovanje je ključan segment razvitka i ostvarivanja raznih prava u modernom društvu. Tijekom prošlosti odgoj i obrazovanje romske djece u Hrvatskoj nisu bili organizirani sukladno važnosti koje imaju u procesu integracije Roma. Ono što nedostaje jest praktična školska realizacija koja bi dovela na istu razinu znanja i romsku djecu i drugu djecu iz sredine.

Česta netrpljivost i nerazumijevanje u odnosu hrvatskog društva prema Romima proizlazi iz primarnog nerazumijevanja povijesti, kulturnih obrazaca i tradicije nacionalne manjine, a potpomognuto je i negativnim iskustvima koja su uglavnom i medijski eksponirana, što čini plodno tlo za poticanje predrasuda i stereotipa koji vode do diskriminatornog ponašanja. Romi su se, živeći na hrvatskim prostorima, afirmirali i dijelom izgubili tradicionalne komponente, no trebalo bi iznaći rješenje za održanje vlastite kulture u odnosu na onu većinsku. Najveći je opseg problema u edukaciji roditelja jer se jedino tako mogu se postići dugotrajniji učinci u smislu obrazovanja. „Općenito visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja može pomoći u

nadoknađivanju društvenih nejednakosti, u poboljšanju učenja, pomaganju da se ostvare potencijali djece te da ih se u konačnici pripremi za aktivno integriranje u društvo“ (Institut Otvoreno Društvo, 2008, str. 30).

Literatura

1. Državni zavod za statistiku, Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Stanovništvo prema državljanstvu, narodnosti, vjeri i materinskom jeziku, Zagreb, 2013. Dostupno na: <https://www.dzs.hr/> (15.2.2018.)
2. Đukić, B., Kukovec, D. (2015). Romsko pitanje u kontekstu Europske unije: pomaže li Europa integraciju Roma u Republici Hrvatskoj?. *Politička misao*, god.52, br.2, 131 – 155.
3. Institut Otvoreno društvo – Open Society Institute (2008); *Ravnopravan pristup Roma kvalitetnom odgoju i obrazovanju*: Izveštaji o praćenju 2007. Preuzeto s: <http://files8.webydo.com/92/9257162/UploadedFiles/668FC904-987F-D278-5303-0375AA067014.pdf> (15.12.2018.)
4. Hrvatić, N. (2000). Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, Vol 9. No. 2/3, 267- 290. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/20270> (20.11.2017.)
5. Hrvatić, N., Ivančić, S. (2000). Povijesno – socijalna obilježja Roma u Hrvatskoj.
6. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, Vol.9 No.2-3, 251-266. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/20268> (20.11.2017.)
7. Hrvatić, N., Posavec, K. (2003). Odgoj i obrazovanje Roma u Hrvatskoj: nove paradigme. *Napredak, časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 146 (4), 455-467.
8. Hodžić, A. (1985). Životni standard romskih domaćinstava. *Sociologija i prostor : časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, No.87-90, 27-34.
9. Lapat, G., Šlezak, H. (2011). The Roma students' perception of the importance of education. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, Vol. 6, No.11, 81 - 93.
10. Matijević, M., Uzelac, S. i Bouillet, D. (2003). Povezanost (ne)redovitosti školovanja romske djece s njihovom brojnošću i bračnim statusom roditelja. *Napredak, časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 144 (3), 302 – 316.
11. Narodne novine (2017) *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17). Preuzeto s: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (18.2.2018.)
12. Novak, J. (2004). Romska zajednica i međunarodne institucije: tek relativan uspjeh zaštite ljudskih i manjinskih prava. *Migracijske i etničke teme*, Vol.20 No.4, 403 – 432.
13. Posavec, K. (2000). Sociokulturna obilježja i položaj Roma u Europi – od izгона do integracije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, Vol 9. No. 2/, 229 – 250.
14. Potočnik, D. (2014). Obrazovanje. U: D. Potočnik, J. Papa, M. Šalinović, J. Barberić (ur.), *Romska svakodnevnica u Hrvatskoj: prepreke i mogućnosti za promjenu*. Zagreb: UNDP, UNICEF i UNHCR. Preuzeto s: <https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/undp-hr-roma-everyday-2015.pdf> (18.11.2017.)

15. Rumbak, I. (2007). *Strategija obrazovanja Roma u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Humanitarna organizacija Svjetska organizacija Roma u Hrvatskoj.
16. UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. Preuzeto s: <https://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF> (15.12.2017.)
17. UNICEF (1989). *Konvencija o pravima djeteta..* Preuzeto s: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20_dje_te_ta_full.pdf (15.12.2017.)
18. Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske (2012). *Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. Godine*. Preuzeto s: <http://www.zagreb.hr/UserDocsImages/arhiva/Nacionalna%20strategija%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma%202013-2020.pdf> (15.11.2017.)
19. Vlada Republike Hrvatske (2005). *Desetljeće za Rome*. Preuzeto s: <https://pravamanjina.gov.hr/ostvarivanje-prava-romske-nacionalne-manjine/nacionalni-program-za-rome/arhiva-570/akcijski-plan-desetljeca-za-ukljucivanje-roma-2005-2015/akcijski-plan-desetljeca-za-ukljucivanje-roma-2005-2015-/507>, (20.11.2017.)
20. Žitinski, M. (2006). Obrazovanje je moralni pojam. *NAŠE MORE : znanstveni časopis za more i pomorstvo, Vol.53 No.3-4*, 140-147. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=12311 (10.2.2018.)

INTEGRATION OF ROMA CHILDREN INTO CROATIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract

The first written document in the territory of the Republic of Croatia confirms that Roma people have been living in these areas since the 14th century. Ever since then, they have been moving across Croatia in search of jobs, social emancipation, better life and economical circumstances. Obstacles on their way are often caused by not knowing the language, lack of education and illiteracy, which are reflected on the whole life cycle of the people of Roma nationality. The crucial precondition for bettering their quality of life is education. Social and welfare differences emerge already in the primary school and interventions performed by the state in this sector are getting more noticeable and bigger. However, the conditions that lead to differences in the very approach to education in Roma families need to be considered. One of the reasons why Roma children are not that committed to school lies in the thesis that traditional Roma vocations don't require long-term education, skills and specialization are rather learnt from the elders (parents). Seclusion from the traditional environment and nuclear group due to education disturbs group relationships and dynamics. Values that are cherished by the Roma people are often in disproportion with the social circumstances that surround them, and because of their specific lifestyle they often face lack of understanding, segregation and discrimination. Tolerance towards Roma people in Croatia is on an unenviable level, and that starts already in the primary school. One of the problems is the irregularity of class attendance, and in the end, that has negative consequences for Roma generations. Education is necessary for Roma national minority primarily to improve their standard of living. Republic of Croatia is aware of this problem and therefore implements the programs for integrating Roma people into the community. Nevertheless, the integration of Roma people in Croatia in general has its own

specific difficulties. Particularly, Roma people accept the religion, customs, tradition and mostly the language of the majority group, but they keep their specific lifestyle. This work explains the problem of integrating Roma children in the context of education, because a lot of existential questions depend on it – job, healthcare, residence, and quality of life in general.

Key words: Roma people, education, national strategies, segregation, discrimination

Melisa Ališa, MA
Šejla Smajić

PERCEPCIJA STUDENATA NASTAVNIČKIH FAKULTETA O ULOZI ASISTENATA U INKLUZIVNOJ NASTAVI

Sažetak

Savremena društvena kretanja zahtijevaju sve veću pažnju u svakom segmentu života jedne osobe pa samim tim i aspekt odgoja i obrazovanja koji predstavlja osnovni uvjet razvoja pojedinca kao dijela društva čiji kvalitet zavisi, upravo, od njegovih pojedinaca. Izgradnjom pojedinca, gradi se uspješna društvena zajednica koja će biti u funkciji prepoznavnja potreba njenih pojedinaca uvažavajući njihove različitosti i posebnosti, naročito djece. To se prepoznavanje dječijih potreba (posebno obrazovnih) imperativno nameće obrazovnim vlastima kako bi u školske kurikulare unijeli sadržaje koji će biti na tragu podrške zadovoljavanju obrazovnih potreba kroz inkluziju djece s teškoćama u razvoju. Jedan od preduslova za realizaciju programskih sadržaja jeste podrška aktuelnim nastavnicima koji rade u takvim odjeljenjima, a nisu u mogućnosti ispuniti obaveze prema svakom djetetu, kroz angažman asistenata u nastavi čija bi temeljna zadaća bila pomoć i podrška učenicima s teškoćama u savladavanju odgojno-obrazovnih izazova. Svakako da bi podrška asistenata inkluziji djece sa poteškoćama u razvoju ili bilo kojoj marginaliziranoj grupi, kao relativno nova pojava u našem odgojno-obrazovnom okruženju, poboljšala dosadašnju praksu jer bi sva djeca, bez obzira na teškoću u razvoju, rasu, spol, vjersku i etničku pripadnost, psihofizičke i druge osobine, bila ravnopravno uključena u nastavu. Pri angažmanu asistenata u inkluzivnoj nastavi kao prepreku obrazovne vlasti najčešće spominju nedostatak materijalnih sredstava kojima bi se pokrili troškovi asistenata u nastavi koji su neophodni, želimo li jednakost i socijalna pravda u obrazovanju kako bi se smanjila vjerovatnoća socijalnog isključivanja djece, odnosno, omogućio kvalitetan odgojno-obrazovni proces za sve. O potrebi angažmana asistenata u inkluzivnoj nastavi, o njihovoj ulozi i postignućima djece sa poteškoćama u razvoju nakon njihovog uključivanja u nastavu, svoje stavove su iznijeli studenti nastavničkih fakulteta. Rezultati do kojih smo došli su na tragu pozitivnih razmišljanja studenata nastavničkih fakulteta uz iskazivanje potreba razvoja modela podrške obrazovnim programima za asistente u inkluzivnoj nastavi i potrebi jasnijeg definisanja uloge asistenata u inkluzivnoj nastavi.

Ključne riječi: inkluzija, obrazovanje, inkluzivno obrazovanje, asistent u nastavi, obrazovne potrebe

Uvod

Tendencije savremenog društva, danas, u mnogo čemu se razlikuju od tendencija društva prethodnih godina. Napredovanjem nauke, tehnike, medicine i drugih oblasti dovelo je do toga da društveni lideri imaju sasvim drugačiju viziju obrazovanja nego što je to bilo prethodnih godina. Prema Tinjak (2013), škola je organizacija koja stalno radi na usavršavanju, unapređenju i

poboljšanju unutarnjih procesa pa prema tome i obrazovni sistemi su sve više prilagođeni svim grupama djece a nastava se svakodnevno podvrgava promjenama koje idu ka individualiziranju nastave. Kada govorimo o individualiziranoj nastavi i principu individualizacije, prema Selimović, Tomić (2011), to znači da se svi odgajanci razlikuju jedan od drugoga po hronološkoj dobi, mentalnoj zrelosti, predznanju, interesima itd. Polazeći od ovog pojma, možemo pretpostaviti kako se, mijenjanjem obrazovnih sistema, mijenja i uloga učenika i nastavnika te dolazi do povećanja potreba za dodatnom pomoći učiteljima i nastavnicima u razredu. Odnedavno poznat pojam, asistent u nastavi, nekima predstavlja dodatan problem dok drugima predstavlja jedino rješenje za uspješno provođenje nastavnog plana i programa rada. Problem jeste u tome što obezbjeđivanje pomoći u nastavi pod nazivom „asistent u nastavi“ predstavlja opterećenje za državni budžet iako je to idealno rješenje za provođenje inkluzije. Predmet ovog istraživačkog rada jeste percepcija studenata nastavničkih fakulteta o važnosti uvođenja asistenata u nastavu. Problem ovog istraživačkog rada jeste koliki je nivo svjesnosti i percepcije studenata nastavničkih fakulteta o važnosti uvođenja asistenata u nastavu. U ovom radu cilj nam je istaći važnost asistenta u inkluzivnoj nastavi jer želimo li ravnopravno i svima dostupno obrazovanje uz izbjegavanje etiketiranja, uključivanje asistenta u inkluzivnoj nastavi predstavlja jedino ispravno rješenje. Prema Tomić (2007), inkluzija predstavlja jedan pedagoško-humanistički reformski pokret koji teži ka uključenju, obuhvatanju i dostizanju ravnopravnosti svakog djeteta uz obezbjeđivanje uslova u školi koji će svakom djetetu omogućiti optimalan razvoj u skladu sa njegovim mogućnostima. Prema Ajanović, Stevanović (1998), savremene uloge nastavnika kao obrazovatelja, odgajatelja i njegova razvojna uloga, zahtjevaju sve veću posvećenost svakom učeniku u razredu. Međutim, nije moguće izvoditi inkluzivnu nastavu ukoliko znamo da svaki učenik ne usvaja gradivo istom brzinom i kvalitetom, pa kako onda da se inkluzivno dijete uključi u proces redovne nastave? Opetovano govoreći, problem ovog istraživačkog rada jeste upravo uvođenje asistenata u inkluzivnu nastavu gdje bi oni, kao ravnopravni sudionici nastave poput učitelja/nastavnika, mogli raditi sa djecom koja su sa određenim smetanjama pa im se treba pridati posebna pažnja i pomoć bez obzira na imovinsko stanje porodice iz koje dijete dolazi.

Inkluzivna nastava

Sva djeca imaju posebne potrebe. Različita su, a različitosti treba da se poštuju i u skladu s njima da žive i djeluju u društvenoj zajednici i treba znati „kako se nositi sa različitostima i raznovrsnošću“ (Pearpoint i saradnici, 1993, str. 45).

Odnos prema djeci sa posebnim potrebama mijenjao se usporedo sa razvojem društva i društvene svijesti. U početku prema djeci sa posebnim potrebama postupalo se veoma surovo i nehumano. Smatrali su se beskorisnim bićima, te su ostavljani bez zaštite, na milost i nemilost životu. Skrivani su i izolirani od bilo kakvog društvenog života.

U Sparti, piše Obralić (2016) „slabašnu i ružnu djecu su ubijali, izlagali zvijerima i bacali u ponor planinskih masiva Tajget, na poluotoku Peloponezu, dok su zdravu i jaku djecu povjeravali iskusnim dojiljama da zaustave plač djeteta i spriječe dječije hirove, odnosno

najboljim odgajateljima koji će ih podučavati pokretima tijela, da budu umjereni u jelu da ne probiru hranu, da se ne boje mraka, da se ne plaše“ (Obralić, 2016, str.55).

Međutim, početkom 19. stoljeća dolazi do promjena u odnosu prema djeci sa posebnim potrebama. Bez obzira na šarolikom i raznovrsnost kurikulumu u složenoj bosanskohercegovačkoj odgojno-obrazovnoj stvarnosti, postoji ona zajednička želja i interes svih aktera da se pomogne djeci sa posebnim potrebama u njihovom uključivanju u redovne škole, odnosno redovni odgojno-obrazovni proces na način da se uvede inkluzivno obrazovanje u odgojno-obrazovni sistem (potpuna uključenost djece sa posebnim potrebama ili teškoćama u razvoju u redovne škole). U svijetu postoje i inkluzivne škole koje se organiziraju i bave rješavanjem problema različitosti, sa zajedničkom misijom koja ističe školovanje za sve učenike (Rouse, Florian, 1996).

Ona, dakle, inkluzija sama po sebi podrazumijeva uvažavanje svih učenika (sa i bez posebnih potreba) kao ravnopravnih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, uz osiguranje pomoći bilo kojem učeniku, ukoliko mu je ona potrebna. Ona se temelji na mišljenju, stavovima i uvjerenjima, koja imaju zadatak da osigura potporu društvu, zajednici, školi za sve, za svu djecu. Za Klaića (1978) riječ inkluzija (lat.inclusio) ima sljedeća značenja:

1. „zatvaranje, zatvor, zagrada;
2. uključivanje, sadržavanje, obuhvaćanje, podrazumijevanje;
3. primjesa, sastojak, sastojina,
4. zaokruženost, zaobljenost“ (Klaić, 1978, str.591).

Za Pašalić – Kreso (2003) inkluzija je pedagoško – humanistički reformski pokret koji teži ka dostizanju ravnopravnosti svakog djeteta, i obezbjeđivanju takvih uslova u školi koji će omogućiti optimalan razvoj svakog u skladu sa njegovim mogućnostima.

Mnoge obrazovne ustanove usavršavaju svoje metode, načine, tehnike rada ali i poboljšavaju kvalitetu ponuđenih aktivnosti i sadržaja u skladu sa razvojem društva, države, te podižu nivo odgoja i obrazovanja na jedan veći stepen koji treba da bude u potpunosti u funkciji zadovoljenja dječijih potreba, prvenstveno njegove potrebe za igrom, socijalizacijom, komunikacijom i osjećajem pripadnosti. Donedavno se vjerovalo da geni sa kojima se rađamo, određuju strukturu našeg mozga. Danas se zna da naslijeđe kod svakog djeteta određuje samo osnovni broj neurona i među njima uspostavlja primarne veze, što predstavlja početni okvir. Sve druge funkcije mozga razvijaju se pod utjecajem sredine, tj. kroz dječju interakciju sa okolinom. Svako dijete kada se rodi posjeduje stabilan broj neurona, koji se više ne povećava značajno nego se uspostavljaju nove neuronske veze- sinapse. Sinapse se stvaraju tako što beba reaguje na sve podražaje i utiske koje dobiva iz svoje okoline. Smatra se da broj sinapsi dostiže svoj maksimum u šestoj godini (Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, 2011).

Proučavanje u inkluzivnoj nastavi biće pedagoški efikasno, kada nastavnik "shvati da je njegova osnovna uloga pomoći učenicima u učenju; kada je pronikao u potrebe, interesovanja i želje svojih učenika, tj. kada je spreman i sposoban upoznati svoje učenike; kada je učenje proces u kojem učenici dijelom potvrđuju, a dijelom razvijaju svoje individualne životne snage, tj. kada je učenje aktivni a ne pasivni proces; kada su učenici motivirani za učenje; tj. kada su svjesni potrebe sticanja znanja i razine svojih stečenih znanja, sposobnosti i vještina; kada su učenici

dobor upoznati s onim što trebaju naučiti i na koji će način dobivati povratne informacije o svojim postignućima i svom napredovanju" (Slatina, 2005, str.122).

Asistenti u nastavi

Ukoliko uzmemo u obzir odgoj u najranijem dobu, predškolski odgoj, možemo reći kako se svijest kod ljudi tek budi i potrebno je još mnogo vremena i truda da bi se shvatio položaj i važnost odgajatelja (podrazumijevajući i asistenta u nastavi kao ravnopravnog sudionika). Mnoga istraživanja govore o ključnoj ulozi odgajatelja kao glavnih nosilaca promjena od kojih zavisi šta će od kurikuluma postati stvarnost. Programi se počinju mijenjati u smjeru stvaranja uslova u kojima će učitelj sticati nova znanja, modificirati svoje stilove poučavanja i često modificirati svoja temeljna uvjerenja i vrijednosti. U tom smislu, izrada novih programa i njihova primjena u praksi koja će dovesti do kvalitativnih promjena, u prvom redu zavisi od aktivnog učešća praktičara, koji će imati osjećaj autorstva i odgovornosti za njegovo donošenje i primjenu (Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, 2011).

Kvalitativne promjene u praksi dešavaju se iznutra, na nivou svijesti svakog pojedinca. One nastaju onda kada prepoznamo probleme u svom radu, kada ih postanemo svjesni i kada ih želimo/nastojimo riješiti. U tom smislu, motivacija odgajatelja koja počiva na osvještavanju potrebe za promjenama, njihovoj spremnosti i da se intelektualno i emocionalno uključe u proces promjena i da ustrajavaju u tom procesu, je uslov bez koga se ne može. Pored toga, obitelj kao posebna društvena grupa odnosno društvena ustanova ima veliku ulogu u načinu na koji će se dijete uključiti u rad odjeljenja. (Tomić, 2008)

Važnost shvatanja uloge roditelja u cjelokupnom procesu uvođenja asistenta u inkluzivnu nastavu ogleda se u tome što roditelji mogu i trebaju da podrže inicijativu inoviranja nastave uvođenjem asistenta u nastavu. Ovdje se ne misli samo na roditelje djece koja pohađaju inkluzivnu nastavu nego i na roditelje čija djeca idu ili bi trebala da idu u inkluzivna odjeljenja radi podrške i širenja pozitivnog mišljenja o jednom, ovakvom humanom postupku.

Za napredak i razvoj tokom odgojno – obrazovnog rada i rehabilitacije djece s teškoćama u razvoju, smatra (Tomić 2008) „jako je bitna suradnja roditelja i stručnjaka. Cilj roditelja i stručnjaka je zajednički pomoći i podstaći odgoj djeteta s teškoćama u razvoju!“ (Tomić, 2008, str. 208).

Metodologija

U ovom istraživačkom radu kao tehnika istraživanja koristilo se anketiranje a instrument istraživanja je bio anketni upitnik za studente nastavničkih fakulteta. Učesnici su anketirani na Edukacijskom fakultetu Univerziteta u Travniku. Ukupno je anketirano 240 studenata. Upitnik je posebno konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Sastojao se iz dva pitanja otvorenog tipa, na koja su studenti trebali upisati odgovor na kojem su odsjeku i koja su godina, i dvadeset i šest pitanja zatvorenog tipa na koja su studenti trebali da zaokruže odgovor u skladu sa stavom koji oni zastupaju. Korištena je bibliografska metoda rada i faktorska analiza podataka. Istraživanje je provedeno u januaru, 2018. godine. Zadaci istraživanja bili su:

1. istražiti nivo svjesnosti studenata nastavničkih fakulteta o važnosti pružanja podrške inkluzivnoj nastavi
2. istražiti kakvu podršku bi studenti nastavničkih fakulteta, davali u nastavi kao asistenti
3. istražiti koje bi zadatke studenti nastavničkih fakulteta mogli obavljati kao asistenti u nastavi, najuspješnije
4. ispitati mišljenja studenata nastavničkih fakulteta o tome šta bi oni, kao asistenti u nastavi, mogli najviše usavršiti i naučiti

Hipoteze istraživanja

Glavna hipoteza

Stavovi studenata nastavničkih fakulteta o shvatanju uloge asistenta u inkluzivnoj nastavi su pozitivni

Pomoćne hipoteze

- Pretpostavlja se da postoji korelacija između uloge asistenta u nastavi kao podrške i stvarnih shvatanja studenata nastavničkih fakulteta o važnosti pružanja podrške inkluzivnim učenicima u nastavi.
- Pretpostavlja se da postoji povezanost između uloge asistenta, kao pomoći i podrške u nastavi kroz različite zadatke i aktivnosti, i uspješnosti izvršavanja zadataka koji se stavljaju pred asistenta u nastavi.
- Pretpostavlja se da postoji povezanost između usavršavanja i učenja kroz posao asistenta u inkluzivnoj nastavi i zadataka koji se stavljaju pred asistenta u inkluzivnoj nastavi.

Rezultati istraživanja i diskusija

U istraživanju „Percepcija studenata nastavničkih fakulteta o ulozi asistanata u inkluzivnoj nastavi“ učestvovalo je 240 studenata nastavničkih fakulteta (III i IV godina studija).

Tabela 1. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja
podrška asistenta u nastavi

Indikator	N	M	SD	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Podršku učeniku (npr. uključivanje u Aktivnosti razreda, savladavanje socijalno psiholoških prepreka...)	240	4,93	,25	0,00	0,00	0,00	6,70	93,30
Podršku učitelju/nastavniku (npr. Kreiranje ciljeva, zajednička izrada individualnog plana rada s učenikom, povratna informacija...)	240	4,63	,55	0,00	0,00	3,30	30,00	66,70
Podršku roditelju (npr. roditeljski sastanci, informacije, grupni i pojedinačni sastanci s roditeljima)	240	4,63	,71	0,00	3,30	3,30	20,00	73,30

Podršku školi (npr. rad u timu, učešće u životu škole, poznavanje pravila u školi...)	240	4,67	,60	0,00	0,00	6,70	20,00	73,30
Podrška kurikulumu (u skladu sa sposobnostima učenika, individualni programi i individualizacija...)	240	4,77	,50	0,00	0,00	3,30	16,70	80,00

Napomena: N-ukupan broj ispitanika; M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija

Na osnovu deskriptivne statistike (Tabela 1) vidimo da studenti imaju pozitivna mišljenja o ulozi asistenta u nastavi. Studenti nastavničkih fakulteta su se izjasnili da bi kao asistenti najviše podrške dali učenicima, zatim kurikulumu, roditeljima i školi a na posljednjem mjestu su učitelji/nastavnici (iako su i za ovu tvrdnju mišljenja veoma pozitivna).

Tabela 2. Podrška asistenta u nastavi (Pirsonova korelacija)

Parametri		N	studenti	PANZ
Pearson correlation			1	,417"
studenti	Sig.	240		,001
Pearson correlation			,417"	1
PANZ	Sig.	240	,001	

Napomena: N- ukupan broj ispitanika: PANZ – podrška asistenta u nastavi (zbirno)

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije vidimo da postoji korelacija između uloge asistenta u nastavi kao podrške i stvarnih shvatanja studenata nastavničkih fakulteta o važnosti pružanja podrške inkluzivnim učenicima u nastavi, ali da je ta korelacija srednja ($r=0,417$).

Tabela 3. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja *uspjeh u izvršavanju zadataka*

Indikator	N	M	SD	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Pomoć i podrška u izvršavanju zadataka u školi; pomoć pri prepisivanju s table; davanje uputa, pojašnjavanje zadataka	240	4,73	,51	0,00	0,00	3,30	20,00	76,70
Prilagođavanje pisanih materijala	240	4,37	,80	0,00	3,30	10,00	33,30	53,30
Pomoć i podrška cijelom razredu: povremeni rad i s drugom djecom u razredu osim djeteta s teškoćama	240	4,23	1,06	6,70	0,00	6,70	36,70	50,00
Poticanje na stvaranje odnosa i socijalnih kontakata između djeteta s teškoćama i vršnjaka iz razreda	240	4,77	,42	0,00	0,00	0,00	23,30	76,70
Uloga "veze" između roditelja i škole	240	4,47	,67	0,00	0,00	10,00	33,30	56,70
Praćenje djetetova napretka	240	4,73	,44	0,00	0,00	0,00	26,70	73,30

Pružanje emocionalne podrške djetetu: poticanje, ohrabrivanje, pozitivno potkrijepljivanje poželjnih ponašanja pohvalama	240	4,90	,30	0,00	0,00	0,00	10,00	90,00
Preuzimanje uloge učenika/djeteta s teškoćama: obavljanje zadataka mjesto djeteta	240	3,37	1,43	10,00	26,70	13,30	16,70	33,30
Poticanje djeteta na samostalnost i nezavisnost	240	4,70	,53	0,00	0,00	3,30	23,30	73,30

Napomena: N-ukupan broj ispitanika; M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da su studenti mišljenja da bi kao asistenti u nastavi najbolje izvršavali sljedeće zadatke: poticanje, ohrabrivanje, praćenje napretka, pozitivno potkrijepljivanje poželjnih ponašanja pohvalama. Kao asistenti u nastavi studenti bi se najslabije snalazili u preuzimanju uloge učenika/djeteta s teškoćama; obavljanje zadataka umjesto njega.

Tabela 4. Uspješno izvršavanje zadataka (Pirsonova korelacija)

	Parametri	N	studenti	UIZZ
studenti	Pearson correlation		1	,697"
	Sig.	240		,000
	Pearson correlation		,697"	1
UIZZ	Sig.	240	,000	

Napomena: N- ukupan broj ispitanika: UIZZ – uspješno izvršavanje zadataka (zbirno)

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije vidimo da postoji povezanost između uloge asistenta, kao pomoći i podrške u nastavi kroz različite zadaće i aktivnosti, i uspješnosti izvršavanja zadataka koji se stavljaju pred asistenta u nastavi i ta povezanost je velika ($r=0,697$).

Tabela 5. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja *uspjeh u izvršavanju zadataka*

Indikator	N	M	SD	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Pripremi, organizaciji i realizaciji odgojno-obrazovnog procesa	240	4,67	,54	0,00	0,00	3,30	26,70	70,00
Vrednovanju nastavnog procesa	240	4,53	,56	0,00	0,00	3,30	40,00	56,70
Individualizaciji nastave	240	4,57	,67	0,00	0,00	10,00	23,30	66,70
Oblicima podrške i pomoći djetetu glede lakšeg snalaženju u školskom okruženju i kvaliteta prilagođavanja	240	4,63	,61	0,00	0,00	6,70	23,30	70,00
Oblicima saradnje s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju	240	4,50	,72	0,00	0,00	13,30	23,30	63,30
Oblicima saradnje sa stručnjacima i zajednicom	240	4,47	,67	0,00	0,00	10,00	33,30	56,70

Praćenju i dokumentiranju rada i procesa napredovanja djeteta	240	4,57	,56	0,00	0,00	3,30	36,70	60,00
Uspostavi toplog i podržavajućeg okružja	240	4,60	,66	0,00	0,00	10,00	20,00	70,00
Motiviranju i podsticanju učenika na rad i učenje, saradnju i angažman	240	4,77	,50	0,00	0,00	3,30	16,70	80,00
Promocija i poticanje učenikovog samopouzdanja i neovisnosti	240	4,70	,64	0,00	0,00	10,00	10,00	80,00
Podsticanju učenikovog postavljanja vlastitih ciljeva i samoprocjena	240	4,57	,56	0,00	0,00	3,30	36,70	60,00
Oblicima podrške asistentima	240	4,53	,62	0,00	0,00	6,70	33,30	60,00

Napomena: N-ukupan broj ispitanika; M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da studenti smatraju da kao asistenti u nastavi mogu naučiti i usavršiti sve oblike rada koji podrazumijevaju rad asistenta u nastavi (Tabela 5).

Tabela 6. Učenje i usavršavanje asistenta (Pirsonova korelacija)

Parametri	N	studenti	UUAZ
Pearson correlation studenti Sig.	240	1	,464" ,000
Pearson correlation UUAZ Sig.	240	,464" ,000	1

Napomena: N- ukupan broj ispitanika: UUAZ – učenje i usavršavanje asistenta (zbirno)

Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije vidimo da postoji korelacija između usavršavanja i učenja kroz posao asistenta u inkluzivnoj nastavi i zadataka koji se stavljaju pred asistenta u inkluzivnoj nastavi. Koeficijent korelacije $r=,464$ pokazuje da je ta korelacija srednja.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoje pozitivna mišljenja studenata nastavničkih fakulteta o ulozi asistenta u inkluzivnoj nastavi, te možemo zaključiti da je potvrđena glavna hipoteza istraživanja. Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrdili smo da postoji povezanost i potvrdili pomoćne hipoteze istraživanja.

Zaključna razmatranja

Pitanje asistenata u nastavi, a posebno u inkluzivnoj nastavi je dosta složeno i nedovoljno istraženo područje. U pitanju je nova strategija i filozofija obrazovanja koja je na tragu didaktičkih modela učenja i poučavanja djece sa posebnim potrebama. Zbog deficita zakonske regulative, te savremenosti i aktuelnosti teme istraživanja, nedostaju istraživanja u Bosni i Hercegovini a ona u regionu su uglavnom prilagođena specifičnostima i zakonskim regulativama zemalja koje tragaju za pomenutim rješenjima. Stoga ćemo se u ovim završnim razmatranjima osvrnuti samo na rezultate našeg istraživanja koje može biti solidna osnova budućim istraživačima kandidiranih pitanja.

Deskriptivnom analizom je utvrđeno da studenti imaju pozitivna mišljenja o ulozi asistenta u nastavi. Studenti nastavničkih fakulteta su se izjasnili da bi kao asistenti najviše podrške dali

učenicima, zatim kurikulumu, roditeljima i školi a na posljednjem mjestu su učitelji/nastavnici. Također je utvrđeno (Pirsonov koeficijent korelacije) da postoji korelacija između uloge asistenta u nastavi kao podrške i stvarnih shvatanja studenata nastavničkih fakulteta o važnosti pružanja podrške inkluzivnim učenicima u nastavi. Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da su studenti mišljenja da bi kao asistenti u nastavi najbolje izvršavali sljedeće zadatke: poticanje, ohrabrivanje, praćenje napretka, pozitivno potkrijepljivanje poželjnih ponašanja pohvalama. Kao asistenti u nastavi studenti bi se najslabije snalazili u preuzimanju uloge učenika/djeteta s teškoćama; obavljanje zadataka umjesto njega. Temeljem Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrdili smo da postoji povezanost između uloge asistenta, kao pomoći i podrške u nastavi kroz različite zadatke i aktivnosti, i uspješnosti izvršavanja zadataka koji se stavljaju pred asistenta u nastavi i ta povezanost je velika ($r=0,697$).

Rezultati deskriptivne statistike pokazuju da studenti smatraju da kao asistenti u nastavi mogu naučiti i usavršiti sve oblike rada koji podrazumijevaju rad asistenta u nastavi. Na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije vidimo da postoji korelacija između usavršavanja i učenja kroz posao asistenta u inkluzivnoj nastavi i zadataka koji se stavljaju pred asistenta u inkluzivnoj nastavi. Koeficijent korelacije $r=0,464$ pokazuje da je ta korelacija srednja, odnosno, da postoji povezanost i potvrdili naše pomoćne hipoteze istraživanja.

Konačno, rezultati istraživanja pokazuju da postoje pozitivna mišljenja studenata nastavničkih fakulteta o ulozi asistenta u inkluzivnoj nastavi, te možemo zaključiti da je potvrđena glavna hipoteza istraživanja.

Na osnovu predstavljenih rezultata istraživanja, možemo zaključiti da je percepcija studenata nastavničkih fakulteta o važnosti uvođenja asistenta u nastavu, pozitivna, te da su svjesni činjenice, da globalizacijom te razvojem i napretkom tehnike, medicine i nauke, inkluzivna nastava predstavlja budućnost te kao takva zahtijeva uvođenje asistenta u nastavu a o čijoj važnosti su se izjasnili u istraživanju.

Literatura

1. Ajanović, Dž. i Stevanović, M. (1998). *Školska pedagogija*. Sarajevo: Prosvjetni list
2. Klaić, B. (1978). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
3. Obralić, T. i Obralić, H. (2016). *Historija pedagogije i školstva*. Travnik: Univerzitet u Travniku
4. Pašalić-Kreso, A. (2003). *Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine: put prevazilaženja neravnopravnosti u odgoju i obrazovanju*. Sarajevo: Filozofski fakultet i TEPA
5. Pearpoint, J., Forest, M. i Snow, J. (1993). *The Inclusive Papers – Strategies to Make Inclusion Work*. Toronto: Inclusion Press
6. Rouse, M. i Florian, L. (1996). *Cambridge Journal of Education*
7. Selimović, H. i Tomić, R. (2011). *Pedagogija I*. Travnik: Univerzitet u Travniku
8. Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti. Uvođenje u teoriju kognitivnog obrazovanja*. Zenica: Dom štampe d.d.

9. Tinjak, M. (2013). *Školski menadžer*. Zenica: Vrijeme, Sarajevo: Centar za napredne studije
10. Tomić, R. (2007). *Integrativna pedagogija*. Tuzla: Offset
11. Tomić, R. (2008). *Obiteljski odgoj*. Tuzla: Offset

THE PERCEPTION OF STUDENTS OF TEACHING FACULTIES ON THE ROLE OF ASSISTANTS IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

Modern social movements require even greater attention in every segment of a person's life, and thus the aspect of education that represents the basic requirement for the development of an individual as part of a society whose quality depends precisely on its individual. By building an individual, a successful community is being set up to recognize the needs of its people, respecting their differences and specialties, especially children. This recognition of children's needs (especially educational) is imperatively imposed on educational authorities in order to incorporate content in school curricula that will be in the line of support to meet educational needs through the inclusion of children with developing disabilities. One of the prerequisites for the realization of program content is the support of current teachers working in such departments and are unable to fulfill their obligations towards each child through engagement in teaching, whose basic task would be to assist and support students with difficulties in overcoming the educational challenges. Of course, to support the assistance of children with developmental difficulties or any marginalized group, a new emerging phenomenon in our educational environment, has improved the practice so far, since all children, regardless of their developmental difficulties, race, gender, religion and ethnicity, psychophysical and other characteristics, was equally involved in teaching. In the engagement of assistants in inclusive education as a barrier to education, most often mention the lack of material resources to cover the costs of teaching assistants needed, whether we want equality and social justice in education to reduce the likelihood of social exclusion of children, educational process for everyone. On the need to engage assistants in inclusive education, their role and the achievements of children with developmental difficulties after their involvement in teaching, their attitudes were presented by students of teaching faculties. The results we have come to are on the trace of positive thinking of the students of the faculties of education, with the need to develop the model of support for educational programs for assistants in inclusive teaching and the need for a clearer definition of the role of assistants in inclusive education.

Key words: inclusion, education, inclusive education, teaching assistant, educational needs

Nermina Okić, MA

SPREMNOST NASTAVNIKA I UČITELJA ZA RAD SA DJECOM SA POSEBNIM POTREBAMA U INKLUZIVNIM OSNOVIM ŠKOLAMA

Sažetak

Osnovno obrazovanje kao dio sistema odgoja i obrazovanja uspostavilo je pravnu regulativu u vezi inkluzije djece sa posebnim potrebama u redovne osnovne škole. Inkluzija djece sa posebnim potrebama zavisi od spremnosti nastavnika za rad sa djecom sa posebnim potrebama. Cilj rada je prikazati spremnost nastavnika i učitelja za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama. Istraživanjem je obuhvaćeno 80 nastavnika i učitelja osnovnih škola na području općine Tešanj. Rezultati koje smo dobili ovim istraživanjem ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o spremnosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama među nastavnicima i učiteljima.

Ključne riječi: djeca sa posebnim potrebama, inkluzija, spremnost nastavnika

Uvod

Već drugu deceniju ovog stoljeća inkluzija (uključivanje) djece sa posebnim potrebama u redovne škole zaokuplja pažnju svih sudionika i u praksi se često problematizira njegova primjena. Promjene koje zahtijeva ovaj vid obrazovanja jeste stvaranje adekvatnog i prije svega toplog i srdačnog okruženja u kome sva djeca mogu da uče. Spremnost nastavnika i učitelja za odgojno – obrazovni rad sa djecom sa posebnim potrebama je samo jedan od faktora u nizu koji čini školu inkluzivnom.

Tokom historije, položaj djece sa posebnim potrebama je uvijek bio diskriminirajući. U Bosni i Hercegovini se za ovu djecu priznalo pravo na obrazovanje u posebnim specijalnim školama. Tek zadnjih nekoliko godina prošlog stoljeća javlja se integracija djece sa posebnim potrebama u redovne škole. Promovisanje inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini započinje reformom obrazovanja 2002. godine. Ovakav vid obrazovanja se ne odnosi samo na integraciju djece sa posebnim potrebama u formalni sistem obrazovanja, već podrazumijeva i promjene sadržaja, pristupa, struktura i strategija s ciljem osiguranja kvalitetnog obrazovanja za sve. Usvajanjem Zakona o predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju 2003. godine, obrazovna politika u Bosni i Hercegovini preuzima odgovornost za uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja.

Inkluzija nalaže nove zahtjeve i očekivanja u školama. Pretpostavka je da uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne škole zavisi od osposobljenosti nastavnika, njegovoj odgovornosti i podršci kao i pozitivnom stavu prema uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole. Inkluzijom je njihova društvena uloga promjenjena i od njih se ne očekuje samo podučavanje, već čitav niz drugih vještina koje moraju posjedovati da bi odgovorili zahtjevima

inkluzije. Od njih se zahtijeva i prilagođavanje metoda, oblika rada, nastavnih sredstava i rasporeda. Praksa pokazuje da mnogi nastavnici smatraju da nisu dovoljno kompetentni za rad sa djecom sa posebnim potrebama. Za rad u odjeljenju sa djecom sa posebnim potrebama potrebna su im dodatna znanja i stručna usavršavanja. Pomoć koja im se pruža za rad u inkluzivnim odjeljenjima je diskutabilna.

Zbog kompleksnosti ove problematike, ovaj rad smo usmjerili na istraživanje spremnosti nastavnika i učitelja za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama, jer oni nose najveći teret inkluzije i ključni su faktori za uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne škole. U teorijskom dijelu ovog rada izvršen je pregled stanja o uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole kod nas i u svijetu, a u empirijskom dijelu ovog rada analizirani su stavovi nastavnika i učitelja o spremnosti za rad i uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne škole.

Inkluzivno obrazovanje

Terminološka šarolikost definisanja pojma djece sa posebnim potrebama i kod nas i u svijetu govori o njihovom diskriminirajućem položaju u društvu. Povijesno se ovaj termin mijenjao i nema usklađen naziv u svim područjima društvenog života. Iako termin djeca sa posebnim potrebama ima široko značenje, najčešće je korišten termin i prihvaćen u području odgoja i obrazovanja. Tako u *Okvirnom zakonu o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (2003) koristi se termin djeca sa posebnim potrebama i ovaj termin će se koristiti u daljem radu. Period inkluzije podrazumijeva početak uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovni sistem odgoja i obrazovanja tj. u redovne škole. Zapravo, inkluzija (lat. Inclusio- uključivanje) podrazumijeva restrukturiranje redovnog školstva na način da svaka škola može da prihvati svako dijete, bez obzira na stepen disabiliteta (Avramidis&Norwich, 2002). To podrazumijeva da inkluzivni odgoj i obrazovanje propisuje aktivnosti individue i društva kao procesa učenja i poučavanja u kome dolazi do relativno trajnih i progresivnih promjena pojedinca u uslovima spremnosti čovjeka da podrži drugoga i njegove socijalne uključenosti. „Ovaj proces ne treba shvatiti isključivo kao školski, mada se on u periodu odrastanja fokusira na školske uticaje. Dakle, treba ga shvatiti i kao intencionalno vaspitanje i obrazovanje ali i kao spontano učenje i samovaspitanje, odnosno samoobrazovanje“ (Suzić, 2008:9). Inkluzija je jedan otvoren proces koji teži da stalno otklanja barijere za ravnopravnošću i participacijom sve djece u školski sistem.

Iako je inkluzija kao filozofija obrazovanja (jednake prilike za sve) ozakonjena još na samom početku ovog stoljeća, nastavnici različito prihvataju i primjenjuju osnovna načela inkluzije. Definicija nastavnika u inkluzivnom okruženju glasi: „Nastavnik je krucijalna ličnost koja se svakodnevno suočava sa izazovima tokom poučavanja različitih dječijih individua u inkluzivnom odjeljenju. Nastavnik je u inkluzivnom odjeljenju koordinator svih dešavanja, putem kojih se svaki učenik treba osjetiti pripadnikom svoje grupe, razvijati svestrano i u najvećoj mogućoj mjeri“ (Zečić, Jeina, 2006:119).

Pod pretpostavkom da uspješnu implementaciju inkluzivne politike čine pozitivni stavovi nastavnika i spremnost nastavnika kao i učitelja za rad u inkluzivnim školama, istraživanje

inkluzije u praksi (Mešalić, Pehić, Adilović, 2011: 166) ove tematike su nastojala ispitati razlike u stavovima nastavnika i učitelja o inkluziji djece sa posebnim potrebama u redovne škole i izvještavaju o razlikama koje su prisutne zbog toga što su nastavnici u nekim školama dovoljno informisani i educirani za rad sa učenicima koji imaju posebne potrebe. U mnogim zemljama u svijetu inkluzivna politika tj. filozofija odgoja i obrazovanja djece sa posebnim potrebama se zadnjih nekoliko godina znatno promijenila. Tako su Avramidis i Norwich (2002) jednom teorijskom metaanalizom američkih istraživanja, iz osamdesetih godina prošlog stoljeća (Hannah, 1988; Jamieson, 1984; Salvia i Munson, 1986) došli do zaključka da su vjerovanja i stavovi nastavnika ključni u osiguravanju uspješne inkluzivne prakse u redovnim školama i imaju uticaj na predanost radu u provedbi inkluzivne politike. Kao polazište prihvaćemo i zaključke istraživanja (Borić, Tomić, 2012:84) da su stavovi nastavnika o inkluziji učenika sa posebnim potrebama općenito pozitivni i da je inkluziju moguće provesti u dosadašnjim uvjetima rada u školi ali uz određene uvjete i izmjene kao što su: dodatna edukacija nastavnika, saradnja nastavnika i stručnih saradnika itd.

Hrnjica i saradnici (2007, prema Skočić Mihić, 2011:93) navode da inkluzivni model nije moguće provesti ako stručnjaci u praksi nisu pripremljeni na tu promjenu, kroz profesionalno usavršavanje i promjenu stavova. U suprotnome nepripremljeni nastavnici u praksi utječu na nepovoljnu klimu u inkluzivnom odjeljenju. Inkluzivni model odgoja i obrazovanja predstavlja nužnu promjenu stava i vrijednosne orijentacije nastavnika. Prediktori povoljnih stavova nastavnika o inkluziji djece sa posebnim potrebama su i iskustvo u radu sa djecom sa posebnim potrebama. Prema Bouillet (2008) je razvoj kompetencija odgajatelja i učitelja za odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u većini zemalja vrlo aktuelno pitanje koje još uvijek nema univerzalne odgovore (Skočić Mihić, 2011:48). Dakle, ključni elementi za uspješnu realizaciju inkluzivne politike su stavovi osoblja koji nose glavnu odgovornost za implementaciju ozakonjene inkluzije. Zbog važnosti pozitivnih stavova nastavnika prema inkluziji ovo istraživanje je usmjereno na ispitivanje prihvaćenosti inkluzije, ispitivanje stavova poslije stečenog iskustva nastavnika, potrebi za stručnom literaturom kao i pomoći od strane pedagoga, defektologa ili drugih stručnih lica u odnosu na vrstu angažmana u školi.

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja odnosi se na stavove nastavnika i učitelja koji pokazuju njihovu spremnost za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama na području općine Tešanj.

Problem istraživanja

Donošenjem Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini (2003), proces inkluzivnog obrazovanja počinje se provoditi tek 2004. godine. Ovim zakonom se određuje da djeca i mladi sa posebnim potrebama stiču obrazovanje u redovnim školama prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama. Od svih nastavnika i učitelja se

očekuje da prihvate inkluziju bez obzira s kojim uzrastom učenika rade i koji nivo sposobnosti imaju učenici. Problem ovog istraživanja bio bi sagledavanje pokazatelja spremnosti nastavnika za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama te utvrđivanje razlike u spremnosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama u odnosu na angažman u školi.

Cilj istraživanja

Osnovni cilj ovog istraživanja je ispitati i utvrditi u kojoj mjeri su nastavnici i učitelji spremni za rad sa djecom sa posebnim potrebama u osnovnim školama na području općine Tešanj i da li postoji značajna razlika u stavovima nastavnika i učitelja o spremnosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama.

Zadaci istraživanja

Iz navedenog cilja istraživanja proizilaze i zadaci istraživanja koji su u direktnoj vezi sa postavljenim hipotezama i očekivanim rezultatima istraživanja. Zadaci istraživanja su sljedeći:

1. Ispitati stavove i mišljenja nastavnika o spremnosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama.
2. Utvrditi da li postoji značajna razlika u stavovima između nastavnika i učitelja osnovnih škola u prihvatanju inkluzije.

Hipoteza istraživanja

H_0 - Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika u razini spremnosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama među nastavnicima i učiteljima osnovnih škola.

Istraživačke metode

U okviru istraživanja se koristilo više metoda. Primjenjivana je analitičko – deskriptivna metoda, empirijsko – neeksperimentalna metoda, metoda teorijske analize i Servej metod. Podaci dobijeni istraživanjem su obrađeni statistički, a rezultati su prikazani tabelarno. Koristio se statistički paket SPSS 20 for Windows u obradi podataka.

Istraživački postupci i instrumenti

U okviru istraživanja koristili su se sljedeći postupci: analiza i poučavanje relevantnih izvora (naučnih djela, članaka, časopisa), anketiranje, procjenjivanje i prosuđivanje (model skale Likertovog tipa). Instrumenti korišteni u ovom istraživanju su: Upitnik o općim podacima za nastavnike (spol, selo- grad, stručna sprema, starosna dob, rad u predmetnoj ili razrednoj nastavi, iskustvo u radu sa djecom sa posebnim potrebama) i Likertova skala procjene za nastavnike „Stavovi nastavnika o inkluziji i rad nastavnika“ (Suzić, 2008). Skala procjene stavova nastavnika o inkluziji i rad nastavnika sadržila je 10 ajtema. Za potrebe ovog istraživanja izdvojili smo 5 ajtema i skalu smo nazvali (SSZN). Na Skali spremnosti za rad su nastavnici i učitelji procjenjivali

stepen slaganja: nimalo, malo, srednje, uglavnom i u potpunosti dok od općih podataka smo u obzir uzeli rad u predmetnoj i razrednoj nastavi.

Uzorak istraživanja

Uzorkom je obuhvaćeno 80 nastavnika osnovnih škola, od toga 40 nastavnika predmetne nastave i 40 učitelja zaposlenih u 9 osnovnih škola na području općine Tešanj, iz 3 gradske škole i 6 seoskih škola.

Rezultati istraživanja

Kvalitet uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovne škole zavisi od nastavnika kao najrelevantnijih faktora za implementaciju inkluzivne politike u praksu. Poznato je da su nastavnici subjekti koji svojom spremnošću za rad u inkluzivnim školama direktno utiču na njenu efikasnost. Kako nastavnici percipiraju i u kojoj mjeri su spremni za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama na području općine Tešanj, možemo samo pretpostaviti. Iz tog razloga smo se u ovom istraživanju bavili stavovima nastavnika i učitelja za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim devetogodišnjim osnovnim školama na području općine Tešanj.

Stavovi nastavnika o spremnosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama

Mišljenja nastavnika osnovnih škola o inkluziji i radu nastavnika i učitelja sa djecom sa posebnim potrebama ispitano je Skalom procjene Likertovog tipa. Osnovni statistički pokazatelji prikazani su u tabeli 1.

Tabela 1. Osnovni statistički pokazatelji za sve ajteme Skale procjene o inkluziji i radu nastavnika

	N	MIN	MAX	M	SD
Da li prihvatate inkluziju?	80	2	5	3,95	,840
Da li se vaš stav o inkluziji promijenio tokom rada sa djetetom sa PP?	80	2	5	4,06	,785
Da li ste osposobljeni da sačinite kvalitetan program rada sa djecom sa PP?	80	2	5	3,94	,752
Da li se u posljednje vrijeme povećalo interesovanje za stručnu literaturu?	80	3	5	4,26	,590
Da li tražite pomoć drugih nastavnika, pedagoga, psihologa ili defektologa za rad sa djecom sa PP?	80	3	5	4,60	,587
UKUPNO	80				

Najniža aritmetička sredina rezultata je na ajtemu koji govori o osposobljenosti nastavnika da sačini kvalitetan program rada za dijete sa posebnim potrebama i iznosi $M = 3,94$. Nastavnici se procjenjuju nedovoljno osposobljenim da sačine kvalitetan program rada. O tome da li nastavnici prihvataju inkluziju, aritmetička sredina je $M = 3,95$ što pokazuje da su ispitanici ovog uzorka veoma blizu granici slaganja sa prethodnim ajtemom. Nastavnici su neodlučni u pogledu ajtema koji govori da li se njihov stav promijenio tokom rada sa djecom sa posebnim potrebama $M = 4,06$. Visoke vrijednosti $M = 4,26$ su na ajtemu s kojim se nastavnici slažu da im se povećao interes za stručnu literaturu. Najviše vrijednosti $M = 4,60$ su na ajtemu koji izražava nastavnikovu saradnju ili potrebu za saradnjom sa drugim nastavnicima, pedagogima, psiholozima i defektolozima. Iz navedenog se može zaključiti da nastavnici sa područja općine Tešanj imaju uglavnom pozitivan stav prema inkluziji, da su nedovoljno osposobljeni da sačine kvalitetan program rada za djecu sa posebnim potrebama i da imaju veliko interesovanje za stručno usavršavanje i saradnju.

Razlike u spremnosti nastavnika i učitelja za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama

S ciljem da se utvrdi povezanost frekventnosti stavova nastavnika i učitelja o spremnosti za rad u inkluzivnim osnovnim školama korišten je χ^2 test. Za potrebe ovog istraživanja analizirani su podaci za sljedeće ajteme:

Ajtem 1. Da li prihvatate inkluziju?

Tabela 2. Prihvatanje inkluzije

	Da li prihvatate inkluziju?				UKUPNO
	malo	srednje	uglavnom	u potpunosti	
Razredna nastava	0	7	19	14	40
Predmetna nastava	4	11	17	8	40
UKUPNO	4	18	36	22	80

Uvidom u rezultate iz tabele 2. možemo zaključiti da je najveći broj ispitanika i predmetne i razredne nastave odgovorio da uglavnom prihvata inkluziju. Učitelji su pokazali svojim odgovorima da imaju pozitivniji stav u prihvatanju inkluzije dok su mišljenja nastavnika predmetne nastave podijeljena.

Izračunata vrijednost $\chi^2 = 6,636$ u poređenju sa graničnom vrijednošću 7,815 na nivou značajnosti 0,05 uz tri stepena slobode ukazuje nam da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i učitelja kada je u pitanju prihvatanje inkluzije.

Ajtem 2. Da li se vaš stav o inkluziji promijenio tokom rada sa djecom sa posebnim potrebama ?

Tabela 3. Promjena stava tokom rada sa djecom sa posebnim potrebama

	Da li se vaš stav o inkluziji promijenio tokom rada sa djecom sa PP?				UKUPNO
	malo	srednje	uglavnom	u potpunosti	
Razredna nastava	0	0	23	17	40
Predmetna nastava	4	10	20	6	40
UKUPNO	4	10	43	23	80

Zanimalo nas je da li iskustvo u radu sa djecom sa posebnim potrebama može uticati na promjenu stava. Analizom dobijenih rezultata iz tabele 3. vidimo da je kod 17 učitelja promijenjen stav u potpunosti, a u 23 učitelja uglavnom. Nastavnici predmetne nastave su imali podijeljeno mišljenje.

Izračunata vrijednost $X^2 = 19,470$ u poređenju sa graničnom vrijednošću 7,815 na nivou značajnosti 0,05 uz tri stepena slobode ukazuje nam da postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i učitelja kada je u pitanju iskustvo u radu sa djecom sa posebnim potrebama koje doprinosi promjeni stava.

Ajtem 3. Da li ste osposobljeni da sačinite kvalitetan program rada sa djecom sa posebnim potrebama?

Tabela 4. Osposobljenost nastavnika za izradu programa rada za djecu sa PP

	Da li ste osposobljeni da sačinite kvalitetan program rada sa djecom sa posebnim potrebama?				UKUPNO
	malo	srednje	uglavnom	u potpunosti	
Razredna nastava	0	7	24	9	40
Predmetna nastava	3	9	20	8	40
UKUPNO	3	16	44	17	80

Odgovori na ajtem, da li su nastavnici osposobljeni da sačine kvalitetan program rada sa djecom sa posebnim potrebama, bili su podijeljeni i kod ispitanika razredne nastave i kod ispitanika predmetne nastave. Učitelji se smatraju osposobljenijim za izradu kvalitetnog programa rada za djecu sa posebnim potrebama.

Izračunata vrijednost $X^2 = 3,672$ u poređenju sa graničnom vrijednošću 7,815 na nivou značajnosti 0,05 uz tri stepena slobode ukazuje nam da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i učitelja kada je u pitanju izrada programa rada za djecu sa posebnim potrebama.

Ajtem 4. Da li se u posljednje vrijeme povećalo interesovanje za stručnu literaturu?

Tabela 5. Interesovanje za stručnu literaturu

	Da li se u posljednje vrijeme povećalo interesovanje za stručnu literaturu?				UKUPNO
	malo	srednje	uglavnom	u potpunosti	
Razredna nastava	0	4	19	17	40
Predmetna nastava	0	2	28	10	40
UKUPNO	0	6	47	27	80

Rezultati odgovora predstavljenih u tabeli 5. pokazuju da su i učitelji i nastavnici predmetne nastave zainteresovani za stručnu literaturu i da im je potrebna dodatna edukacija za rad sa djecom sa posebnim potrebama. Izračunata vrijednost $X^2 = 4,205$ u poređenju sa graničnom vrijednošću 5,991 na nivou značajnosti 0,05 uz dva stepena slobode nam ukazuje da postoji

statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i učitelja kada je u pitanju interesovanje za stručnu literaturu.

Ajtem 5. Da li tražite ili biste tražili pomoć drugih nastavnika, pedagoga, psihologa ili defektologa za rad sa djecom sa posebnim potrebama?

Tabela 6. Potrebna pomoć od stručnih saradnika za rad s djecom s posebnim potrebama

	Da li tražite ili biste tražili pomoć drugih nastavnika, pedagoga, psihologa ili defektologa za rad sa djecom sa PP?				UKUPNO
	malo	srednje	uglavnom	u potpunosti	
Razredna nastava	0	1	10	29	40
Predmetna nastava	0	3	14	23	40
UKUPNO	0	4	24	52	80

Na osnovu odgovora ispitanika predstavljenih u tabeli 6. možemo konstatovati da svim nastavnicima i učiteljima je potrebna pomoć ili su već tražili pomoć drugih nastavnika, pedagoga ili drugih stručnih lica za rad sa djecom sa posebnim potrebama.

Izračunata vrijednost $X^2 = 2,359$ u poređenju sa graničnom vrijednošću 5,991 na nivou značajnosti 0,05 uz dva stepena slobode nam ukazuje da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima nastavnika i učitelja kada je u pitanju spremnost za saradnju sa drugim stručnim licima.

Dobijeni podaci iz ovog istraživanja djelimično potvrđuju nultu hipotezu koja glasi: *Pretpostavlja se da ne postoji statistički značajna razlika u razini spremnosti za rad u inkluzivnim osnovnim školama među nastavnicima i učiteljima.* Nastavnici imaju uglavnom pozitivne stavove o inkluziji, ali razliku u spremnosti za rad u inkluzivnim školama čini to da nastavnici za razliku od učitelja su promijenili stav o inkluziji i djeci sa posebnim potrebama tokom rada sa njima.

U poređenju sa istraživanjem koje su proveli autori Mešalić, Pehić i Adilović (2011) između 202 nastavnika razredne i predmetne nastave, koji rade u osnovnim školama u Zenici, pokazalo je da nastavnici uglavnom imaju pozitivne stavove prema odgojno-obrazovnoj inkluziji te da postoji razlika u informiranosti nastavnika, a samim time i stavova obzirom na vrstu angažiranosti nastavnika u školi, ovim istraživanjem smo dobili veoma slične rezultate.

Završno razmatranje

Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne škole u Bosni i Hercegovini zakonski je definisano. U praksi je njegova realizacija veoma dobra u odnosu na nesistematski pristup u provođenju inkluzije. Ovaj rad se bavio ispitivanjem stavova nastavnika i učitelja o spremnosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama u inkluzivnim osnovnim školama. U istraživanju je učestvovalo 40 nastavnika i 40 učitelja zaposlenih u 9 osnovnih škola na teritoriji općine Tešanj. Osnovni cilj rada je bio saznati stavove nastavnika i učitelja o inkluziji i spremnosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama, odnosno istražiti razliku u stavovima o spremnosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama između nastavnika i učitelja u osnovnoj školi.

Rezultati istraživanja pokazali su da nastavnici i učitelji iz osnovnih škola općine Tešanj uglavnom imaju pozitivan stav prema inkluziji i djeci sa posebnim potrebama i ne postoji razlika

u spremnosti za rad u inkluzivnim školama između nastavnika i učitelja osim u slučaju iskustva u radu sa djecom sa posebnim potrebama koji su nastavnici imali njihov stav se promijenio. Nastavnici se samoprocjenom smatraju nedovoljno osposobljenim za kreiranje kvalitetnog programa rada za djecu sa posebnim potrebama. Na osnovu podataka iz ovog istraživanja se može zaključiti da nastavnici pokazuju interesovanje za literaturu za kojom se povećao interes tokom rada sa djecom sa posebnim potrebama i spremni su za saradnju, jer traže pomoć stručnih saradnika, drugih nastavnika, defektologa i psihologa.

Posljednjih godina je istraživanje o stavovima nastavnika u porastu. Pozitivni stavovi su veoma bitni za rad sa djecom sa posebnim potrebama. Potrebno je ispitati i stavove roditelja i lokalnu zajednicu koji također imaju uticaj na uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne osnovne škole. Naglašavamo da su potrebne moguće informacije i nastavnicima i roditeljima i svim ostalim učesnicima inkluzivnog procesa o kvalitetu treninga koji su imali, i ako su imali, tokom implementacije inkluzije u odnosu na trajanje, sadržaj i intenzitet kao i na kvalitetu iskustava sa različitim grupama učenika što bi bila važna pretpostavka u modificiranju stavova nastavnika, jer bi olakšalo profesionalni razvoj i praksu. Nastavnici bi na taj način osjećali više samopouzdanja. Faktore koji utiču na inkluziju djece sa posebnim potrebama u redovne škole i koje čine školu inkluzivnom kao što su etika, politika, organizacija, korištenje resursa i drugo, trebalo bi također istražiti. Istraživanja bi se trebala više fokusirati na kvalitativne studije slučaja nastavnika. Ovakve studije bi pružile smjernice za promjenu.

Literatura

1. Borić, S., & Tomić, R. (2012). *Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji*. Metodčki Obzori, 7(3-16), 75–86.
2. Bouillet, D. (2008). *Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju*: U: Pedagogija i društvo znanja, 2. Međunarodna konferencija u Zadru, 13.-15. studenog, 37-45. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. ETF (2009), *Mapiranje politika i praksi za pripremanje učitelja za inkluzivno obrazovanje u kontekstu socijalne i kulturološke različitosti*. Državni izvještaj za Bosnu i Hercegovinu. Dostupno na: [http://etf.europa.eu/pubmgment.hsf/\(getAttachment\)/38A429D2995887AFC12577310030307BEA/SFile/NOTE85VCCV.pdf](http://etf.europa.eu/pubmgment.hsf/(getAttachment)/38A429D2995887AFC12577310030307BEA/SFile/NOTE85VCCV.pdf), od 1.12.2010
4. EliasAvramidis&BrahmNorwich (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17:2, 129-147, DOI: 10.1080/08856250210129056
5. Hannah, M. E. (1988). 'Teacher attitudes toward children with disabilities: an ecological analysis'. In: YUKER, H. E. (Ed.) *Attitudes toward Persons with Disabilities*. New York: Springer, pp. 154–171.
6. Jamieson, J. D. (1984). 'Attitudes of educators toward the handicapped'. In: JONES, R. L.(Ed.) *Attitude and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children, pp. 206–222.

7. Mešalić, Š., Pehić, I., & Adilović, M. (2011). Inkluzija u praksi iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika. *Zbornik Radova Islamskog Pedagoškog Fakulteta U Zenici*, (9), 153–172.
8. *Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini* Sarajevo, (2003), Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine. http://www.mcp.gov.ba/zakoni_akti/zakoni/?id=676
9. Salvia, J. and munson, S. (1986). 'Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students'. In: MEISEL, C. J. (Ed.) *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 111–128.
10. Skočić Mihić, S. (2011), *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Suzić, N. (2008). Uvod u inkluziju. Banja Luka: XBS.
12. Zečić S., Jeina Z., (2006), *Nastavnik u inkluzivnom okruženju*, Fojnica: Štamparija Fojnica

TEACHERS' WILLINGNESS TO WORK WITH SPECIAL NEEDS CHILDREN IN INCLUSIVE PRIMARY SCHOOLS

Abstract

Primary education, as part of the upbringing and educational system, has established a legal regulation in regular primary schools considering the inclusion of children with special needs. The inclusion of special needs children depends on teachers' willingness to work with children with special needs. The aim of this study is to show the teachers' willingness to work with children with special needs in inclusive primary schools. In this research, 80 primary school teachers, who are situated in the area of Tesanj community, were included. The results, that we got with this research, have shown that a statistical significant difference doesn't exist in attitudes to teachers' willingness to work with special needs children in inclusive primary schools.

Key words: children with special needs, inclusion, teachers' willingness

Dr. sc. Dino Arnaut

ANALIZA PREDUZETNIČKE EDUKACIJE U VISOKOM OBRAZOVANJU

Sažetak

Edukacija o preduzetništvu ima potencijal da omogući mladima da steknu vještine i stvore sopstveni posao. Preduzetničko obrazovanje predstavlja visoko vrijednu pripremu za konstantne promjene na tržištu rada i ključno je u pružanju pomoći mladim ljudima da razviju preduzetničke attribute, vještine i ponašanje. Koristeći okvir nastavnog model možemo revidirati empirijske dokaze o utjecaju preduzetničkog obrazovanja u visokom obrazovanju na niz preduzetničkih ishoda. Okvir nastavnog modela nam omogućava da ispitamo odnose između pedagoških metoda i specifičnih ishoda. Ovaj analitički pregled pruža obećavajuće nove pravce za buduća istraživanja o utjecaju univerzitetskog preduzetničkog obrazovanja. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da mladi u Bosni i Hercegovini ne percipiraju vlastiti biznis kao izbor karijere jer prema njihovoj percepciji samo društvo ne cijeni i ne promovira preduzetništvo. Univerziteti ne uspijevaju da pruže neophodna znanja iz oblasti preduzetništva, a razvijanje preduzetničkih vještina i sposobnosti skoro da i ne postoji. Radi unapređenja i promoviranja preduzetništva i koncepta vlastitog biznisa kao poželjnog izbora karijere, neophodno je prvenstveno promijeniti nastavni plan.

Ključne riječi: preduzetnička edukacija, visoko obrazovanje, preduzetnički ishodi, preduzetništvo, Bosna i Hercegovina.

Uvod

Edukacija se tumači na mnoge načine. Prevedeno sa latinskog, *educare* bi značilo izvesti ono što je unutar čovjeka. (Buvnjak i Solaković, 2017). Ono što je u čovjeku su njegovi maniri i odgoj pa bi edukacija u ovom kontekstu značila odgajati odnosno biti odgajan. *Educate* (engl.) znači odgajati, proučavati, obrazovati (Buvnjak i Solaković, 2017). Kao što možemo vidjeti, obje definicije pod edukacijom smatraju odgoj a definicija odgoja podrazumijeva socijalne radnje kojima ljudi pokušavaju sklop psihičkih predispozicija drugih ljudi trajno poboljšati psihičkim i (ili) sociokulturnim sredstvima, ili sačuvati njihove komponente koje su ocijenjene koje vrijedne (Gieziecke i Pavić, 1993). Samim time odgoj nije samo lijepo ponašanje nego dalje učenje i usavršavanje vještina koje zanimaju jednog čovjeka i za koje je nadaren.

Obrazovanje predstavlja organizirani pedagoški proces stjecanja znanja i razvijanje spoznaje (Biel i Paszek, 2003). Društveno se organizira u zakonom utemeljenim obrazovnim ustanovama koje ostvaruju planove i programe obrazovanja. Također, obrazovanje je sastavni dio odgoja i pedagoškog djelovanja koje se izravno povezuje s intelektualnim odgojem. Ono se temelji na učenju te se zbog toga ne odnosi samo na stjecanje znanja već i na savladavanje učenja to jest *učenje učenja*. Obrazovanje ima veliki motivacijski utjecaj na ljudsko ponašanje i djelovanje, što se odražava i na profesionalnom planu. Također, izražen je njegov jak utjecaj na razvoj, pa samim tim mu se pridaje sve veći značaj. Iako se obrazovni sistem nalazi pod stalnim pritiskom, ipak iznalazi nove puteve razvoja i unapređenja visokoškolskog obrazovanja poistovjećujući se sa visokim standardima.

Naglašavanje važnosti obrazovanja dovelo je do stvaranja fiksacije utvrđivanja i mjerenja kvantitativnih ciljeva. Društvo je stavilo fokus na bitnost kvantiteta nad kvalitetom što dovodi do činjenice na nam je bitno da imamo što više obrazovanih ljudi, a da li je to obrazovanje kvalitetno ne predstavlja nam veliku važnost. Ali kvantitet obrazovanja je vrlo sirova mjera ljudskog znanja, vještina i saznanja. Veliki dio obrazovnih dostignuća okreće se oko fiksiranja striktno na obrazovna dostignuća bez eksplicitnog razmišljanja o kvalitetu obrazovanja. Kvalitet je osnovni i temeljni uvjet za povjerenje, relevantnost, mobilnost, kompatibilnost i atraktivnost u edukaciji obrazovanja (Wolf, 2002). Samim time, kvalitet edukacije obrazovanja ima značajan utjecaj na razlike u ekonomskom rastu.

Preduzetnička edukacija

Preduzetničko obrazovanje može se definirati o objasniti kao obrazovanje koje razvija individualne karakteristike i sposobnosti preduzetništva, zatim stvaranje svijesti o kreativnom i preduzetničkom znanju i vještinama za stvaranje poslovanja bez obzira na poslovno djelovanje (Mwasalwiba, 2010; Muhammad i Khairul, 2008; Othman, 2002). Osim toga, preduzetničko obrazovanje je proces koji pojedincima pruža sposobnost traženja i procjene komercijalnih mogućnosti, povećanja samopoštovanja, njihovog znanja i vještina za pokretanje poslovanja (Othman, et al., 2012; Mwasalwiba, 2010).

Od prvog preduzetničkog kursa na Harvard Business School iz 1947. godine, programi preduzetničkog obrazovanja u visokom obrazovanju rasli su brzo i globalno (Kuratko, 2005; Solomon, 2007). Ovaj rast odražava sve veću prepoznatljivost da univerzitetski programi preduzetničkog obrazovanja obećavaju da će podržati niz potencijalnih preduzetničkih ishoda (Nabi i Liñan, 2011; Rideout i Gray, 2013), kao što su poboljšane vještine, znanja i stavovi (Greene i Saridakis, 2008) stvaranja studentskih poduhvata te osnivanja poslijediplomskog biznisa i cjelokupnog stvaranja novih radnih mjesta (Greene, Katz i Johannisson, 2004; Rideout i Gray, 2013) ekonomski rast i razvoj (Bosma et al., 2008).

Preduzetničko obrazovanje se smatra jednim od ključnih instrumenata za poboljšanje preduzetničkih stavova potencijalnih i novih preduzetnika (Ahmad, 2013). Obrazovanje o preduzetništvu ne odnosi se samo na proces prenosa stvaranja znanja kao ni na kognitivno znanje, već i na sposobnosti otkrivanja novih prilika i stvaranja procesa kreiranja ekspertnih preduzetnika (Balan i Metcalfe, 2012; Mwasalwiba, 2012). Matlay (2008) promatra preduzetničko obrazovanje kao formalnu dostavu preduzetničkog znanja. Preduzetničko znanje odnosi se na dojam, vještine i mentalitet korištenja individua tokom pokretanja i razvoja njihovog poslovanja. Jones i English (2004) preduzetničko obrazovanje definiraju kao proces pružanja sposobnost prepoznavanja komercijalnih prilika pojedinaca, kao jačanja samopouzdanja, znanja i vještina za djelovanje na njih.

U literaturi se navodi da se znanja i vještine preduzetništva mogu podučavati i razvijati pod uvjetom da se osigura odgovarajuće okruženje (Gibb i Hannon, 2006) i da obrazovanje igra važnu ulogu u procesu izgradnje preduzetničkih kapaciteta (Gibb i Hannon, 2006). Gibb (2002) sugerira da postoje tri glavna cilja za uvođenje preduzetničkog obrazovanja, i to razvijanje šireg razumijevanja preduzetništva (Pihie i Salleh, 2009), kreiranje preduzetničkog razmišljanja (Hytti i O'Gorman, 2004), kako i započinjanje i učinkovito pokretanje preduzeća (Solomon, 2008). Za Lia (2011) preduzetničko obrazovanje predstavlja ključan instrument za poboljšanje preduzetničkog stava pojedinaca koji imaju potencijal da budu uključeni u preduzetništvo, što

je u skladu s mišljenjem Kemata i Yusofa (2011) koji navode da preduzetnički stav među studentima može biti njegovan kroz preduzetničko obrazovanje. Također, naučnici se slažu i sa stavovima koji smatraju da se definicija preduzetničkog obrazovanja mijenja ovisno o percepciji i procjeni osobe koja ga je nazvala/definirala (Pihie, Bagheri i Sani, 2013).

Određivanje nastavne tehnike za podučavanje o preduzetništvu ovisi prije svega o ciljevima predmeta ili kursa (Arasti et al., 2012). Jones, (2010) predlaže tri primarne svrhe za preduzetničko obrazovanje i to generalno obrazovanje o razumijevanju prirode preduzetništva i preduzetničkog procesa, obrazovanje za pripremu studenata za pokretanje vlastitog poslovanja, kao i obrazovanje u preduzeću kao obuka za preduzetnike u njihovom potencijalnom vlastitom biznisu.

Jones i Iredale (2010) upućuju na to da preduzetničko obrazovanje zahtijeva iskustvene stilove učenja, kreativno rješavanje problema i učenja radeći, kako bi se bolje angažirali i motivirali studenti. Učenje putem posla moglo bi pružiti osnovu za odabir prikladnih metoda podučavanja. Jamieson (1984) je, također, podijelio preduzetničko obrazovanje u tri kategorije, obrazovanje o, za, i u preduzeću. Herrmann et al. (2008.) raspravljaju se o tome da u preduzetničkom obrazovanju treba "prebaciti iz modela prenosa nastave (klasičnog učenja o) na iskustveno učenje kako bi ponudili studentima tehnike koje se mogu primijeniti u stvarnom svijetu.

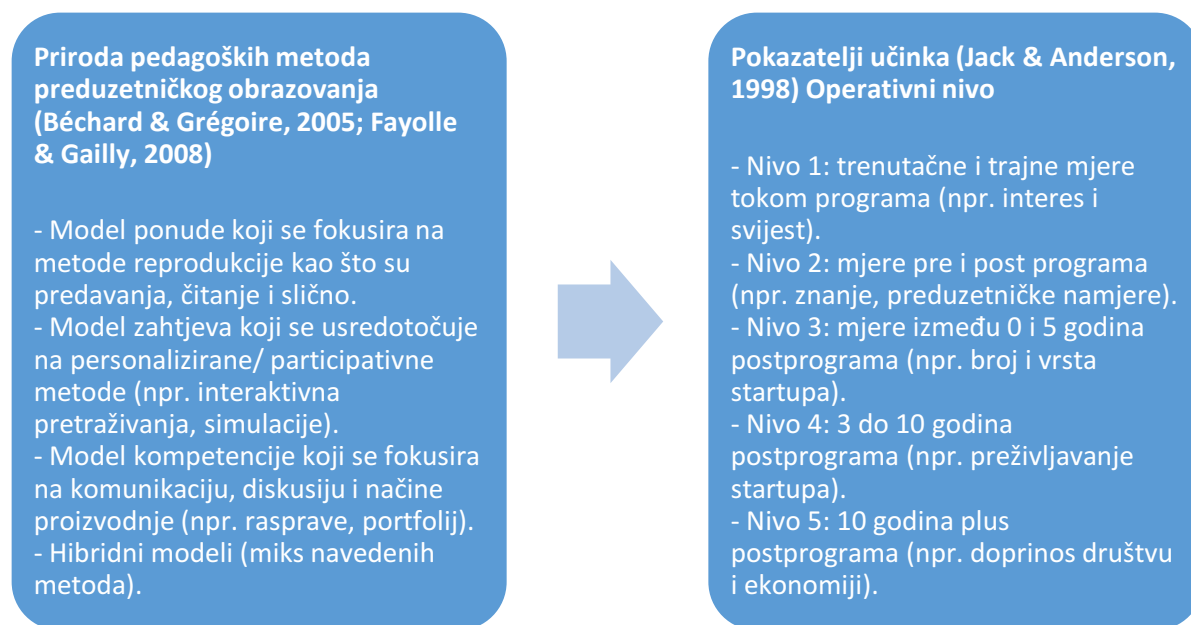
Politis (2008) je potvrdio da preduzetničko podučavanje kroz pokušaj poticanja preduzetničkih aktivnosti kroz formalnu obuku i obrazovanje vjerojatno neće imati snažan i izravan uticaj na razvoj preduzetničkih znanja. Kako bi se postiglo to duboko i studiozno učenje sugerira se povezivanje preduzetničkog obrazovanje s praksom kako bi se studenti potaknuli da razviju vještine bitne za uspjeh njih kao budućih preduzetnika (Arvanites et al, 2006).

Unatoč tome, podučavanje preduzetništva treba biti usredotočeno na pomaganje studenata da razumiju elemente preduzetničke aktivnosti (Jones i Iredale, 2010; Linan, 2008; Gibb, 2002). Nekoliko je autora klasificiralo metode podučavanja u sljedeće kategorije: studija slučaja, grupna rasprava, individualna prezentacija, pojedinačni pisani izvještaj, grupni projekt, službena predavanja, gostujući govornici, akciono učenje, seminar, učenje na webu, snimanje videozapisa (Maritz & Brown, 2013.). Studija Solomona (2002) naglasila je da su najpopularnije metode podučavanja u preduzetničkom obrazovanju stvaranje poslovnih planova, studija slučaja i predavanja. Ipak, drugi autori zagovaraju različite metode jer su utvrdili da postoji mnogo načina da ponudi preduzetničko obrazovanje ovisno o ciljevima takvog obrazovanja (Hytti i O'Gorman, 2004). Odabrane metode trebaju odgovarati stilu studenta i ciljevima učenja (Reece and Walker, 1997). Potrebno je odabrati odgovarajuće metode podučavanja zbog aspekata koji imaju pozitivan odnos s postignućem studenta (Othman, 2000), što je i u skladu s istraživanjima koja su proveli Kolb (1976) i Fry (1978). Stoga, izbor nastavnih metoda trebao bi da odgovara temama koje studenti trebaju proučavati (Mohamed et al., 2012).

Ipak, metode tradicionalnog pristupa podučavanju i učenju koje često koriste predavači u pružanju informacija studentima se najčešće upotrebljavaju (Lourenco i Jones, 2006). Sexton i Upton (1987) kritikuju i tvrde da tradicionalni stil podučavanja nije prikladan za podučavanje i učenje preduzetništva. Učenje i podučavanje preduzetništva treba biti i aktivno i pasivno te je neophodno provoditi inovativne ideje u skladu s preduzetničkom funkcijom (Sharif et al., 2010).

Sintetiziranje ovog brzorastućeg tijela empirijskih istraživanja i preispitivanja ishoda preduzetničkog obrazovanja ukazuje na različita polja dosadašnjih istraživanja. Prvo, pregledi literature naglašavaju fokus na kratkoročne, subjektivne mjere utjecaja kao što su preduzetnički stavovi i namjere, a ne dugoročne poput ponašanja u stvaranju poduhvata i poslovanja, te pozivaju na buduća istraživanja kako bi se upotpunio taj jaz (Henry, Hill i Leitch, 2005; Pittaway i Cope, 2007).

Drugo, nedavni pregledi sugeriraju da je utjecaj programa preduzetničkog obrazovanja na stavove i ponašanje neodgovarajući jer studije sugeriraju i pozitivne i negativne ishode (Dickson, Solomon i Weaver, 2008; Thompson, Jones-Evans, i Kwong, 2010; Fayolle, 2013; Martin, McNally i Kay, 2013). Ti se pregledi tvrde da proturječni nalazi studija mogu biti djelomično posljedica metodoloških ili statističkih metoda (Rideout i Gray, 2013; Martin et al., 2013; Bae et al., 2014). Treće, nekoliko pregleda literature se posebno usredotočuje na preduzetničko obrazovanje u visokom obrazovanju. Značajne iznimke su Pittaway i Cope (2007), Rideout i Gray (2013).



Slika 1. Okvir integriranog nastavnog modela koji obuhvata pedagogiju utjecaja preduzetničko obrazovanja

Usvajanje integriranog okvirnog modela podučavanja (Slika 1) kako bi se pružila koherentna, sveobuhvatna teorijska struktura koja obuhvata i širok raspon preduzetničkih ishoda i pedagoških metoda (Be'chard i Gre'goire, 2005; Fayolle i Gailly, 2008). Predstavljeni model obrazovnog modela integrira niz mjera utjecaja i pedagogije. Ovaj model je posebno koristan jer po prvi put možemo ocjenjivati ne samo raspon ishoda preduzetničkog obrazovanja u visokom obrazovanju, već i sve obrasce koji povezuju specifične tipove pedagoških metoda i mjera utjecaja.

Metodologija

Ciljana populacija ovog istraživanja su mladi, prvenstveno studenti između 18 i 30 godina starosti. Podaci su prikupljeni pomoću struktuiranog upitnika koji je prezentiran ispitanicima u online i printanoj formi. Pitanja su formirana na principu Likertove skale od 1 do 5. Vrijednost 5 definira potpuno slaganje sa datom tvrdnjom, dok vrijednost 1 pokazuje potpuno neslaganje sa istom. Uspješno su prikupljena 1472 potpuno ispunjena upitnika. Deskriptivna analiza podataka je izvršena pomoću SPSS programa.

Tabela 1. Starost ispitanika

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Godine starosti	1472	18.0	30.0	21.690	1.6364
Valid N (listwise)	1472				

Iz tabele 1. je vidljivo da su prosječne godine starosti 22, dok nam standardna devijacija pokazuje da je većina ispitanika starosti između 20 i 23 godine.

Tabela 2. Spol

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Muško	790	53.7	53.7	53.7
Žensko	682	46.3	46.3	100.0
Total	1472	100.0	100.0	

Tabela 2. pokazuje ujednačenu zastupljenost muške i ženske populacije ispitanika, što smanjuje mogućnost utjecaja spolne nejednačenosti na rezultate istraživanja.

Rezultati istraživanja

Tabela 3. pokazuje da na Likertovoj skali od 1 do 5 aritmetička sredina za tvrdnju mlade populacije da pokretanje biznisa predstavlja poželjan izbor karijere je 2, sa standardnom devijacijom od 0,94. To znači da možemo zaključiti da mladi od 18 do 30 godina starosti spadaju više u onih 20 procenata odraslih osoba, starosti između 18 i 64 godine, koji se ne slažu sa izjavom da u njihovoj zemlji većina ljudi smatra pokretanje biznisa poželjnim izborom karijere. To je ujedno i u skladu sa stavom mladih da preduzetništvo nije dovoljno cijenjeno i promovirano od strane društva, što se vidi prema aritmetičkoj sredini od 4,2 i standardnoj devijaciji 0,76 (tabela 3). Prema tome, ako prema percepciji mladih samo društvo ne cijeni i ne promovira preduzetništvo automatizmom, preduzetništvo prestaje da bude poželjan izbor karijere za mlade.

Tabela 3. Percepcija preduzetništva

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
U mojoj zemlji pokretanje biznisa se smatra dobrim izborom karijere.	1472	1.0	5.0	2.049	.9424

Preduzetništvo nije dovoljno cijenjeno i promovirano od strane društva	1472	1.0	5.0	4.203	.7567
Valid N (listwise)	1472				

Analiza obrazovnog sektora pokazuje očit nedostatak obrazovanja u domenu preduzetništva. Iz tabele 4 vidimo da univerziteti ne uspijevaju da pruže neophodna znanja iz oblasti preduzetništva (aritmetička sredina 1,5). Razvijanje preduzetničkih vještina i sposobnosti skoro da i ne postoji prema ispitanicima (aritmetička sredina svega 1,27).

Tabela 4. Percepcija obrazovanja

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Obrazovanje na univerzitetu me ohrabruje da razvijam kreativne ideje za stvaranje vlastitog biznisa	1472	1.0	5.0	1.412	.8354
Moj univerzitet pruža neophodna znanja o preduzetništvu	1472	1.0	5.0	1.536	.7430
Moj univerzitet razvija moje preduzetničke vještine i sposobnosti	1472	1.0	5.0	1.268	.7076
Valid N (listwise)	1472				

Aritmetička sredina od 1,4 nam pokazuje da univerziteti u Bosni i Hercegovini uopće ne ohrabruju niti potiču studente na razvijanje kreativnih ideja i pokretanje vlastitog biznisa. S obzirom da u mnogim zemljama, i to posebno u razvoju i zemljama u tranziciji, obrazovanje o pokretanju vlastitog biznisa jednostavno ne postoji ili nije dovoljno prihvaćeno (Haftendorn i Salzano, 2003).

Tabela 5. Da li Vas Vaše društveno i kulturno okruženje ohrabruje ili obeshrabruje da pokrenete vlastiti biznis?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ohrabruje	15	1.0	1.0	1.0
Neutralan	478	32.5	32.5	33.5
Obeshrabruje	979	66.5	66.5	100.0
Total	1472	100.0	100.0	

Percepcija utjecaja okruženja od strane mladih je vidljiva u tabeli 5. Iz tabele je vidljivo da je za većinu mladih okruženje obeshrabrujuće (čak 66,5%) i da svega 1 procenat mladih smatra svoje okruženje ohrabrujućim za pokretanje vlastitog biznisa.

Zaključna razmatranja

Mehanizmi i procedure koji se primjenjuju u visokim školama ne garantuju uvijek ispunjenje očekivanja u pogledu kvaliteta obrazovanja. One zemlje koje se drže puta realnog poboljšanja kvaliteta putem investicija u obrazovanju pokazale su da su na pravom putu dostignuća ekonomskih i društvenih ciljeva. Bolji kvalitet donosi veće zarade za pojedince, a društvo sa obrazovanijom radnom snagom može očekivati brži ekonomski rast.

Iz svega ovog proizilazi da je jedno od rješenja za postignuće potrebnog kvaliteta edukacije obrazovanja, zapravo, uvođenje sistema kvalitete u cjelokupni obrazovni sistem. Uvođenjem ovog sistema bilo bi omogućeno stvaranje jednog fleksibilnog sistema, koji je sposoban da se brzo prilagodi promjenama, da prati i analizira promjene u okruženju i na njih blagovremeno i kvalitetno reaguje.

Danas je podučavanje i učenje pomoću tehnologije relevantno za poticanje preduzetničke namjere studenata. Inovacija u pedagogiji podučavanja obuhvata potrebu u poticanju privlačenja procesa učenja preduzetništva studentima. Zbog toga je važna inovacija u preduzetničkom obrazovanju. Inovacije u podučavanju preduzetništva zahtijevaju različite pristupe koji se razlikuju od tradicionalne nastave.

Iako bosanskohercegovačko stanovništvo iskazuje pozitivne percepcije prema preduzetništvu kao poželjnom izboru karijere rezultati istraživanja ukazuju da populacija mladih u Bosni i Hercegovini se ne slaže sa izjavom da u njihovoj zemlji većina ljudi smatra pokretanje biznisa poželjnim izborom karijere. Preduzetništvo prestaje da bude poželjan izbor karijere za mlade jer prema njihovoj percepciji samo društvo ne cijeni i ne promovira preduzetništvo.

Obrazovni sektor pokazuje očit nedostatak obrazovanja u domenu preduzetništva. Rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da univerziteti ne uspijevaju da pruže neophodna znanja iz oblasti preduzetništva, a razvijanje preduzetničkih vještina i sposobnosti skoro da i ne postoji. Univerziteti u Bosni i Hercegovini uopće ne ohrabruju niti potiču studente na razvijanje kreativnih ideja i pokretanje vlastitog biznisa. Radi unapređenja i promoviranja preduzetništva i koncepta vlastitog biznisa kao poželjnog izbora karijere neophodno je prvenstveno promijeniti nastavni plan. Obrazovanje mladih o preduzetnosti i preduzetništvu predstavlja visoko vrijednu pripremu za konstantne promjene na tržištu rada. Preduzetničko obrazovanje je ključno u pružanju pomoći mladim ljudima da razviju preduzetničke vještine, atribute i ponašanje, kao i da prihvate preduzetništvo kao opciju karijere.

Tradicionalni obrazovni pristupi rezultirali su neusklađenošću između onoga čemu se podučavaju studenti i onoga što privreda treba. Zbog toga, mnoge se institucije kreću prema učenju temeljenom na problemu kao rješenje za proizvodnju studenata koji su kreativni, koji kritički i analitički razmišljaju i imaju sposobnost rješavanja problema.

Literatura

1. Ahmad, S. Z. (2013). The need for inclusion of entrepreneurship education in Malaysia lower and higher learning institutions. *Education + Training*, 55(2), 191–203.
2. Arasti, Z., Kiani Falavarjani, M., i Imanipour, N. (2012). A Study of Teaching Methods in Entrepreneurship Education for Graduate Students. Canadian Centre of Science and Education.

3. Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. 2014. The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2): 217–254.
4. Balan, P., i Metcalfe, M. (2012). Identifying teaching method that engage entrepreneurship students. *Education + Training*, 54(5), 368–384.
5. Be'chard, J. P., & Gre'goire, D. 2007. Archetypes of pedagogical innovation for entrepreneurship education: Model and illustrations. In A. Fayolle (Ed.), *Handbook of research in entrepreneurship education: Vol. 1*: 261–284. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
6. Biel, K. i Paszek, Z. (2003). *Assessing the Quality of Academic Teaching*. Zeszyty Naukowe.
7. Bosma, N., Acs, Z. J., Autio, E., Coduras, A., & Levine, J. 2008. 2008 Global Entrepreneurship Monitor Executive Report. Wellesley, MA & London.
8. Buvnjak, D. i Solaković, Š. (2017). Distribucija stavova prema edukaciji kod zaposlenih.
9. Dickson, P. H., Solomon, G. T., & Weaver, K. M. 2008. Entrepreneurial selection and success: Does education matter? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2): 239–258.
10. Fayolle, A. 2013. Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship and Regional Development*, 25(7–8): 692–701.
11. Fayolle, A., i Gailly, B. 2008. From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7): 569–593.
12. Gibb, A. (2002). In pursuit of a new “enterprise” and “entrepreneurship” paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4, 233.
13. Gibb, A. i Hannon, P. (2006). Towards the Entrepreneurial University? *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4(4), 73–110.
14. Giezikke, H. i Pavić, Ž. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Educa.
15. Greene, F. J., & Saridakis, G. 2008. The role of higher education skills and support in graduate self-employment. *Studies in Higher Education*, 33(6): 653–672.
16. Greene, P. G., Katz, J. A., & Johannisson, B. 2004. Entrepreneurship education. *Academy of Management Learning & Education*, 3: 238–241.
17. Henry, C., Hill, F. M., & Leitch, C. M. 2004. The effectiveness of training for new business creation. A longitudinal study. *International Small Business Journal*, 22(3): 249–271.
18. Hytti, U. i O'Gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education+Training*, 46(1), 11–23.
19. Jones, B. i Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7–19.
20. Jones, C. (2007). Enterprise education: the frustration of a pure contest. *Education + Training*.

21. Jones, C. (2010). Entrepreneurship education: revisiting our role and its purpose. *Journal of Small Business and Enterprise Development*.
22. Jones, C., & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 46(8/9), 416–423.
23. Kuratko, D. F. 2005. The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5): 577–598.
24. Li, J. (2011). An Introduction of Teaching Model for Entrepreneurship Education. In 2011 International Conference on Management and Service Science (pp. 1–4). IEEE.
25. Liñán, F. (2008). Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions? *International Entrepreneurship And Management Journal*, 4, 257–272.
26. Maritz, A., & Brown, C. R. (2013). Illuminating the black box of entrepreneurship education programs. *Education + Training*, 55(3), 234–252.
27. Martin, B. C., McNally, J. J., & Kay, M. J. 2013. Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2): 211–224.
28. Matlay, H. (2008). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*.
29. Millman, C., Li, Z., Matlay, H., Millman, C., Li, Z., Matlay, H. & Selcuk, S. S. (2010). Entrepreneurship education and student's internet entrepreneurship intentions: Evidence from chinese HEIs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), 569–590.
30. Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52(1), 20–47.
31. Nabi, G., & Liñán, F. 2011. Graduate entrepreneurship in the developing world: Intentions, education and development. *Education + Training*, 53(5): 325–334.
32. Othman, N. (2012). Readiness towards entrepreneurship education: Students and Malaysian universities. *Education + Training*, 54(8), 697–708.
33. Othman, N., Othman, N. H., Tin, P. B., & Ismail, R. (2012). Impak Globalisasi dan Tingkah Laku Pemilihan Kerjaya Keusahawanan dalam Kalangan Pelajar Universiti. *Impact of Globalization and Entrepreneurship Career Selection Behavior among*, 1, 435–445.
34. Pihie, Z. A. L., Bagheri, A., & Sani, Z. H. A. (2013). Knowledge of Cognition and Entrepreneurial Intentions: Implications for Learning Entrepreneurship in Public and Private Universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 97, 174–181.
35. Pittaway, L., & Cope, J. 2007. Entrepreneurship education a systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5): 479–510.
36. Politis, D. (2005). The Process of Entrepreneurial learning: A conceptual Framework. *Entrepreneurship Theory & Practice*, 1042-2587(July 2005), 399–424.
37. Rideout, E. C., & Gray, D. O. 2013. Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 51(3): 329–351.
38. Solomon, G. 2007. An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14: 168–182.

39. Thompson, P., Jones-Evans, D., & Kwong, C. C. Y. 2010. Education and entrepreneurial activity: A comparison of White and South Asian Men. *International Small Business Journal*, 28(2): 147–162.
40. Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin Books.

ANALYSIS OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Abstract

Entrepreneurship education has the potential to enable young people to acquire skills and create their jobs. Entrepreneurial education represents a highly valuable preparation for the constant changes in the labour market and it is crucial to help young people to develop entrepreneurial skills, attributes and behaviour. Using the framework of the teaching model, we can review empirical evidence on the impact of entrepreneurial education in higher education on a range of entrepreneurial outcomes. This framework allows us to examine relationships between pedagogical methods and specific outcomes. This analytical review provides promising new guidelines for future research on the impact of university entrepreneurial education. This research results show that young people in Bosnia and Herzegovina don't see own business as a career choice because even the society doesn't value and doesn't promote entrepreneurship. Universities are failing to provide the necessary knowledge in the field of entrepreneurship and development of entrepreneurial skills and abilities is almost non-existent. To improve and promote entrepreneurship and the concept of own business as a desirable career choice it is necessary to change the curriculum.

Key words: entrepreneurship education, higher education, entrepreneurial outcome, entrepreneurship, Bosnia and Herzegovina.

Dr. sc. Alica Arnaut

Mr. sc. Fehim Terzić

INOVATIVNE NASTAVNE PRAKSE U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI U OSNOVNOJ ŠKOLI Susreti generacija na nastavi B/H/S jezika i književnosti¹

Sažetak

Od 2012. do 2015. godine na području Zeničko-dobojskog kantona je implementiran projekat pod nazivom Implementacija definiranih ishoda učenja u jezičko-komunikacijskom području u Zeničko-dobojskom kantonu 2012-2015. U okviru istog autori rada su imali različite uloge, iskustva i rezultate, a po završetku projektnih aktivnosti nastavili su timski saradnju na unapređenju nastave B/H/S jezika i književnosti od 1. do 9. razreda osnovne škole uvođenjem inovativnih nastavnih praksi. Jedna od njih nazvana je Susreti generacija na nastavi B/H/S jezika i književnosti. Navedena praksa se realizirala u JU OŠ "Meša Selimović" u Zenici od marta 2017. godine u jednom odjeljenju razredne nastave i jednom odjeljenju predmetne nastave. Praksa je podrazumijevala interpolaciju i integraciju sadržaja iz nastave B/H/S jezika i književnosti u mlađim i starijim razredima osnovne škole na način da se jedanput mjesečno nastavni sati za odabrane nastavne jedinice realiziraju u kombiniranom odjeljenju učenika razredne i predmetne nastave (IV i VII razred) uz projektno ili tematsko planiranje. Nastavni sat organiziran na ovaj način realiziraju dva nastavnika (nastavnik razredne nastave i nastavnik predmetne nastave). Ovu inovativnu praksu bazirali smo na učenju usmjerenom na učenika (UUU) koja premješta osnovni naglasak sa nastave jezika i književnosti na učenje i razvoj jezičko-komunikacijskih kompetencija.

Ključne riječi: inovativna praksa, nastava maternjeg jezika, projektno i tematsko planiranje, učenje usmjereno na učenika

Polazišta za kreiranje inovativne prakse

Kao polazna osnova za kreiranje inovativne prakse poslužila su nam iskustva iz učešća u projektu *Implementacija definiranih ishoda učenja u jezičko-komunikacijskom području u Zeničko-dobojskom kantonu 2013 – 2015*, koji se realizirao u kontinuitetu tri školske godine u osnovnim školama na području Zeničko-dobojskog kantona, kao i iskustva i rezultati sa nekoliko oglednih sati koji su realizirani za potrebe projekta *Jačanje socijalnog uključivanja – jednako i kvalitetno obrazovanje za podršku uspješnom razvoju djece sjeverozapadnog Balkana 2016-2018*. Na ovim oglednim satima je prvi put primijenjeno integrirano podučavanje nastavnih sadržaja iz B/H/S jezika i književnosti u kombiniranom odjeljenju razredne i predmetne nastave, a nastavni sati su evaluirani od strane predstavnika konsultantske kuće Miske-Witt & co. iz Sjedinjenih Američkih Država i predstavnika Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici. To je bio povod da se postojeća praksu unaprijedi, vremenski artikulira u godišnjim i mjesečnim planovima rada i u

¹ Inovativna praksa je realizirana u odjeljenjima koje vode profesorica razredne nastave Berina Šećibović i nastavnica b/h/s jezika Dževahira Dizdar u Osnovnoj školi "Meša Selimović" u Zenici.

kontinuitetu počne primjenjivati jedanput mjesečno, počevši od školske 2016/2017. godine u odjeljenjima IV² i VII⁴ razreda. Praksa se pokazala izuzetno korisnom, prije svega za proces učenja, što i jeste bio segment koji se nastojao unaprijediti, ali i za nivo jezičko-komunikacijskih kompetencija učenika gledano iz ugla svih oblasti Čitanja, Pisanja, te Usmenog izražavanja i slušanja. Praksa se dalje razvijala i bazirala na polazištima učenja usmjerenog na učenika (UUU). "Učenje usmjereno na učenika (UUU) ili usmjerenost na učenika, je model učenja koji učenika stavlja u centar procesa učenja. Učenje usmjereno na učenika razvija vještine učenja-kako-se-uči, kao što su rješavanje problema, kritičko mišljenje i reflektivno promišljanje. Učenje usmjereno na učenika se oslanja i prilagođava različitim stilovima učenja učenika." (INTIME 1999)

Jedna od karakteristika *UUU* jeste da učenici neće uvijek raditi samostalno, oni će biti u interakciji sa drugim učenicima. Tradicionalno je u školskom sistemu zastupljeno takmičenje, dok je manji naglasak, ili se manje nagrađuje, zajednički trud i rezultati koji su ostvareni kroz saradnju. Sa prelaskom na nastavne planove i okvirne programe koji su iskazani kroz definirane ishode učenja postoji sve manje opravdanosti za jakim takmičarskim elementom u nastavi, a samim tim i školi kao učećoj zajednici, osim ukoliko se on ne posmatra kao motivator. Umjesto toga, postoji osnov za podsticanje učenika da saradnički rade, a ne da zadatku prilaze takmičarski, ili da takmičarski rješavaju probleme i na taj način ostvaruju rezultate.

Saradnički rad, koji je zastupljen u ovoj inovativnoj praksi, je važan kako bi učenici mogli razviti vještine interakcije s drugima i kako bi mogli da rade kao članovi tima, što će iskusiti u budućnosti, kako na radnom mjestu, tako i u životu općenito. Izučavajući nastavne sadržaje kroz integrirano podučavanje i interpolaciju sadržaja jezika i književnosti, učenici razvijaju samopouzdanje, samomotivaciju i sposobnost da rade samoinicijativno, jer se ovo vrlo često zahtijeva u životu i u radnim situacijama. Pristup usmjeren na učenike različitog uzrasta u okviru inovativne prakse *Susreti generacija na nastavi B/H/S jezika i književnosti* teži uključivanju kombinacije uzrasta, sadržaja, različitih oblika samostalnog, saradničkog i/ili timskog učenja i aktivnosti.

Uključivanje ovog pristupa u nastavnoj praksi je, također, važno, kako bi se na uzrasne razlike između učenika gledalo kao na jedinstvo koje unapređuje socijalne odnose i jača komunikacijske kompetencije na maternjem jeziku.

Cilj i željeni ishodi inovativne prakse

Cilj realizirane prakse jeste razvoj i jačanje jezičko-komunikacijskih kompetencija na materenjem jeziku primjenom integriranog podučavanja i učenja u heterogenim grupama koje odražavaju jedinstvo u različitostima.

Očekivani ishodi podrazumijevaju da će učenici kroz ovu praksu:

a) moći:

- usvajati nastavne sadržaje po principu akceleracije i brže napredovati nego što je slučaj u homogenim grupama učenika istog uzrasta
- kritički promišljati i učiti refleksijom na iskustva kroz tematski slične sadržaje i dizajnirane aktivnosti različitih nivoa složenosti

b) znati:

- efikasno primijeniti tehnike i strategije za razvoj kritičkog mišljenja s ciljem postizanja boljih rezultata iz oblasti Čitanje, Pisanje, Usmeno izražavanje i slušanje
- primjenjivati načela nenasilne komunikacije

- upravljati vremenom i resursima za učenje
- c) razumjeti:
- koncept jedinstva u različitostima (svi smo različiti i jednako važni)
 - temeljna polazišta za uspješnu komunikaciju, prezentaciju i funkcioniranje u timu
 - važnost poduzetničkog duha i inicijative, te preuzimanja individualne, grupne i timske odgovornosti fokusirajući se na proces učenja i kompetencije naspram produkata (npr. ocjena) te individualnog i grupnog kompetitivizma.

Realizacija nastavne prakse

Inovativna praksa je zamišljena kao nastavak aktivnosti na unpređenju nastave B/H/S jezika i književnosti nakon završetka i aktivnog učešća autora ovog rada u Projektu *Implementacija definiranih ishoda učenja u jezičko-komunikacijskom području u Zeničko-dobojskom kantonu 2012-2015*. Postupci i koraci u realizaciji ove inovativne prakse zamišljeni su kao četverofazni model koji omogućava, nakon evaluacije (tekuće, finalne), nadogradnju i/ili redizajniranje polazne varijante inovativne prakse.

Postupci i koraci u realizaciji su sljedeći:

1. postupak (faza): Dizajniranje inovativne prakse (januar 2017. godine)

- a) Formiranje tima profesionalaca za dizajniranje, realizaciju i implementaciju inovativne prakse (Berina Šećibović, nastavnica razredne nastave i Dževahira Dizdar, nastavnica B/H/S jezika i književnosti u Osnovnoj školi "Meša Selimović" u Zenici uz podršku profesora sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici dr. sc. Alice Arnaut i saradnika mr. sc. Fehima Terzića)
- b) Odabir odjeljenja za implementaciju inovativne prakse (odabrana su odjeljenja III² i VI⁴ razreda, koja pohađaju nastavu u istoj smjeni tokom školske godine)
- c) Kreiranje nacrtu inovativne prakse sa vremenskom artikulacijom, zaduženjima članova tima, kreiranje sheme za integriranje sadržaja III i VI razreda, odnosno IV i VII razreda
- d) Analiza dosadašnjih rezultata iz nastavne prakse i dosadašnjih istraživanja u nastavi jezika i književnosti na osnovu internetskih izvora i raspoložive literature s fokusom na različite teorije učenja
- e) Prikupljanje resursa za realizaciju inovativne prakse i kreiranje okruženja za učenje

2. postupak (faza): Pilotiranje inovativne prakse (mart 2017. godine)

- a) Odabir adekvatnih nastavnih sadržaja iz postojećeg Nastavnog plana i okvirnog programa iz nastavnog predmeta B/H/S jezik i književnost za III i VI razred

Za pilotiranje inovativne prakse odabrane su nastavne jedinice *Cvrčak i mrav*, *Ezop* (III razred, usmeno izražavanje i slušanje) i *Otac*, Božidar Prosenjak (VI razred, interpretacija književnog teksta). Moto prvog *Susreta generacija* bio je razgovor o osobinama ljudi kroz rad na alegorijskim pričama (basna i odlomak iz romana), te pisanje pisma kao mješovitog oblika izražavanja.

- b) Realizacija nastavnog sata baziranog na integriranom planiranju i podučavanju učenika različitih uzrasta (generacija) kroz *Susrete generacija na nastavi B/H/S jezika i književnosti*
- c) Evaluacija od strane eksternih evaluatora (predstavici konsultantske kuće Miske Witt & co, predstavnici Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici i Pedagoškog zavoda Zeničko-dobojskog kantona)

U sklopu priprema za provedbu ENABLE BiH projekta u koji je uključen Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici predstavnici organizacije Save the Children, koja vodi navedeni projekat, sa konsultantskom kućom Miske Witt & co. prisustvovali su održavanju prvog nastavnog sata inovativne prakse "*Susreti generacija na nastavi b/h/s jezika i književnosti*". Sat je trajao 45 minuta, a organiziran je kroz naizmjenični direktni i indirektni rad sa učenicima III i VI razreda. Svojevrsan "okvir" ovog sata predstavljale su direktne aktivnosti učenika III razreda (razgovor i *Mirovni krug* na početku sata, te čitanje pisma na kraju sata). Dok su učenici VI razreda realizirali svoje direktne aktivnosti (Venov dijagram, drvo problema, ledeni brijeg, pismo preporuke), učenici III razreda su kroz indirektnu aktivnost pisali pismo tehnikom RAFT.

d) Analiza rezultata pilotiranja inovativne prakse nakon evaluacije

e) Dokumentovanje/publikovanje kroz prezentaciju na Nastavničkom vijeću Osnovne škole "Meša Selimović" Zenica i na web portalu organizacije Save the Children za Sjeverozapadni Balkan

3. postupak (faza): Integracija inovativne prakse u godišnje, mjesečno i dnevno planiranje za školsku 2017/2018. godinu (august 2017. godine)

a) Izrada godišnjeg plana rada za B/H/S jezik i književnost za IV i VII razred (godišnji i mjesečni planovi rada bazirani na definiranim ishodima učenja iz dokumenta ZJNPP za bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik definirana na ishodima učenja)

b) Odabir prigodnih tematskih sadržaja za integrirano podučavanje nastave jezika i književnosti u heterogenoj grupi učenika različitih uzrasta (po jedan "susret generacija" mjesečno)

S ciljem realizacije nastavnih sati integriranog podučavanja nastave B/H/S jezika i književnosti za učenike IV i VII razreda napravljen je plan tematskih sadržaja koji će se realizirati u prvom polugodištu školske 2017/2018. godine:

- septembar – *Teatar u učionici* (medijska kultura)
- oktobar – *Djeca i avantura* (lektira)
- novembar – *Glagoli kroz priču i pjesmu* (gramatika)
- decembar – *Djeca i Evropska unija* (pravopis)

c) Dizajniranje scenarija za nastavne sate namijenjene za realizaciju inovativne prakse

d) Dizajniranje tabela za formativnu procjenu učeničkih postignuća za sate namijenjene za realizaciju inovativne prakse

4. postupak (faza): Primjena inovativne prakse u prvom polugodištu školske 2017/2018. godine (septembar/oktobar 2017. godine - ...)

a) Realizacija nastavnog sata u IV i VII razredu kroz interpolaciju i integraciju sadržaja iz medijske kulture – Tema: Teatar u učionici (septembar, 2017. godine)

U svrhu realizacije nastavnih sati u okviru date teme učenici IV i VII razreda su prvo zajedno posjetili Bosansko narodno pozorište. U okviru obilaska BNP-a (BNP tour) upoznali su se sa različitim segmentima teatarske umjetnosti – scena, kostim, scenografija, lutkarstvo, pozorišni bonton i sl.

Nakon posjete BNP-u učenici su diferencirano po uzrastima na nastavnim satima B/H/S jezika i književnosti radili na tekstu *Jazavac u pozorištu*. Učenici IV razreda su pripremali lutkarsku predstavu prema datom tekstu, a učenici VII

razreda radili su dramatizaciju. To je podrazumijevalo i izradu lutaka i kostima za predstave.

Ujedinjeni oko istog cilja – nastavu književnosti doživljavamo i kroz medijsku kulturu i našu učionicu pretvaramo u pozorišnu scenu – učenici su na jednom zajedničkom satu prezentirali jedni drugima rezultate rada na dramatizaciji teksta *Jazavac u pozorištu*.

b) Realizacija nastavnog sata u IV i VII razredu kroz interpolaciju i integraciju sadržaja iz lektire – Tema: Djeca i avantura (oktobar 2017. godine)

Pripremanje za realizaciju date teme podrazumijevalo je čitanje lektire – *Pinokio*, Karlo Kolodi u IV razredu i *Mali princ*, Antoan de Sent Egziperi u VII razredu. Nakon pročitane lektire, na prvom satu obrade učenici su dobili zadatke na kojima trebaju raditi. Prvi sat obrade lektire održan je odvojeno, ali su učenici dobili iste zadatke na kojima će istim strategijama raditi sedam dana, do narednog sata lektire – dramatizacija, tok događaja, analiza likova, intervju u vezi s idejama romana.

Zadatak je bio da se do narednog sata lektire minimalno dva puta sastanu grupe iz oba razreda koje imaju iste zadatke. Učenici su se na tim sastancima najprije prisjećali šta podrazumijeva rad na zadatku koji su dobili (npr. tabela citat-komentar), a potom su pristupali radu. Na kraju su učenici svakog razreda, okupljeni oko istog zadatka, jedni drugima prezentirali rezultate svoga rada i na taj se način pripremali za prezentaciju u svome odjeljenju.

Drugi sat obrade lektire, uz primjenu pristupa baziranog na ishodima učenja održan je uz prisustvo gostiju, predstavnika organizacije Save the Children iz 20 zemalja svijeta, predstavnika Pedagoškog zavoda Zenica i Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici.

d) Realizacija nastavnog sata u IV i VII razredu kroz interpolaciju i integraciju sadržaja iz gramatike – Tema: Glagoli kroz priču i pjesmu (iako je realizacija aktivnosti prvobitno planirana za novembar, pomjerena je za kraj mjeseca oktobra)

Ovaj nastavni sat je realiziran kao ogledni sat za studente IV godine Odsjeka za razrednu nastavu i Odsjeka za b/h/s jezik i književnost Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici. Realizacija sata pokazala je da je nastavu gramatike najzahtjevnije realizirati u heterogenom odjeljenju. I pored toga, ovaj sat je zahtijevao iznimnu angažiranost i uključenost svih učenika, budući da su zajedno radili na zadacima vezanim za glagole, ali na različitim uzrasnim nivoima. Zajedničko učenje mlađih i starijih učenika podrazumijevalo je aktiviranje ranije stečenih znanja o glagolima. Stariji učenici su imali i ulogu „mentora“ mlađim učenicima, jer su pratili njihov rad i pomagali im u rješavanju zadataka.

Postignuti rezultati kroz primjenu inovativne prakse

Nakon pilotiranja i implementacije inovativne prakse postignuti su sljedeći rezultati, koji ukazuju na pozitivne efekte navedene prakse zasnovane na integriranom podučavanju:

1. Fokus je pomjeren sa deklarativnih znanja na proceduralna. Jezičko-komunikacijske kompetencije se razvijaju u izazovnim komunikacijskim situacijama u različitom

okruženju i sa različitim sagovornicima, te kroz primjenu različitih strategija koje podržavaju unapređenje vještina čitanja, pisanja, usmenog izražavanja i slušanja. To je bilo moguće pratiti kroz učeničke radove, videosnimke, istraživačke projekte, diskusije sa različitim sagovornicima i praktičnu demonstraciju vještina i znanja na satu.

2. Fokus sa nastavnih sadržaja (orijentacija na ulaz) pomjeren je na kompetencije (orijentacija na izlaz). Nastoje se razvijati sve dimenzije jezičko-komunikacijske kompetencije s posebnim fokusom na pragmatičnu kompetenciju.
3. Razvijen je model planiranja i programiranja baziran na integriranom podučavanju tematskih sadržaja u razrednoj i predmetnoj nastavi u heterogenim grupama, koji unapređuje organizaciju i rad stručnih aktiva nastavnika koji postaju profesionalna zajednica učenja.
4. Formiran je tim koji sačinjavaju nastavnici praktičari i saradnici iz akademske zajednice uz kontinuiranu podršku evaluatora različitih profila, što je unaprijedilo metodičku organizaciju nastave B/H/S jezika i književnosti u osnovnoj školi, te doprinijelo unapređenju djelotvornosti rada osnovne škole kao učeće zajednice.
5. Dizajniran je set inovativnih nastavnih priprema u formi scenarija koji podržavaju definirane ishode učenja i prožimajuće pokazatelje prema okviru ključnih kompetencija za Bosnu i Hercegovinu koje je definirala APOSO 2011. godine.
6. Unaprijeđen je segment vršnjačke edukacije u osnovnoj školi koji podrazumijeva da koncept jedinstva u različitosti dobija novu dimenziju kada se uči i komunicira u grupi učenika različitih uzrasta.

Zaključak

Inovativna nastavna praksa predstavljena u ovom radu može poslužiti za dizajniranje slične inovativne prakse u drugim odgojno-obrazovnim područjima (društveno-humanističko područje, matematičko područje, prirodno područje), specijalno u pojedinim nastavnim predmetima (npr. Matematika, Geografija/Zemljopis, Biologija, Hemija/Kemija, Historija/Istorija/Povijest) ili integrirano kroz nekoliko predmeta koji razvijaju *STEM vještine* (znanost, tehnologija, inženjerstvo i matematika), ili *STEAM vještine* (znanost, tehnologija, inženjerstvo, umjetnost i matematika). Primjena inovativne prakse se može ogledati i u organizaciji različitih vidova vannastavnih i izvanškolskih aktivnosti koje podržavaju rad u heterogenim grupama učenika različitih uzrasta. Uzmemo li u obzir stalnu potrebu za unapređenjem nastavnog procesa, navedena inovativna praksa može poslužiti i kao model za projektno planiranje unutar jednog nastavnog predmeta ili više nastavnih predmeta unutar jednog odgojno-obrazovnog područja. Uvažavanjem temeljnih polazišta inkluzivnog obrazovanja, didaktičko-metodičkih načela u organizaciji i realizaciji nastave B/H/S jezika i književnosti u osnovnoj školi, primjene savremenih tehnika za formativno praćenje (procjenu) učeničkih postignuća, individualizacije u procesu učenja, pruža se prilika drugim autorima za nadogradnju postojeće nastavne prakse. Jedan od pristupa za unapređenje nastavne prakse opisane u ovom radu je pristup integriranja rezultata drugih inovativnih praksi i/ili savremenih metodičkih modela organizacije nastave jezika i književnosti, što za krajnji cilj ima podizanje nivoa kvalitete u metodičkoj organizaciji nastave b/h/s jezika i književnosti u osnovnoj školi.

Literatura

1. Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
2. Burke- Walsh, K. (2000). *Stvaranje učionica u kojima dijete ima centralnu ulogu (8, 9 i 10 godina)*. Sarajevo: COI Step by step.
3. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001): *Priručnik za primjenu metoda aktivnog učenja/nastave- AKTIVNO UČENJE 2*. Beograd. Obrazovni forum.
4. Mavroskoufis, D.D.isaradnici (2014). *Nastava orijentirana na učenje- Vodič za nastavnike usmjeren na postignuća*. Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Europi.
5. Rajlić, I. (2009). *Inoviranje nastave u kombinovanom odjeljenju*. Banja Luka: Grafid.
6. Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Steele, L.J. isaradnici (2002). *Čitanje, pisanje i diskusija u svakom predmetu i šire metode za poboljšavanje kritičkog mišljenja*. Sarajevo COI Step by Step.
8. Špijunović, K. (1998). *Organizacija rada u kombinovanom odjeljenju*. Užice: Kulturno-prosvetna zajednica.
9. Tankersley, D. i saradnici (2011). *Teorija u praksi- Priručnik za profesionalni razvoj učitelja*. Sarajevo: COI Step by step.
- 10.XXX (2008). *Priručnik za učenje usmjereno na učenika*. Ministarstvo zdravstva, socijalne zaštite Podgorica, Crna Gora.
- 11.XXX (2013). *ZJNPP-a za bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik definirana na ishodima učenja*. Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.

Internetski izvori

1. <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2012/04/29/nastava-usmjerena-na-ucenika/>
2. <http://inskola.com/>
3. https://phzh.ch/globalassets/ipe.phzh.ch/lehrmittel/hsk-bksm/handbuch_hsu_bkms.pdf
4. <http://www.stem-genijalci.eu/wpcontent/uploads/eucenje/cip/PrirucnikKritickoCitanje.web.pdf>

INNOVATIVE TEACHING PRACTICES IN MOTHER TONGUE AND LITERATURE TEACHING IN THE PRIMARY SCHOOL - Meeting of Generations in B/C/S Language and Literature Classes -

Abstract

From 2012 to 2015 a project entitled Implementation of defined learning outcomes in the linguistic and communication field in the Zenica-Doboj Canton 2012-2015 was implemented in the Zenica-Doboj Canton area. Within it authors had different roles, experiences and results, and upon completion of the project activities they continued team collaboration in the promotion of B/C/S language and literature teaching from the 1st to the 9th grade of the primary school by introducing innovative teaching practices. One of them is called Meeting of Generations in B/C/S Language and Literature. The mentioned practice was done in the elementary school "Meša Selimović" in Zenica from March 2017 in one class of one-teacher education and one class of subject teaching. The practice implied interpolation and integration of B/C/S language and literature in the younger and older classes of primary school

in the way that once a month teaching hour for selected teaching units are conducted in the combined classroom of students of one-teacher education and subject teaching (grades IV and VII) with project or thematic planning. The teaching lessons organized in this way are done by two teachers (teacher of one-teacher education and subject teaching). We based this innovative practice on student-centered learning (SCL), which shifts the basic emphasis from teaching language and literature to the learning and development of linguistic and communication competencies.

Key words: innovative practice, mother tongue teaching, project and thematic planning, student centered learning

Dr. sc. Vojislav Ilić
Andrijana Šikl-Erski

OSNOVE SAVREMENOG SISTEMA KOMPLEKSNOG VREDNOVANJA RADA UČENIKA

Sažetak

U radu se ukazuje na ključne aspekte savremenog sistema kompleksnog vrednovanja rada učenika. Stare mere obrazovnog uspeha su takve društvene norme koje su sasvim zanemarivale individualnu stranu granične oblasti obrazovnog postignuća, a za nove mere obrazovnog uspeha su upravo one indikativne. Za novi model evaluacije obrazovnog postignuća i novi sistem obrazovnog uspeha psihološki pojam nivo aspiracije je od presudnog značaja. Aspiracija predstavlja jaku želju odnosno težnju za postizanjem većeg i višeg. Stara obrazovna paradigma protežira opšte ocenjivanje (evaluaciju i merenje) koje pre svega podstiče ambiciju ali i pretenziju, a ne aspiraciju. Ne može se savremeno i dovoljno efikasno upravljati vaspitno-obrazovnim tokovima bez razvijenog sistema pedagoškog informisanja o napredovanju učenika. Zahvaljujući tome što koristi raznovrsne metode i tehnike praćenja i ocenjivanja, kontinuirano ocenjivanje pruža informacije ne samo šta učenici znaju, razumeju i umeju, već i kako su to postigli, šta je u tome bilo korisno a šta nije, koji oblik rada je za njih najpogodniji, a koji je koristan za određene aktivnosti u određenim trenucima. Ovakav vid ocenjivanja uključuje samoprocenjivanje i nastavnika i učenika. Samoprocenjivanje podrazumeva razmatranje, kritičku analizu aktivnosti, postupaka, ponašanja u nastavi i učenju. Samoprocenjivanje je jedna od najvažnijih komponenti učenja. Ona je ključna za uspostavljanje samoregulisanog učenja, u kome učenici preuzimaju odgovornost za učenje i postaju sposobni za celoživotno učenje. Školsko ocenjivanje je veoma kompleksan proces jer uključuje i ocenjivanje drugih aspekata rada, konteksta u kome se vrši ocenjivanje, motivaciju i lični razvoj učenika i ne može i ne sme da se svede samo na procenu dostignutih standarda. Novi pristup nastavi i usmerenost ka kompetencijama, ishodima i standardima, iziskuje ocenjivanje koje će pratiti i unapređivati proces učenja. Stoga je neminovno da kompleksno vrednovanje rada učenika čini sastavni deo svakodnevne nastavne prakse.

Ključne reči: kompleksno vrednovanje rada učenika, samoprocenjivanje, aspiracija, unapređivanje učenja.

Uvod

Znanje ima samo onda pravo značenje ako je zasnovano na saznavnim potrebama, unutrašnjim težnjama da se ono stalno uvećava procesom stvaralačkog učenja i rada. Učenje iz potrebe i želje a ne učenje iz obaveze jeste pokazatelj nivoa i kvaliteta izvršenih promena u razvoju učenikovih saznavnih potreba. Ključni aspekti efikasnog formativnog vrednovanja su: podela namere i plana učenja sa decom i proveravanje napretka u odnosu na njih, davanje efikasne povratne informacije deci, korišćenje dijaloga, diskusije i ispitivanja radi podrške učenju, razvijanja kulture u nastavi gde je dobro napraviti greške i onda naučiti iz njih,

nudeći mogućnosti za vršnjačku i samoprocenu, formativnu upotrebu sumativnih procena. Uključivanje dece u procenu kroz vršnjačku i samoprocenu uključuje mogućnost da se angažuju i budu odgovorni za sopstveno učenje, da budu autonomni i da sarađuju. Kako bi vršnjačka i/ili samoocenjivanje bili efikasni, nastavnici moraju da podele jasne ciljeve učenja i objasne očekivane rezultate, uključujući i modele o tome kako bi to izgledalo. Ovo će pomoći da učenici budu u stanju da prepoznaju kada su ispunili neke ili sve kriterijume uspeha. Planiranje vršnjačke procene i samoocenjivanje na časovima i širim jedinicama rada eksplicitno uči decu da procene svoj rad i rad drugih; dosledno podstiču detetovu samorefleksiju o njihovom učenju, kako bi prepoznali sledeće korake u učenju i kreirali rešenja za ova pitanja. Učenicima su potrebne smernice (i povratne informacije) kako bi planirali sledeće korake u svom učenju ili poboljšali svoj rad, stoga treba da budu formulisane tako da daju pregled o učenikovom učinku u odnosu na ciljeve časa ili ciljeve zadatka. Efektivna povratna informacija treba da se fokusira na samo nekoliko ključnih oblasti za korigovanje, često formulisane kao ciljevi, tačke delovanja za stvari koje treba da se menjaju ili kao pitanja koja podstiču razmišljanje i refleksiju. Ako je učeniku potrebno više od nekoliko pokazatelja da bi se postigao dobar nivo razumevanja zadatka, onda bi trebalo da nastavnik vreme koristi za pružanje usmenih povratnih informacija i ispravljanje grešaka zajedno kroz rad sa učenikom, a ne kroz ocenjivanje njegovog rada.

Zahtevi kompleksnog vrednovanja

Vaspitno-obrazovna delatnost škole (i nastave) je kompleksna delatnost te i vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada mora biti kompleksno. Zahtevi kompleksnog sistema vrednovanja su višestruki (prema Vilotijeviću, 2004) koji ih je raspodelio u sedam kategorija. 1. Vrednovanje procesa rada čini jednu od značajnih komponenti kompleksnog sistema vrednovanja. Proces dolaženja do određenih rezultata sa stanovišta razvojnih promena i svestranosti vaspitanja može u vrednosnom smislu imati veći značaj nego i sami efekti izraženi u nekoj količini usvojenog znanja. I manja količina znanja, stečena na procesualno ispravniji i pedagoški valjaniji način, na osnovama ueničke samoaktivnosti, kad su učenici svojim misaonim naporima otkrivali, procenjivali, u vrednosnom smislu, sa stanovišta postavljenog cilja, može više značiti od veće količine znanja stečenog pretežno receptivnim putem, u gotovom obliku, slušanjem predavanja ili naučenog na drugi manje aktivan način. Stvaralačka akcija svakog pojedinca obogaćuje društvo. To se povratno pozitivno odražava na pojedinca u smislu proširenja okvira za njegovu individualnu akciju. Uči se ne samo suma znanja, već se uči i način rada i učenja, usvaja se učenje učenja, stiče se određena kultura rada, formira se odgovarajući odnos prema radu, snažnije, se, samostalnim i stvaralačkim radom, razvijaju potrebe kao unutrašnje snage, vrednosti, unutrašnji pokretači čovekove aktivnosti da se radi i uči iz potrebe, a ne iz prisile i obaveze. Čovek formira svoju svest, razvija stvaralačke sile i sposobnosti u praktičnoj delatnosti, postajući time više odgovoran za ono što je i što još treba da bude. (prema Vilotijeviću, 2004) 2. U okviru kompleksnog sistema treba vrednovati i ostale vrednosti u radu i razvoju, a ne samo znanja učenika. Savremenom društvu ne odgovara stari koncept učilišta, već škola rada, škola saradnje, kulturnog stvaralaštva, ravnopravna zajednica učenika, nastavnika i roditelja u kojoj učenici optimalno i svestrano razvijaju svoje sposobnosti i oboracuju se novim vrednostima i saznanjima. Vrednovanje potreba, interesovanja, stavova, navika,

uverenja, različitih sposobnosti i drugih vrednosri omogućuje da se ličnost u svome radu i razvoju obogaćuje novim znanjima i novim vrednostima, da se potpunije ostvari kao totalna ličnost. 3. Vrednovati treba ne samo rezultate rada učenika već i svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu. Vrednovanje je uslov i osnov unapređivanja svakog rada pa i rada nastavnika, saradnika, pedagoga, psihologa, direktora i svih drugih učesnika u radu. Vrednovanjem se sagledava, otkriva, istražuje, konstatuje, upoređuje, zaključuje, planira, zahteva i podstiče i gradi određeni odnos prema radu. Sve urodo će ne vrednuje stagnira, ne razvija se, niti unapređuje. Vrednovanje je oblik stalnog prevazilaženja na razvojnem putu prema sve boljim rezultatima u radu. Ukupnost promena zavisi od ukupnog kompleksnog sagledavanja i vrednovanja tih promena rezultata rada svih učesnika u vaspitno-obrazovnom radu. (prema Vilotijeviću, 2004) 4. Kompleksno vrednovanje pretpostavlja celovitu primenu različitih metoda, tehnika i instrumenata u procenjenju, merenju i vrednovanju širih promena u razvoju ličnosti i realizaciji vaspitno-obrazovnih zadataka škole. Tradicionalni sistem ocenjivanja, kao jedan od oblika vrednovanja, zbog svoje ograničenosti, posebno nepovoljnog dejstva subjektivnog faktora, ne može biti oslonac za kompleksnije vrednovanje rada u školi. Slabosti tradicionalnog načina numeričkog ocenjivanja, zasnovane na primeni pretežno apriornog kriterijuma ocenjivanja, koje dolaze zbog nepouzdanosti mnogih subjektivnih faktora (halo-efekat, lična jednačina nastavnika, greška centralne tendencije, reška kontrasta i dr.), moraju se postepeno prevazilaziti primenom savremenijeg instrumentarija za vrednovanje i samovrednovanje svih tokova i vrednosti koje se u vaspitno-obrazovnom procesu u školi ostvaruju. (Vilotijević, 2004) 5. Svaku vrednost treba sa različitih aspekata sagledavati, različitim tehnikama i instrumentima vrednovanja istražiti. Nužno je da se, u vrednovanju pojedinih vrednosti, primenjuju različiti instrumenti i tehnike (skala procena, ček liste, evidencije liste, upitnici, inventari) kako na nivou vrednovanja tako i na nivou samovrednovanja, a cilj je da se podstiče razvoj i unapređuje vaspitno-obrazovna delatnost škole. 6. Vrednovanje, u velikom stepenu, treba da poprimi oblik samovrednovanja. To se, u prvom redu, odnosi na našu školu u kojoj se bitno želi da utiče na promenu položaja svakog pojedinca u vaspitno-obrazovnom procesu; u kojoj se nastoji da uspostavi saradnja između nastavnika i učenika. Bez takve saradnje nema pravog, odgovornog vaspitanja i samovaspitanja. 7. Vrednovanje mora da se razvija istovremeno sa vaspitno-obrazovnim procesom u školi čineći jedinu do njegovih integralnih komponenti bez koje vaspitno-obrazovna delatnost u osnovnim elementima i etapama nije kompletna. Njime se obezbeđuje stalna povratna informacija o razvijanju vaspitno-obrazovnog procesa, čime se omogućuje unapređivanje vaspitno-obrazovne delatnosti. Vrednovanje mora da kontroliše svaki sledeći korak i da ga stimuliše. 8. Sistem vrednovanja treba da bude operativan, ekonomičan i lako primenljiv. Veći stepen operativnosti i ekonomičnosti postiže se izradom funkcionalne i selektivne dokumentacije i instrumentarija koji treba da budu i adekvatni cilju i operativnim zadacima. Cilj i operativni zadaci konkretizuju se sistemom programiranja. Programiranje čini osnovu sistema vrednovanja. Operativnim sistemom praćenja, merenja i vrednovanja omogućuje se pravovremenost informacije u toku izvođenja vaspitno-obrazovnog procesa. Potrebno je češće, po mogućnosti svakodnevno, imati presek određenog stanja u školi po bitnim indikatorima u okviru pojedinih vidova rada, nastave, slobodnog vremena, primene savremene tehnologije u radu i slično, kako bi se pouzdanije upravljalo procesom rada i preduzimale odgovarajuće korektivne, podsticajne mere. 9.

Kvalitet treba vrednovati u okviru određenog kvantiteta. Neko je mogao ostvariti kvalitet nekog rezultata samo u okviru fonda časova, tj. određene količine rada. Zato se kvalitet ostvarenih rezultata u radu mora dovoditi u okvire određene količine uloženog rada izraženog u nekoj kvantitativnoj jedinici (fond časova, broj stranica i sl.). Efikasnost nekog rada, takođe, je činilac u vrednovanju kvaliteta ostvarenih rezultata. 10. Jedan od zahteva kompleksnog a operativnog sistema vrednovanja je i taj da se analitičko praćenje i merenje mora sumirati, kategorisati. Sumarni karakter vrednovanja omogućuje valjanija upoređivanja i izvođenja odgovarajućih zaključaka. U metodologiji praćenja, merenja i vrednovanja nužno je razraditi.

Vrednovanje učenika u funkciji poboljšanja ishoda obrazovanja

Formativna procena je proces koji koriste nastavnici i učenici tokom nastave koji pružaju povratne informacije kako bi prilagodili kontinuiranu nastavu i učenje kako bi se poboljšalo postizanje ciljeva učenika. Formativno ocenjivanje, kako formalnog, tako i neformalnog, kao način praćenja napretka učenika predstavlja jedan deo sveobuhvatnog sistema procene. Određujuća karakteristika formativnog vrednovanja je njegova interaktivna ili ciklična priroda (Sadler, 1989). Formativna procena može rezultirati značajnim dobitima učenja, ali samo kada se rezultati ocenjivanja koriste za informisanje procesa učenja i učenja (Black & William, 1998). Ovaj uslov zahteva sakupljanje, analizu i odgovor na informacije o napretku učenika. Kurikulum obuhvata ciljeve identifikovane u standardima, a procene učenika se fokusiraju na postizanje standarda. Osnovna logika sistema zasnovanih na standardima zasniva se na usklađivanju svih ovih ključnih elemenata. (Student Assessment – Aligning educational standards and student assessment, Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Common Policy Challenges, web site: <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>) Obrazovna politika treba da se bazira na razvoju dobrih strategija za procenu učinka prema datim standardima. Važan obrazovni izazov je kreiranje sumativne procene rada učenika koja nastoji da obezbedi “presek stanja” o uspehu učenika u određenom trenutku. Istraživanja pokazuju da je sumativna procena primarno zamišljena da bi se merili ishodi učenja. Sumativna procena može, s druge strane, imati jak uticaj na sâm proces učenja (utiču na motivaciju studenata, napore, stilove učenja i percepcije o samoučinjenosti, kao i na odnose između učitelja i učenika). Eksterna sumativna procena se često kritikuje zbog toga što ima nižu validnost od ocenjivanja na osnovu procene nastavnika i izostaje u svakodnevnom nastavnom radu. Sa druge strane, ocenjivanje zasnovano na proceni nastavnika podrazumeva kontinuiranu procenu. Sprovodi se interno u učionici. Zbirna ocena zasnovana na nastavnikovoj proceni može uključivati različite vrste procena, kao što su testovi napravljeni od strane nastavnika, rad na projektu i portfolio. Postoji i veliki rizik od pristrasnosti u vrednovanju rada učenika zasnovanoj samo na nastavnikovoj proceni, tj. takva procena može biti nepravedna prema određenim grupama učenika. Ovo ukazuje na to da bi kombinacija nastavnika i spoljašnjeg vrednovanja bila najpogodnija kako bi se osigurala maksimalna validnost i pouzdanost. Ishodi učenja koji se mogu lako proceniti trebalo bi da se obavljaju kroz spoljašnje testovno ispitivanje, dok složenije komponente rada učenika treba proceniti kroz formativnu procenu nastavnika. Važan izazov obrazovne politike je pronalaženje odgovarajućih strategija koje mogu integrisati formativnu procenu zasnovanu na razredu u okviru šireg okvira procene i

evaluacije. Strategije za postizanje takve integracije uključuju bliži kontakt između formativne procene i sumativne procene. Budući da su nastavnici u stanju da posmatraju napredak učenika prema čitavom nizu ciljeva utvrđenih standardima i nastavnim planovima i programima tokom vremena i u različitim kontekstima, njihove ocene pomažu da se poveća validnost i pouzdanost sumativnih procena. U procesu savremenog vrednovanja rada učenika učavaju se i dva tipa formativnog vrednovanja: konvergentno i divergentno vrednovanje. Torens i Prior su sproveli istraživanje sa ciljem da se prikupe podaci na osnovu kojih bi se stvorio model vrednovanja u učionici kao intersubjektivni društveni proces koji se nalazi u interakciji između učenika i nastavnika (Torrence & Prior, 1998). Konkretno, projekat je identifikovao dva "idealno-tipična" pristupa za formativno vrednovanje: jedna "konvergentna", druga "divergentna". Ovi tipovi vrednovanja povezani sa različitim stavovima učitelja o učenju i odnosu ocenjivanja sa procesom intervencije za podršku učenju i može se reći da predstavlja kontinuitet mogućnosti za nastavnike koji praktikuju konvergentno vrednovanje (karakteriše ga detaljno planiranje i konvergentno vrednovanje aktivnosti koja ima za cilj da otkrije da li učenik zna, razume ili može da uradi unapred određenu stvar) Divergentna procena, s druge strane, naglašava razumevanje učenika (karakteriše ga manje detaljno planiranje, gde su otvoreno ispitivanje i zadaci od značaja; ovde je važno otkriti šta učenik zna, razume i može da uradi). (Torrence & Prior, 1998). Vrednovanje ima uticaja i na postignuća učenika. U većini obrazovnih programa znatan deo nastavničkog i učeničkog vremena posvećen je aktivnostima koje uključuju (ili direktno vode ka) evaluaciju učeničkih ponašanja i postignuća od strane nastavnika. Ovaj pregled sumira rezultate iz 14 specifičnih oblasti. Posebna pažnja posvećena je ishodima koji uključuju strategije učenja, motivacije i dostignuća. Kada je to moguće, predlažu se mehanizmi koji mogu da objasne prijavljene efekte. Zaključci koji se dobijaju iz pojedinačnih polja zatim se spajaju kako bi se dobio integrisani rezime sa jasnim implikacijama za efikasnu obrazovnu praksu. Primarni zaključak je da vrednovanje razred-razred ima moćne direktne i indirektne uticaje, koji mogu biti pozitivni ili negativni i na taj način zaslužuje vrlo pažljivo planiranje i implementaciju (Crooks, J. T., 1988)

Pozicije učenika u kompleksnom vrednovanju

Kako je već u prethodnom delu teksta nekoliko puta navođeno, postoji podela na formativno (razvojno) i sumativno (zaključno) ocenjivanje. Iz perspektive uloge učenika u samom ocenjivanju, mora da se naglasi da je formativno ocenjivanje usmereno na "učenje učenja". Kod formativnog ocenjivanja, praktikuju se dve "pomoćne tehnike" u radu sa učenicima – samoprocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje. Samoprocenjivanje podrazumeva razmatranje, kritičku analizu aktivnosti, postupaka, ponašanja u nastavi i učenju, a kada učenici uz pomoć nastavnika nauče da daju i tumače informacije, sledeći korak može da bude vršnjačko ocenjivanje. Vršnjački se ocenjuju grupe ili parovi učenika, a nastavnik ovaj proces prati i usmerava. U vršnjačkom ocenjivanju učenik je u ulozi i ocenjivanog i ocenjivača. To mu pruža mogućnost da uravnoteži svoje procene.

Ključni aspekti efikasne formativne procene su: podela planova za učenje sa decom i proveravanje napretka u odnosu na njih, davanje efikasnih povratnih informacija deci (usmeno i pismeno), korišćenje dijaloga, diskusije i ispitivanja kao podrške učenju, razvijanje kulture u učionicama gde je dobro napraviti greške i onda naučiti iz njih,

moгуćnost za vršnjačku i samoprocenu (Anwyll, S and Clements, J., 2016). Uključivanje dece u procenu kroz vršnjačku i samoprocenu može doneti znatne prednosti, ali upravo to i definiše poziciju učenika u sistemu vrednovanja. Ove mogućnosti – učenik se angažuje i postaje odgovoran za sopstveno učenje, postaje autonoman i sarađuje sa vršnjacima – predstavljaju suštinu tzv. subjekatske pozicije učenika. Ako je nastava dobro organizovana, ona može pružiti još jedan način da učenici dobiju povratne informacije o svom radu, što im neminovno pomaže da poboljšaju učenje i nauče. (Anwyll, S and Clements, J., 2016) Kada nastavnik podeli jasne ciljeve učenicima i objasni očekivane rezultate, uključujući i modele o tome kako bi to izgledalo, pomaže učenicima da prepoznaju kada su ispunili neke ili sve kriterijume uspeha. Ovakav način vrednovanja eksplicitno uči decu da procene svoj rad i rad drugih. Dosledno podstiču detetovu samorefleksiju o njihovom učenju, kako bi identifikovali sledeće korake u učenju i dali im vremena za rešavanje ovih i novih zadataka (Anwyll, S and Clements, J., 2016). Neophodno je potreba da učenici nauče veštine saradnje koje su neophodne za ocenjivanje rada sa svojim vršnjakom/vršnjacima. Kada se ovakvo ponašanje pravilno usvoji, ovo bi na kraju trebalo da dovede do toga da oni mogu da procene svoj napredak, da identifikuju oblasti koje su značajne za poboljšanje njihovog učenja. S druge strane, formativno (i sumativno) ocenjivanje uključuju i tzv. objekatsku poziciju učenika u okviru vrednovanja. To je slično situacijama koje su bile (i još uvek su) zastupljene u tradicionalnoj školi kada je učenik bio predmet ocenjivanja, a ne njegovo znanje. Međutim, i sada je učenik predmet ocenjivanja, ali kroz njegovo znanje, što se uočava upravo kroz glavni cilj kompleksnog vrednovanja - formativnu upotrebu sumativne procene.

Takođe, u kompleksnim sistem vrednovanja rada učenika integrisana je i inkluzivna komponenta. U osnovnoj školi određeni učenici se upućuje na dodatna ispitivanja kod raznih stručnjaka kako bi se ustanovilo mogu li (ta deca) učestvovati u svim nastavnim aktivnostima s ostalom decom da li treba da imaju posebne (prilagođene) programe aktivnosti u svim ili nekim delovima nastavnih kurikuluma. Cilj je jasan: postoji normiran nastavni kurikulum koji je rađen po meri imaginarnih prosečnih učenika, a ostala deca treba da se snalaze (prilagođavaju) tom zajedničkom kurikulumu. Neka deca u tome uspevaju s lakoćom, neka uz velike probleme, a neka su unapred osuđena na neuspeh. Takvu decu treba poslati na tzv. „kategorizaciju“, kako bi nastavnici imali i stručno odobrenje za izradu prilagođenih programa učenja i poučavanja za te učenike (ili takve programe naprave stručni timovi, a nastavnici su dužni da ih realizuju. (Matijević, M., 2005; 279-298) Pedagoški je opravdano učeniku pomoći da napreduje u skladu s ličnim mogućnostima, u granicama svojih bio-psiho-socijalnih mogućnosti. Uz izrađen prilagođeni program, stručnjaci nastavnicima preporučuju i određene standarde koje takvi učenici moraju da zadovolje kako bi se ocenilo njihovo napredovanje, kao i smernice kako će nastavnici moći da procene da li takvi učenici mogu stalno da rade po prilagođenom programu ili nakon izvesnog vremena mogu biti uključeni u „redovni“ nastavni kurikulum s ostalim učenicima. Nastavnici su u dilemi kako ocenjivati takve učenike i kako ostalim učenicima u razredu objasniti to ocenjivanje.. Ovde se kao javlja problem individualizacije ocenjivanja. Dakle, osim individualizacije učenja i poučavanja (prilagođavanje ciljeva, sadržaja i aktivnosti ličnim mogućnostima učenika), treba prilagoditi i logiku procenjivanja uspešnosti takvih učenika. Kad je u pitanju filozofija vaspitanja i obrazovanja u obaveznoj školi (neselektivnost i pedagogija uspeha za sve), individualizacija školskog ocenjivanja je sama po sebi

razumljiva, ali rigidni dokimološki unificirani model ocenjivanja svega što se uči i što se u školi događa na skali od jedan do pet to ne omogućuje. Promena na tom nivou traži i temeljne promene u načinu pripremanja budućih predavača za sve nivoe školovanja koje bi podrazumevale i sticanje odgovarajućih kompetencija u području školske dokimologije (upoznavanje naučnih saznanja iz područja dokimologije i psihologije vaspitanje i obrazovanja), kao i treninzi u individualizovanoj komunikaciji i individualizovanom poučavanju učenika (učenje mentorskih veština) (Matijević, M., 2005; 279-298).

Zaključna razmatranja

Dobro savremeno kompleksno vrednovanje odlikuju: sistematičnost, kontinuiranost, pružanje podrške učenicima da revidiraju način na koji razmišljaju, pružanje podrške nastavnicima da prilagode nastavu, jasni kriterijumi pri vrednovanju, kreiranje situacija u kojima učenici mogu da pokažu razumevanje ključnih pojmova. Prema N. Havelka i grupi njegovih saradnika, kako bi se izbeglo ocenjivanje nagađanjem, moramo biti sistematični (Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A. , 2013). Nastavnik mora imati jasnu svest o tome šta traži; on mora imati način da odredi gde se učenici nalaze u odnosu na veštinu ili znanje koje se ocenjuje. Postoje različiti načini da se obične aktivnosti na času pretvore u sistematsko formativno ocenjivanje. Ove strategije treba da budu deo svakodnevne rutine na času svakog nastavnika. Podaci koji se dobijaju sistemski, posmatrajući učenje dok se ono zaista odvija, omogućava da nastavnik utiče na kvalitet konačnog rezultata učenja. Postoji velik broj mogućih načina da se prokometariše rad učenika, tako da se time daje više od ocene. Cilj prolaska kroz učenički rad, bilo da je test, kviz ili nešto drugo, jeste da učenik razmisli o svom radu i da uči iz iskustva. Stalno i sistematsko formativno ocenjivanje nastavniku daje informaciju koja je potrebna da bi razmotrio/la svoje planove ukoliko ocene pokazuju da nešto nije u redu. U savremenoj školi (utemeljenoj na savremenim društvenim razvojnim tokovima) nužno je vrednovati proces, a ne samo rezultat učenja jer škola ima ulogu da osposobi učenike, pre svega, za aktivan nastavak učenja tokom celog života kako bi mogli samostalno sticati nova znanja u zamenu za zastarela. Učenik mora biti osposobljen za celoživotno učenje, kao i da prepozna i podstiče u sebi potrebu za samorazvojem. Kompleksni sistem vrednovanja pretpostavlja vrednovanje ostalih vrednosti a ne samo znanja učenika. Potrebno je, sem znanja, vrednovati i druge vrednosti kao što su stavovi, motivacija, interesi, navike, potrebe. Učenje iz potreba i želja, a ne učenje iz obaveze pokazatelj je kvaliteta izvršenih promena u nivou razvijenosti učenikovih saznajnih potreba, kao i pokazatelj postojanja potrebe za samorazvojem. Vrednovanje, u velikom stepenu, treba da poprimi oblik samovrednovanja.

Takođe, vremenska dinamika vrednovanja je ključni aspekt, nužno je da vrednovanje bude integralna komponenta vaspitno-obrazovnog procesa u školi id a se odvija sinhrono sa njim. Savremenim vrednovanjem mora se uvažavati ličnost, moraju se objektivnije konstatovati rezultati zajedno sa učenikom čiji je rad vrednovan. Takav system kompleksnog vrednovanja izbegava stvaranje konflikata već inicira i kreira razvojne promene, što je jedan od imperativa savremene nastave i škole.

Literatura

1. Anwyll, S and Clements, J., A (2016): *Guide to Assessment, Tools and support schools in England*, Oxford University Press
2. Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A. (2013): *Ocenjivanje za razvoj učenika – Priručnik za nastavnike*, Beograd
3. Vilotijević, M. (2004): *Od tradicionalnog ka kompleksnom vrednovanju*. u: Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka, Beograd, IPA Filozofskog fakulteta i Uciteljski fakultet, Užice, str. 245–254
4. Vilotijević, M, (2004): *Kompleksni sistemi vrednovanja*, Beograd, Učiteljski fakultet, str.485-491
5. Crooks, J. T. (1988): *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*, Review of Educational Research, Vol.4, pp.438-481
6. Anwyll, S and Clements, J.(2016): *A Guide to Assessment, Tools and support schools in England*, Oxford University Press
7. Torrance, H. And Pryor, H. (2001): *Developing Formative Assessment in the Classroom: using action to explore and modify theory*, British Educational Research Journal, Vol. 27, No.5
8. Matijević, M. (2005): *Evaluacija u odgoju i obrazovanju*, u Pedagogijska istraživanja, 2 (2), str. 279 — 298
9. Black, P. & Wiliam, D (1998). *Assessment and Classroom Learning*. Assessment in Education 5(1) pp. 7-71.
10. Sadler, D.R. (1989): *Formative assessment and the design of instructional systems*
11. Instr Sci 18: 119. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
12. Student Assessment – Aligning educational standards and student assessment, Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Common Policy Challenges, web site: <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>

THE BASIS OF A MODERN SYSTEM OF COMPLEX EVALUATION OF PUPILS' WORK

Abstract

The paper highlights the key aspects of the modern system of complex evaluation of pupils' work. The old measures of educational success are such social norms that completely ignored the individual side of the border area of educational achievement, and for new educational achievement measures they are precisely the ones that are indicative. For the new model of evaluation of educational achievement and the new system of educational success, the psychological concept of the level of aspiration is of crucial importance. Aspiration is a strong desire or a tendency to achieve greater and higher. The third educational paradigm extends the general evaluation (evaluation and measurement), which primarily stimulates ambition but also pretension rather than aspiration. Educational and educational flows can not be managed efficiently and effectively efficiently without the developed pedagogical information system on student progress. Thanks to the benefits of various methods and techniques of monitoring and assessment, continuous assessment provides information not only what students know, understand and can do, but also how they

do that, what is that was useful and what is not, what kind of work is for them the most suitable , which is useful for certain activities at certain moments. This type of assessment involves self-evaluation of both teachers and students. Self-evaluation implies consideration, critical analysis of activities, procedures, behavior in teaching and learning. Self-evaluation is one of the most important components of learning. It is crucial to establish selfregulated learning, in which students take responsibility for learning and becoming capable of lifelong learning. Evaluation at school is a very complex process because it involves the assessment of other aspects of the work, the context in which the assessment is done, motivation and personal development of students and not can and should not be reduced to the assessment of the achieved standards. The approach is to continue and focus on competencies, outcomes and standards, which requires evaluation that will monitor and improve the learning process. Therefore, it is inevitable that the complex evaluation of students' work forms an integral part of everyday teaching practice.

Keywords: complex evaluation of students' work, self-evaluation, aspiration, learning improvement.

Dr.sc. Dževad Burgić
Dr.sc. Naida Bikić
Amela Bogilović, MA

MIŠLJENJA RODITELJA O ULOZI I ZNAČAJU DOMAĆE ZADAĆE U NIŽIM RAZREDIMA RAZREDNE NASTAVE

Sažetak¹

Domaća zadaća predstavlja neraskidivu vezu između učitelja, učenika i njihovih roditelja. Zahvaljujući domaćoj zadaći roditelji mogu vidjeti šta njihova djeca uče u školi, a učenici kroz izradu domaće zadaće trebaju razviti osjećaj odgovornosti i sticati radne navike. U istraživanju čiji su rezultati izloženi u ovom radu, ispitana su mišljenja roditelja o ulozi i značaju domaće zadaće u nižim razredima osnovne škole. Također, ovim istraživanjem se željelo ispitati mišljenje roditelja o planiranju, organizovanju i vrednovanju domaće zadaće od strane učitelja, te u kojoj mjeri zaposleni, odnosno nezaposleni, roditelji učestvuju u izradi domaće zadaće sa svojom djecom. Mnogo je pozitivnih činjenica koje u ovom kontekstu mogu opravdati ulogu i značaj domaćih zadataka.

Ključne riječi: domaća zadaća, učitelji, učenici i roditelji.

Uvod

Uvidom u literaturu nailazimo na oprečna mišljenja o značaju domaće zadaće. Međutim, više je onih koji smatraju da je zadavanje domaće zadaće učenicima potrebno, ali da treba biti sastavljena od zadataka koji učenici sigurno mogu uraditi sami kod kuće. U ovom radu, osim naglašavanja uloge i značaja domaće zadaće, želimo ispitati mišljenja roditelja o značaju domaćeg rada. Pogotovo zbog činjenice da učenici na početku svog školovanja, kada ne znaju ni čitati ni pisati, trebaju pomoć i podršku svojih roditelja. Također, neka međunarodna istraživanja pokazuju da učenici koji imaju podršku kod kuće imaju bolji uspjeh i postižu bolje rezultate.

Značaj, uloga i didaktičke vrijednosti domaće zadaće

Domaći radovi su aktivnosti učenika koje proizlaze iz svakodnevnih obaveza prema radu u školi, doprinose ostvarivanju nastavnih zadataka, ali se izvođe izvan školskog rada (Poljak, 1990). Posebnu pažnju kod zadavanja domaće zadaće, koja se u pravilu daju na kraju nastavnog časa, treba dati jasnoj formulaciji zadataka, uputiti učenike na tehnike rješavanja, jer je jako važno da učenik bude spreman da samostalno riješi istu. Organizacija domaće zadaće treba da obuhvata zadavanje zadaće, samostalno izvršavanje rada kod kuće i provjeravanje rezultata u školi. Projektovanje domaćeg zadatka zahtjeva od nastavnika da razmotri svrhu, formu i druge elemente zadatka koji će angažovati učenike i pomoći im da uspiju u rješavanju istog. Zadatak ne smije odražavati samo nastavnikovo znanje o planu i programu, nego i njegovu sposobnost da uoči razumijevanje, vještinu, sposobnost i potrebe njegovih učenika

¹Ovaj rad je dio istraživačkog-master rada A.Bogilović: „Uloga i značaj domaće zadaće u nižim razredima razredne nastave“, Pedagoški fakultet, Sarajevo 2016.

(Epstein, 2011). Odnosno, zadavanje domaće zadaće ne smije biti formalno, već pažljivo pripremljeno i dovoljno osmišljeno. Najbolje je kada su zahtjevi nešto malo iznad individualnih mogućnosti učenika. Tako npr. zadatak sa poznatim elementima, ali formulisan na drugi način ne dopušta učeniku da pri rješavanju primijeni poznate šeme, da ga rješava šablonski. Ovakvi zahtjevi i situacije su najpogodnije za umni napor i razvitak.

Učitelj treba da organizuje roditeljske sastanke na kojima će iznasti svoje stavove i ideje o tome kako roditelji mogu da pomognu svojoj djeci. Tim sastancima roditelji će više biti upućeni u sami značaj domaće zadaće i imat će bolji pristup djeci prilikom njene izrade.

Jako je važno, od početka školovanja, navikavati djecu da je domaća zadaća njihova obaveza i da je moraju redovno i kvalitetno izvršavati. U početku s djetetom roditelji trebaju pregledati sve udžbenike i sveske kako bi se dijete prisjetilo šta ima za zadaću. Dobro je biti u kontaktu s drugom djecom iz razrednog odjeljenja i njihovim roditeljima, tako da se povremeno može provjeriti što dijete ima za zadaću.²

Domaći rad treba da bude vremenski i pravilno doziran, što je teško postići zbog individualnog radnog tempa učenika, ali se donekle može realizovati individualizacijom zadataka. Za učenike mlađih razreda osnovne škole optimalnim se smatra vrijeme od 30 minuta do jednog sata, a za starije do polovine vremena dnevne školske nastave (Potkonjak, Simsleša, 1989). Jedna od važnijih komponenti je evaluacija domaće zadaće od strane nastavnika koja mora biti kontinuirana, jer u suprotnom dolazi do neizvršavanja iste od strane učenika. Temeljitim pregledom formira se kod učenika uvjerenje da učitelj misli na njihove domaće zadaće, te da će ih prije ili kasnije temeljito pregledati (Poljak, 1990). Provjeri ili pregledu domaćeg rada po pravilu se pristupa u uvodnom dijelu časa. Učitelj treba da pita učenike da li su uradili zadaću i na kakve su poteškoće u njenoj izradi naišli. Ako je više učenika naišlo na istu teškoću i nisu bili u stanju da riješe zadatak, učitelj mora obavezno da objasni taj zadatak ili dio zadatka i da zahtjeva da se on uradi za sljedeći čas. Ako je cilj zadaće bio povezivanje starog gradiva sa novim koje se obrađuje na datom času, onda učitelj treba iskoristiti komponente zadaće vezane za novo gradivo i tražiti od učenika da prezentiraju te dijelove zadaće (Sokol, 2005). Naravno, i roditeljima je važno da se domaće zadaće njihove djece redovno pregledaju, što i jeste jedno od pitanja kojim se ovaj rad bavi.

Pri zadavanju domaće zadaće treba voditi računa: da je u skladu s uzrastom pojedinog djeteta i njegovim sposobnostima, o učenikovim obavezama poslije nastave, o tehnologiji kao što su računari i internet, pazeći da učenici koji nemaju pristup ovoj tehnologiji nisu time oštećeni, da je pregledana na vrijeme i detaljno, kako bi učenici redovno dobijali povratnu informaciju.³

Roditelji mogu pomoći djeci u izradi domaće zadaće tako što će:

- a) pokazati interes za domaću zadaću;
- b) osigurati, ako je moguće, djetetu mjesto za učenje i izradu domaću zadaću;
- c) ohrabrivati i podržavati dijete u nastojanju da izrade zadaću;
- d) obavijestiti nastavnike ukoliko postoji bilo kakav razlog za zabrinutost zbog vrste zadaće i odnosa djeteta prema zadaći.

²www.osmaosnovnail.edu.ba, kako pomoći djetetu u učenju i pisanju domaćih zadaća, 2016.

³www.os-vnazor-pribislavec.skole.hr, Vodič za pisanje domaću zadaću, 2016. g.

Roditelji nikako ne bi smjeli raditi djeci zadaće, nego im biti podrška u smislu uočavanja eventualnih grešaka i sugerisanju ispravke istih i poticanju da ih samostalno isprave na način što će ponovo uraditi zadatke koji su urađeni u školi i slično. Također, postoji opasnost da će roditelji „zbuniti decu koristeći drugačije tehnike objašnjavanja nego nastavnik“ (Cooper, Valentine, 2001).

Rad na domaćoj zadaći je jedna od rijetkih obaveza djece i jako je važno učiti dijete da izvršava svoje dužnosti i obaveze, a većina roditelja zna da je njihova dužnost provjeriti da li je dijete napisalo domaću zadaću. Ovdje do izražaja dolazi partnerski odnos između roditelja i škole, koji se u nekim zemljama ističe kao ključan u reformi obrazovanja, jer uključenost roditelja u obrazovanje djece je jedan od ključnih odrednica školskog uspjeha. Ukoliko djeca imaju problema sa domaćim zadacima, učitelj i roditelji bi trebali zajedno pronaći rješenje koje bi vodilo do što boljih rezultata. Obje strane rade na istom cilju – kako pomoći djetetu da pokaže ono najbolje, a međusobna komunikacija je odličan način da se to postigne.⁴ Većina provedenih istraživanja ukazuje na postojanje pozitivnog utjecaja domaće zadaće na učenička postignuća. Učenici koji redovno pišu domaću zadaću iz matematike vjerojatnije će postići bolji uspjeh, odnosno imati bolje ocjene iz matematike. Na učitelju ostaje da učenike ocjeni po znanju (pisanim i usmenim provjerama), a ne da pogađada li je učenik prepisao ili samostalno riješio domaću zadaću.⁵

Metodologija istraživanja

Problem, predmet i cilj istraživanja

Predmet istraživanja u ovom radu *ispitati mišljenje roditelja o planiranju, organizovanju i vrednovanju domaće zadaće od strane učitelja, te u kojoj mjeri roditelji učestvuju u izradi domaće zadaće sa svojom djecom* kao i odnos roditelja prema domaćoj zadaći iz matematike.

Istraživanje je provedeno u četiri osnovne škole među roditeljima čija djeca pohađaju I, II i III razred devetogodišnje osnovne škole na području Kantona Sarajevo. Rezultati ovog istraživanja bi trebali ukazati na značaj domaće zadaće i njen uticaj na stvaranje radnih navika učenika. Također, ovo istraživanje trebalo bi dati odgovor na pitanje kako i na koji način prilagoditi domaću zadaću individualnim karakteristikama učenika i kako pomoći roditeljima da kontrolišu izradu domaćih zadaća.

Hipoteze i podhipoteze istraživanja

H₀ (Generalna hipoteza) Domaća zadaća iz matematike je potrebna učenicima kako bi se intelektualno razvijali i jačali svoje radne navike, te postajali samostalniji u izvršavanju svojih školskih obaveza.

H₁-Roditelji često imaju teškoća radeći sa djecom domaću zadaću kod kuće, te smatraju da učitelji daju previše obimne i kompleksne domaće zadaće iz matematike.

H₂-Roditelji smatraju da je rješavanje domaćih zadaća sa djecom ima i pozitivnih učinaka na učenike i njihovo obrazovanje.

⁴<http://blog.novakdjokovicfoundation.org/sr/edukacija/deca-i-domaci-zadaci/>

⁵<https://www.skolskiportal.hr/clanak/905-domacu-zadacu-ne-treba-ukinuti/>

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Metode naučnog saznanja koje su korištene u ovom istraživanju su analitičke i sintetičke. Na osnovu korištenih instrumenata istraživanja analizirat će se, utvrditi i interpretirati mišljenja roditelja o odgojno-obrazovnoj ulozi i značaju domaćih zadataka u realizaciji nastave matematike. Istraživanjem će se utvrditi nivo povezanosti opterećenosti učenika domaćim zadacima, motivacijom za učenje nastavnih sadržaja i optimalnu opterećenost učenika domaćim zadacima te o učešću roditelja pri izradi domaćih zadataka.

Rezultati ovog istraživanja trebali bi pokazati koliko se treba raditi na reformi škole i primjeni novih metodičkih modela rada koji su djelotvorni i primjereni razvojnim mogućnostima učenika, njihovim interesima i potrebama, ali i metodičkom znanju te kreativnosti učitelja, kako bi nastavni proces bio što uspješniji i kako bi se olakšala svakidašnja borba roditelja i djece oko izvršavanja domaćih zadataka.

Društvena opravdanost ovog istraživanja se ogleda u činjenici da roditelji i učitelji nađu kompromis koji će olakšati izradu domaćih zadataka te omogućiti roditeljima da sa svojom djecom provode više vremena u druženju nego izvršavanju domaćih zadataka.

Interpretacija i diskusija rezultata istraživanja

U okviru istraživanja koje se odnosilo na mišljenje roditelja o ulozi i značaju domaće zadaće u nižim razredima razredne nastave krenuli smo od problema koji su prethodili postavljanju podhipoteza, a to su da utvrdimo da li su roditelji previše opterećeni svakodnevnim problemima oko domaće zadaće iz matematike. Roditelji su imali zadatak da iskažu svoje mišljenje pomoću Likertove skale stavova za roditelje, a ukupan uzorak roditelja je N=104, među kojima 39 roditelja učenika prvih razreda, 22 roditelja učenika drugih razreda i 43 roditelja učenika trećih razreda.

Među uzorkom od 104 roditelja je više roditelja sa muškom djecom tj. njih 56,7 % u odnosu na 43,3% roditelja sa ženskom djecom. Također, 80,8% roditelja su sa SSS, a ostatak sa VSS.

U obradi podataka korišten je statistički paket IBM SPSS Statistics 23. Nakon statističke obrade podataka došli smo do sljedećih podataka.

Kada se govori o domaćoj zadaći ili školskim obavezama općenito, uvijek se naglašava učenika volja i želja za napredovanjem, a pogotovo kada je matematika u pitanju. Roditelji učenika, prema rezultatima istraživanja misle da njihova djeca sa radošću rade domaću zadaću pozitivna je činjenica koja pokazuje da su samo 1,9 % ispitanih roditelja odgovorili da njihova djeca nerado rade domaću zadaću iz matematike. Također, ovi rezultati pokazuju da učenici u početnoj nastavi matematike nemaju problema, već da se ti problemi javljaju kasnije tokom predmetne nastave jer taj „prelaz“ najčešće učenicima stvara više problema i tek tada dolaze pravi problemi za roditelje kod kuće.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su roditelji zadovoljni količinom domaće zadaće koja je postavljena pred njihovu djecu. Samo 11,5 % roditelja mišljenja je da su domaće zadaće prezahtjevne i da djeci treba više slobodnog vremena. Rezultati sličnih provedenih istraživanja variraju, odnosno većina roditelja smatra da njihova djeca uče dok rade svoju domaću zadaću, dok je manji broj roditelja koji misle da njihova djeca ne nauče mnogo radeći domaću zadaću. Također su zanimljivi rezultati da 20,2 % ispitanih roditelja ima neodređeni stav, što je i razumljivo, jer učitelji nekada daju domaće zadaće koje i nemaju svrhu uvježbavanja usvojenog

gradiva na časovima. Ovim rezultatima potvrđujemo dio naše podhipoteze da učitelji ponekad zadaju domaću zadaću iz matematike radi forme i kao takva ona ne pomaže učenicima da bolje usvoje gradivo.

Jedna od pozitivnih činjenica, a koja ide u prilog domaćoj zadaći jeste da učenici dok rade domaću zadaću postaju samostalni. Rezultati pokazuju da 73,1 % roditelja smatraju da domaća zadaća iz matematike pomaže djeci da postanu samostalni, dok 26,9 % roditelja su još uvijek neodređeni prema ovom problemu. Ovim smo potvrdili našu podhipotezu da roditelji provode mnogo vremena u izradi domaće zadaće sa djecom, ali da nisu za ukidanje iste, jer bez obzira na sve probleme koji se javljaju, domaća zadaća ima pozitivan učinak na cjelokupni razvoj djeteta.

Danas je sve više roditelja, prema ovom istraživanju čak 74,0%, koji smatraju da imaju dovoljno znanja kako bi mogli pomoći svojoj djeci oko izvršavanja domaćih zadataka iz matematike. Ovo mišljenje roditelja možemo povezati sa činjenicom da je sve više roditelja koji su sa visokom stručnom spremom tj. sa adekvatnim znanjem o obrazovanju što im olakšava rad kod kuće sa djecom. Za učitelje je domaća zadaća iz matematike jako važna, jer tako prate kontinuitet rada svojih učenika, njihovo napredovanje, ali i probleme sa kojima se susreću. Učenici ne moraju biti savršeni matematičari, ali učitelj u svakom učeniku može pobuditi ljubav prema matematici i obavezama koje proističu iz toga kao što je izrada domaćih zadaća. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da roditelji smatraju da je domaća zadaća iz matematike važna učenicima i da je važan dio cjelokupnog obrazovnog sistema. Kako bi učenici u potpunosti usvojili sadržaje iz matematike propisane Nastavnim planom i programom jako je bitno da sadržaje koje usvoje na nastavnim časovima vježbaju i kod kuće. U nižim razredima razredne nastave rezultati tog rada su vidljivi i oni su temelj na koji kasnije u starijim razredima dolaze drugi kompleksniji sadržaji. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da 43,3 % ispitanih roditelja nema konkretno mišljenje o tome trebaju li djeca raditi dodatne zadatke iz matematike bez obzira na domaću zadaću. Međutim, to nekako može opravdati činjenica da se ovdje radi o nižim razredima razredne nastave pa zbog toga roditelji na neki način smatraju da te „lakše“ sadržaje nije potrebno dodatno uvježbavati za razliku od kompleksnijih sadržaja u starijim razredima razredne nastave.

Praksa je pokazala da se roditelji ponekad žale govoreći kako njihova djeca imaju previše obaveza i da zbog toga nemaju vremena za neke druge slobodne aktivnosti. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazuju da roditelji smatraju da njihova djeca imaju sasvim dovoljno vremena (69,2%) za domaću zadaću iz matematike. Roditelji djece nižih razreda razredne nastave opravdanim smatraju činjenicu da moraju podsjetiti svoje dijete da završi domaću zadaću iz matematike i da dok ne nauči čitati i pisati pročitaju im zahtjeve zadatka i pomognu im da dođu do rješenja.

Povratna informacija o izradi domaće zadaće je jako bitna, jer tada roditelji i djeca imaju kvalitetne informacije kako da poprave svoj rad, što je roditeljima posebno bitno, jer će znati kako da na ispravan način pomognu djeci oko izvršavanja domaćih zadataka. Rezultati pokazuju da postoje i roditelji koji nisu zadovoljni povratnom informacijom koja dolazi od strane učitelja, a tiče se domaće zadaće iz matematike. To nezadovoljstvo možda dolazi zbog neredovnog pregledanja domaće zadaće ili neadekvatne povratne informacije koja dolazi od strane učitelja i stvara problem između učitelja i roditelja. Domaća zadaća ponekad izaziva mnogo problema kod kuće između roditelja i djece. Roditelji koji nisu u mogućnosti da

odgovore na zahtjeve zadataka svoj negativan stav prenose na djecu, pa na kraju najviše budu oštećena djeca jer im to sve stvara averziju prema domaćoj zadaći iz matematike. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da domaća zadaća iz matematike ne izaziva stres i probleme kod kuće. Manji postotak roditelja njih 9,6 % su odgovorili da domaća zadaća izaziva stres i probleme kod kuće. Uzimajući u obzir populaciju na kojoj je vršeno istraživanje, a to su roditelji učenika u nižim razredima razredne nastave, ovo je pozitivan rezultat koji pokazuje da se još uvijek nisu pojavili veće teškoće oko izrade domaćih zadaća.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da većina roditelja misli da učenici razumiju šta trebaju raditi za domaću zadaću iz matematike, samo mali dio njih 4,8 % smatraju da to nije slučaj sa njihovom djecom, dok 27,9 % ispitanika neme određeno mišljenje o tome. U slučaju kada učenici zaista ne razumiju šta trebaju i kako raditi za domaću zadaću iz matematike, roditelji bi trebali kontaktirati učitelja da prilagodi zadatke i sa učenicima radi ono gradivo koje ne razumiju. Ovim djelimično potvrđujemo našu podhipotezu da učenici ponekad zaborave šta imaju za zadaću i često ne razumiju zahtjeve zadataka, pa stoga roditelji smatraju da se učitelji trebaju više posvetiti tim zadacima na času, nego oni kod kuće.

Na osnovu prethodnih rezultata istraživanja izveden je zaključak da je domaća zadaća iz matematike jako korisna za učenike radi cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Međutim, da li roditelji smatraju da je domaća zadaća njihovog djeteta korisna? Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da roditelji smatraju da je domaća zadaća njihove djece zaista korisna i da i pomaže kod učenja. Manji broj roditelja, njih 14,4 % nisu mogli da zaumu svoj konačan stav pa su ostali neodređeni zauzimajući stav da se niti slažu, niti ne slažu. Roditelji moraju imati pozitivan stav prema domaćim zadacima iz matematike kako bi taj isti stav prenijeli na svoju djecu. Ako se roditelji nemarno odnose prema domaćim zadacima, tako će se ponašati i djeca. Zbog toga je jako bitno da roditelji imaju pozitivan stav prema domaćim zadacima i prema učiteljima.

Vjerovatno se roditelji često pitaju kako da što više pomognu svojoj djeci oko izvršavanja domaćih zadataka. To nije teško, radeći domaću zadaću kod kuće potrebno je da samo prate ono što njihovoj djeci stvara teškoće i da s njima razgovaraju. Ako tako rade onda nije teško zajedničkim radom sa djetetom i učiteljem prevazići nastale probleme. Rezultati istraživanja pokazuju da roditelji imaju volju i da smatraju da je jako bitno da razgovaraju sa svojom djecom o zadacima koje rade kod kuće. Karakteristično za djecu mlađeg školskog uzrasta je da ne mogu da se snalaze u udžbenicima i da često zaborave šta imaju za domaću zadaću. Međutim, rezultati istraživanja pokazuju da učenici nemaju problema oko pronalaska domaćih zadaća iz matematike u udžbeniku. Čak 80,8% roditelja smatra da njihovo dijete nema takvih problema.

Sistem našeg školovanja zahtijeva saradnju učitelja sa roditeljima, odnosno partnerski odnos kako bi učenici što bolje napredovali i usvojili nastavne sadržaje. Prema rezultatima istraživanja, roditelji se slažu (79,8%) sa ovom tvrdnjom da bi učitelji trebali na početku godine objasniti svim roditeljima na koji način da pomažu djeci oko domaćih zadataka iz matematike, jer se radi o matematici, koja zahtijeva više pažnje i strpljenja. Ukoliko roditelji pomažu djeci oko domaćih zadaća po istom principu kao i učitelj na času, vjerovatnoća da će se pojaviti problemi je znatno manja.

Uz pitanje da li učitelj roditeljima redovno daje povratnu informaciju kada dijete ne uradi domaću zadaću se veže i pitanje da li su roditelji zadovoljni tom povratnom informacijom

koja se tiče domaće zadaće iz matematike. Na pitanje da li učitelj redovno daje povratnu informaciju većina roditelja su rekli da se slažu s tim stavom, međutim rezultati istraživanja pokazuju da roditelji ipak nisu zadovoljni povratnom informacijom koja se tiče domaće zadaće iz matematike, taj stav je zauzelo čak 92,3 % ispitanih roditelja. Ovo je pokazatelj da učitelji trebaju više pažnje posvetiti povratnoj informaciji koja se tiče domaće zadaće iz matematike.

Govoreći o domaćoj zadaći zaključili smo da domaća zadaća pomaže učenicima da postanu samostalni, međutim važno je prepoznati granicu kada roditelji previše pomažu djeci i kada počinju za njih izvršavati njihove školske obaveze. Roditelji trebaju usmjeravati djecu da pravilno, tačno i na vrijeme završe svoje školske obaveze. Razumljivo je da kako djeca odrastaju da se mijenja i uloga roditelja. Nije isto biti roditelj djeteta koji kreće u prvi razred i djeteta koji pohađa treći razred osnovne škole. S tim u vezi, bilo je bitno ispitati mišljenje roditelja o načinu na koji pomažu djeci oko domaćih zadataka iz matematike. Tako 52,9 % ispitanih roditelja kažu da ne ostavljaju dijete da samo radi domaću zadaću i da im je potrebna njihova pomoć. Međutim, postoje i roditelji koji kažu da ostavljaju djecu da sama rade domaću zadaću i da im njihova pomoć nije potrebna. Bitno je uzeti u obzir i faktore poput različitog uzrasta učenika, jer nije zanemarljiva činjenica da učenici prvog razreda osnovne škole zaista trebaju pomoć roditelja i da ne mogu sami raditi svoju domaću zadaću iz matematike, dok ako učenici starijih razreda postaju samostalniji i mogu bez problema da shvate zahtjeve zadatka i sami završe svoju domaću zadaću iz matematike.

Produženi boravak u školama se pojavio kao pravi spas za roditelje koji su zauzeti, koji mnogo rade i kojima je pomoć oko odgoja i obrazovanja njihovog djeteta jako potrebna. U produženom boravku rade učitelji koji svakodnevno pripremaju različite aktivnosti i koje rade sa djecom sadržaje koje usvajaju na nastavi. Učitelji koje rade pomažu prilikom izrade domaćih zadataka, ali i kontrolišu rješenja. Rezultati istraživanja pokazuju da roditelji smatraju da u produženom boravku djeca imaju adekvatnu pomoć i da ta pomoć olakšava njihovu ulogu u izvršavanju domaćih zadataka iz matematike. Njih 20,2 % je odgovorilo da se niti slažu, niti ne slažu sa navedenom tvrdnjom. Takav stav može doći zbog nedovoljnog poznavanja rada produženog boravka ili jednostavno nezadovoljstva radom u produženom boravku. Bez obzira na produženi boravak učenici se vraćaju kući i sa svim njihovim problemima i nejasnoćama se opet bore roditelji, jer se djeca osjećaju dovoljno slobodno da roditeljima kažu sve ono što im nije jasno, što ne znaju i šta im je potrebno još detaljnije objasniti. Roditelji opet imaju glavnu ulogu koja nije ničim olakšana bez obzira na produženi boravak.

Tvrdnju: „Moje dijete u udžbeniku teško pronalazi domaću zadaću iz matematike koju mu učitelj u školi zada i često je i zaboravlja uraditi“ uporedili smo sa varijablom „Razred koji dijete pohađa“ (*Tabela 1*).

Tabela 1.

		Slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Ne slažem se	Uopšte se ne slažem
Razred koji dijete pohađa	Prvi	2	13	4	20
	Drugi	0	3	15	4
	Treći	0	2	41	0
Total		2	18	60	24

	Vrijednost	Stepenslobode	Signifikantnost (dvosmjerna)
Person-ov hi-kvadrat	63.067 ^a	6	.000

Hi – kvadratiznos $\chi^2 = 63.067$. Uz 6.stepen slobode, taj hi – kvadrat nije značajan jer je signifikantnost (p) jednaka 0.000 odnosno, $p = 0.000$. Roditelji djece koja pohađaju prvi, drugi ili treći razred imaju slično mišljenje tj. Većina njih smatra da njihova djeca ne zaboravljaju uraditi domaću zadaću.

Tvrđnju: „Ostavljam svoje dijete samo da završi domaću zadaću jer mu moja pomoć nije potrebna“ uporedili smo sa varijablom „Razred koji dijete pohađa“ (Tabela 2).

Tabela 2.

		Potpuno se slažem	Slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Ne slažem se	Uopšte se ne slažem
Razred koji dijete pohađa	Prvi	0	0	1	36	2
	Drugi	3	8	1	10	0
	Treći	7	17	12	7	0
Total		10	25	14	53	2

	Vrijednost	Stepenslobode	Signifikantnost (dvosmjerna)
Person-ov hi-kvadrat	59.0268 ^a	8	.000

Hi – kvadratiznos $\chi^2 = 59.268$. Uz 8.stepenslobode, taj hi – kvadrat nije značajan jer je signifikantnost (p) jednaka 0.000, odnosno, $p = 0.000$. Odnosno, roditelji djece koje pohađaju niže razrede razredne nastave imaju slična mišljenja tj. misle da je njihovoj djeci potrebna pomoć roditelja pri izradi domaće zadaće.

Zaključna razmatranja

Bez obzira sa koliko teškoća se susretali pri izradi domaćih zadaća učenici, učitelji, ali i roditelji, posebno je istaknuti da smo dokazali generalnu hipotezu da je domaća zadaća potrebna učenicima da bi se intelektualno razvijali i jačali svoje radne navike, te postajali samostalnjiji u izvršavanju svojih školskih obaveza.

Posebne hipoteze su dokazane i kroz skale stavova. Naime, kroz skalu stavova se moglo vidjeti da se učitelji slažu kao i roditelji da je domaća zadaća potrebna učenicima, da je redovno pregledaju i pružaju konkretne povratne informacije roditeljima, kako bi zajedničkim radom pomogli učenicima da redovno i na vrijeme rade domaću zadaću.

Učitelji trebaju nastavu prilagoditi individualnim sposobnostima svakog učenika, poticati učenike na aktivno i samostalno učenje, zainteresovati i motivisati ih za učenje matematike na različite načine. Nastavne sadržaje nuditi u kratkim, za usvajanje laganim koracima, često vršiti ponavljanje, vježbanje usvojenog gradiva te razvijati interes za matematiku kroz zanimljive zadatke koje će pripremati za domaću zadaću.

Roditelji shvataju da je domaća zadaća bitna za njihovu djecu i da trenutno nemaju većih poteškoća sa kojima se susreću. Roditelji su zadovoljni radom učitelja i misle da domaću zadaću nisu toliko obimne i kompleksne, čime smo opovrgnuli dio naše podhipoteze koja kaže da roditelji smatraju da su domaću zadaću kompleksne i obimne. Roditelji trebaju imati na umu

da oni mogu biti veliki poticaj za svoju djecu i trebali bi se truditi da svojim komentarima nikada ne umanjuju važnost učitelja odnosno domaće zadaće iz matematike. Neka istraživanja pokazuju da bi roditelji trebali ohrabriti učenike u vezi izrade domaćih zadataka, jer vrijeme uloženo na izradu domaće zadaće može dovesti do viših ocjena (Fehrmann, Keith, Reimers, 1987). Roditelji trebaju da budu aktivni i da zajedno sa svojim djetetom rade određene zadatke, u slučaju nekog problema, da to ne izbjegavaju, nego pokušaju naći neko rješenje, da razgovaraju sa svojom djecom, ohrabruju ih, prisustvuju nastavi matematike ukoliko je to potrebno, roditeljskim sastancima, uključuju djecu u porodične igre i slično.

Svako dijete je individua za sebe, ima različit nivo intelektualnih sposobnosti, te na svoj način razumije i usvaja matematičke sadržaje. Ako se svi potrudu: učitelji, roditelji, učenici i zanemare predrasude, učenje matematike će im ići s lahkocom i uživati će u tome, te će tako i lakše nalaziti rješenja za razne poteškoće i probleme koji se javljaju tokom izrade domaće zadaće iz matematike.

Literatura

1. Anderson, R. (2002). Reforming Science Teaching: What Research says about Inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), pp. 1-12.
2. Bikić, N., Burgić, Dž. Huskanović, A. (2017). *Matematička pismenost i primjeri zadatka iz PISA testova*, 10th RESEARCH/EXPERT CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION QUALITY, Neum, Bosnia and Hercegovina, ISSN 1512-9268, pp. 403-408, 2017.
3. Burgić, Dž., Nesimović, S., Bogilović, A. (2017), Stavovi učitelja o ulozi i značaju domaće zadaće u nižim razredima osnovne škole. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Zenici, XIV/XV, pp. 387-404.
4. Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*, Zagreb, Školska knjiga.
5. Cooper, H., Valentine, Jeffrey C. (2001). Using Research to Answer Practical Questions About Homework. *Educational Psychologist*, 36:3, pp. 143-153, DOI: 10.1207/S15326985EP3603_1
6. Epstein, Joyce L. & Van Voorhis, F. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36:3, 181-193, DOI: 10.1207/S15326985EP3603_4
7. Fehrmann, P.G., Keith, T.Z., Reimers T.M. (1987). Home Influence on School Learning: Direct and Indirect Effects of Parental Involvement on High School Grades. *The Journal of Educational Research*, 80:6, 330-337, DOI:10.1080/00220671.1987.10885778
8. Hrasnica, N., Babić, M., Topić, M. (2005). *Bosansko-engleski pojmovnik za edukatore*, Sarajevo.
9. Ignjatović, R. (1973). *Vaspitno – obrazovni rad u osnovnoj školi*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika
10. Pjanić – Lipovača, K. (2014). *Opšta metodika matematičkog obrazovanja*, Bihać, Pedagoški fakultet
11. Potkonjak, N., Đorđević, J. (1989). *Pedagogija*, Beograd, Naučna knjiga
12. Potkonjak, N., Simleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

13. Sokol, S. (2005). Svrha domaćih zadaća u osnovnoj školi. *Život i škola*, 13, 106-117, UDK 371.322.1
14. www.os-vnazor-pribislavec.skole.hr, Vodič za pisanje domaće zadaće. Pristupljeno 12.01. 2016. g.
15. www.osmaosnovnail.edu.ba, Kako pomoći djetetu u učenju i pisanju domaćih zadaća. Pristupljeno 12.01.2016. g.
16. <https://www.skolskiportal.hr/clanak/905-domacu-zadacu-ne-treba-ukinuti/>. Pristupljeno 13.01.2016.

PARENT'S OPINIONS ON THE ROLE AND IMPORTANCE OF HOMEWORK IN LOWER CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

Abstract

Homework assigns an unbreakable link between teachers, students and their parents. Thanks to homework, parents can see what their children are learning at school and students should develop responsibility and work habits while doing their homework. In the research which results are presented on this paper, opinions on the role and importance of homework in lower classes of primary school are examined. Also, this research sought to examine the parent's opinion on the planning, organization and evaluation of homework by teachers and how employed or unemployed parents participate in the development of homework with their children. There are many positive facts that in this context can justify the role and importance of domestic tasks.

Key words: homework, teachers, students and parents.

Dr. sc. Irma Čehić,
Dr. sc. Jasmina Bećirović – Karabegović
Dr. sc. Sanela Rustempašić,
Dr. sc. Elma Selmanagić – Lizde

ISHODI UČENJA – IMPLEMENTACIJA I EDUKACIJA

Sažetak

Planiranje po ishodima učenja je aktualni zahtjev reforme na svim niovima nivoima obrazovanja. Za uspješnu implementaciju potrebno je kontinuirano i pomno planirano osposobljavanje svih edukatora u odgojno-obrazovnom procesu. Edukacija o planiranju po ishodima učenja u Kantonu Sarajevo realizirana je za odgajatelje i učitelje u dva navrata. Prvi krug edukaciju prošli su treneri u periodu od 4 sedmice, a potom su treneri obuku realizirali u svojim institucijama za ostale odgajatelje i učitelje. U ovom radu prezentirat ćemo dio rezultata istraživanja koji smo proveli u periodu april – maj 2017. godine, a odnose se na edukaciju koju su odgajatelji i učitelji imali u svojim institucijama. Cilj istraživanja bio je ispitati kvalitet realizirane edukacije, te potrebe ispitanika za dodatnom edukacijom. Istraživanjem su obuhvaćeni odgajatelji iz javnih i privatnih vrtića, te učitelji iz osnovnih škola na području Kantona Sarajevo.

Ključne riječi: ishodi učenja, planiranje, edukacija

Ishodi učenja u planiranju odgojno-obrazovnog rada

Reforma obrazovanja u Kantonu Sarajevo započela je 2003. god. Od tada do danas, u odgojno-obrazovnom procesu desile su se brojne promjene, različitog intenziteta i nivoa pripremljenosti. Mnoge od tih promjena desile su se ad hock, bez adekvante pripreme i edukacije nositelja nastavnog procesa. Također, većina promjena realizira se u mlađim razredima osnovne škole, što se može objasniti lakšom implementacijom, jer većinu nastavnih predmeta u jednom razredu realizira jedan učitelj.

Neophodnost reforme nije upitna, ali za svaku reformu potrebna je detaljna priprema, monitoring implementacije, te tekuća i povremena evaluacija. U nekim područjima mnogo je lakše pratiti i prilagođavati implementirane promjene, dok je u drugim za to potreban vremenski odmak. Ipak, do danas, nije urađena stvarna detaljna procjena rezultata reforme i kvaliteta njene provedbe.

Jedna od promjena koja se desila u obrazovnom sistemu Kantona Sarajevo u posljednje vrijeme jeste planiranje odgojno-obrazovnog rada prema ishodima učenja. Ishodi učenja se najčešće definiraju kroz stečena znanja i vrijednosti, ali i vještine i mentalne navike. Uključivanje onih ishoda koji se odnose na specifične vještine (komuniciranje, korištenje tehnologije, rješavanje problemskih zadataka, upravljanje zadacima, samorukovođenje i rad u grupi), te mentalne navike (ustrajnost, upravljanje impulsivnošću, slušanje drugih s razumijevanjem i empatijom, fleksibilnost, radoznalost, duhovitost, tačnost, preciznost, primjena stečenog znanja u novim situacijama, odgovorno preuzimanje rizika, kreiranje, zamišljanje, inoviranje i skupljanje informacija putem svih čula) izgrađuju kapacitet učenika za

vješt i uspješan rad. Navedene kategorije ishoda mentalnih navika spadaju u dublje kvalitete učenja i razmišljanja, neophodne su za dugoročno/cjeloživotno učenje, uspjeh na tržištu rada i osobnu satisfakciju.

Argument za primjenu ishoda učenja ima svoje uporište i u teoriji i u praksi. To je zapravo snažan europski trend koji podrazumijeva metodu kojom se definiraju *očekivanja* od učenja. Ishodi učenja su u sprezi sa savremenim načinima poučavanja u kojima se učenik nalazi u središtu nastavnog procesa, koji je usmjeren na rezultate i aktivnost učenika, što je i temeljno obilježje kurikularnog pristupa. Učitelj u tom pristupu, opisuje/definira ono što se očekuje da će učenik znati, razumjeti, moći uraditi, biti u stanju pokazati i vrednovati po završetku procesa učenja. Istovremeno ishodi učenja pružaju učitelju jasnu bazu za određivanje sadržaja koje će poučavati, nastavnih metoda i strategija koje će primijeniti, aktivnosti/zadatke koje će učenici realizirati, te definirati zadatke za vrednovanje učeničkih postignuća. Ishodi učenja, dakle, podrazumijevaju preciznu i jasno napisanu izjavu-formulaciju učitelja koja će predstavljati *mjerljivi rezultat* nakon završenog procesa učenja.

Da bi ishodi bili ostvarivi i mjerljivi, trebaju biti inkorporirani u proces planiranja, i to ne planiranja po pojedinačnim razvojnim oblastima ili predmetima, nego integrativnog planiranja. U tom smislu, odgojno-obrazovni rad u predškolskim institucijama je u prednosti u odnosu na nastavni proces u školama, jer on zagovara integrirano planiranje. Da bi se ishodi učenja postigli postoje načini, strategije kojim to želimo ostvariti, a postoje i planovi koji predstavljaju put ostvarenja ishoda koji povezuju različita područja stvarnosti i različita odgojna područja.

U literaturi nalazimo nekoliko oblika povezivanja ovih područja u cjelinu. Tako autorice Čudina- Obradović i Brajković (2009) izdvajaju tri osnovna oblika tih povezivanja i to: korelacija, tematsko planiranje i projektno planiranje. Za nas su ovdje posebno zanimljiva prva dva oblika povezivanja.

Korelacija predstavlja mali stupanj cjelovitosti povezivanja u kojem se isti pojam povezuje u nekoliko odgojno obrazovnih područja (*Primjer: prepoznavanje i imenovanje boja kroz upoznavanje okoline i likovni odgoj*);

Tematsko planiranje, prema ovim autoricama, uključuje aktivno, interdisciplinarno učenje koje je organizirano oko jedne teme. I ovdje se prepoznaju tri razine integracije: mehanička, sadržajna i pojmovna integracija. Mehanička integracija je neprimjereni način povezivanja koju karakterizira: nametnutost teme od strane odgajatelja, nepovezanost pojmova sa životom, kao i pojmova međusobno, učenje je minimalno i nedostaje razumijevanje. (*Primjer: priča o pčeli, pjesmica o pčeli, letimo kao pčele, jedemo med, brojimo nacrtane pčele u košnici itd.*) Ovaj način tematskog planiranja vrlo je prisutan u predškolskim ustanovama. Nelogično povezani sadržaji podtema i planiranih dnevnih tema u kojima je uočljiva tek formalna povezanost imaju kao svoj krajnji rezultat „odrađen sadržaj“ iz kojeg djeca nisu gotovo ništa ni saznala, ni razumjela, niti razvila neku vještinu.

Sadržajna integracija podrazumijeva jasno definiranu temu koja je razgranata na logične podteme sa jasno definiranim razvojnim ciljevima i ishodima učenja. Teme se razvijaju te kvalitetnije i smislenije realiziraju kroz dječije aktivno učešće, te uključuju razvijanje svih područja dječijeg razvoja. (*Primjer: upoznavanje sa osnovnim karakteristikama pčele: izgled, dijelovi tijela, život u košnici, vrste pčela, korist od njih, posjeta pčelara, oprema; parni dijelovi tijela, uočavanje i imenovanje veličine pčela, veličine košnice, eksperimenti sa medom,*

izrađujemo „pčelinji rječnik“, tekstovi o pčelama, pokretna igra - Pčele na livadi, zujemo kao pčele, strah od pčela, izrađujemo pčelu od role, plastelina, pravimo pčelinjak od neoblikovanog materijala)

Na kraju, u pojmovnoj integraciji središnja tema je formulirana kao ideja, proces ili neki drugi apstraktan pojam, npr. razvoj, opstanak, vrijeme, pravednost i sl. Takve teme, prema mišljenju Čudina-Obradović i Brajković (2009) „...omogućuju dublje istraživanje nekog pojma, dovodi do generalizacije i dubljeg razumijevanja pojava i pojmova“.

Prema dosad rečenom, autorice smatraju da je mehaničko planiranje oblik planiranja koje je lišeno smisla i kao takvo je neprimjereno za predškolski uzrast, pojmovna integracija je pogodnija za djecu starijeg uzrasta, dok je sadržajna integracija najprimjereniji oblik planiranja za predškolsku djecu.

U školama se kao polazišna osnova za planiranje odgojno-obrazovnog rada koriste Nastavni planovi i programi, sa vrlo malom mogućnosti korelacije korelacije među predmetima, posebno u predmetnoj nastavi. Da bi se ishodi mogli bolje inkorporirati, škole bi trebale realizirati globalno planiranje, u kojem postoji visoka korelacija između pojedinih predmeta, za što im je potreban kurikulum, a ne nastavni plan i program.

Edukacija odgajatelja i učitelja o planiranju po ishodima učenja realizirana je u dvije faze. U prvoj fazi su predstavnici učitelja i odgajatelja imali obuku u trajanju od 4 sedmice sa predstavnicima akademske zajednice (izvan Kantona Sarajevo) i drugih stručnjaka, a u organizaciji NVO Save the Children. U drugoj fazi su predstavnici odgajatelja i učitelja realizirali obuku svojih radnih kolega po organizacionim jedinicama i predškolskim ustanovama, te učitelja i nastavnika b/h/s jezika i književnosti po školama. Ova obuka je realizirana u toku zimskog raspusta i imala je različitu dužinu trajanja (u prosjeku dva do tri dana), ovisno o vrtiću odnosno školi u kojoj je realizirana. U toku istog perioda, učitelji su imali i edukaciju o uvođenju informatike u prvi razred devetogodišnje osnovne škole, što je možda utjecalo na njihov odnos i prema ovoj edukaciji. Na kraju edukacije, svi sudionici procesa su dobili jedinstven materijal koji se odnosi na zajedničku jezgru nastavnih planova i programa za bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik definiran na ishodima učenja. Indikatori su definirani na principu triada, tj. za period kraja predškolskog odgoja i obrazovanja (5/6 god.), kraj 3. razreda (8/9 god.), kraj 6. razreda (11/12 god.), kraj 9. razreda (14/15 god.), te za kraj srednjoškolskog odgoja i obrazovanja (18/19 god.).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je bio ispitati prednosti i nedostatke planiranja po ishodima učenja, te poteškoće koje odgajatelji i učitelji imaju u implementaciji planiranja i realiziranja odgojno-obrazovnog procesa prema ishodima učenja. Poseban naglasak bio je na ispitivanju zadovoljstva učesnika dosadašnjom formalnom i i formalnom edukacijom o ishodima učenja, te njihovoj potrebi za dodatnom edukacijom.

Glavna hipoteza istraživanja jeste da odgajatelji i učitelji nisu zadovoljni edukacijom o ishodima učenja tokom formalnog obrazovanja, kao i edukacijom koja je organizirana u njihovim ustanovama, ta da im je potrebna dodatna edukacija o planiranju i realiziranju odgojno-obrazovnog rada po ishodima učenja.

Metode istraživanja su bile Serwey metod i metoda teorijske analize. S tim u vezi, u toku istraživanja primjenjene su tehnike anketiranja i skaliranja.

Za potrebe ovog istraživanja konstruirani su slijedeći instrumenti istraživanja:

- Anketni list (Q14) i skala stavova (T12) za odgajatelje;
- Anketni list (Q13) i skala stavova (T12) za učitelje razredne nastave.

U ovom radu prezentirani su odgovori na pitanja broj 5, 6, 7 i 8 oba anketna lista, te tvrdnje 7 i 8 obje skale stavova.

Uzorak istraživanja činili su ispitanici sa područja Kantona Sarajevo, i to:

- 119 odgajatelja koji rade u javnim i privatnim vrtićima
- 96 učitelja razredne nastave

Od **statističkih postupaka** korišteni su frekvencije, procenti, χ^2 -test, C koeficijent kontingencije i Spermanov koeficijent korelacije ρ .

Rezultati istraživanja

Istraživanje je provedeno u periodu april – maj 2017. god, tri mjeseca nakon što su odgajatelji i učitelji imali edukaciju o ishodima učenja. U tom periodu su planirali i realizirali odgojno-obrazovni rad po ishodima učenja. Smatramo da je navedeni period bio dovoljan da ispitanici mogu procijeniti koliko im je realizirana edukacija bila dostatna za planiranje po ishodima učenja.

Za razumijevanje rezultata istraživanja bile su nam važne slijedeće varijable: godine radnog staža, stručna sprema ispitanika, institucija na kojoj su završili formalno obrazovanje, te odgojna grupa, odnosno razred koji trenutno vode.

Tabela br. 1: Struktura ispitanika prema stručnoj spremi

Grupa ispitanika	Stručna sprema								ukupno
	SSS	VŠS	VSS	BA	MA	mr.sci.	dr.sci.	Bez odgovora	
Odgajatelji	2	15	73	11	9	1	0	8	119
Učitelji	1	20	62	3	4	5	0	1	96

U obje grupe, najveći broj ispitanika ima završen četverogodišnji studij predškolskog odgoja ili razredne nastave. Najveći broj ispitanika obrazovanje je stekao na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu (78 odgajatelja i 65 učitelja). Znatno manje ih je završilo na drugim visokoškolskim institucijama: Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru (15 odgajatelja i 16 učitelja), Islamski pedagoški fakultet u Zenici (4 odgajatelja), Viša škola vaspitača u Beogradu (4 odgajatelja), Univerzitet u Travniku (3 učitelja). Jedan učitelj je završio Filozofski fakultet u Tuzli. Zanimljivo je i da veliki broj ispitanika nije dao odgovor na ovo pitanje: 18 odgajatelja i 11 učitelja.

Godine radnog staža ispitanika čine važnu varijablu u prihvatanju promjena u načinu rada. Ispitanici sa dužim radnim stažnom uglavnom su manje spremni na promjene. S druge strane, imaju znatno više referentnog iskustva, koje je važno u evaluaciji kvalitete edukacije. Također, period između sedme i dvadesete godine radnog staža je period profesionalne autonomije, kada ispitanici imaju jasno izgrađene stavove o potrebi promjena i njihovoj mogućnosti implementacije.

Našim istraživanjem obuhvaćen je upravo najveći broj ispitaika u obje grupe koji su u fazi profesionalne autonomije.

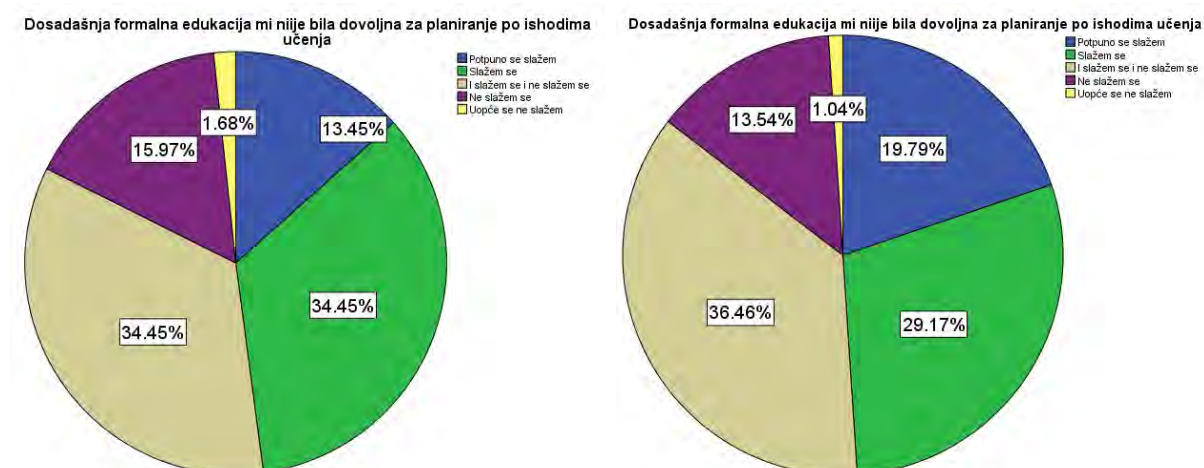
Tabela br. 2: Struktura ispitanika prema godinama radnog staža

Grupa ispitanika	Godine radnog staža						ukupno
	1-2	3-5	6-10	11-20	preko 20	Bez odgovora	
Odgajatelji	20	16	36	18	25	4	119
Učitelji	1	2	6	52	30	5	96

Za procjenu provođenja planiranja i realiziranja odgojno-obrazovnog rada po ishodima učenja, važan je i uzrast djece sa kojom ispitanici rade, što je u direktnoj vezi sa preporučenim sadržajima u Primarnim programom rada u vrtićima, odnosno propisanim nastavnim sadržajima u Nastavnim planovima i programima.

Ispitivani odgajatelji rade u grupi djece u trećoj godini života (7,6%), četvrtoj godini (17,6%), petoj godini (19,3%), i šestoj godini života (19,3%). Posebnu poteškoću u planiranju po ishodima učenja imaju odgajatelji koji rade u mješovitim grupama (28,8%). Najveći broj ispitanih učitelja vodi prvi razred (28,1%), a najmanje peti razred (10,4%), što je razumljivo, jer u nekim školama peti razred vode nastavnici predmetne nasave. Drugi razred vodi 17,7% ispitanika, treći 13, 5%, dok četvrti razred vodi 21,9% učitelja. Na ovo pitanje 6,7% odgajatelja i 8,3% učitelja nije ponudilo odgovor.

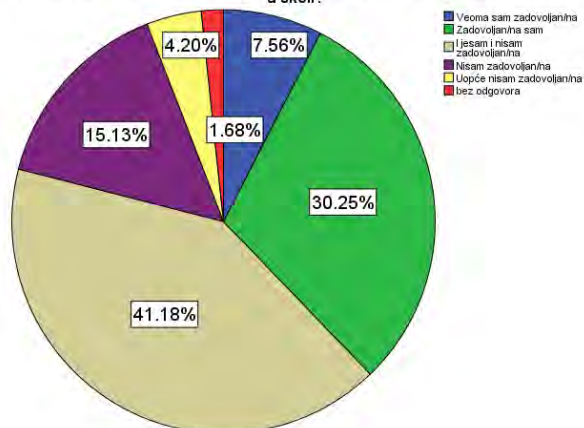
S obzirom da je planiranje po ishodima učenja relativno nov pristup planiranju odgojno-obrazovnog procesa, ono se tek odnedavno proučava u okviru predmeta pedagoške i didaktičko-metodičke grupe na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu, gdje je i završio najveći broj naših ispitanika. Stoga je razumljivo da ih većina smatra da im dosadašnja edukacija nije dovoljna za planiranje po ishodima učenja. (Ciljano smo se odlučili da posebno prezentiramo rezultate u obje grupe, jer je edukacija, iako ista za odgajatelje i učitelje, imala različite efekte u obje grupe).



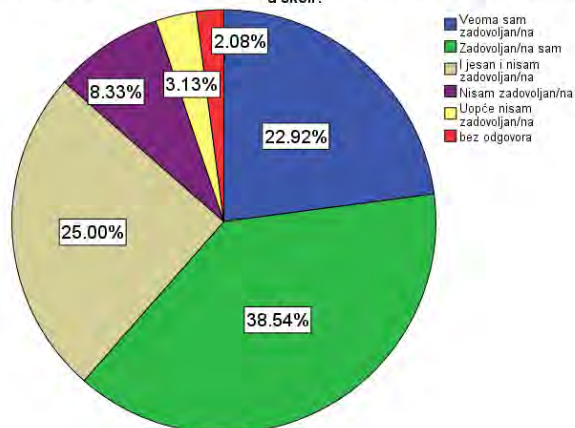
Grafikoni br. 1 i 2: Zadovoljstvo ispitanika formalnom edukacijom o ishodima učenja

Ispitanici su imali i različit nivo zadovoljstva drugom fazom edukacije u svojim institucijama.

Koliko ste zadovoljni edukacijom za planiranje po ishodima učenja koju ste imali u školi?



Koliko ste zadovoljni edukacijom za planiranje po ishodima učenja koju ste imali u vrtiću?



Grafikoni br. 3 i 4: Zadovoljstvo ispitanika edukacijom o ishodima učenja u vrtićima i školama

Kao što se iz prethodnih grafikona (br. 3 i 4) može vidjeti, edukacijom su zadovoljniji učitelji nego odgajatelji. Ovo je i razumljivo, obzirom da je prema njihovim obrazloženjima odgovora, edukacija mnogo više prilagođena planiranju u razrednoj nastavi nego u predškolskim institucijama. Također, edukacijom je u prvoj fazi bio obuhvaćen veći broj učitelja nego odgajatelja. Znatan broj učitelja koji su bili edukatori u svojim školama je bio obuhvaćen našim istraživanjem, što je moglo utjecati na dobijene rezultate.

Odgajatelji imaju podijeljena mišljenja o tome da li im je edukacija realizirana u vrtićima dovoljna za samostalno planiranje po ishodima učenja. Njih 38,7% smatra da je dovoljna, dok ih 37% smatra da je ona samo djelomično dovoljna i da je to zapravo trebao biti samo početak dugotrajnije edukacije. Edukacijom uopće nije zadovoljno 19,3% naših ispitanika, dok ih 5% nije dalo odgovor na ovo pitanje. Oni koji nisu u potpunosti zadovoljni, smatraju da je edukacija koja je realizirana u pet dana bila površna i da joj je nedostajalo primjera koji bi ukazali na razlike u odnosu na dosadašnji način planiranja. Istakli su da im upute nisu bile dovoljno jasne. Ishodi koji su navedeni u priručniku nisu im dovoljno jasni i smatraju da nisu prilagođeni predškolskom uzrastu. Obzirom da se isti priručnik koriste i u vrtićima i u školama, možemo prihvatiti njihove stavove da nisu uvažene razlike u razvojnim karakteristikama djece različitih uzrasta. Poseban problem odgajateljima je što značajan broj njih radi u mješovitim grupama, pa je vrlo teško planirati odgojno-obrazovne aktivnosti za djecu različitih uzrasta prema predloženim obrascima. Taj problem nije dovoljno obrađen tokom edukacije, pa smatraju da je to posebno područje kojem je potrebno posvetiti pažnju.

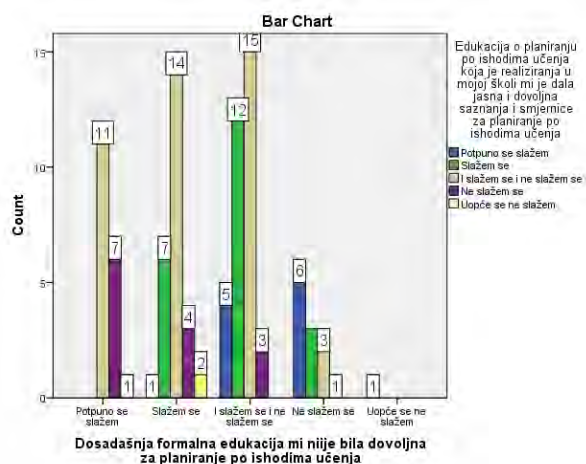
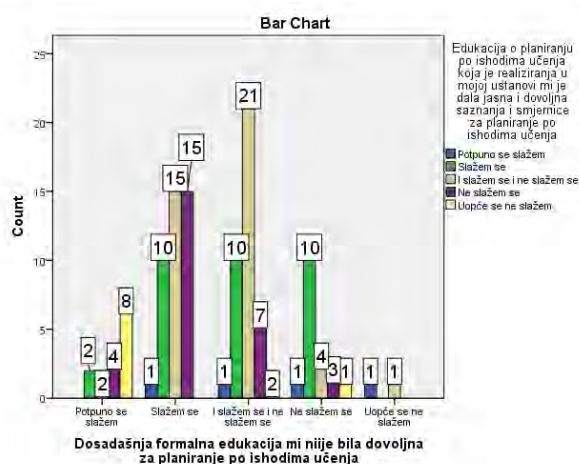
Obzirom da je edukacija realizirana samo iz jedne razvojne oblasti – razvoj govora, smatraju da edukacija ne podržava princip tematskog / integriranog planiranja, pa je samim tim neprilagođena potrebama odgajatelja.

Od ispitivanih učitelja 30,2% smatra da im je edukacija dovoljna za samostalno planiranje po ishodima učenja, dok ih identičan procenat smatra da nije dovoljna. Najveći broj ih smatra da je edukacija bila samo djelomično dovoljna (38,5%) i da je potrebno organizirati edukaciju u dužem vremenskom periodu. Također smatraju da sadržaji prezentirani na edukaciji nisu u potpunosti u skladu sa zajedničkom nastavnom jezgrom iz b/h/s jezika i književnosti. Posebno su naglasili da su im prezentirani samo sadržaji iz područja književnosti, a ne i jezika.

Ispitanici nisu zadovoljni ni pisanim materijalima koje su dobili tokom edukacije, jer smatraju da ne odgovaraju Primarnom programu rada i Nastavnom planu i programu. Također istakli su da tokom obuke nisu uvidjeli razliku između planiranja po ishodima učenja i dosadašnjeg načina planiranja, što dodatno naglašava značaj dugotrajnije kontinuirane edukacije.

Kao problem su istakli potrebu da edukaciju rade stručnjaci iz te oblasti, koji se ovim problemom bave, a ne da se ona realizira posredno. Ovako koncipirana edukacija nije im ponudila odgovore na brojna pitanja sa kojima se u praksi susreću. Uz to, smatraju je fragmentiranom, pa nedostatak holističkog pristupa u planiranju stvara poteškoće kako u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa, tako i u njegovoj evaluaciji i mjerenju ishoda učenja. Stoga i jedni i drugi uvođenje planiranja po ishodima učenja smatraju nedovoljno pripremljenim.

Za uspjeh svake promjene važno je znanje i iskustvo onih koji je trebaju implementirati. Iako zbog relativno malog uzorka ne možemo sa sigurnošću tvrditi da bismo iste rezultate dobili i u cijeloj populaciji odgajatelja i učitelja Sarajevskog kantona, evidentno je da ni jedni ni drugi nisu dovoljno educirani za implementaciju planiranja po ishodima učenja. U oba slučaja postoji negativna korelacije između zadovoljstva dodiplomskom i ovom edukacijom o ishodima učenja, s tim da je ona veća kod učitelja nego kod odgajatelja.



Grafikoni br. 5 i 6: Međusobni odnos zadovoljstva formalnom edukacijom i stručnim usavršavanjem o ishodima učenja

$$\chi^2=65,262^1; df=16; C=0,595;$$

$$\text{Spearman } \rho=-0,361$$

$$\chi^2=40,283^2; df=16; C=0,544;$$

$$\text{Spearman } \rho=-0,516$$

Zaključak

Odgojno-obrazovni rad je živ proces koji treba stalno mijenjanje, u skladu sa savremenim dostignućima znanosti, tehnike i tehnologije. No promjena ne smije sama sebi biti

¹ Prigovor analizi: U našoj tabeli 16 ćelija (64,0%) imaju očekivane frekvencije manje od 5. U χ^2 testu dozvoljeno je da do 20% ćelija ima teorijsku frekvenciju manju od 5. Stoga ne možemo sa sigurnošću tvrditi da su nam χ^2 test i C koeficijent kontingencije statistički značajni.

² Prigovor analizi: U našoj tabeli 18 ćelija (72,0%) imaju očekivane frekvencije manje od 5. U χ^2 testu dozvoljeno je da do 20% ćelija ima teorijsku frekvenciju manju od 5. Stoga ne možemo sa sigurnošću tvrditi da su nam χ^2 test i C koeficijent kontingencije statistički značajni

svrha. Svaka promjena nije trenutak. To je proces. Za svaku reformu potrebna je detaljna i jasna priprema i planiranje, te edukacija onih koji je provode u praksi. Edukacija, s druge strane, treba odgovarati potrebama svojih krajnjih korisnika i njeni ishodi moraju imati povratnu informaciju i evaluaciju u praksi. Ovim radom smo željeli ukazati upravo na značaj kontinuiranog educiranja odgajatelja i učitelja o promjenama u načinu planiranja, realiziranja i evaluiranja odgojno-obrazovnog rada. On predstavlja samo jedan segment opsežnijeg istraživanja, kako bi se, na osnovu dobijenih rezultata, mogli revidirati nastavni planovi i programi pojedinih predmeta na našem fakultetu, ali i planirati stručno usavršavanje odgajatelja i učitelja iz ove oblasti.

I na kraju, realizirana edukacija je trebala polaziti od prethodnog znanja ispitanika o ovom problemu. Uz nedostatak formalne edukacije o ovom pitanju, značaj ove konkretne edukacije je mnogo veći.

Literatura

1. Čudina –Obradović, M., Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Biblioteka Korak po Korak
2. *Jačanje socijalnog uključivanja – Jednako kvalitetno obrazovanje za podršku uspješnog razvoja djece Sjeverozapadnog Balkana 2016-2018, Čitanje, Usmeno izražavanje i slušanje i Pisanje*; Ministarstvo obrazovanja, nauke i informisanja, Kanton Sarajevo, Save the Children za Sjeverozapadni Balkan, Sarajevo 2016.
3. *Primarni program odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolskog uzrasta*. Ministarstvo obrazovanja, nauke i informisanja, Kanton Sarajevo, Sarajevo 2000.
4. *Zajednička jezgra nastavnih planova i programa za bosanski jezik, hrvatski jezik i srpski jezik sa ishodima učenja*, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, Bosna i Hercegovina, 2013.

LEARNING OUTCOMES – IMPLEMENTATION AND EDUCATION

Abstract

Planning based on learning outcomes is a current demand of the reform at all levels of education. For its successful implementation, it is necessary to continuously and thoroughly plan the training of all educators in the educational process. The education on planning based on learning outcomes in Sarajevo Canton was realized for educators and teachers on two occasions. The first round of training was attended by the trainers over a period of 4 weeks, and then the trainers themselves were those who organized trainings in their institutions for other educators and teachers. In this paper, we will present some of the results of the research we conducted in the period April – May in 2017, which are related to the education that the educators and the teachers had in their institutions. The aim of the research was to examine the quality of the accomplished training and the needs of the respondents for additional education. The survey included educators from public and private kindergartens and teachers from elementary schools in Sarajevo Canton.

Keywords: learning outcomes, planning, education

Dr. sc. Sanela Nesimović

UDŽBENICI ZA MATEMATIKU U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

Sažetak

Živimo u vrijeme brzih dešavanja i čestih promjena, te nam je tačnost informacija koje dolaze do nas od izuzetne važnosti. Znamo da internet obiluje mnoštvom neprovjerenih informacija i zbog toga se oslanjamo na knjige i tačnost onog što u njima piše. Postavlja se pitanje: „Šta kada je i istinitost napisanog u udžbenicima upitna?“ U radu ćemo se baviti ovom problematikom u okviru udžbenika za matematiku od prvog do petog razreda devetogodišnje osnovne škole. Na tragu tog, provest ćemo i jedno istraživanje sa studentima Pedagoškog fakulteta u Sarajevu. Istražit ćemo da li su budući učitelji dovoljno obrazovani i dovoljno vješti da uoče neke od grešaka koje se nalaze u udžbenicima, te da li su u stanju takve greške otkloniti i na koji način. Na osnovu dobijenih rezultata ponudit ćemo model za rješavanje uočenih problema.

Ključne riječi: udžbenik, matematika, princip naučnosti u udžbenicima, greške u udžbenicima.

Uvod

Vrijeme u kojem živimo je vrijeme izuzetno brzih i velikih promjena. Ono ima veoma važnu ulogu u obrazovnom procesu, dok školski udžbenici imaju sličnu ulogu kad je vrijeme nastavnika u pitanju. Osim što u udžbenicima mogu pronaći ideje i odgovarajuće, propisane sadržaje za rad, svakako im on služi da skrate vrijeme potrebno da se u različitim izvorima pronađu neophodni sadržaji za čas. Udžbenik je jedno od osnovnih nastavnih sredstava. Njega najčešće upotrebljavamo. Svaki udžbenik prvenstveno bi trebao biti primjeren uzrastu učenika, a sadržaji bi trebali biti pregledni i sistematično izloženi. Ukoliko udžbenik prate neki materijali, kao što su npr. radna sveska, zbirka, praktikum, onda bi oni obavezno trebali biti usaglašeni. Svaki udžbenik koji se nalazi na spisku odobrenih udžbenika, tj. onih koji imaju dozvolu da se koriste u školama, jesu recenzirani od strane posebno izabranih stručnjaka u okviru oblasti kojoj pripada sam udžbenik. Prema *Standardima za izradu, ocjenjivanje i odobravanje udžbenika* (2010) ističe se da su nastavnici i saradnici dužni da prate, analiziraju i ocijene udžbenik, te da svoje komentare dostave komisiji. U današnje vrijeme mnogi udžbenici nastaju u vrlo kratkom vremenskom roku, te kao takvi imaju veću vjerovatnoću da će imati više grešaka od onih koji nastaju u dužem vremenskom periodu i duže se sistematično izgrađuju. Udžbenici bi trebali biti čisti izvori “pitkih” informacija, koje možemo bez strepnje “piti” kada god i koliko god želimo. Međutim, to nije moguće. Zbog velikog broja udžbenika u kojima se nalazi više materijalnih grešaka, svi smo prinuđeni da vrlo oprezno koristimo informacije koje nam se u njima nude. *Teško je postići samokontrolu i kreativnost učenika ako nastavnik nema oslonac u kvalitetnom i sistematskom udžbeniku s kojim učenik uz adekvatne upute i podršku može napredovati većim dijelom ipak samostalno.* (Galović, 2018) Prirodno se postavlja pitanje da li nastavnik ima dovoljno vremena na raspolaganju da

udžbenik koristi uz veliki oprez i da li je nastavnik dovoljno vješt da na vrijeme uoči greške koje se u udžbenicima nalaze. Ako se vodimo pretpostavkom da nastavnik ima dovoljno vremena i da je dovoljno vješt da uoči sve nekorektnosti udžbenika, kako će učenik biti u stanju da uoči i uradi isto? Udžbenici bi trebali biti namijenjeni i nastavnicima i učenicima, te bi samim tim trebali u svakom pogledu biti prilagođeni i jednima i drugima.

Ako posmatramo cijelu vertikalnu obrazovnog sistema, počevši od vrtića do fakulteta, princip naučnosti možemo smatrati jednim od najvažnijih didaktičkih principa. U okviru njegove primjene mijenja se stepen, dubina i širina izlaganja naučnih činjenica, u zavisnosti od uzrasta učenika. Dakle, gradivo se u skladu s uzrastom učenika proširuje, dopunjava i povećava se složenost, principom koncentričnih krugova, pazeći da prezentovana znanja imaju svoje utemeljenje u savremenoj nauci. Princip naučnosti bi trebao prožimati sve faktore nastavnog procesa. Samim tim i udžbenici ne bi smjeli imati materijalnih grešaka. Ipak, imaju! To nas je dovelo do ideje istraživanja koja je ujedno i tema ovog rada.

Metodologija rada

Problem istraživanja: Brojne materijalne greške koje se nalaze u udžbenicima koji imaju titulu „dozvoljenih” udžbenika.

Predmet istraživanja: Mogućnosti uočavanja i korigovanja grešaka u udžbenicima iz matematike od 1. do 5. razreda osnovne škole od strane studenata 3. i 4. godine Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu.

Cilj istraživanja: Ispitati i utvrditi koliko su studenti 3. i 4. godine Pedagoškog fakulteta Sarajevo uspješni u uočavanju i korigovanju grešaka u zadacima iz udžbenika za matematiku od 1. do 5. razreda osnovne škole, po kojima se radi u osnovnim školama Kantona Sarajevo.

Zadaci istraživanja: Iz postavljenog cilja proizlazi nekoliko zadataka istraživanja:

1. Ispitati i utvrditi da li studenti mogu uočiti jezičke greške u zadacima.
2. Ispitati i utvrditi kako studenti reaguju na neprecizno postavljene zadatke.
3. Ispitati i utvrditi da li se studenti vode slikom koja prati zadatak ili standardima iz svakodnevnog života.
4. Ispitati i utvrditi da li studenti mogu uočiti da su određeni sadržaji neprimjereni uzrastu učenika.
5. Ispitati i utvrditi da li studenti poznaju elementarne matematičke definicije pojmova koji se često koriste u okviru razredne nastave.
6. Ispitati i utvrditi koliko studenti poznaju sadržaje iz oblasti Mjerenja.

Hipoteze istraživanja: Na osnovu zadataka postavili smo glavnu i šest sporednih pothipoteza. Glavna hipoteza glasi:

H_0 - Studenti neće uspješno riješiti dijagnostički test.

Sporedne pothipoteze su:

H_1 - Studenti mogu uočiti jezičke greške u zadacima.

H_2 - Studenti neće rješavati neprecizno postavljene zadatke.

H_3 - Studenti će se prilikom rješavanja zadataka voditi slikom.

H_4 - Studenti će uočiti sadržaje koji nisu primjereni uzrastu učenika.

H₅ - Sudenti poznaju elementarne matematičke definicije pojmova koji se često koriste u okviru razredne nastave.

H₆ - Studenti neće pokazati zadovoljavajući nivo znanja iz oblasti Mjerenja.

Metode prikupljanja podataka: Ispitivanje, grupno, pismeno.

Tehnike istraživanja: Testiranje.

Instrumenti istraživanja: Dijagnostički test.

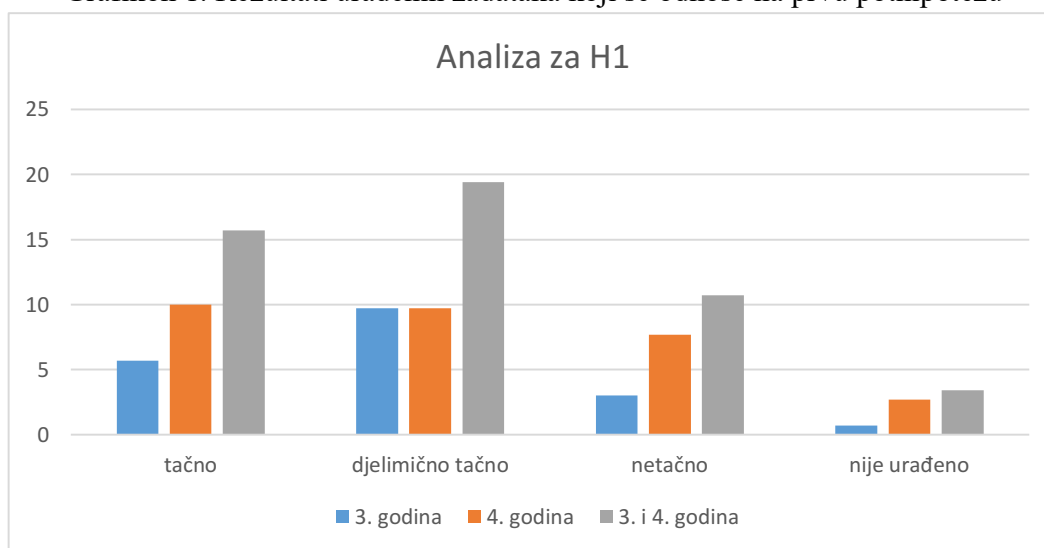
Opis instrumenta: Test se sastoji od 11 zadataka koji su metodom slučajnog izbora izabrani iz skupa većeg broja zadataka koji se nalaze u udžbenicima matematike od 1. do 5. razreda osnovne škole, a u kojima su uočene određene nekorektnosti, od jezičkih do materijalnih. Zadaci nisu poredani ni po kakvom kriteriju, tako da ne postoji zavisnost u slijedu rješavanja zadataka.

Uzorak istraživanja: Studenti 3. i 4. godine Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Ukupan broj studenata je 49 i to 19 studenata 3. godine i 30 studenata 4. godine.

Rezultati istraživanja i diskusija

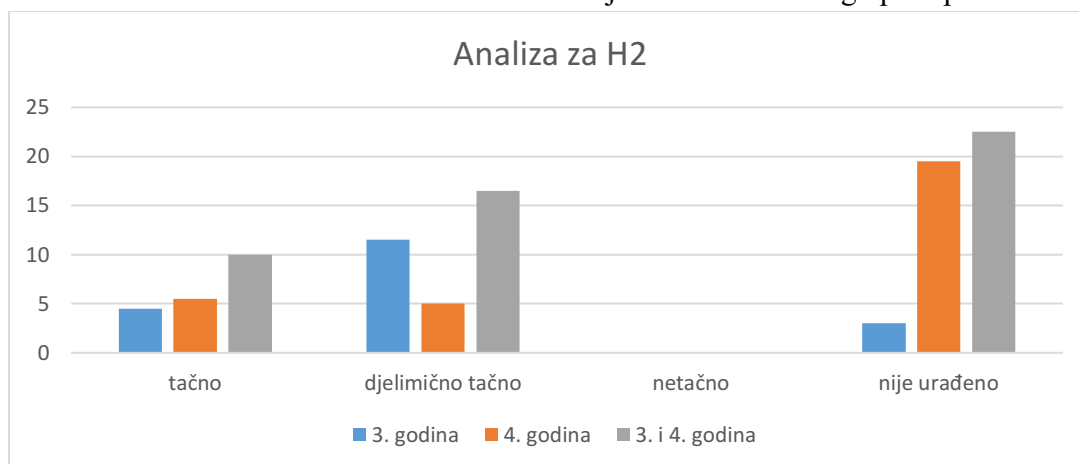
Analizom urađenih zadataka testa prema odgovarajućim pothipotezama, došli smo do rezultata koje smo grafički prikazali. (Grafikoni 1 - 6)

Grafikon 1. Rezultati urađenih zadataka koji se odnose na prvu pothipotezu



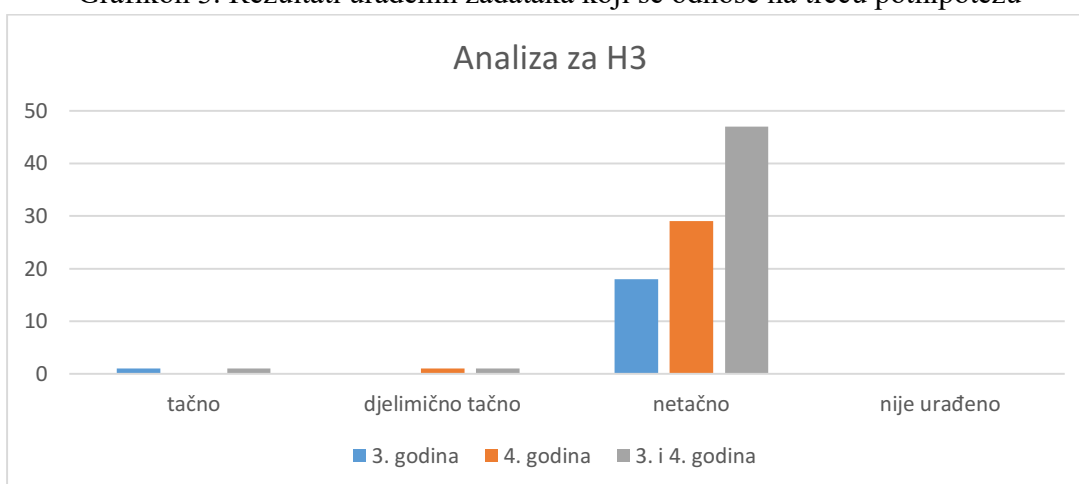
Određeni broj studenata uočio je jezičke greške u zadacima, ali ipak ne možemo taj broj smatrati zadovoljavajućim, što implicira da prva pothipoteza nije potvrđena.

Grafikon 2. Rezultati urađenih zadataka koji se odnose na drugu pothipotezu



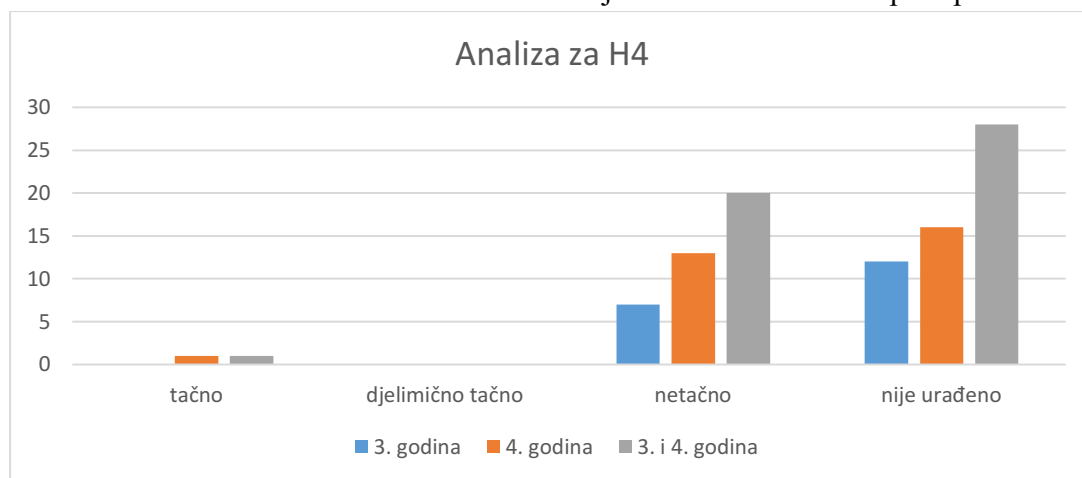
Veći broj studenata nije rješavao zadatke koji su neprecizno postavljeni, ali je vrlo mali broj njih dao korektan komentar na svoj rad, što znači da je druga pothipoteza djelimično potvrđena.

Grafikon 3. Rezultati urađenih zadataka koji se odnose na treću pothipotezu



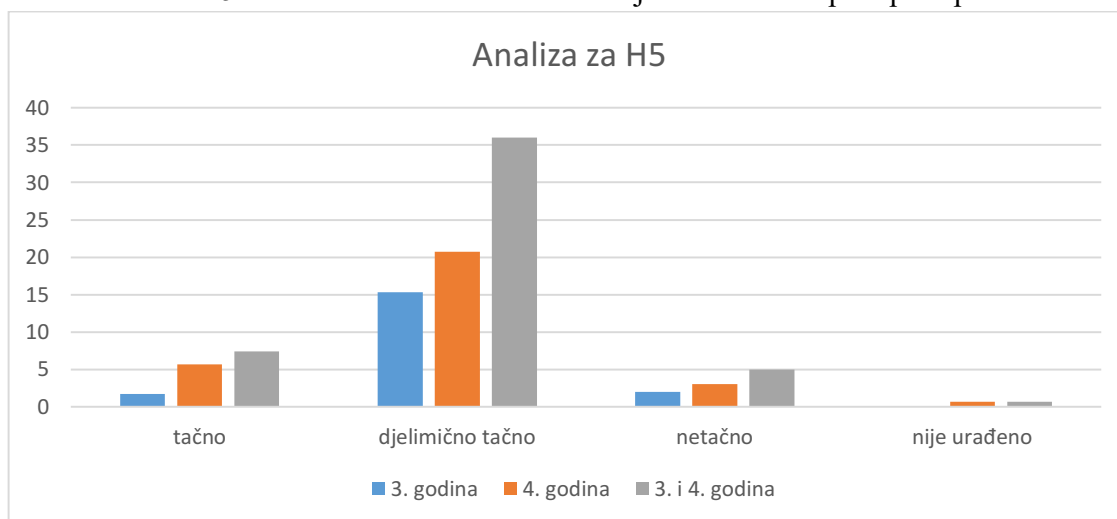
Veliki broj studenata se prilikom rješavanja zadataka vodio ponuđenom slikom, zanemarujući pri tome princip objektivne stvarnosti. Ovim je treća pothipoteza potvrđena.

Grafikon 4. Rezultati urađenih zadataka koji se odnose na četvrtu pothipotezu



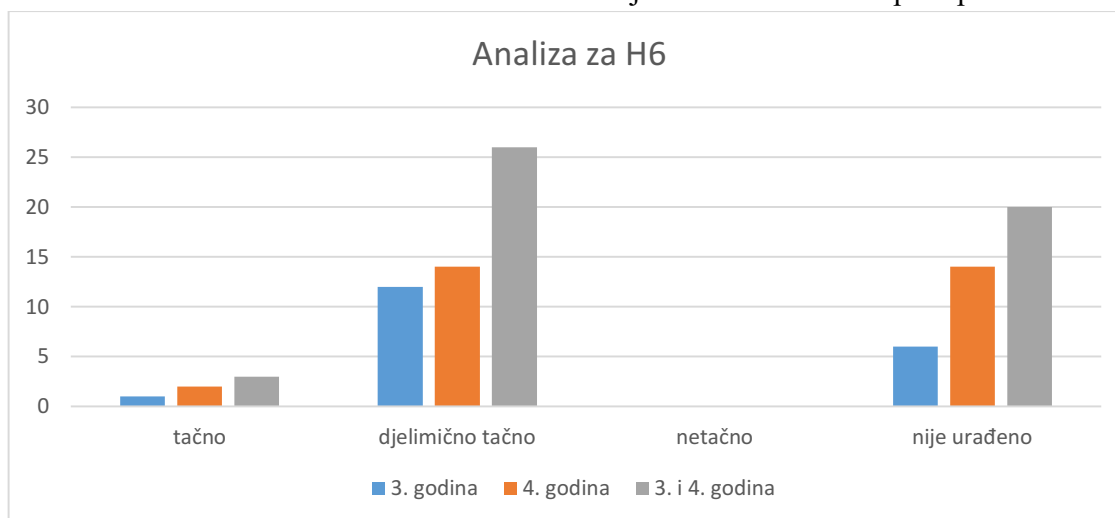
Veći broj studenata nije uradio zadatak u kojem su trebali konstatovati sadržajnu neprimjerenost za učenike razredne nastave. Također, veći broj njih je te zadatke pogrešno uradio. Zbog ovakvih činjenica smatramo da četvrta pothipoteza nije potvrđena.

Grafikon 5. Rezultati urađenih zadataka koji se odnose na petu pothipotezu



Najveći broj studenata je djelimično tačno uradio zadatke u kojima se trebalo korektno primijeniti znanje o elementarnim matematičkim pojmovima, što nam implicira potrebu za dodatnim radom sa studentima u okviru obima i sadržaja elementarnih matematičkih pojmova. Petu pothipotezu možemo smatrati djelimično potvrđenom.

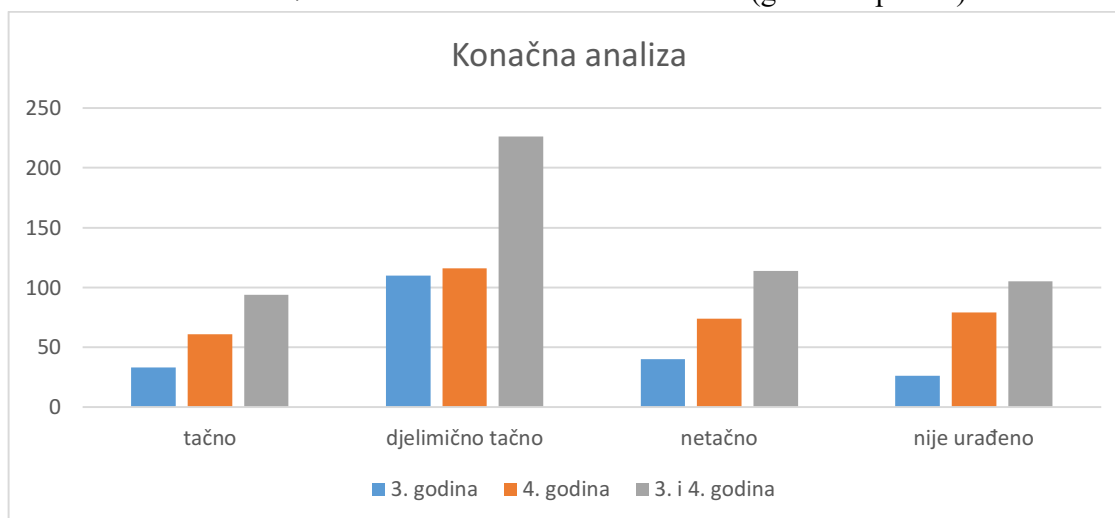
Grafikon 6. Rezultati urađenih zadataka koji se odnose na šestu pothipotezu



Veći broj studenata je djelimično tačno uradio zadatke iz oblasti Mjerenja, a približan broj njih nije nikako uradio te zadatke, što povlači da je šesta pothipoteza potvrđena.

Sumirajući prethodne rezultate, došli smo do nekoliko zaključaka. Dvije pothipoteze smo potvrdili, dvije djelimično potvrdili i dvije nismo potvrdili. Tako smo došli do ukupne slike stanja u praksi, koju smo prikazali na Grafikonu 7.

Grafikon 7. Zbirni rezultati urađenih zadataka (glavna hipoteza)



Analizom prethodno prikazanih rezultata došli smo do zaključka prema kojem možemo smatrati da studenti nisu uspješno riješili dijagnostički test kojim smo pokušali dijagnosticirati sposobnost studenata 3. i 4. godine Pedagoškog fakulteta Sarajevo da uoče i koriguju greške i nepravilnosti koje se nalaze u zadacima udžbenika za matematiku od 1. do 5. razreda osnovne škole koji se trenutno koriste u osnovnim školama Kantona Sarajevo.

Zaključna razmatranja

Udžbenik je jedno od najčešće korištenih nastavnih sredstava, pa je u skladu s tim i njegova uloga u nastavnom procesu od izuzetnog značaja. Prema Pjanić-Lipovača (2014), udžbenik bi trebao biti prilagođen psihofizičkim mogućnostima učenika, te sadržajno usklađen sa nastavnim planom i programom, didaktičkim i metodičkim principima i zahtjevima. Vrijednosti udžbenika se nalaze u sistematično prikazanim naučnim istinama. Istinitost njegovih sadržaja ne bi trebala biti upitna.

U mnogim udžbenicima iz matematike možemo pronaći razne tipove grešaka, od štamparskih do ozbiljnih materijalnih grešaka. Nastavnici i učenici takve greške često ne primjećuju. To što nastavnik nije uočio neku grešku i korigovao je na odgovarajući način neće imati posljedice na znanje samog nastavnika. Problem je kada učenik svoja naučna saznanja stvori na temeljima koji nisu naučno dokazani i prihvaćeni. Kakva se građevina može izgraditi na takvim temeljima? Da li se tim učenicima već na samom početku zatvaraju mnogi životni putevi? Upravo zbog takvih i sličnih pitanja je i nastao ovaj rad. Greške se trebaju ispravljati nakon što se uoče, a ne iz godine u godinu prešutno ih prihvatiti.

Da li su generacije koje dolaze sposobne da uočavaju greške u udžbenicima i otklanjaju ih? To bi trebalo ispitati na mnogo većem uzorku nego što je to urađeno u ovom radu. Također bi se to pitanje trebalo postaviti i u okviru drugih nauka.

U okviru ovog rada postavili smo nekoliko pothipoteza. Smatrali smo da studenti mogu bez poteškoća uočiti jezičke greške jer su primjeri koje smo izabrali bili prilično trivijalni. Međutim, rezultati do kojih smo došli nisu opravdali naša očekivanja. Smatrali smo da će uočene nepreciznosti u zadacima studenti vrlo precizno navesti, ali to nije bio slučaj. Smatrali smo da studenti zadatke rješavaju u skladu sa činjenicama iz svakodnevnog života, a ne na osnovu neke skice ili slike koja ne odgovara realnoj situaciji. Studenti su se ipak vodili onim zornim prikazom koji se nalazio ispred njih, a ne svojim životnim iskustvom. Smatrali smo da će studenti bez poteškoća uočiti sadržajnu neprimjerenost određenih zadataka, ali su studenti uglavnom slično reagovali kao i učenici odgovarajućeg uzrasta. Smatrali smo da studenti odlično poznaju obim i sadržaj elementarnih matematičkih pojmova koji se veoma često koriste u razrednoj nastavi, te da bez teškoća primjenjuju ta znanja u zadacima. Međutim, i tu smo uočili određene poteškoće. Ono što smo očekivali u okviru oblasti Mjerenje da će studentima predstavljati problem potvrdilo se. Većina njih nije uočila nemogućnost postojanja jednakosti između imenovanih i neimenovanih brojeva. U zadatku je bila čak i računaska greška, ali su studenti poput učenika koji ne znaju određeno gradivo, odustajali bez pokušaja da otkriju greške koje su se stopile sa zadatkom.

Postoji mogućnost da su dobijeni rezultati zapravo pomalo i posljedica lijenosti i nedovoljne motivacije za rad. Postoji mogućnost i da su studenti zbog sumnje u svoje znanje radije birali da ništa ne urade, nego da pokušaju riješiti zadatak.

Dubljom i vrlo detaljnom analizom svakog studentskog rada došli smo do zaključka da se studentima treba više ukazivati na činjenicu da je udžbenike potrebno vrlo kritički i oprezno koristiti, posebno u situacijama kada će učenici samostalno koristiti udžbenik. Također, rezultati ovog rada jasno ukazuju na potrebu ozbiljnijeg djelovanja recenzentske politike. Možda bi još jedna poruka ovog rada bila da bi proces nastajanja udžbenika trebao trajati mnogo duže, nego što

je to sada slučaj, kao i da bi u njegovoj izradi trebalo učestvovati više stručnjaka iz odgovarajućih oblasti. Mislimo da su nastavnici dovoljno obrazovani da uoče i otklone greške, ali da bi to ipak trebao biti posao samog autora i recenzenata.

Literatura

1. Galović, M. (2018). *Kvaliteta školskih udžbenika*, objavljeno 18. 1. 2018. <https://blog.vecernji.hr/skola-za-5/kvaliteta-skolskih-udzbenika-9872> (pristupljeno 18. 2. 2018. u 23:00)
2. Pjanić-Lipovača, K. (2014). *Opšta metodika matematičkog obrazovanja*. Pedagoški fakultet: Bihać.
3. *Standardi za izradu, ocjenjivanje i odobravanje udžbenika* (2010) http://vub.edu.ba/dokumenti/standardi_uzbenici.pdf (pristupljeno 18. 2. 2018. u 22:55)

MATHEMATICAL TEXTBOOKS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

We live in time of rapid events and frequent changes, and the accuracy of information that comes to us is of great importance. We know that the internet is abundant with a lot of unverified information, and that's why we rely on books and the accuracy of what is written in them. The question arises: "What to do when the truth of what is written in the textbooks is questionable?" We will deal with this issue in this article in the textbooks for mathematics from the first to the fifth grade of the nine-year elementary school. On the trail of this, we will conduct a survey with students of the Faculty of Educational sciences Sarajevo. We will investigate whether future teachers are sufficiently educated and skilled enough to find out some of the mistakes in the textbooks, and whether they are able to correct such a mistake and how. On the basis of the obtained results, we will offer a model for solving the observed problems.

Key words: textbook, mathematics, principles of learning in textbooks, mistakes in textbooks

Mr. sc. Mirsada Čajlaković

Mr. sc. Edin Hadžikadunić

PROGRAMIRANO UČENJE U POČETNOJ NASTAVI MATEMATIKE

Sažetak

Mogućnost primjene programirane nastave u odgojno-obrazovnom procesu je povećana korištenjem savremenih dostignuća kibernetike, a posebno savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija, koje mogu biti alat za uspješniju realizaciju nastave matematike, a posebno početne nastave matematike. U radu je prikazan model linearnog i razgranatog programiranja kao jedna od tehnika učenja u početnoj nastavi matematike, kako bi učenici i na ovaj način sticali osnove matematičke pismenosti, usvajali osnovne matematičke operacije i njihove zakonitosti, razvijali funkcionalno znanje i kako bi se istakla važnost matematike u svakodnevnom životu. Programirana nastava pruža veću mogućnost racionalizacije nastave u odnosu na tradicionalno izvođenje nastavnog procesa. Ona pruža mogućnost kvantitativnog učenja, usvajajući nastavne sadržaje korak po korak, od dijelova prema cjelini. Svi učenici uspješno rješavaju zadatke, te se na taj način jača samopouzdanje učenika, a matematika kao predmet time ne bi predstavljala „problem predmet“ za sve godine školovanja, kao što je to slučaj kada se matematički sadržaji realiziraju na tradicionalan način. Stoga, kad su nastavni sadržaji početne nastave matematike primjereni za programiranje, potrebno ih je prezentirati učenicima programiranim učenjem, ali ipak u razumnoj mjeri kao osvježanje za sve učesnike odgojno-obrazovnog procesa. Ovaj članak predstavlja inicijalni rad o programiranoj nastavi i može poslužiti nastavnicima kao paradigma, kako bi permanentno unapređivali odgojno-obrazovni proces, a posebno početnu nastavu matematike.

Ključne riječi: kibernetički pristup nastavi, početna nastava matematike, programirana nastava, programirano učenje, linearno programiranje, razgranato programiranje

Tako dugo dok se matematički zakoni oslanjaju na realni svijet, u njih ne možemo biti sigurni. Čim u njih možemo biti sigurni, ne oslanjaju se na realni svijet.

Albert Einstein

Uvod

Početnu nastavu matematike karakteriše sticanje osnovne matematičke pismenosti, usvajanje osnovnih matematičkih operacija u usmenom i pismenom obliku, zatim, formiranje matematičkih pojmova koji su vezani za prirodni broj, relacije i operacije s tim brojevima, elementarnim geometrijskim pojmovima i pojmovima o nekim zakonitostima računskih operacija. S obzirom da je racionalna spoznaja matematičkih pojmova vrlo kompleksna za navedeni uzrast, jer pojmovi nisu realno postojeći objekti što učenicima stvara teškoću prilikom razumijevanja matematičkih sadržaja, početna nastava matematika zahtijeva poseban pristup. Intelektualna razvijenost učenika od I do V razreda osnovne škole još uvijek je u fazi percepcije, mišljenje je intuitivno i djeluje samo u neposrednom kontaktu s realnim predmetima. Učenik navedene dobi

logički razmišlja samo ako je direktno uključen u neposredne radnje s konkretnim objektima. Upravo je ovo razlog da početna nastava matematike treba imati visok stepen metodičkog oblikovanja matematičkih nastavnih sadržaja. Vrijedi metodičko pravilo: što je stepen intelektualne razvijenosti učenika niži, stepen metodičkog oblikovanja matematičkih sadržaja je viši (Markovac, 2001).

Početna nastava matematike zahtijeva kreativan i stvaralački pristup kako bi se kod učenika, pored logičkog mišljenja, razvijalo i estetsko i intelektualno zadovoljstvo. Potrebno je planirati više aktivnosti u kojima će učenici rješavati probleme, vježbati i učiti iz različitih iskustvenih situacija, približiti efikasnije oblike učenja, koji će kod učenika potaknuti kognitivni, konativni i afektivni angažman.

S obzirom da noviji metodički konstrukti i paradigme, stavljaju u prvi plan aktivnost učenika, matematičke sadržaje, koji su od samog početka apstraktni, potrebno je dobro metodički preraditi i stalno povezivati s realnošću da bi ih približili djeci školske dobi od 6 do 11 godina. Matematika je jedan od najvažnijih predmeta u osnovnoj školi jer je njena primjena svakodnevna. Bez obzira na važnost matematike u svakodnevnom životu, većina učenika imaju teškoće u savladavanju matematičkih sadržaja, a funkcionalna primjena naučenog je na vrlo niskom nivou.

Svaki učenik ima jedinstven stil učenja matematičkih sadržaja koji diktira na koji će način razumjeti, usvojiti i primijeniti matematiku. Vrlo često nastavnik nameće svoj stil učenja matematike i učenici su primorani da uče matematiku samo onako kako je to nastavnik predstavio, odnosno, učenik se pokušava prilagoditi stilu učenja nastavnika. Ne uvažavajući individualne stilove učenja učenika, često dovodi do nerazumijevanja nastavnih sadržaja, a sve to vodi ka neuspjehu, frustracijama, osjećaju nemoći da se bilo šta promijeni i, na kraju, do toga da se u ovom slučaju matematika kao predmet, zamrzi za cijelo školovanje.

Iako je želja svakog nastavnika da ono o čemu podučava učenike ostane što trajnije zadržano, nastavnici matematike u dovoljnoj mjeri ne zadovoljavaju učenikovu potrebu da otkriva, traga, uviđa, istražuje. Funkcionalno znanje učenika iz matematike je na vrlo niskom nivou, iako nastava matematike predstavlja glavni segment cjelokupnog općeg obrazovanja i temelj je razvoja cjelovite ličnosti učenika, jer daje značajan doprinos u sveukupnim učeničkim postignućima (obrazovnim, odgojnim i funkcionalnim).

Obrazovna uloga sastoji se u usvajanju programom propisanih matematičkih sadržaja; funkcionalna se ogleda u njenom velikom utjecaju na razvoj općih intelektualnih sposobnosti (pamćenja, pažnje, rasuđivanja, logičko, stvaralačko i kreativno mišljenje...), a odgojna uloga se ogleda u njenom utjecaju na razvoj pozitivnih crta učeničke ličnosti (tačnost, preciznost, urednost, upornost).

Matematički nastavni sadržaji zbog svoje egzaktnosti i logičke strukture, upravo pogoduju razvoju intelektualnih i stvaralačkih sposobnosti učenika, kao i razvoju pozitivnih crta ličnosti, te pomažu pri izučavanju drugih nastavnih predmeta: moje okoline, likovne kulture, fizike, hemije itd.”

Jedan od načina da se proces učenja organizira što racionalnije, djelotvornije, da učenici uspješno savladaju matematičke sadržaje je *programirano učenje*. Njime se mijenja klasična organizacija nastavnog procesa. Sadržaji i metode rada su prilagođeni učeničkim sposobnostima.

Učenici se misaono vode u proces učenja i taj put je jasno definisan i određen. Kod programiranog učenja rad učenika je individualiziran tako da svaki učenik napreduje i radi vlastitim tempom. Uloga nastavnika u programiranom učenju je uloga koordinatora, voditelja, a učenik je maksimalno angažiran u procesu učenja. Što je najbitnije, ovakvo učenje odgovara psihološkim karakteristikama djeteta, podstiče ga u radu dajući mu povratnu informaciju da li je uspješno riješio zadatak ili je napravio grešku. Uobičajeni nastavni programi obično se svode na spisak onog što učenici treba da obrade, dok programirana nastava daje detaljna uputstva kako to treba obraditi.

Osnovna karakteristika programirane nastave je pretvaranje nastavnog materijala u niz malih sekvenci, koje učenik gotovo sigurno može usvojiti. Programiranim učenjem malih dijelova učenik će usvojiti u potpunosti gradivo, ali ne i djelimično. Polovičnim usvajanjem gradiva ne može nastaviti dalji rad na programiranom materijalu, što znači da kod programiranog učenja nema polovičnog usvajanja gradiva kao kod tradicionalnog učenja.

Osnovne karakteristike programirane nastave

Prije trideset i više godina programirana nastava je bila aktuelna u našim školama. Iako se kao strategija pokazala djelotvornom, zbog zahtjevnije izrade programiranih nastavnih materijala, ova strategija se vrlo malo ili nikako koristila u početnoj nastavi matematike. U današnje vrijeme programirana nastava je djelimično ugrađena u računarske programe za učenje, ali ih još uvijek nema dovoljno. (Mužić, 1982).

M. Vilotijević (1999) navodi da je programirana nastava pogodna prilikom obrade novih sadržaja u kojima se traži usvajanje na nivou reprodukcije, jer učenici, da bi usvojili nove sadržaje, trebaju da rasuđuju, objašnjavaju, analiziraju, povezuju.

S obzirom na pristup, postoji više definicija programirane nastave:

- Programiranje je proces pripremanja ili pretvaranja nastavne građe u niz malih članaka koji učeniku treba da omoguće da samopodučavanjem (autoinstrukcijom) od poznatog dođe do nepoznatog, do novih i složenijih pojmova zakona (Lysaught, Williams, 1966).
- Programiranu nastavu definišemo kao nastavu u kojoj učenici samostalno obrađuju programe kojima su detaljno utvrđeni kako sadržaji tako i način učenja, uključujući i postupke, sistematskog obavljanja o postignutim rezultatima (M. Bakovljević, 1972).
- Za razliku od uobičajene nastave, pod programiranom nastavom se podrazumijeva nastava u kojoj je pored sadržaja programiran, unaprijed određen i razrađen i sam proces obrade tog sadržaja. To znači da je unaprijed utvrđeno ne samo šta će se učiti, koja znanja i umijeća, već i način učenja, način predavanja i usvajanja odgovarajućeg obrazovnog sadržaja (M. Bogičević, 1974).

Analizirajući navedene definicije uočavaju se zajedničke karakteristike programirane nastave kod svih autora:

- Učeniku se daje zadatak koji je veoma precizno određen, a koji se nalazi uz svaki element gradiva.
- Gradivo je veoma sistematično razrađeno.
- Izlaganje gradiva se vrši u veoma malim *dozama* kako bi se gradivo prilagodilo individualnim sposobnostima učenika.

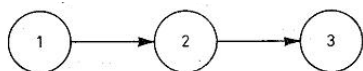
- U toku rada učenik dobija povratnu informaciju o svom uspjehu u rješavanju zadataka, što ga potiče za dalji rad.
- Strogo se vodi računa o usvojenosti prethodnih nastavnih sadržaja od čega zavisi njegovo dalje napredovanje.
- Pruža veliku mogućnost različitih oblika individualizacije: brzine rada, načina usvajanja gradiva, individualnih sposobnosti učenika i sl.
- Povećava efikasnost nastave jer u potpunosti iskorištava vrijeme za učenje.
- Programiranim učenjem maksimalno su iskorištene učeničke sposobnosti i mogućnosti.
- Nastavnik u programiranoj nastavi ostvaruje obostranu komunikaciju sa svim učenicima.
- U toku programiranog učenja javlja se stalno potkrepljenje pozitivnih odgovora i tačno obavljenih radnji.
- Programirano učenje omogućava samoobrazovanje i samokontrolu.
- Samim tim što je gradivo podijeljeno u male dijelove veća je i mogućnost bržeg, lakšeg i efikasnijeg učenja.

Može se zaključiti da programirana nastava pruža veću mogućnost racionalizacije nastave u odnosu na tradicionalno izvođenje nastavnog procesa. Ona pruža mogućnost kvantitativnog učenja, usvajajući nastavne sadržaje korak po korak, od dijelova prema cjelini. Rezultat svakog prethodnog koraka, postaje početak za svaki naredni korak (Mahed Sharma, 2001). Programiranim učenjem učenik prati svoje mentalne postupke, pamti što je već odradio, kako bi samostalno nastavio rješavati zadatak. Ovakav načina učenja matematičkih sadržaja rezultirat će boljim funkcionalnim znanjem, razumijevanje matematičkog koncepta, zadovoljstvom zbog uspjeha, jer je uspješno riješio zadatak, i što je vrlo važno, ovakav način rada jača samopouzdanje učenika.

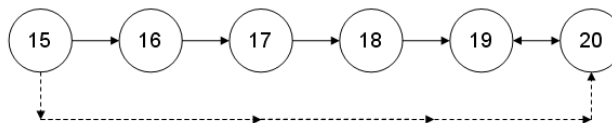
Sve ove elemente uspjeha možemo naći i u nekim oblicima uobičajene nastave matematike, ali u programiranoj nastavi su više izraženi jer su više prilagođeni individualnim sposobnostima učenika. Također i sam tempo usvajanja nastavnih sadržaja je prilagođen individualnim potrebama učenička, pa je u konačnici uspjeh rješavanja matematičkih sadržaja višestruk i pozitivniji.

Modeli programiranja

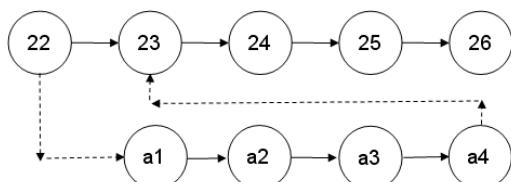
Postoji nekoliko vrsta programiranja kojima se možemo koristiti u programiranoj nastavi. Lysaught i Williams (1966), navode sljedeće vrste programiranja: linearni program (modificirani linearni program, linearni program s pomoćnim linijama, linearni program s ispitnim ili test-člancima, konverzaciono-lančani program) i razgranati program. Uporedo su prikazani na slijedećoj slici.



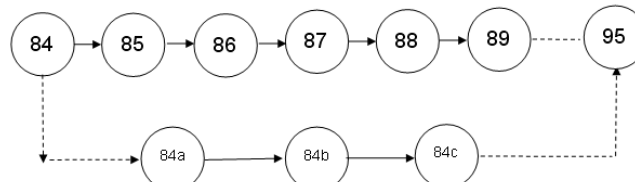
Shema linearnog programa



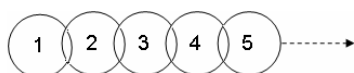
Shema modificiranog linearnog modela programiranja



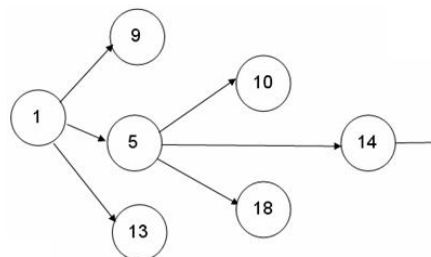
Shema linearnog modela programiranja s pomoćnim linijama



Shema linearnog modela programiranja s ispitnim ili test-člancima



Shema konverzaciono-lančanog modela



Shema razgranatog modela programiranja

Po **linearnom modelu programiranja** članci su raspoređeni u linearnom nizu koji moraju prijeći svi učenici. Zbog individualnih razlika neki će učenici pojedine članke prijeći brže, neki sporije. Učenici koji brže usvajaju nastavne sadržaje, pojedine članke mogu preskočiti. U takvim člancima nalaze se i zadaci u čijem rješavanju učenik može pokazati je li usvojio svaku pojedinu česticu znanja. Razlika među učenicima pokazat će se samo u brzini učenja, ali će svi s uspjehom savladati program.

Modificirani linearni program se koristi tzv. skipping tehnikom (tehnika preskakanja). Kod ovog programa *bolji* učenici mogu preskakati članke u kojima se ne daju nove informacije i na taj način se ne opterećuju suvišnim materijalom, a s druge strane ovaj vid programa omogućava slabijim učenicima da bolje utvrde pređene matematičke sadržaje.

Linearni program s pomoćnim linijama je modificirani oblik linearnog programiranja s tehnikom preskakanja koji omogućava rješavanje zadatka ponavljanjem i uvježbavanjem matematičkih sadržaja za slabije učenike. Program nudi da učenik jednom ili više puta ponovi rad na istom programu. Učenicima koji brže uče moguće je dati dopunske sadržaje. S obzirom da učenici uče različitom brzinom, osnovnoj liniji programa mogu se dodati i pomoćne linije kojima se osnovni program obogaćuje i koje učenici obrađuju ako to žele, ili ih izostavlja ako ne želi da radi.

Linearni program s ispitnim ili test-člancima koristi se kada se unaprijed zna, da među učenicima koji će raditi po tom programu, postoje velike razlike u predznanju. Na primjer, u nekom programu iz matematike može biti uključena sekvenca u kojoj je dat i objašnjen način na koji se traži umanjenik. Programator je već predvidio da neki učenici znaju, a drugi ne znaju kako će naći umanjenik.

Konverzaciono-lančani program karakterističan je po tome što se odgovori na postavljena pitanja ili zadatke daju u okviru narednih informacija. Novodobiveni odgovor učenika postaje bitan dio idućeg članka programa. Zajedničke osobne linearnog programa i konverzaciono-lančanog programa su u tome što učenici i u prvom i u drugom programu napreduju od članka do članka, po redoslijedu koji je programator jednako odredio za sve učenike.

Svi do sada opisani modeli programiranja bili su samo varijacije osnovnog modela linearnog programiranja koji je razvio B. F. Skinner. Varijacije osnovnog modela omogućuju da se riješe problemi učenja kod različitih grupa učenika. Linearni programi individualizuju jedino tempo obrade nastavnog gradiva. U nastavi zasnovanoj na njima svi savladaju iste dijelove gradiva i to istim redoslijedom. Individualne razlike dolaze do izražaja samo u tempu savladavanja matematičkih sadržaja.

Pored navedenih vrsta linearnog programiranja postoji i **razgranato programiranje** čiji je autor N. Krauder. Krauder objašnjava ovaj program tako što kaže da građu koju mora naučiti, učenik dobija u malim logičkim jedinicama. Čim pročita i usvoji jednu takvu jedinicu, podvrgava se malom ispitu. U zavisnosti od rezultata odlučuje se dalje o čemu učenika treba informisati u idućem članku programa. Od članka do članka se ne ide pravolinijski, već različitim, razgranatim, putevima. Usvajanje nastavnih sadržaja putem razgranatog programa odvija se na sljedeći način:

Razgranat model programiranja omogućava učeniku prilagođenu, individualiziranu nastavu. Učeniku se, u zavisnosti od njegovog uspjeha unutar samog programa, određuje put tj. grana kojom će on ići prilikom usvajanja nastavnog sadržaja. Ovaj vid programiranja omogućava učeniku individualizaciju koja je uslovljena njegovim prethodnim uspjehom, a što je vrlo bitno da bi se matematički sadržaji temeljito usvojili.

Na osnovu do sada izloženog može se zaključiti da između navedenih modela programiranja postoje znatne razlike. Jedna od razlika je u tome da učenik u razgranatim programima bira jedan od datih i već gotovih odgovora, dok kod većine linearnih programa mora sam sastavljati odgovore. Razlika je i u tome što kod linearnog programa učenik napreduje bez obzira na tačnost odgovora, dok kod razgranatog programa napredovanje učenika zavisi od sposobnosti učenika, a tok i put napredovanja zavisi od tačnog ili netačnog odgovora. Kod linearnog programa, bez potkrepljenja nema uopće učenja. Učenički odgovori su sastavni dio samog procesa učenja. Za razgranate programe karakteristično je da će učenik usvojiti nastavne sadržaje, jer su podijeljeni na male jedinice i poredani po određenom logičkom slijedu. Učenički odgovori nisu u tolikoj mjeri cilj samog učenja koliko sam postupak kojim treba provjeriti je li učenje bilo uspješno. Ovaj model programiranja ima višestruke vrijednosti, jer se učenik vodi od i do problemske situacije. Ako učenik pogriješi, ne može ići dalje dok ne izabere pravi odgovor. Osnovna razlika ova dva modela programiranja je u različitom tretiranju učeničkih odgovora.

Za programirano učenje vrlo je bitna nagrada za dobro urađenu radnju, a što se kod učenika postiže obavještanjem o ispravnosti tačnih odgovora. Učenje je proces u kome se u određenim situacijama reagira na tačno određen način. Učenje se svodi na lanac draži i odgovora iz čega proizlazi vladanje organizma (Brkić, 1999).

Kako se izvodi programirana nastava

Programirana nastava se može izvoditi na dva načina: pomoću programiranih udžbenika ili materijala, mašina za učenje i računara. Udžbenik se programira na taj način tako što se gradivo jednog predmeta podijeli na logičke cjeline, a te cjeline se dalje raščlane na manje dijelove i predstave u obliku malih problema, zadataka, pitanja sa višestrukim izborom i sl. i svrstavaju u sekvence. Počinje se od lakših pitanja na koje učenici mogu dati odgovor. Koristi se princip od lakšeg ka težem, od poznatog ka nepoznatom, od jednostavnijeg ka složenijem i vodi se računa da se novi pojmovi nadovezuju na stare. Ponekad se na kraju jedne cjeline daju vježbe, mali tekst ili kraća pitanja s ciljem da se provjeri stepen usvojenosti te cjeline i da se osigura uspješno usvajanje narednog gradiva.

Izrada programiranih materijala

Programirani materijal se ne može raditi „odoka”, na osnovu subjektivnih uvjerenja i ličnih iskustva kao što se ponekad čini u izboru materijala klasične nastave. Etape u izradi programiranog materijala razlikuju se kod pojedinih autora, ali je najbitnije da su one kod svih međusobno povezane. Redoslijed etapa nije strogo određen i ne smije se shvatiti kao put od kojeg se ne smije odstupiti.

Najvažnija etapa u izradi programiranog materijala su **izbor nastavnih sadržaja** koji se želi programirati, jer svaki nastavni sadržaj nije pogodan za programiranje. Npr. u nastavi matematike je lakše programirati sadržaje nego u nastavi jezika, jer sadržaji matematike nemaju mogućnost subjektivne interpretacije sadržaja. Vrlo je teško programirati analizu književnog teksta zato što učenik na programiranom materijalu ne bi mogao u potpunosti pokazati estetski doživljaj. Međutim, ni svi nastavni sadržaji iz matematike nisu u podjednako pogodni za programirano učenje. Ponekad nema potrebe za programiranim materijalom npr. ako su nastavni sadržaji i suviše jednostavni i ne predstavljaju teškoću učeniku pri usvajanju. Zatim, ako nastavnik demonstracijom može postići kvalitet u radu.

Najvažniji kriteriji za izradu programiranog materijala su:

- Struka osobe koja će programirati;
- Lahkoća tretiranja pojedinog gradiva;
- Dužina gradiva;
- Teškoće učenika u savlađivanju gradiva;
- Logička struktura nastavne materije;
- Posebne potrebe učenika.

Primjer programiranog materijala i uputstvo za izradu

Kao i kod klasične nastave, priprema za programiranu nastavu, treba biti utemeljena na važećim nastavnim planovima i programima u kojima se predstavljaju ciljevi i rezultati odgojno-obrazovnog rada. Nastavnici moraju obraditi pažnju na sve metodičko-didaktičke odrednice i sastavnice nastavnih planova i programa kao što su ciljevi i zadaci nastave, sadržaji, znanje, sposobnosti i vrijednosti, stavovi, ponašanje, aktivnosti učenika i aktivnosti nastavnika, ishodi učenja. Početna nastava matematike od I do V razreda, prema važećem Nastavnom planu i okvirnom programu, temelji se na formiranju osnovnih matematičkih pojmova i usvajanju okvirnih sadržaja kao što su brojevi, relacije među njima, te četiri računske operacije.

Rad sa programiranim materijalom je tekstovna metoda pri kojoj je u tekstualnoj informaciji detaljno razrađen nastavni sadržaj i postupak njegovog učenja (Radojević, P., Radojević V., 1987). Prema pomenutim autorima osnovna jedinica materijala je članak koji ima 4 dijela:

- Informaciju** kao elementarni sadržaj koji učenik treba da usvoji;
- Zadatak** koji učenik rješava na osnovu informacije;
- Prostor za odgovore i rješenja** koji su namijenjeni za rad učenika i
- Povratnu informaciju**, odnosno pravilan odgovor kao obavijest o tačnosti rješenja.

Nizovi članaka čine sekvencu. Između članaka postoji saznavna distanca koja se naziva korak. Ukoliko je korak kraći, utoliko se brže usvajaju nastavni sadržaji. Postoje različite tehnike sprečavanja da učenik pročita odgovor prije nego što ga sam da ili prije nego što riješi zadatak.

Primjer linearnog modela programiranja

Sekvenca 1

Uputstvo za učenike:

Zadatke koje si dobio raditi ćeš samostalno. Počni pažljivim čitanjem. Ako je potrebno, zadatak pročitaj više puta. Nakon toga, riješi zadatak ili odgovori na postavljena pitanja. Rješenje zadatka provjeri prema uputama.

Ako ti nešto nije jasno, obrati se nastavniku.

A sada počni sa radom.

1. Članak

Zbir broja 3 i njegovog sljedbenika (4) je 7. Dakle, $3+4=7$.

Koliki je zbir broja 5 i njegovog sljedbenika:

___ + ___ = ___.

2. Članak

Zbir broja 3 i njegovog predhodnika je 5. Dakle, $3+2=5$.

Koliki je zbir broja 5 i njegovog prethodnika:

___ + ___ = ___.

Odgovor na pitanje iz 1. članka je 11.

3. Članak

Razlika između sljedbenika broja 3 i prethodnika broja 3 je 2 . Račun: $4 - 2 = 2$.

Kolika je razlika sljedbenika nekog broja i prethodnika tog istog broja?

___ - ___ = ____ . Šta možeš zaključiti?

Odgovor na pitanje iz 2. članka je 9.

4. Članak

Izračunaj razliku između zbira broja 5 i njegovog sljedbenika (npr. $5+6$) i zbira tog istog broja i njegovog prethodnika ($5+4$). Rješenje je $11 - 9 = 2$.

Kolika je razlika između zbira nekog broja i njegovog sljedbenika i zbira tog istog broja i njegovog prethodnika.

_____ - _____ = ____ . Šta možeš zaključiti?

Odgovor na pitanje iz 3. članka je 2, jer je razlika između sljedbenika i prethodnika bilo kojeg broja jednaka 2.

5. Članak

.....
Odgovor na pitanje iz 4. članka je 2.

Primjeri: $(15+16) - (15+14) = 2$, $(47+48) - (47+46) = 2$.

Razlika između zbira nekog broja i njegovog sljedbenika i zbira tog istog broja i njegovog prethodnika je uvijek 2.

(Odgovori će se u štampanom programiranom materijalu nalaziti na poledini materijala)

Primjer razgranatog modela programiranja:

Sekvenca 1

Uputstvo za učenike:

Zadatke koje si dobio radit ćeš samostalno. Počni pažljivim čitanjem. Ako je potrebno, zadatak pročitaj više puta. Nakon toga, riješi zadatak ili odgovori na postavljena pitanja.

Rješenje zadatka provjeri prema uputama.

Ako ti nešto nije jasno, obrati se nastavniku.

A sada počni sa radom.

1. Strana

Svi prirodni brojevi imaju svoj prethodnik i sljedbenik,

npr. prethodnik broja 5 je broj 4, a sljedbenik broja 5 je broj 6.

Neki prirodni brojevi imaju drugi prethodnik i drugi sljedbenik,

npr. drugi prethodnik broja 5 je broj 3, a drugi sljedbenik broja 5 je broj 7.

Broj 1 nema drugog prethodnika u skupu prirodnih brojeva, a ima svog drugog sljedbenika.

To je broj 3.

Neki prirodni brojevi imaju treći, četvrti, peti itd. prethodnik, te treći, četvrti, peti itd. sljedbenik.

Npr. četvrti prethodnik broja 5 je broj 1, a njegov četvrti sljedbenik je broj 9.

Naučili smo da je razlika između prvog sljedbenika broja 5 i njegovog prvog prethodnika je 2. Dakle za broj 5, njegov sljedbenik je 6, a prethodnik je 4. Rezultat je $6 - 4 = 2$.

Kolika je razlika između drugog sljedbenika broja 5 i njegovog drugog prethodnika ?

Odgovori:

2

4

Pogledaj stranu:

2

3

2. Strana

Pogrešan odgovor.

Vjerovatno si izračunao razliku između prvog sljedbenika broja 5 i prvog prethodnika broja 5.

Koji je drugi sljedbenik broja 5?

Koji je drugi prethodnik broja 5?

Kolika je njihova razlika?

Vrati se na prvu stranu ponovo pročitaj i odaberi odgovor.

3. Strana

Odgovor je tačan ($7 - 3 = 4$). Nadamo se da si zaključio da je drugi sljedbenik broja 5, broj 7, a da je njegov drugi prethodnik je broj 3.

Kolika je razlika između trećeg sljedbenika broja 5 i njegovog trećeg prethodnika ?

Odgovori:

4

6

Pogledaj stranu:

4

5

4. Strana

Pogrešan odgovor.

Vjerovatno si izračunao razliku između drugog sljedbenika broja 5 i drugog prethodnika broja 5.

Koji je treći sljedbenik broja 5?

Koji je treći prethodnik broja 5?

Kolika je njihova razlika?

Vrati se na treću stranu ponovo pročitaj i odaberi odgovor.

5. Strana

Odgovor je tačan ($8 - 2 = 6$). Nadamo se da si zaključio da je treći sljedbenik broja 5, broj 8, a njegov treći prethodnik je broj 2.

Kolika je razlika između četvrtog sljedbenika broja 5 i njegovog četvrtog prethodnika ?

Odgovori:

6

8

Pogledaj stranu:

6

7

6. Strana

Pogrešan odgovor.

Vjerovatno si izračunao razliku između trećeg sljedbenika broja 5 i trećeg prethodnika broja 5.

Koji je četvrti sljedbenik broja 5?

Koji je četvrti prethodnik broja 5?

Kolika je njihova razlika?

Vrati se na petu stranu ponovo pročitaj i odaberi odgovor.

7. Strana

Odgovor je tačan ($9 - 1 = 8$). Nadamo se da si zaključio da je četvrti sljedbenik broja 5, broj 9, a njegov četvrti prethodnik je broj 1.

Šta možeš zaključiti? Zaključke provjeri na strani 8.

8. Strana

Razlika prvog sljedbenika i prvog prethodnika bilo kojeg broja je broj 2.

Razlika drugog sljedbenika i drugog prethodnika bilo kojeg broja je broj 4.

Razlika trećeg sljedbenika i trećeg prethodnika bilo kojeg broja je broj 6.

Razlika četvrtog sljedbenika i četvrtog prethodnika bilo kojeg broja je broj 8.

Razlika petog sljedbenika i petog prethodnika bilo kojeg broja je broj 10.

Zaključak: Razlika n-tog sljedbenika i n-tog prethodnika bilo kojeg broja je broj $2 \times n$.

(Odgovori će se u štampanom programiranom materijalu nalaziti na poledini materijala)

Prednosti i nedostaci programirane nastave

Brojne su pedagoške i didaktičke vrijednosti programirane nastave zbog kojih se naročito opredjeljujemo za njenu primjenu. Najbitnije prednosti programirane nastave su (M. Stevanović, 1998.)

- individualizacija rada na savladavanju nastavnih sadržaja,
- učenička samostalna aktivnost,

- sistematičnost u učenju i napredovanju,
- nova kvaliteta upravljanja nastavnog procesa,
- racionalizacija procesa učenja,
- veći efekti obrazovnog rada,
- ekonomija vremena,
- učenici savladavaju najbitnije činjenice,
- permanentna aktivnost učenika.

Programirana nastava, kao ni drugi oblici nastave sami po sebi, nije savršena. Ona ima i izvjesnih nedostataka:

- planiranje rada se suviše detaljizira i formalizira,
- daje se univerzalna receptura za učenje,
- podstiče se, u znatnoj mjeri, mehaničko učenje (jer učenik nije u stanju da vidi cijeli put kojim dolazi do znanja),
- teže se izvodi sa učenicima nižeg uzrasta,
- zapostavlja se razvoj kreativnosti i kritičkog mišljenja učenika,
- izrada programa i programiranog materijala zahtijeva dosta vremena, stručnog i timskog rada,
- slaba socijalizacija ličnosti,
- nastavnici nisu osposobljeni za izradu programiranih materijala,
- mašine za učenje su skupe, a programiranih udžbenika je veoma malo,
- računari sa softverom za programirano učenje su skupi, nema ih dovoljno, a nastavnici trenutno ne mogu samostalno izabrati ili kreirati softver, često i elektronski programirani materijal, te im je u većini potrebna pomoć informatičara.

Zaključak

Programirana nastava je vrsta nastave u kojoj su sadržaji logički strukturirani na manje dijelove-članke i uređeni po složenosti. Učenik ih samostalno i postepeno savladava individualnim tempom, po određenom algoritmu, uz stalnu povratnu informaciju da li je predviđene dijelove nastavnog sadržaja uspješno usvojio. Učenjem pomoću programiranog materijala matematika za učenike postaje zanimljiv predmet, kod učenika se razvija kompetencija samostalnog učenja, manje je negativnih ocjena iz matematike, što rezultira jačanjem samopouzdanja kod učenika da je uspješan u rješavanju matematičkih zadataka, zatim, svakodnevnim dobivanjem povratne informacije kako je uspješan u rješavanju matematičkih zadataka, kod učenika jača volja za rad.

Programirana nastava ima i svoje nedostatke. Ona je algoritmizirana, jer ne razvija u dovoljnoj mjeri maštovitost, kreativnost, originalnost. Ograničena je interakcija među samim učenicima i nastavnikom. Svi nastavni sadržaji nisu podjednako podesni za programiranje.

Programirana nastava može doprinijeti poboljšanju procesa učenja, posebno kod učenika koji sporije usvajaju matematičke sadržaje. Zato je programirani materijal potrebno koristiti primjereno učenicima i određenim nastavnim sadržajima, kako bi rad na njemu bio funkcionalan i kako bi nastavni sadržaji iz matematike bili prihvatljivi za sve učenike.

Literatura

1. Bakovljević M. (1977), *Teorijske osnove programirane nastave*, Beograd.
2. Bogičević, M. (1974), *Tehnologija savremene nastave*, Beograd.
3. Brkić, M. (1999), *Temeljna obilježja i učinkovitost programirane nastave*, Sarajevo.
4. Mandić, D. (2001), *Informaciona tehnologija u obrazovanju*, Sarajevo.
5. Markovac, J. (2001). "Metodika početne nastave matematike", Školska knjiga, Zagreb.
6. Muminović, H. (1998), *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*, Sarajevo.
7. Mužić, V. (1982), *Programirana nastava*, Zagreb: Školska knjiga.
8. Landa, L. N. (1975), *Kibernetika i pedagogija*, Beograd.
9. Lysaught, Williams. (1966), *Uvod u programiranu nastavu*, Zagreb
10. Radojević, P., Radojević V. (1987), *Metodika nastave matematike*, Beograd.
11. Sharma, C. M. (2001). "Matematika bez suza: kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike", *Ostvarenje*, Lekenik.
12. Stevanović, M. (1998), *Didaktika*, R&S, Tuzla.
13. Vilotijević, M. (1999), *Didaktika – organizacija nastave*, Naučna knjiga, učiteljski fakultet, Beograd.

Ostali izvori

1. <https://www.scribd.com/doc/29739875/didaktika>
2. <https://www.scribd.com/doc/47471003/Programirana-nastava>
3. <http://www.programirana.dtv.rs/>
4. <http://proleksis.lzmk.hr/42699/>
5. http://pspasojevic.blogspot.ba/2010/11/blog-post_5044.html
6. <http://zelenaucionica.com/programirana-nastava-primeri/>
7. <http://povijest.net/tag/programirana-nastava/>

PROGRAMMED TEACHING IN ELEMENTARY MATH

Abstract

The modern achievements of cybernetics and informational communicational technologies have greatly increased the potential of programmed teaching especially in area of Elementary Math. In this paper we have shown a linear and ramified programming as one teaching technique in Elementary Math so as to provide students with basic math literacy, incorporating math into everyday life and showing its usefulness and importance. Programmed teaching offers greater possibilities for rationalization of teaching in comparison to traditional teaching techniques. It allows for quantitative learning, adopting one segment of the curriculum and the next, creating a whole greater than the sum of its parts. All students successfully tackle problems and work assignments increasing their confidence while introducing them to math. Thus they do not develop an antagonism towards math as is often the case when using traditional teaching techniques. When work assignments in elementary math are suitable for programming they should be introduced to the students in a reasonable way creating refreshment for all participants of the education process.

This paper is the initial work in the subject of programmed teaching as pertaining to elementary math and can be used as a paradigm for teachers, offering permanent upgrades to the educational process.

Key words: cybernetics orientated teaching, elementary math, programmed teaching, programmed learning, branch programming

Marlena Brkić, MA

Damir Mušanović, MA

MULTIMEDIJ KROZ UPOTREBU U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA

Sažetak

Tehničko–tehnološki napredak donio je i donosi promjene u mnogim područjima, pa tako i u obrazovanju. Mediji su dio svakodnevice i zauzimaju značajnu ulogu u školama. Ne tako davno je živa riječ bila glavni izvor informacija koja se usmenom predajom prenosila s čovjeka na čovjeka. Današnji učitelji i učenici imaju na raspolaganju nepresušan izvor sredstava koja im služe u prenošenju i primanju informacija. Ipak, treba voditi računa o obrazovnoj sredini koja nije uređena za naše učenike i učitelje. Mediji unatoč svojoj savremenosti i dalje mogu učiniti nastavu staromodnom, odnosno usmjerenom na učitelja. Ponekad učitelji zaborave da su mediji (samo) nastavna pomagala. Kompjuterske tehnologije izazivaju i izazivat će promjene u konceptu obrazovanja, nastavnim sadržajima, tehnologiji nastave i odnosu između nastavnika i učenika. Računar je postao integralni dio obrazovnog sistema u savremenoj školi i predstavlja značajnu komponentu obrazovanja. Zahvaljujući računarima i njihovoj upotrebi u odgojno–obrazovnom procesu mogu se u velikoj mjeri otkloniti slabosti tradicionalne nastave. Pomoću računara u nastavnom procesu može se efikasnije upravljati i učiti. Upravo zbog ovog tradicionalna nastava nije više u mogućnosti da udovolji nagomilanim potrebama savremenog društva zbog čega je kompjuterizacija nastave neizbježna. Informatička tehnologija nudi nam nove načine prezentiranja, razvijanja vještina, komunikativnost i interakciju, stjecanje znanja i razvoj sposobnosti svih faktora u nastavi. Uspješnost u realizaciji navedenog zavisi od učitelja i prilagodljivosti nastavnih sadržaja novim informacionim tehnologijama. U nastavi maternjeg jezika veoma nam može poslužiti razvoj informaciono-obrazovne tehnologije. Putem multimedije integrišemo više medija istovremeno (teksta, zvuka, i filma) pri čemu centralno mjesto zauzima računar. Vodeći se različitim sposobnostima učenika, moguće je obezbijediti učenje, nastavu i obuku na individualnom nivou. Različiti softveri omogućuju učenicima da pišu, čitaju, uče abecedu, povezuju sliku i riječ, crtaju, boje, slušaju pjesmu i budu u stalnoj interakciji s određenim softverom.

Ključne riječi: multimedij, računar, nastava maternjeg jezika

Uvod

Razvoj kompjuterske tehnologije izazvao je promjene u konceptu obrazovanja, nastavnim sadržajima, tehnologiji nastave i odnosu između nastavnika i učenika. Računar je postao integralni dio obrazovnog sistema u savremenoj školi i predstavlja značajnu komponentu obrazovanja. Primjenom računara u odgojno–obrazovnom procesu mogu se u velikoj mjeri otkloniti slabosti tradicionalne nastave. Pomoću računara u nastavnom procesu može se efikasnije upravljati i učiti.

Tradicionalan model nastave nije više u mogućnosti da udovolji nagomilanim potrebama savremenog društva. Kompjuterizacija nastave predstavlja jedno od mogućih rješenja za bolje i efikasnije učenje. Stoga kompjuterizacija nastave zaslužuje da bude detaljnije proučavana, naročito kada se zna da su mnogobrojna istraživanja koja su obavljena u svijetu i kod nas, pokazala da je proces kompjuterizacije neophodan i neminovan.

Tehničko-tehnološki napredak donio je i donosi promjene u mnogim područjima, pa tako i u obrazovanju. Mediji su dio svakodnevice i zauzimaju značajnu ulogu u školama. Ne tako davno je živa riječ bila glavni izvor informacija koja se usmenom predajom prenosila s čovjeka na čovjeka. Današnji učitelji i učenici imaju na raspolaganju nepresušan izvor sredstava koja im služe u prenošenju i primanju informacija. Ipak, treba voditi računa o obrazovnoj sredini koja nije uređena za naše učenike i učitelje. Mediji unatoč svojoj savremenosti i dalje mogu učiniti nastavu staromodnom, odnosno usmjerenom na učitelja. Ponekad učitelji zaborave da su mediji (samo) nastavna pomagala. S druge strane, da bi učitelji uopće koristili medije u nastavi, trebaju imati dovoljne računarske kompetencije. Upravo nedostatak medijskih kompetencija učitelja može udaljiti od konkretnog cilja i ishoda učenja kao i loša opremljenost škole medijima. Obrazovnu tehnologiju u 21. stoljeću čine mediji koji osavremenjuju nastavu – lične kompjutere, internet, pametne table, pametni telefoni. Međutim, u tom istom stoljeću postoje škole u kojima učenici nemaju po nekoliko kompleta razgranatih udžbenika, ne slušaju zapise s CD playera, ne gledaju filmove ili ne koriste PowerPoint prezentacije na nastavi. Računare ubrajamo u medije koji imaju određene prednosti pred ostalima i zato ga upotrebljavamo kada nakon stručne, pedagoške i didaktičke analize ustanovimo da nam osigurava optimalne uvjete i rezultate nastavnog procesa. Kada ga usporedimo s nekim drugim medijima, kao što su film, TV, audio sredstva itd., odmah uočavamo bitnu razliku koja se ogleda kroz podložnost kompjuterske programske opreme bržem prilagođavanju promjenama i novostima, a prvenstveno u smislu aktualizacije i širenja područja upotrebe. To je značajna osobina kompjuterskih programa svih vrsta i značajna spoznaja za protivnike uvođenja kompjutera u obrazovanje.

Računar kao medij u nastavi maternjeg jezika

Sadašnji nastavnici prvo su počeli koristiti računare u učionici. Pored sreće da se susretnu s novim obrazovnim tehnologijama već u osnovnoj školi naši učitelji suočeni su s brojnim izazovima. Prvo na koje nailazimo otkriva nam tehničku komponentu razumijevanja moderne obrazovne tehnologije koja zahtijeva stalno i neprekidno obrazovanje i usavršavanje pošto se ovaj dio veoma brzo mijenja. Već naredno pitanje možemo vezati za efikasnost nastavnog procesa kroz sponu koju stvara ICT-a između učenika i učitelja. Ovdje pripadaju pitanja iz didaktičkog polja koja dolaze od učitelja kada prihvaćaju i upotrebljavaju novi medij. Itekako pravo imaju kada pokazuju odsustvo povjerenja prema sticanju znanja, pojmova, promišljanja i razvoja kritičkog mišljenja kod učenika, kao i to da ovi mediji više motiviraju i aktiviraju učenike zbog svoje atraktivnosti.

U uslovima savremene nauke, napretka tehnike i tehnologije danas se više ne može spriječiti ulazak tehnologije u nastavni proces. Naime, ako se želi da nastava i učenje postanu

efikasniji, da se ostvari racionalizacija, da se prevaziđe kriza koja je zahvatila obrazovanje, nužno je sve više koristiti dostignuća nauke, tehnike i tehnologije. Ako se govori o računarima u nastavi, potrebno je jasno definisati razliku između računarskog obrazovanja i obrazovanja pomoću računara. Računarsko obrazovanje obuhvata ovladavanje informacionim tehnologijama (na različitim nivoima) koje se odnose na korištenje računara kao pomoćnog sredstva u obrazovanju i životnim aktivnostima i poznavanje hardvera i softvera. Nastava i učenje pomoću računara realizuje se različitim nastavnim strategijama koje podrazumijevaju interaktivnu primjenu računara u nastavi i učenju u kojoj se primjenjuju pravila upravljanja interakcijom između učenika i računara, pri čemu se uvažavaju pedagoško – psihološki i didaktičko – metodički zahtjevi.

Nastavna tehnika i tehnologija upotrebljava kompjuter u svim strategijama odgojno–obrazovnog rada. Takve strategije se realizuju tako da uz pomoć kompjutera izložimo učeniku neku obrazovnu sadržinu, nakon čega učenik odgovara, a kompjuter ocjenjuje odgovor i na osnovu rezultata ocjenjivanja program određuje dalje faze rada. Putem računara s učenikom komuniciramo usmeno i pismeno što je veoma važno za nastavu maternjeg jezika i daje mu tako neophodne informacije o nivou savladanog gradiva na svakom stepenu. Upućuje učenika da rješava probleme, daje mu dodatna dopunska objašnjenja šta i kako treba da uradi kako bi mogao prijeći na novi nivo. Kroz komunikaciju s programom, učenik je u situaciji da procjenjuje posljedice preuzetih akcija, on može da mijenja mnoge parametre kako bi došao do rješenja. Učenik nije u situaciji samo da posmatra, već i da izvrši određene misaone operacije. Ovakva nastava doprinosi objektivnijem vrednovanju njegovog učenja čime se smanjuje nastavnikova subjektivnost. Također, izbjegavaju se greške kao što su halo-efekat, greške kontrasta, velikodušnosti itd. Nastava i obrazovanje pomoću računara odnosi se na širok spektar mogućnosti kao što su prikazivanje nastavnih sadržaja primjenom adekvatnih obrazovnih softvera tokom izvođenja nastave ili nakon toga, individualnog i diferenciranog učenja, individualizirana provjera znanja i pomoć u učenju od strane računara (u odsustvu nastavnika). Primjenom računara u nastavi i učenju bitno se mijenja organizacija odgojno–obrazovnog procesa i položaj učenika i nastavnika u tom procesu. Učenik i nastavnik dobivaju nove uloge i položaje. Ovakav vid obrazovanja, gdje računar ima ulogu učitelja, omogućava svakom učeniku da ima aktivnu ulogu u procesu učenja, jer nije više pasivan posmatrač, već aktivan učesnik nastavnog procesa, ima uslove da brže napreduje, motiviranost za nastavu i učenje mu se povećava, postaje samostalniji, sigurniji u sebe, kreativniji je i odgovornije postupa u radu. Primjenom računara u nastavi učenik postaje ne samo glavni subjekt nastave nego i aktivan nastavnikov saradnik, koji mu pomaže da odgojno – obrazovni proces što bolje organizuje i realizuje. Nastavnik sve više postaje organizator i regulator toka informacija, voditelj cjelokupnog procesa. Stoga su nastavnici prihvatili računar u svim nastavnim predmetima kao neophodan didaktički medij koji može unaprijediti nastavu i učenje. Računar pomaže nastavniku da nastavu podigne na viši misaoni nivo, da se bavi više analizom nego prostom reprodukcijom gradiva, da svoju ulogu bolje i efikasnije ostvari. Kompjuterska nastava ostavlja daleko više vremena nastavniku za kreativan rad, za odgojno i stručno djelovanje (saradnja s učenicima, savjetovanje, poticanje i sistematsko praćenje rada svakog učenika). Računar kao didaktički medij ne zamjenjuje nastavnika, nego ga uspješno dopunjuje, pomaže mu

da uspješno vodi nastavni proces. Nastavnik i računar mogu imati u znatnoj mjeri iste funkcije, ali ne mogu imati istu strukturu rada. Samo nastavnik može obavljati složene poslove u procesu učenja, kao što je učenje koje se zasniva na volji, motivaciji i emocionalnim procesima, dok se one računarom ne mogu ostvariti. Najnovija istraživanja pokazuju znatne razlike u kvantitetu i kvalitetu znanja učenika koji su tokom učenja koristili računar u poređenju s onima koji nisu. Ovakva nastava je aktivirala misaone sposobnosti učenika, podsticala stvaralačko mišljenje i pomogla u razvijanju kreativnih potencijala ličnosti, kao i samostalnosti u učenju i izgrađivanju otvorenosti za probleme.

Mediji pripadaju savremenoj sadašnjosti i kao takvi pružaju nove mogućnosti i u odgojno–obrazovnom procesu. Efikasnost primjene medija u nastavi, odnosno bolje svladavanje nastavnog sadržaja uz pomoć medija ne ovisi samo o mediju, već i o njegovom međuzavisnom djelovanju s nekoliko drugih faktora – ciljevima učenja i nastave, prirodi obrazovnog sadržaja i kvaliteti njihove didaktičke oblikovanosti, nastavnoj situaciji, predznanju, motiviranosti, interesima i stavovima učenika te didaktičko–metodičkoj spretnosti i instruktivnoj pomoći nastavnika i dr. Upotreba računara u nastavi jezika i književnosti nudi nesagledive mogućnosti u organizaciji i unapređenju nastave ovog predmeta, a time i otklanjanju mnogobrojnih slabosti tradicionalne nastave jezika i književnosti. Primjenom računara u nastavi jezika i književnosti stiču se preduslovi za stvaranje specifičnih fleksibilnih modela rada, izbor adekvatnih metoda, oblika i strategija rada, koje će omogućiti razvijanje kognitivnih i kreativnih sposobnosti učenika. Računar pomaže da se u nastavi suzbije verbalizam, da nastava postane očiglednija, bogatija, nastavni rad postane zanimljiviji u svim fazama učenja i stvaralačkog rada. Pretpostavlja se da je za učenje računarske tehnike najbolje početi kada jezičko–komunikacijske kompetencije prati ilustracija književnog teksta ili sticanje pojmova glasovne analize. Iako je fundamentalnost savremene tehnologije daleko ispred mogućnosti njihove primjene u nastavi maternjeg jezika nije nezanemarljivo spomenuti da u proces spajanja nauke i tehnologije ne treba prenaslagiti ulogu računara, posmatrati ga kao čarobnjaka. On je samo medij, multifunkcionalno sredstvo koje pruža uslove za učenje i stvaralaštvo, ostavljajući mu onoliko mjesta koliko objektivno zaslužuje. Osnovni cilj ovakve primjene u maternjem jeziku nije sticanje osnovnog informatičkog znanja i vještine rukovanja mašinom, već treba da omogući:

- poboljšanje kvaliteta znanja i jezičkog stvaralaštva učenika,
- poboljšanje metodologije obrade nastavnih sadržaja,
- individualizacija i diferencijacija nastave B/H/S jezika i književnosti,
- osiguranje uslova za prilagođavanje djece savremenom informatičkom društvu znanja,
- razvijanje nastavnih strategija, metoda i principa rada primjenom računara,
- poboljšanje profesionalne kompetencije nastavnika u korištenju savremene računarske tehnologije.

Računar se u nastavi jezika može primijeniti na različite načine:

- kao medij kojim se prenosi auditivna, vizuelna ili audio – vizuelna poruka s ciljem poticanja ili razvijanja govora, govorne analize ili poticanja umjetničkog izražaja,
- kao kreativni i istraživački alat za vlastito stvaralaštvo,

- ili baza obrazovnih sadržaja.

Uz pomoć računara možemo stvarati tekst, zvuk, sliku, animaciju i simulirati razne procese, multimedijalno predstaviti razne sadržaje, učiniti ih uvjerljivijim, zanimljivijim i povećati motivaciju učenika za učenje. Moguće je aktivno učiti i programirati zadatke različitog nivoa primjerene individualnim sposobnostima učenika. Veću efikasnost možemo postići korištenjem interaktivnih kurseva pohranjenih na cd-u sa sadržajem jezičkih vježbi, usmenog i pismenog izražavanja, sadržaja koji su u funkciji rješavanja postavljenih jezičkih problema. Učenici mogu od početka osnovnoškolskog obrazovanja preslušavati sadržaje, povezivati sadržaje prema kriteriju slika – zvuk, raditi glasovnu analizu, oblikovati misao, razvijati sve forme izražavanja. Omogućuje se učenicima da vide veliki broj književnih djela, ilustracija, pisanih informativnih tekstova, da razlikuju vizuelno od auditivnog, povezuju pisane informacije, izgrađuju estetske kriterije i steknu znanja iz oblasti B/H/S jezika i književnosti. Kroz sve dijelove časa moguće je veoma uspješno koristiti računar i riješiti niz problema poput: vidljivosti sadržaja, pristupačnosti, kontrole efekata učenja, diferenciranog pristupa svakom učeniku, da usvoje sadržaje bez pomoći nastavnika i da kreiraju vlastite sadržaje.

Moguće je veoma uspješno osmisliti i realizovati materijal pomoću kojeg će učenici raditi vježbe usmenog izražavanja kao što su opis lika, pojave, pejzaža, predmeta ili bilo kojeg događaja. Na veoma zanimljiv način mogu se predstaviti sadržaji gramatike i pravopisa kojima se sugerise određeno pravilo, a ovi sadržaji često znaju biti surovi svojom rigidnošću. Učenici ne trebaju poznavati kompjuterski jezik da bi napravili ilustraciju nekog sadržaja, premjestili iskaze u nizu ili na predstavljenoj stranici, pa ni stvorili simulaciju neke situacije (kada se želi kroz postupke likova pojasniti neka pouka teksta).

Primjena računarskih alata nije samo prosta simulacija, oponašanje tradicionalnih medija, oni su puno više od toga. Bržim radom i jednostavnom manipulacijom ovih alata učenici će više vremena posvetiti eksperimentisanju, istraživanju i iznalaženju originalnih rješenja i zasebnih izraza, što je svakako specifično samo za računare. Možemo reći da je ovo medij koji nema alternativu kada je u pitanju eksperimentisanje i istraživanje u oblasti usmenog i pismenog izražavanja.

Pomoću jezičkih alata učenicima je omogućeno da samostalno pretražuju neiscrpne baze podataka čak i putem usmene komunikacije. Također mogu rješavati različite zadatke kroz koje trebaju nešto popuniti, dodati, formirati niz, napraviti ilustraciju pjesničke slike ili drugog književnog teksta. Računarski alati trebaju biti izabrani prema postavljenom problemu i psihofizičkim mogućnostima učenika. Ovi alati ne zamjenjuju tradicionalne medije i njih treba tretirati kao dodatne medije koji pružaju znatno veće mogućnosti stvaralaštva. Nastavnici koji predaju maternji jezik trebaju pomoći učenicima da postanu kompetentni u primjeni računarskih alata prema usvajanju znakova oba pisma, razvoju govora i kreativnosti, te mogućnosti izražavanja putem ovih medija.

Osim brojnih prednosti računari imaju i svoje slabosti i ograničenja. Protivnici pretjerane primjene računara u nastavi i učenju smatraju da računar dehumanizuje nastavu i učenje, ugrožava razvoj ličnosti, onemogućava učeniku da samostalno misli. To je samo mašina koja ne može

učeniku pružiti toplinu, razumijevanje i prijateljstvo koje mu može pružiti nastavnik. Ovakva nastava zanemaruje odgojnu komponentu, jer proces učenja se ne temelji na primjeni računara, već na otkrivanju psihičkih procesa učenja kroz nastavu. Treba istaći i ograničenu raznovrsnost komunikacije učenika i nastavnika. Zbog toga ovakav način učenja ugrožava socijalizaciju svih učenika jer prestaje živ govor i bliski kontakti među korisnicima, pri čemu se neki oblici učenja ne mogu realizovati (grupni i eksperimentalni), gubi se sposobnost verbalnog izražavanja i ispoljavanja emocija. Primjenom računara nije moguće udovoljiti sadržajnoj kompleksnosti procesa kao što je nastava i učenje, jer se efikasnost bilo kojeg oblika nastave, nastavne metode i nastavnih sredstava ostvaruje njihovom stvaralačkom kombinacijom i pravilnim korištenjem. Ozbiljnom i detaljnom analizom mogućnosti računara u nastavi, njihovom upotrebom i korištenjem u procesu nastave i učenja, treba istaći da ovo nije nešto što je prolazno ili modni trend već da je riječ o mediju koji je izazvao takve promjene koje nije do sada ostvario nijedan medij u pogledu efikasnosti učenja, te položaju i uloge učitelja i učenika u samom procesu učenja. Imajući u vidu trend razvoja računarske tehnologije, sve veći broj autora smatra da će u budućnosti računar još neposrednije biti glavni izvor, nosilac i prenosilac znanja. Činjenica je da se pomoću računara postiže veća efikasnost u nastavi i učenju, ali to ne znači da u nastavi treba favorizovati računar, dati mu primat na štetu drugih medija.

Upotreba multimedija u nastavi maternjeg jezika

Razvoj informatičke tehnologije zahtijeva i promjene u postavljanju ciljeva i zadataka u nastavi, to jest promjenu oblika rada, metoda rada i samog načina organiziranja nastave. Na osnovu toga informatička tehnologija nudi nam nove načine prezentiranja, razvijanja vještina, komunikativnost i interakciju, stjecanje znanja i razvoj sposobnosti svih faktora u nastavi. Uspješnost u realizaciji navedenog zavisi od učitelja i prilagodljivosti nastavnih sadržaja novim informacionim tehnologijama. U nastavi maternjeg jezika veoma nam može poslužiti razvoj informaciono-obrazovne tehnologije. Multimedij pomaže učitelju da neke nastavne sadržaje približi učenicima, da ih potiče na aktivnost, motivira za rad, potiče socijalnu interakciju, nastavne sate učini zanimljivijim, a nastavne sadržaje lakše usvojenim. Zbog samog sadržaja multimedija (prezentacije, zvuka, grafike, filma) lako je primjenjiv u nastavi maternjeg jezika.

Pojam multimedij, u suvremenom jeziku predstavlja interakciju više medijalnih izvora. Mnogo je definicija multimedija koje su većinom slične. Mandić ističe važnost multimedija i definira ga, navodeći Galberta da je multimedij „kombinacija hardvera, softvera i memorijskih tehnologija inkorporiranih da obezbede multisenzorsku informacionu sredinu.“ Sukladno s ovim i činjenicom da je u osnovi multimedija interaktivnost Feldman multimedij predstavlja upravo kao „interakciju podataka, teksta, slike, i zvukova unutar neke informacione okoline“ (Ristić, Mandić, 2017: 21). Multimedija je samo prvi korak koji vodi k razvoju informacionih sistema i koja se razvija kao interdisciplinarna naučna oblast jer je vezana uz poznavanje dizajna, komunikacije, hardvera i softvera, didaktike, psihologije i marketinga. U multimediji se koristi hipertekst, bitmapirana i 3D grafika, zvuk i videa što se sve više primjenjuje u nastavi maternjeg jezika. Neki to vide kao olakšicu u nastavnom radu i praćenju trenda i razvoja suvremene tehnologije dok neki

to shvataju kao negativnu pojavu i gubitak elementarne pismenosti. U ovome učitelji imaju veliku ulogu kako približiti i koristiti multimedij kroz nastavne sadržaje što djeci predstavlja motivaciju da uče uz različite obrazovne tehnologije osobito ukoliko posjeduju informatičku pismenost.

„Multimedija koja predstavlja integraciju više medija istovremeno (teksta, zvuka, i filma) pri čemu centralno mesto zauzima računar može obezbediti učenje, nastavu i obuku na individualnom nivou diferencirano prema sposobnostima i mogućnostima učenja“ (Mandić, 2017:18). Multimedij učenika postavlja u centar učenja i aktivnosti dok učitelj ima ulogu voditelja, u čemu se ističe njegova važnost kao i to da je multimedij primjenjiv kroz sve oblasti maternjeg jezika: početno čitanje i pisanje, jezik, književnost, kulturu izražavanja i medijsku kulturu. Ovdje je važno istaknuti, kada govorimo o važnosti multimedija u nastavi maternjeg jezika, na istraživanje Carla Meskill i Karen Swan koji navode ulogu multimedija ili multimedijskog softvera koji se upotrebljava u nastavi ili koji je namijenjen tome. Nastava književnosti traži od učenika da bude aktivan subjekat u nastavi kroz različite forme izražavanja doživljenog ili kroz proces konstruiranja značenja iz teksta koji je predmet diskusije. Oni su ustanovili da multimedijski ili hipermedijski softver koji odgovara ovoj namjeni treba da ima:

- transparentna navigacija, tj. i učitelj i učenik znaju koji je put kojim mogu da se kreću;
- intertekstualnost, tj. da obezbeđuju mogućnosti za učenike da mogu da prave povezivanja teksta sa drugim tekstovima kada je momenat da se konstruira značenje iz onoga što se doživljava;
- mogućnost diskusije ili razmene iskustava između učenika ili učitelja (uključujući i pismenu komunikaciju);
- mogućnost za izražavanje doživljenog kroz softversku podršku za kreiranje tekst, slike, animacije itd. ;
- mogućnosti povezivanja pročitano i sopstvenog iskustva;
- mogućnost korišćenja vizuelnog jezika;
- pristup multiple perspektive, tj. informacija ili tekst da se može razmatrati sa različitim perspektivama;
- da stimulira dijalog;
- da promoviše kreiranje produkata učenika;
- da aktivira predznanje učenika;
- da nudi pristup do kritičke analize tvorevine autora teksta ili linkovi koji povezuju tekst sa drugim radom istog autora. ¹

Ovim istraživanjem istaknuli su značaj multimedija u nastavi maternjeg jezika i kako može biti primjenjiv kroz nastavne sadržaje koji odgovaraju datim, ali da učitelj ima glavnu ulogu pri njihovom odabiru. Ono što je najvažnije učenici su glavni subjekti aktivnosti i učenja.

Učenici kroz različite softvere mogu da pišu, čitaju, uče abecedu, povezuju sliku i riječ, crtaju, boje, slušaju pjesmu i budu u stalnoj interakciji s određenim softverom tj. računalom, čije korištenje je najveće i koje dodatno ističemo. Računalo, u tijeku procesa učenja je u stalnoj

¹https://www.researchgate.net/publication/286053942_MOGUCNOSTI_PRIMENE_MULTIMEDIJA_I_HIPERMEDIJA_U_NASTAVI_MATERNJEG_JEZIKA, 27.11.2017, 21:18

interakciji s učenikom. Kontrolira njegovo znanje, pamti odgovore, ispunjava želje kada govorimo o različitim mogućnostima rada na tekstu, s bojama, različitim programima, audio i vizuelnim sadržajima. Ukoliko su učenici ovladali informatičkom pismenošću to im dodatno olakšava i omogućuje samostalnost pri radu posebno danas kada pri usvajanju novih saznanja i dolaženju do informacija koriste Power Point prezentacije, auditivne sadržaje, prikazuju tabele. Razvojem računala danas se sve više govori i o prednosti i nedostacima, što ne bi previše isticali, jer predstavlja veliki izazov u korištenju za učenike, učitelje te načinu očuvanju elementarne pismenosti. Bitno je da multimedij može pridonijeti dobrim rezultatima, olakšati rad, motivirati učenike, istaknuti učiteljeve kompetencije u nastavi maternjeg jezika.

Multimedij u nastavi maternjeg jezika može se kombinirati u svim oblicima nastavnog rada:

- u forntalnom obliku rada kada učitelj predaje i koristi prezentaciju, video, sliku,
- u grupnom obliku rada pri diskusiji učenika, izlaganju uz tekst, zvuk, fotografiju,
- rad u paru (izrada mape, povezivanje slike i riječi, čitanja),
- individualno prezentiranje određenog sadržaja.

Postoje razne mogućnosti i kombinacije oblika rada a sve u cilju učeničkog aktivnog rada i razvoja socijalne interakcije svih nastavnih faktora.

Učenici danas odrastaju uz medije. Dostupni su im mobilni uređaji, računala, filmovi na DVD-u, mnoštvo televizijskih programa, videoigrica. Postaje im dosadan svijet u kojem su odrastale generacije uz slušanje priče, čitanje knjiga, rješavanje križaljki, gledanje dokumentarnih filmova, tradicionalnih igara. S obzirom na tu činjenicu, danas je potrebno djeci stvoriti okruženje blisko njima- multimedijalno okruženje.

Nositelji informacija postaju sve jeftiniji. Jedan CD-ROM može uskladištiti 360 hiljada stranica teksta. Enciklopedija na DVD-u 20-ak je puta jeftinija od naklade na papiru i pristupačnija je. Pored toga, znanja zastarijevaju mnogo brže nego prije. Nekad se jednim izdanjem opće enciklopedije moglo služiti 25 godina, danas je ona već nakon 10-ak godina zastarjela.

Na osnovu toga u razredu se koriste različiti mediji: knjige, časopisi i druge štampe, audio-kasete, videokasete, CD-ovi, CR-ROM-ovi i DVD-ovi i internet – multimedijalni medij sam po sebi. Različiti mediji zahtijevaju i različite tehnike koje su uvedene u razrede: pisači, digitalni fotoaparati i videokamere, CD, DVD, audio i video snimala i reproduktori, računala, interaktivne ploče.

Zbog svega toga prednost nad knjigama kod učenika imaju knjige na CD-romu zbog niza činjenica: cijena, multimedijalnih zapisa, zvučnih i video zapisa, pretraživanja, brzine, kopiranja i obrade svih vrsta zapisa. Da li će se učenici naučiti pravilno se koristiti informacijama zavisi od učiteljevih sposobnosti i kreativnosti.

Multimedij u nastavi jezika

Kombinacija teksta, zvuka, slike, grafikona, prezentacija u nastavi jezika, nastavnim faktorima (učenik, učitelj, nastavni sadržaj) omogućuje udaljavanje od frontalnog oblika rada i približavanje grupnom obliku rada, tandemu, programiranoj nastavi, individualiziranoj nastavi.

Kombinacijom multimedija u tome uspijevamo. Iako učenike ne možemo dovoljno motivirati za rad možemo im omogućiti takvo okruženje koje ih potiče. Poteškoće uvijek predstavljaju nastavni sadržaji iz pravopisa i gramatike, a olakšati ih možemo upravo ako ih približimo učenicima na način njima blizak- računalom, videom, prezentacijama, filmovima, igrama. Kroz multimedije, dajemo primjere i primijenjujemo pravila, povezujemo, pripremamo programske materijale, učenici su glavni akteri nastavnog procesa, kombiniramo nastavne metode, učitelji vrednuju učenička znanja a učenici lakše dolaze do novih saznanja.

Multimedij u nastavi književnosti

Nastava književnosti učenicima omogućuje izražavanje, doživljavanje i stalnu interakciju s književnim tekstom. Analizirajući književne tekstove (bajke, pripovijetke, pjesme, romane) učenici su aktivno uključeni u nastavni proces što im omogućuje slobodu mišljenja i kritičkog osvrta na dato. Kroz interakciju s književnim tekstom učenici prolaze kroz nekoliko faza:

- motivacija,
- izražavanje,
- iznošenje doživljenog,
- kritički osvrt.

Da bi interpretacija teksta upotpunila učenički doživljaj, multimedij učiteljima olakšava datu ulogu, a učenicima nastavne sadržaje čini zanimljivijim. Polazeći od motivacije do kritičkog osvrta učenika, interpretaciju književnog teksta možemo uraditi uz pomoć videa, animacija, slušanja pripovjedača, povezivanja likova i njihovih osobina, slušanja dijela priče i osmišljavanja novog, pisanje kratkih sižea na data pitanja. Mnogo je mogućnosti da multimediji na satu književnosti potaknu prvenstveno razvoj kritičkog mišljenja kod učenika na nastavi i nastavne sadržaje obogate.

Multimedij u nastavi kulture izražavanja i stvaranja

U nastavi kulture izražavanja i stvaranja učenicima se omogućuje da sami stvaraju tekst, pričaju, dizajniraju tekst, postavljaju animacije i slike koje podržavaju tekst. Kroz takav način rada učenici vježbaju verbalnu komunikaciju, u stalnoj su interakciji s tekstom, povezuju prethodno stečena znanja s novim informacijama, postaju vješti prezentatori, obogaćuju rječnik i vježbaju pravogovor. Navedeni mediji potiču učeničku aktivnost na nastavnim satima kulture izražavanja i stvaranja.

Multimedij u nastavi početnog čitanja i pisanja

Nastava početnog čitanja i pisanja obuhvata učenje slova, identifikacija riječi, rečenica, povezivanje slike i riječi, čitanje, izgovaranje riječi i rečenica, za što nam multimediji (slike, video, razne animacije, igre) pomažu u organiziranju aktivnog učenja navedenog. Multimediji ovdje imaju ulogu tehnike koja učenicima olakšava učenje a učiteljima pripreme za nastavne sadržaje. U svijet prvog razreda ulazimo kroz dječje igre i zanimacije pa će usvajanje početnog čitanja i pisanje učenicima kroz audio-vizualne sadržaje, igre, kvizove, animacije, biti zanimljivijim i pripremati ih za cjeloživotno učenje.

Multimedij u nastavi medijske kulture

Multimedij predstavlja dio medijske kulture koji obuhvata razne vrste filmova, crtića, predstava, muzike, videa. Oni služe kao sredstvo pomoću kojeg ulazimo u svijet medija, doživljavamo ih interpretiramo i povezujemo sa svakodnevnicom. Učenici multimedij mogu koristiti kao sredstvo doživljenog poslije gledanja filma ili predstave. Način na koji će to realizirati zavisi od učiteljeve kreativnosti, softvera koji će koristiti i njegove uloge kao voditelja kroz nastavne sate medijske kulture.

Ne postoji jedinstven softver koji bi se mogao primijeniti u nastavi maternjeg jezika. To zavisi od učiteljevih sposobnosti, postavljenih ciljeva, zadataka, koliko su nastavni sadržaji tome prilagodljivi, poznavanju učenika, redovitim pripremama, poznavanju multimedija i prvenstveno njihovog korištenja. Činjenica je da multimediji prema svemu navedenom predstavljaju tehniku pomoću koje učenici razvijaju sposobnosti govora, čitanja, pisanja, slušanja i svih jezičkih kompetencija u nastavi maternjeg jezika.

Zaključak

Kompjuterske tehnologije izazivaju i izazivat će promjene u konceptu obrazovanja, nastavnim sadržajima, tehnologiji nastave i odnosu između nastavnika i učenika. Računar je postao integralni dio obrazovnog sistema u savremenoj školi i predstavlja značajnu komponentu obrazovanja. Zahvaljujući računarima i njihovoj upotrebi u odgojno–obrazovnom procesu mogu se u velikoj mjeri otkloniti slabosti tradicionalne nastave. Pomoću računara u nastavnom procesu može se efikasnije upravljati i učiti. Upravo zbog ovog tradicionalna nastava nije više u mogućnosti da udovolji nagomilanim potrebama savremenog društva zbog čega je kompjuterizacija nastave neizbježna.

Živa riječ je bila glavni izvor informacija koja se usmenom predajom prenosila s čovjeka na čovjeka. Današnji učitelji i učenici imaju na raspolaganju nepresušan izvor sredstava koja im služe u prenošenju i primanju informacija. Ipak, treba voditi računa o obrazovnoj sredini koja nije uređena za naše učenike i učitelje. Mediji unatoč svojoj savremenosti i dalje mogu učiniti nastavu staromodnom, odnosno usmjerenom na učitelja. Obrazovnu tehnologiju u 21. stoljeću čine mediji koji osavremenjuju nastavu – lične kompjutere, internet, pametne table, pametni telefoni. Primjenom računara u nastavi i učenju bitno se mijenja organizacija odgojno–obrazovnog procesa i položaj učenika i nastavnika u tom procesu. Učenik i nastavnik dobivaju nove uloge i položaje. Mediji pripadaju savremenoj sadašnjosti i kao takvi pružaju nove mogućnosti i u odgojno–obrazovnom procesu.

Informatička tehnologija nudi nam nove načine prezentiranja, razvijanja vještina, komunikativnost i interakciju, stjecanje znanja i razvoj sposobnosti svih faktora u nastavi. Uspješnost u realizaciji navedenog zavisi od učitelja i prilagodljivosti nastavnih sadržaja novim informacionim tehnologijama. U nastavi maternjeg jezika veoma nam može poslužiti razvoj informaciono-obrazovne tehnologije. Putem multimedije integrišemo više medija istovremeno (teksta, zvuka, i filma) pri čemu centralno mjesto zauzima računar. Vodeći se različitim sposobnostima učenika, moguće je obezbijediti učenje, nastavu i obuku na individualnom nivou.

Različiti softveri omogućuju učenicima da pišu, čitaju, uče abecedu, povezuju sliku i riječ, crtaju, boje, slušaju pjesmu i budu u stalnoj interakciji s određenim softverom. Učenici su u stalnoj interakciji s računalom tokom procesa učenja, te tako možemo kontrolirati usvajanje znanja, primati i pohranjivati njihove odgovore te pratiti različite mogućnosti napretka svakog učenika.

Literatura

1. Bognar, L. & Matijević, M. (2005) Didaktika, Zagreb: Školska knjiga
2. Gerlič, I. (2000), *Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju*, Ljubljana: DZS
3. Mandić, D. (2007), *Modelovanje sistema za obrazovanje na daljinu*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, zbornik radova, br. 3. str. 728 – 740
4. Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacija u nastavi. Pedagojska istraživanja Vol. 11 No 1 (str. 59 – 76).
5. Bognar, L. & Matijević, M. (2005) Didaktika, Zagreb: Školska knjiga
6. Gerlič, I. (2000), *Sodobna informacijska tehnologija v izobraževanju*, Ljubljana: DZS
7. Hubijar, Z. (1998), Usvajanje simbolike i strukturnih elemenata usmenog i psanog govora, Sarajevo: Univerzitetska knjiga
8. Mandić, D. (2007), *Modelovanje sistema za obrazovanje na daljinu*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, zbornik radova, br. 3. str. 728 – 740
9. Mandić, D. & Ristić, M. (2017), *Obrazovanje na daljinu*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet
10. Matijević, M. (2014). Učitelji, nastavnici i pedagozi između ciljeva i evaluacija u nastavi. Pedagojska istraživanja Vol. 11 No 1 (str. 59 – 76).
11. https://www.researchgate.net/publication/286053942_MOGUCNOSTI_PRIMENE_MULTIMEDIJA_I_HIPERMEDIJA_U_NASTAVI_MATERNJEG_JEZIKA, 27.11.2017
12. www.knjiznicari.hr/.../Multimedijaska_podrska_skolske_knjiznice

MULTIMEDIA THROUGH THE USE IN TEACHING MOTHER TONGUE

Abstract

Technical and technological progress has brought about and brings about changes in many areas, including education. Media is a part of everyday life and plays a significant role in schools. Not so long ago, the living word was the main source of information that was transmitted by word of mouth from man to man. Today's teachers and students have at their disposal an inexhaustible source of resources that serve them in transmitting and receiving information. Nevertheless, one should keep in mind the educational environment that is not regulated for our students and teachers. Despite its modernity, the media can continue to teach old-fashioned or directed at the teacher. Sometimes teachers forget that the media (only) are teaching aids. Computer technology is causing and causing changes in the concept of education, teaching contents, teaching technology and the relationship between teachers and students. The computer has become an integral part of the education system in modern school and represents a significant component of education. Thanks

to computers and their use in the educational process, the weaknesses of traditional teaching can largely be eliminated. Using computers in the teaching process can be more effectively managed and taught. Precisely because of this traditional teaching it is no longer able to meet the accumulated needs of modern society, which is why computerization of teaching is inevitable. IT technology offers us new ways of presenting, developing skills, communicating and interacting, acquiring knowledge and developing the ability of all factors in teaching. Success in the implementation of this depends on the teacher and the adaptability of teaching content to new information technologies. The teaching of our mother tongue can serve the development of information-educational technology. Through media we integrate more media at the same time (text, sound, and movie) with the central location occupied by the computer. Depending on the different abilities of students, it is possible to provide learning, teaching and training at an individual level. Different software enables students to write, read, learn alphabet, link image and word, draw, paint, listen to song and stay in constant interaction with specific software.

Key words: multimedia, computer, teaching mother tongue

Meliha Suljagić, MA

INTERESOVANJE UČENIKA ZAVRŠNIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE ZA ČITANJE LEKTIRE

Sažetak

Interesovanje učenika za čitanje školske lektire je specifično pitanje koje pripada okvirima književnog odgoja i obrazovanja, tačnije književnih interesa. Rad donosi rezultate istraživanja provedenog u cilju ispitivanja koliko učenici završnih razreda osnovne škole čitaju školsku lektiru i kako doživljavaju časove u kojima se obrađuje lektira. U istraživanju su učestvovali učenici sedmog i osmog razreda osnovne škole, ukupno 136 učenika (73 učenika sedmog i 73 učenika osmog razreda). Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju na to da poznavanje čitateljskih navika ne smijemo usko posmatrati kao jednu školsku aktivnost, planiranu programom rada škole, već kao cjeloživotnu potrebu koja podrazumijeva susretanje sa novim znanjima, novim načinima razmišljanja i življenja.

Ključne riječi: čitanje, interesovanje, književni interes, školska lektira

Uvod

Pojam interesovanje u općem značenju podrazumijeva tendenciju subjekta da na neke pojave ili objekte u svojoj okolini reagira pozitivno i da svoju aktivnost usmjerava prema njima. Iako interesovanja pripadaju psihološkom pojmu, u odgojno-obrazovnom radu, zbog svoje emocionalne komponente i estetskih doživljaja, ističu se kao jedan od značajnih principa uspješnog rada i osnovnih pokretača učeničkih aktivnosti. Zašto mi se učinilo značajnim baviti se pitanjem interesovanja učenika za čitanjem školske lektire? Istraživanja koja se bave fenomenom čitanja jedna su od mnogih kojima se pokušava utvrditi relacija između knjige, čitanja i čitalačke publike, s jedne strane, i njihovog sociokulturnog okvira, s druge strane. Brojna su istraživanja koja uključuju populaciju mladih, ali pitanje čitanja dotiče se sporadično ili u okviru neke druge teme. Ovim istraživanjem želi se doći do empirijskih pokazatelja, identifikacije nekih aspekata odnošenja mladih prema knjizi i čitanju kao segmentu manifestiranja kulturnih potreba uopće. Interesovanje za čitanje književnih djela u metodičkoj literaturi spominje se u obliku književnih interesovanja koji se definiše kao integralni dio kulture čitanja, s obzirom na to da čitanje književnih tekstova omogućava razvoj jezičkih sposobnosti (komuniciranje u društvenoj zajednici), podstiče razvoj mišljenja, stvara kritički stav prema stvarnosti, bogati maštu i razvija kreativnost ličnog izraza, razvija svijest o sopstvenoj kulturi i tradiciji kao i o postojanju drugih kultura prema kojima se izražava tolerancija i poštovanje. Pitanja koja se u stručnoj literaturi najčešće izdvajaju su:

- uloga nastavnog procesa i vannastavnih aktivnosti na razvoj književnih interesovanja;
- oblici motivacije za buđenje književnih interesovanja;
- organizacija časova lektire i vannastavno čitanje;
- odnos metodičkih sistema nastave i književnosti i književna interesovanja učenika;
- klasifikacija književnih interesovanja i tipologija čitatelja.

Interesovanje učenika za čitanje književnih tekstova

Osoba čije se ime najčešće vezuje uz teorijska promišljanja o specifičnim pedagoškim usmjerenjima, uvođenja učenika u književno djelo je Daniel Pennac. U svojoj knjizi *Od korica do korica* (1996) postavlja četiri temeljna pitanja kojima pokušava otkloniti sve dileme kada se radi o interesovanjima učenika za čitanje književnoumjetničkih tekstova. Ponuđena su sljedeća pitanja: Kako uvesti učenika u svijet čitanja i u tajne lektire? Kako pronaći zaboravljeni užitak čitanja? Kakvi smo odgajatelji bili kada o odgoju nismo razmišljali? Šta se podrazumijeva pod procesom čitanja?

Stručna literatura upućuje na to da je teško podučavati učenika pravom čitanju jer je to proces koji traži „osamu“, tišinu, užitak, opuštajući se bez potrebe za uvažavanjem „forme“ čitanja koja navodi na krutost u pogledu doživljavanja i vrednovanja pročitane sadržaja. U fazi samostalnog čitanja učenik doživljava djelo u granicama svog emocionalnog, intelektualnog i književnog iskustva. Na roditeljima i nastavnicima su velike zasluge. Od njih ovisi da li će dijete uživati u čitanju, hoće li se osloboditi od strahova kao što su: strah od nerazumijevanja pročitane sadržaja, strah da se neće stići pročitati na vrijeme, strah od dugotrajnosti čitanja zbog obimnosti knjige, strah kako pronaći slobodno vrijeme za čitanje i dr.

Istraživanje u Sloveniji (Pečjak i Peklaj, 2006) pokazalo je kako interesovanje učenika za čitanje u višim razredima osnovne škole ovisi od vanjske motivacije, vanjskih i socijalnih nagrada.

Cilj i hipoteze istraživanja

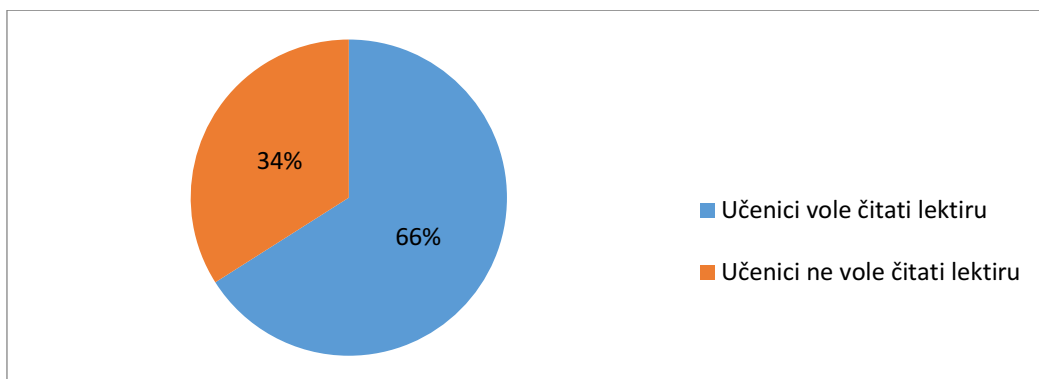
Cilj ovog istraživanja je ispitati koliko učenici završnih razreda osnovne škole čitaju lektire, koja književna djela najviše vole čitati, kako doživljavaju proces čitanja i časove u kojima se obrađuje sadržaj lektire i propitati na koji način učenici čitaju lektiru. Rezultati istraživanja mogu poslužiti kao poruke, važne za praksu podučavanja čitanja, na osnovu kojih se mogu osmisliti programi koji osiguravaju kvalitetno i trajno usvajanje čitačke vještine i navika.

U skladu sa ciljem, hipoteza istraživanja glasi: Učenici završnih razreda osnovne škole najviše vole čitati epska književna djela jer ta djela opisuju likove koji svojim oblicima ponašanja sadržaj čine uzbudljivim i zanimljivim. Istraživanje je provedeno na uzorku od 136 učenika završnih razreda, iz dva razredna odjeljenja sedmog i dva razredna odjeljenja osmog razreda. Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je anketni upitnik sa mogućnostima odgovaranja na pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. U svrhu prepoznavanja verbalno-lingvističke sposobnosti kao faktora razvoja interesovanja učenika za čitanje lektire učenicima je ponuđen Gardnerov test *Gdje leži prava inteligencija*. Rezultati su obrađeni kvantitativno (frekvencija i postoci) uz upotrebu deskriptivne metode istraživanja.

Rezultati istraživanja i rasprava

Od ukupno 136 učenika, 90 učenika (66%) izjavljuje da voli čitati školsku lektiru, časove doživljavaju kao jednu misaonu, stvaralačku aktivnost koja pruža osjećaj ugođe i zadovoljstva. Značajan je broj učenika koji se izjasnio da ne voli čitati školsku lektiru. Ukupno 46 učenika (34%) čitanje doživljavaju kao tešku obavezu, koju ispunjavaju jer moraju. Ti

učenici za časove lektire se pripremaju tako što prepisuju analizirano književno djelo sa interneta ili posuđuju pismenu analizu sadržaja od drugova, prijatelja iz starije generacije.



Grafički prikaz odgovora učenika da li vole čitati školsku lektiru

Rangirajući odgovore učenika o razlozima zašto vole, odnosno ne vole čitati školsku lektiru, primjetni su različiti odgovori, koje sam podijelila u tri kategorije: mogućnost obogaćivanja znanja iz književnosti, mogućnost popravljavanja ocjene iz književnosti, teška obaveza koja traži veliko ulaganje vremena.

Kategorije	N=136 (f)	Postotak (%)
Mogućnost da nešto novo naučim	57	42%
Mogućnost da popravim ocjenu iz književnosti	45	33%
Teška obaveza	34	25%

Tabela 1. Frekventnost odgovora učenika doživljavanja školske lektire

Zanimljivi su odgovori učenika na pitanje prepoznavanja faktora koji utječu na razvoj interesovanja učenika za čitanje školske lektire. Analizom odgovora došlo se do podatka da vanjska motivacija, kao što je ocjena, nagrada i/ili priznanje, jeste jedan od značajnijih faktor, ali da su značajni i faktori kao što su: zadaci koje je postavio nastavnik, planirano vrijeme za čitanje, sadržaj knjige i stil pisanja knjige.

Kategorije	N=136 (f)	Postotak (%)
Ocjena iz književnosti	60	44%
Sadržaj knjige (stil pisanja)	40	29%
Zadaci nastavnika	25	18%
Planirano vrijeme za čitanje	11	9%

Tabela 2. Faktori koji utječu na interesovanje za čitanje lektire

Rezultati provedene ankete su pokazali da učenici najviše vole čitati epska djela koja govore o likovima iste ili približne dobi kao i čitatelj, knjige sa pustolovnim sadržajem i knjige sa primamljivim naslovom. Učenici sa dobrom ocjenom iz književnosti ističu da vole čitati knjige koje imaju manji broj stranica.

Kategorije	Primjeri odgovora	N=136 (f)	%
Tematika	<i>Privukao me pustolovni duh.</i>	55	41%
Radnja	<i>Želim saznati da li će na kraju glavni lik ostati živ.</i>	34	25%
Zanimljivost	<i>Naslov je zanimljiv.</i>	25	18%
Osobni motiv	<i>Privlače me karakterne osobine glavnog lika.</i>	15	11%
Ostalo	<i>Knjiga je kraćeg sadržaja.</i>	7	5%

Tabela 3. *Interesovanje učenika za čitanje epskog književnog djela*

Dobiveni rezultati omogućili su da se glavna hipoteza na odabranom uzorku empirijski provjeri. Odgovori učenika ukazuju na to da se učenici najviše interesiraju za književna djela pustolovnog karaktera, koja bude osjećaj, intelekt i maštu, pružaju mogućnost uživanja u raznim situacijama u kojima se nalaze likovi.

Prilikom čitanja književnog djela, u radnoj svesci učenici zapisuju: tok radnje u priči, citate, rečenice sa različitim stilskim figurama, opis likova inepoznate riječi.

Kategorija	N=136 (f)	Postotak (%)
Tok radnje u priči	42	31%
Opis likova	39	29%
Rečenice sa stilskim figurama	22	16%
Citati	17	12,5%
Manje poznate riječi	16	12%

Tabela 4. *Čitanje s olovkom*

Analizom odgovora učenika na Gardnerovom testu *Gdje leži vaša inteligencija* u cilju propitivanja moguće povezanosti interesovanja za čitanje književnih dijela i verbalno-lingvističke sposobnosti rezultati nude podatke koje bi valjalo dalje propitivati i analizirati.

VII razred	Uspjeh iz lektire	Br. uč.	Verbalno-lingv. spos.	VIII razred	Uspjeh iz lektire	Br. uč.	Verbalno-lingv. spos.
	Odličan	27	18		Odličan	29	18
	Vrlodobar	20	6		Vrlodobar	21	9
	Dobar	16	6		Dobar	24	4

Tabela 5. *Povezanosti interesovanja učenika za čitanje i verbalno-lingvističkih sposobnosti*

Zaključna razmatranja

Analizom odgovora učenika na anketni upitnik dolazimo do informacija da učenici završnih razreda osnovne škole imaju interesovanje za čitanje školske lektire manifestirajući vidljive oblike ponašanja, čitanje pomoću olovke, tj. aktivno pisanje bilješki. Školska bilješka učeniku služi za usvajanje i razvijanje receptivno jezičkih vještina, omogućava da učenik kroz vlastite rečenice razvija logičko mišljenje unapređujući mogućnost pisanja vlastitih radova. U odgojno-obrazovnom procesu jezik i književnost su u neraskidivoj vezi. Značaj se ogleda u osposobljavanju učenika za usmenu i pismenu komunikaciju, razvijanju kulture izražavanja, jezičkog mišljenja i svijesti o važnosti pravilnog jezičkog izražavanja kao što je potreba da bude dobar govornik, slušalac, kreativac na polju pisane riječi itd. Istina je da je čitanje djelimično uvjetovano nasljednim osobinama djeteta, ali za pravilan razvoj je važna interakcija okoline i

nasljednih osobina. Čitanje će se najbolje zbivati u organiziranom, uređenom, planiranom okruženju u kojem postoje malobrojna ali svjesna pravila ponašanja. Cilj je postići što veći i dugotrajniji samostalni kognitivni angažman učenika jer će se tako dogoditi trajne i vrijedne promjene u znanju. Važno je prikazati učenicima čitanje kao aktivnost koja je ugodna, zabavna i napeta, te da uloženo vrijeme u čitanje sadržaja dovodi do ispunjenja, veselja i zadovoljstva.

Literatura

1. Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
2. Pantić, D. (1980). *Priroda interesovanja*. Beograd: Istraživačko-izdavački centar SSO Srbije.
3. Pennac, D. (1996). *Od korica do korica*. Zagreb: IRIDA
4. Rosandić, D. i Šical. M. (1988). *Pristup nastavi književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Tobudić, N. (2001). *Aktivno učenje u interaktivnoj nastavi*. Tuzla: Bosanska riječ.

STUDENTS INTEREST OF THE ENDING SEMESTER OF ELEMENTARY SCHOOLS FOR READING SCHOOL BOOKS

Abstract

Students interest for reading school books is a specific question which belongs to the frames of literal education, more precisely of literal interests. Carried out research has a goal to examine how much do the students of the ending semester read school books and how they experience the hours in which analyze the school books. In the research participated students from the 8-th and 7-th grade, 136 students together (73 of the 7-th grade and 63 of the 8-th grade). The research results obtained indicate the importance of knowing readership habits, which we should not closely regard as a school activity, planned as a school work program, but as a lifelong need that implies encountering new knowledge, new ways of thinking and living. Reading is an important factor both in the developmental and in the educational process of each person.

Key words: reading, interest, literary interest, school lesson.

Dr. sc. Elvira Nikšić

FIZIČKA AKTIVNOST STUDENATA PEDAGOŠKOG FAKULTETA

Sažetak

Današnje savremeno društvo karakterizira izrazito smanjena motorička aktivnost i sve je veći broj osoba čiji se način života može označiti „sedentarnim“, uključujući školsku omladinu i studentsku populaciju. Svakodnevno provode 4-5 sati sjedeći u školskoj klupi, 1-3 sata pred televizorom, 1-2 sata sjedeći za kompjuterom i još nekoliko sati za ostale „sedentarne aktivnosti“ izvan škole i kuće. Fizička aktivnost smanjuje opasnost od pojave gojaznosti, nepravilnog držanja tijela i pojave tjelesnih deformiteta, kao što su: deformiteti kičmenog stuba, deformiteti grudnog koša, deformiteti nogu i deformiteti stopala. Cilj ovog istraživanja je da se ispita kolika je učestalost fizičke aktivnosti kod studenata Pedagoškog fakulteta. U istraživanju je učestvovalo 100 studenata od I do V godine. Korištena metoda je anketni upitnik.

Ključne riječi: studenti; fizička aktivnost; zdravlje.

Uvod

Ubrzan način života, kao i mnoge druge obaveze, studente dovode do toga da se ne bave fizičkim aktivnostima. Vrijeme koje provode na fakultetu je dugotrajno zbog čega često nemaju dovoljno vremena ni za učenje, a ne za bavljenje nekom od fizičkih aktivnosti. To nije jedini razlog, postoji njih više. Razlog su loše navike koje su studenti stekli kroz svoj život, a također i finansije. U ovom istraživačkom radu ispitanici su fizičke navike sarajevskih studenata. Ispitanici koji nisu aktivni navode sljedeće razloge za to: nedovoljno vremena, nedostatak volje, kao i prevelike obaveze na fakultetu. Problem ovog istraživanja bio je ispitati kolika je učestalost fizičke aktivnosti i kojim fizičkim aktivnostima se bave studenti Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu u svakodnevnom životu i koji su razlozi da to ne čine. Budući da studenti, kao nositelji budućeg društvenog mnijenja i odluka, predstavljaju veoma važan dio društva, istraživanja u vezi sa njihovom fizičkom aktivnošću, kao jednoj od ključnih činjenica u očuvanju zdravlja, posljednjih desetak godina sve su učestalija. Naime, poznato je da umjerena redovna tjelesna aktivnost pozitivno utječe na očuvanje zdravlja i prevenciju raznih bolesti srca i kardiovaskularnog sistema, kao i prevenciju nekih oblika tumora, dijabetesa i osteoporoze kod odraslih (Pate i sur. 1995.). Prema definiciji zdravlja Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 1946.) zdravlje se definira ne samo kao odsustvo bolesti već i kao stanje cjelovitog fizičkog, mentalnog i socijalnog blagostanja. Dokaze o povezanosti fizičke aktivnosti sa psihološkim zdravljem daju mnoga istraživanja koja općenito ukazuju na činjenicu da je redovno bavljenje tjelesnom aktivnošću povezano s većim osjećajem blagostanja, posebno s boljim raspoloženjem (Edwards, 2006.; Lauder i sur., 2006., Faulkner i Carless, 2006.) i smanjenjem stresa (Edwards, 2006.; Faulkner, 2006., Hallal i sur., 2006.). Stephens i sur. (1985.) navode da je razina tjelesne aktivnosti značajno u opadanju u razdoblju između adolescentske i odrasle dobi, a dob studenata predstavlja prijelazno razdoblje između adolescencije i odrasle dobi koje je prepoznato kao ključno za usvajanje i zadržavanje navika prema tjelesnom vježbanju. Studenti su u Hrvatskoj djelomično obuhvaćeni nastavom Tjelesne

i zdravstvene kulture, a prema nalazu istraživanja Vračan i sur. (2009.) to je i najčešći, a kod većine studenata i jedini oblik organizirane tjelesne aktivnosti. Ako je jedan od ciljeva tjelesne i zdravstvene kulture učenika, djece i mladeži usvajanje zdravih navika življenja, koju čini i navika prema tjelesnom vježbanju, onda je pitanje koliko je ono postalo dijelom njihovog svakodnevnog života. Autori zaključuju da su studenti očigledno vrlo dobro upućeni u važnost bavljenja tjelesnim aktivnostima jer njih, čak 94% smatra tjelesnu aktivnost vrlo važnom, međutim čak 56% studenata iz uzorka njihovog istraživanja nije uključeno niti u jedan oblik tjelesne aktivnosti van nastave tjelesne i zdravstvene kulture. Studenti su stoga u organizaciji slobodnog vremena i izboru aktivnosti prepušteni sami sebi što dodatno umanjuje vjerovatnost njihovog bavljenja fizičkim aktivnostima na što upućuju i nalazi istraživanja Čudina-Obradović (2008.). Nalazi spomenutog istraživanja ukazuju da su studenti preplavljeni osjećajem nemogućnosti upravljanja vlastitim vremenom i osjećajem dezorganizacije, stoga se od njih niti ne može očekivati planirano i sustavno bavljenje aktivnostima za koje su zainteresirani. Ista autorica navodi kako su velikom broju studenata dnevna putovanja otežavajući čimbenik koji pridonosi nižoj kvaliteti života i organizacije slobodnog vremena.

Metode

Ispitanici

Istraživanje je provedeno na populaciji studenata od I do V godine Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, Odsjek razredna nastava. Provedena analiza temelji se na podacima 100 ispitanika koji su ispunjavali anketni upitnik (ženskih 94, muških 6).

Instrumenti

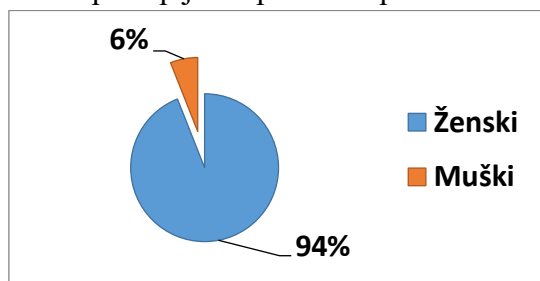
Istraživački instrument u ovom istraživanju predstavlja anketni upitnik. Sačinjeni upitnik omogućava uvid u navike studenata i njihovu fizičku aktivnost.

Metode obrade podataka

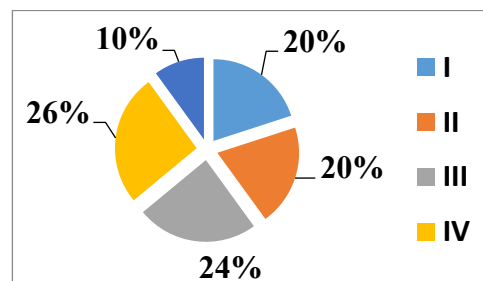
Za statističku obradu podataka korišten je statistički Microsoft Office software – Excel, pomoću kojeg smo dobili precizne pokazatelje, kako brojčano tako i procentualno, prikazano grafički za svako postavljeno pitanje koje se nalazi u anketi.

Rezultati

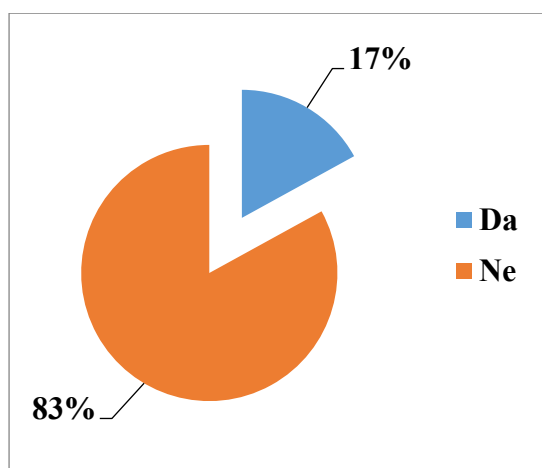
Prikaz prikupljenih podataka po datim obelježjima



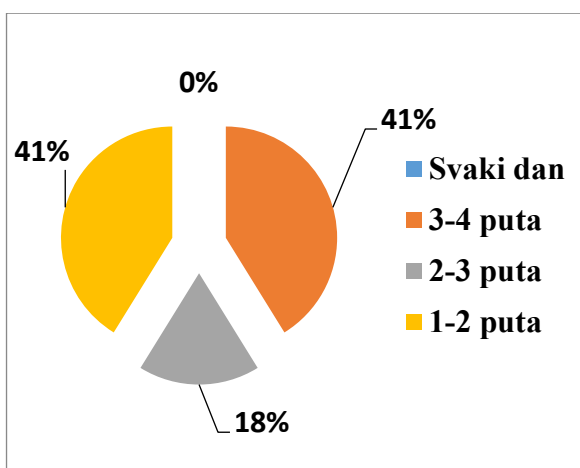
Grafikon 1. Frekvencija studenata prema spolu



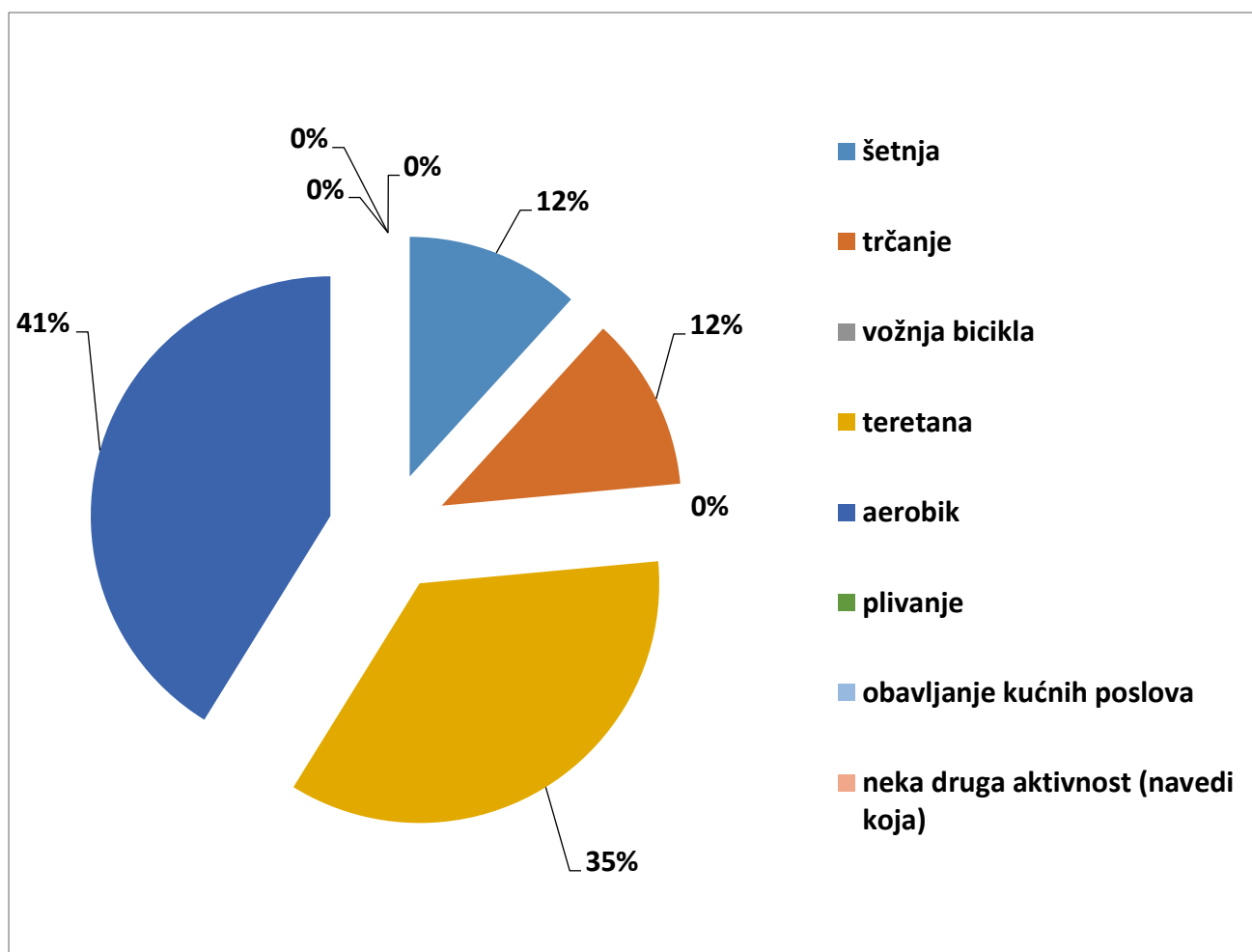
Grafikon 2. Frekvencija studenata po godinama studija



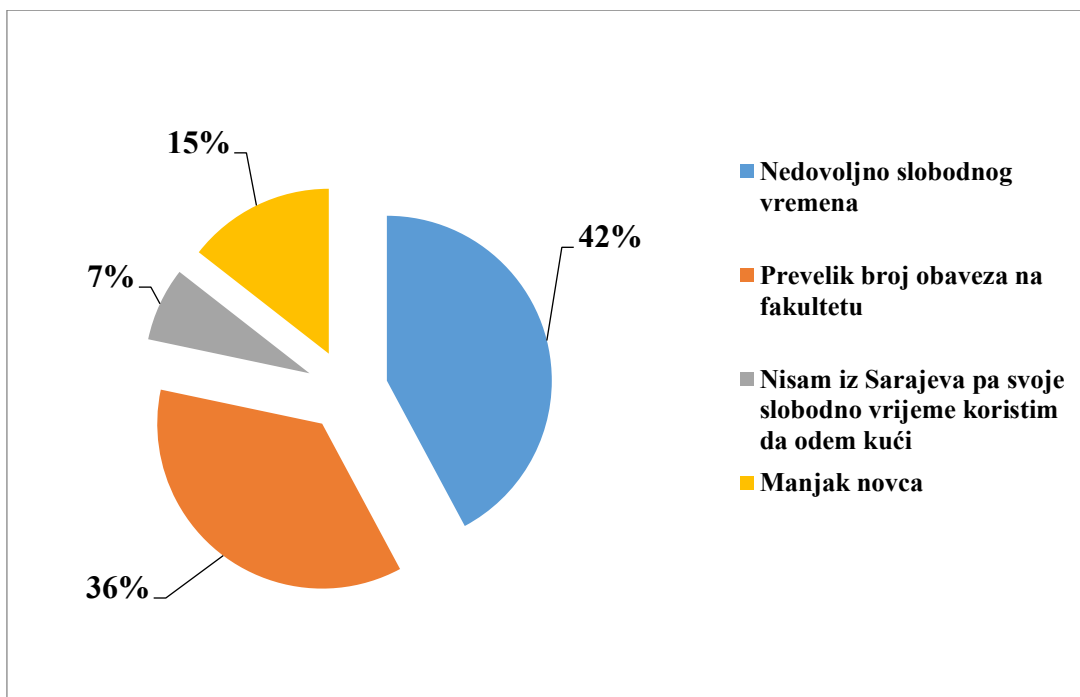
Grafikon 3. Grupisanje studenata na osnovu fizičke aktivnosti



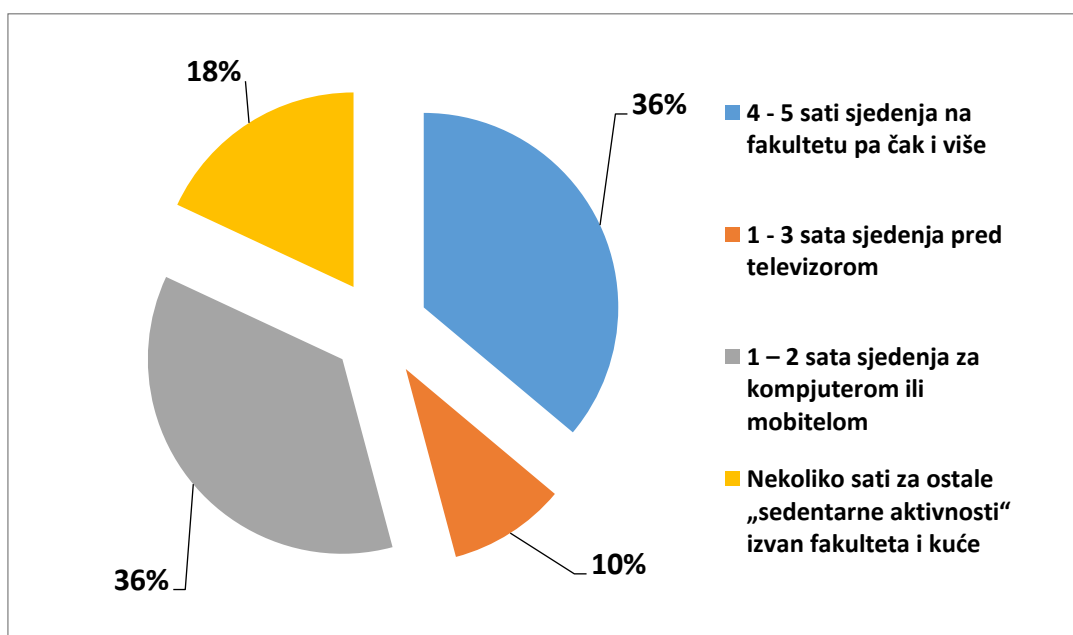
Grafikon 4. Grupisanje studenata prema dužini fizičke aktivnosti



Grafikon 5. Grupisanje studenata prema vrsti sporta



Grafikon 6. Grupisanje studenata prema razlogu fizičke neaktivnosti



Grafikon 7. Grupisanje studenata prema sedentarnom načinu života

Diskusija

Fizička aktivnost važan je faktor u postizanju optimalnog stanja zdravlja, a isto tako djeluje na smanjenje rizika od pojave različitih bolesti. Ubrzan način života, dugotrajni boravak na fakultetu, kao i mnoge druge obaveze, studente dovode do toga da se ne bave fizičkim aktivnostima. Možda je stvar u lošoj navici koju su studenti stekli kroz svoj život. Samo 60 minuta bilo koje fizičke aktivnosti na dan dovoljno je za poboljšanje mišićnog tonusa, cirkulacije, pokretljivosti zglobova i poboljšanje srčane funkcije. Bavljenje fizičkom aktivnošću predstavlja idealno sredstvo za: održavanje tjelesne kondicije, pomaže u smanjivanju napetosti,

jača kosti, mišiće i zglobove, ima pozitivan utjecaj na disajni sistem, liječi nesanicu, jača se imunitet, povećava izdržljivost, ubrzava metabolizam, povećava snagu cjelokupnog organizma. Prednosti bavljenja fizičkim aktivnostima su velike, jer pored utjecaja na zdravlje studenata, fizička aktivnost dovodi do smanjenja viška kilograma, pozitivno djeluje na raspoloženje, ublažava depresiju i podiže samopouzdanje. U istraživanju je učestvovalo 100 studenata, od čega je bilo 94 žene (94%), a 6 muškaraca (6%). Fizičkom aktivnošću se bavi 17 (17%) studenata. Najviše ispitanika, njih 7 (7%) se fizičkom aktivnošću bavi rekreativno, jedan do dva puta sedmično po 60 minuta, a 3 studenta (3%) aktivno je samo 30 minuta, 2 do 3 puta sedmično, dok se 7 (7%) studenata aktivno bavi fizičkom aktivnošću, 3 puta sedmično, pa čak i više. Tendencije takvih raspodjela aktivnosti dobivene su i u istraživanju Andrijašević i sur. (2005.), te Booth i sur. (1997.). Naime, 50,0% studenata iz našeg uzorka koji se bave nekom od navedenih aktivnosti čine to jednom do dva puta tjedno dok druga polovica njih to radi više od dva puta sedmično. Preporuke za fizičku aktivnost koja će imati benefite za zdravlje uključuje 150 minuta sedmično umjerene fizičke aktivnosti i 75 minuta intenzivne fizičke aktivnosti. Za dodatne benefite za zdravlje, treba uključiti 300 minuta umjerene fizičke aktivnosti i 150 minuta intenzivne fizičke aktivnosti u svoj način života (Whitney i Rolfes, 2011). Ukoliko neko fizičkim aktivnostima posvećuje manje od 30 minuta sedmično, savjetuje mu se da pokuša da ide na fakultet i da se vraća kući ne koristeći se prijevoznim sredstvima, da izađe iz autobusa ili tramvaja stanicu ranije i pješaci do kuće/fakulteta, radije se koristi stepenicama nego liftom, za vrijeme kupovine i obilaska trgovina ne koristi se preijevoznim sredstvima, koristi se biciklom kao sredstvom za rekreaciju, šetnji posveti najmanje 30 minuta dnevno barem 2-3 puta sedmično, vrijeme raspusta iskoristi za plivanje (more, rijeke, jezera) itd. Studenti najčešće idu na aerobik 7 (7%) i u teretanu 6 (6%), dok je aktivnost ostala 4 (4%) studenata šetnja i trčanje. Ekipni sportovi kao što su košarka, nogomet, odbojka i rukomet, nisu bili nikako zastupljeni, što je bilo za očekivati, jer većina ispitanih studenata, njih 94 su bile ženskog spola. Razlozi fizičke neaktivnosti koje su studenti naveli, njih 35 (42%) su nedovoljno slobodnog vremena, 30 (36%) studenata kao razloge fizičke neaktivnosti navodi preveliki broj obaveza na fakultetu, dok 6 (7%) studenata navodi da nije iz Sarajeva pa se svoje slobodno vrijeme koriste da odu kući, a 12 (15%) studenata kao razlog navodi manjak novca. Tokom studiranja, većina studenata svoje slobodno vrijeme provodi učeći, pa zbog toga nemaju vremena za neku fizičku aktivnost ili bavljenje sportom. Kao još jedan razlog za neaktivnost navode i nedostatak volje.

Nakon napornog dana provedenog na fakultetu, nemaju volju da se pokrenu, pa radije biraju odmaranje uz mobitel, računar ili TV. Svi ispitanici, njih 100, svakodnevno provode 4-5 sati sjedeći na fakultetu pa čak i više, njih 27 od 100 ispitanih sjede pred televizorom 1-3 sata, a svi ispitanici, njih 100, sjede dnevno za kompjuterom ili mobitelom minimalno 1-2 sata, a njih 50 dodatno još nekoliko sati sjede izvan škole i kuće.

Mnogi autori bavili su se sličnim istraživanjima. Rezultati jednih od provedenih istraživanja pokazuju da se 56 od 128 ispitanika, odnosno 44,5% studenata u slobodno vrijeme bavi nekom sportsko-rekreacijskom aktivnošću od kojih se kao najčešće navode rekreacijske aktivnosti poput šetnje, plivanja, trčanja, vožnje biciklom, rolanja i slično, zatim slijede aerobik i fitness programi, te na kraju sportske aktivnosti poput nogometa, košarke ili tenisa. Studenti najviše sudjeluju u individualnim sadržajima rekreacijskih aktivnosti koje mogu sami osmišljavati, manjim dijelom u organiziranim programima (aerobika i fitness programi), dok

najmanji dio čine ekipni sportovi, vjerojatno bliži muškoj populaciji studenata (Nikolić i Pahić, 2010.). Druga studija je obuhvatila 410 studenata prve, druge, treće i četvrte godine. Od 410 anketiranih studenata, žena je 215 (52,4%), a muškaraca je 195 (47,5%). Fizičkom aktivnošću se bavi 270 (77,7%) studenata, a od toga 165 (56,8%) muškaraca i 125 (43,1%) žena. Najviše ispitanika 161 (55,5%), bavi se fizičkom aktivnošću dva do tri puta sedmično, od toga njih 100 (24,3%) aktivno je samo 30 minuta. Studenti najčešće idu u teretanu 68 (23,4%). Anketirani studenti sjedeći provode najčešće 4 sata 160 (39%), a onih koji sjedeći provode više od 8 sati je 120 (29,2%) (Macanović i sur., 2013.). Tako istraživanje na studentskoj populaciji Agronomskog fakulteta u Zagrebu pokazuje kako se 74% studenata ne bavi nikakvom tjelesnom aktivnošću, 20% se bavi rekreativno (2-3 puta tjedno), a samo 0,6% se redovno bavi tjelesnom aktivnošću (Caput – Jogunica i sur., 2007.). Prema istraživanju provedenom na studentima i studenticama Medicinskog fakulteta u Zagrebu (Kovačević i sur., 2008.) čak 65% studenata se rekreativno bavi tjelesnom aktivnošću (2 puta tjedno), dok se 27% aktivno bavi sportom (minimalno 5 puta tjedno), a samo 7% se ne bavi nikakvom tjelesnom aktivnošću. Za uzorak studentica dobijeni su nešto drugačiji rezultati koji ukazuju na nižu stopu bavljenja tjelesnim aktivnostima od studenata. Tako se 42% studentica uopće ne bavi nikakvom tjelesnom aktivnošću, a 48% ih se bavi rekreativno otprilike do 2 puta sedmično. Ukupno uzevši, 51% studenata Medicinskog fakulteta se bavi tjelesnim aktivnostima u slobodno vrijeme, dok 37% njih ne sudjeluje u sportu niti rekreacijskim aktivnostima. Čurković (2009.), navodi podatak da 66% studenata Zagrebačkog Sveučilišta ne participira u tjelesnim aktivnostima, a 2% se aktivno bavi sportom. Istraživanje (Andrijašević i sur., 2005.) na uzorku studenata Splitskog Sveučilišta pokazuje da 53,6% studenata i 20,3% studentica participira u tjelesnim aktivnostima, a 11% od svih studenata je habitualno tjelesno aktivno u sportskim, rekreacijskim ili natjecateljskim aktivnostima. Autori ističu da povremena tjelesna aktivnost, u koju je uključeno 40,8% studentica, nije dovoljna za učinkovit povoljan utjecaj na organizam, a razlozi za ovakvo ponašanje najvjerojatnije su nedostatak razvijenih navika tjelesnog vježbanja.

Opservacijom navedenih istraživanja na studentskoj populaciji može se primijetiti da suprotno znatne razlike u odnosu na spol studenata. Tako je očito da se fizičkim aktivnostima bave u većem broju studenti nego studentice. Uzorak studenata u mom istraživanju čine uglavnom studentice (94%) što općenito odgovara proporciji spolne zastupljenosti u populaciji studenata Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Razlike u bavljenju fizičkim aktivnostima mogle pripisati razvojnim čimbenicima i većoj tjelesnoj aktivnosti dječaka u odnosu na djevojčice još od najranije dobi (Berk, 2007./2008.). Podaci provedenog istraživanja sukladni su i podacima istraživanja stranih autora (Leslie i sur., 1999.; Pate i sur., 1995.; Booth i sur., 1997.) čiji rezultati ukazuju da se i u SAD-u i u Australiji tjelesnim aktivnostima bavi manje od 50% studenata. Ovi autori naglašavaju nužnu intervenciju povećanja razine tjelesne aktivnosti u mladima, posebno u mladima djevojaka. S obzirom na rastuće zahtjeve prema učiteljskoj struci, ova preporuka svakako se odnosi i na populaciju budućih učitelja i učiteljica.

Zaključak

Na osnovu istraživanja može se zaključiti da se fizičkom aktivnošću bavi samo 17 (17%) studenata. Fizička aktivnost kojom se studenti najčešće bave je aerobik i teretana, što je razumljivo s obzirom da se radi o ženskoj populaciji. Bavljenje sportom i fizičkom aktivnošću

nedovoljno je u odnosu na njihov poziv i važnost bavljenja fizičkom aktivnošću. Većina anketiranih studenata se nekad rekreativno bavila fizičkom aktivnošću. Veliki procenat studenata provodi sedentarni način života zbog manjka slobodnog vremena i novca, kao i zbog prevelikog broja obaveza na fakultetu. Učitelji prije svega moraju znati koja je to važnost svakodnevne fizičke aktivnosti da bi to mogli prenijeti na učenika i spriječiti negativne efekte današnjeg sedentarnog načina života. Pet je važnih razloga zbog kojih se treba svakodnevno vježbati. Bilo koja fizička aktivnost aktivno ili rekreativno sagorijeva kalorije, oblikuje mišiće, daje energiju, čuva zglobove i kroz bavljenje fizičkom aktivnošću lako se nauči koliko je organizmu potrebno te aktivnosti. Za studentsku populaciju se podrazumijeva da su oni zdravi, ali da su to mladi koji često zanemaruju svoje zdravlje, posežu za cigaretama i alkoholom, nepravilno se hrane i rijetko se bave sportom. Sve te loše navike utječu na njihovo zdravlje.

Literatura

1. Andrijašević, M., Paušić, J., Bavčević, T., & Ciliga, D. (2005.). Participation in leisure activities and self – perception of health in the students of University of Split. *Kinesiology*, 37,1, 21-31.
2. Berk, L.E. (2007./2008.). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Booth, M., Bauman, A., Owen, N., & Gore, C.J. (1997.). Physical activity preferences, preferred sources of assistance, and perceived barriers to increased activity among physically inactive Australians. *Preventive Medicine* 26, 131-137.
4. Caput Jogunica, R. i Čurković, S. (2007.). Indeks tjelesne aktivnosti i fitness samoprocjena studenata Agronomskog fakulteta u Zagrebu. U: M. Andrijašević (ur.), *Zbornik radova Sport za sve u funkciji unaprjeđenja kvalitete života*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 319-326.
5. Čudina – Obradović, M. (2008.). *Da sam ja učiteljica*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
6. Čurković, S., Bagarić, I., Straža, O., i Šuker, D. (2009.). Angažiranost studenata u sportsko- rekreativnim izvannastavnim aktivnostima tjelesne i zdravstvene kulture. U B. Neljak (ur.), *Zbornik radova 18. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, str. 400-403.
7. Edwards, S. (2006.). Physical exercise and psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 36, 2, 357-373.
8. Faulkner, G. i Carless, D. (2006.). Physical Activity in the Process of Psychiatric Rehabilitation: Theoretical and Metodological Issues. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 29, 4, 258-266.
9. Hallal, P.C., Victoria, C.G., Azevedo, M.R. i Wells, J.C.K. (2006.). Adolescent Physical Activity and Health: A Systematic Rewiev. *Sports Med*, 36, 12, 1019-1030.
10. Kovačević, Ž., Mihaljević, D., i Paušić, J. (2008.). Zdravstveni status i tjelesna aktivnost studenata Medicinskog fakulteta. U B. Neljak (ur.), *Zbornik radova 17. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, str. 524-527.
11. Lauder, W., Mummery, K., Jones, M. i Caperchione, C. (2006.). A comparison of health behaviours in lonely and non-lonely populations. *Psychology, Health and Medicine*, 11, 2, 233-245.

12. Leslie, E., Owen, N., Salmon, J., Bauman, A., Sallis, JF., & Kai Lo, S. (1999.). Insufficiently Active Australian College Students: Perceived Personal, Social, and Environmental Influences. *Preventive Medicine* 28.
13. Macanović, G., Marković, D., Ferati, A., Arsić, J., Jocić, I. Arsić, K. (2013.). Fizička aktivnost studenata. *PONS – medicinski časopis*, Vol. 10 (4), str. 137-141.
14. Nikolić, I., Pahić, T. (2010.). Sportsko – rekreacijske aktivnosti i stavovi prema njima i te povezanost bavljenja tjelesnim aktivnostima s roditeljskom tjelesnom aktivnosti i usamljenošću kod studenata Učiteljskog fakulteta. *Napredak*, Vol. 152 (2), str. 289-303.
15. Pate, R., Pratt, M., Blair, S., Haskell, W., Macera, C., & Bouchard, C. (1995.). Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA*, 273, 5.
16. Stephens. T., Jacobs, D.R., & White, C.C. (1985.). *A descriptive epidemiology of leisure time physical activity*. Dostupno na web stranici: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424724/>. (Preuzeto: 14. 2. 2018.)
17. Vračan, D., Pisačić, T., Slaćanac, K. (2009.). Stavovi prema vježbanju i interesi prema pojedinim sportskim aktivnostima studenata Arhitektonskog i Geodetskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. U B. Neljak (ur.), *Zbornik radova 18. Ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez, str. 522-527.
18. World Health Organisation (1946.). *Constitution*. New York: WHO.

PHYSICAL ACTIVITY OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES STUDENTS

Abstract

Today's contemporary society is characterized by extremely decreased motor activity and an increasing number of people whose lifestyle can be labeled as „sedentary“, including the school youth and student population. They spend 4-5 hours a day sitting in school benches, 1-3 hours in front of the TV, 1-2 hours on the computer and a couple of hours more for other „sedentary“ activities, outside the school and the house. Physical activity decreases the danger of obesity, improper body posture and the occurrence of physical deformities, such as: spine deformity, chest deformity, legs deformity and feet deformity. The goal of this research is to examine the frequency of physical activity of the students of Faculty of Educational Sciences. In this research was included 100 students from I to V year. Survey questionnaire was the used method.

Key words: health, physical activity, students.

Dr. sc. Mirjana Mađarević

PREZENTACIJA GRAFIKONA ANTROPOMETRIJSKIH FAKTORA PROGRAMSKIM PAKETOM MATLAB

Sažetak

U kineziologiji za znanstvena istraživanja koriste se posebne znanstvene discipline: antropometrija, kineziometrija, psihometrija i sociometrija, s ciljem proučavanja tačnosti mjerenja, metrijskih karakteristika mjernih instrumenata, organizacijom mjerenja i određivanje greške mjerenja. Predmet mjerenja u kineziologiji je čovjek, odnosno njegove sposobnosti, osobine i antropološke karakteristike. U traženju objektivnih svjedočanstava istinitosti pojava, da bi se ispitao stepen vjerovatnoće u potvrđivanju ili negiranju postojanja određenih činjenica, (relacija, tendencija i zakonitosti) kompleksnih adaptivnih čovjekovih reakcija, jedan od prioritetnih naučnih zadataka jeste istraživanje manifestnih varijabli i latentnih dimenzija psihosomatskog statusa čovjeka. Faktorska struktura antropometrijskih varijabli se svuda u svijetu razlikuje, s obzirom na aspekte uzrasta i pola, kao i s obzirom na genetičke i ekosocijalne činioce. Zato se rezultati faktorskih analiza ne mogu apriori koristiti, jer treba imati u vidu da s obzirom na akcelerativne promjene i relativno brze izmjene u ekosocijalnim uslovima, ova istraživanja treba ponavljati osavremenjivati, koristiti nove matematičke modele da bi imali što bolju i potpuniju predstavu šta se u strukturi antropološkog prostora dešava, jer rezultati brzo zastarjevaju. Za obradu podataka primjenjuju se razni matematički modeli i postupci pomoću kojih se prvo vrše pokušaji identifikacije i utvrđuje struktura dimenzija, zatim se utvrđuju njihove međusobne relacije, relacije u odnosu na kriterije (uspješnosti u nekim aktivnostima ili situacijama), što znači i utvrđivanje valjanih, pouzdanih i dobrih mjernih instrumenata za njihovo praćenje i ocjenjivanje. Poticaj na razmišljanje i za ovo istraživanje javio se, jer do sada teoretski postavljene relacije određenih parametara i materijalno izvedeni eksperimenti podvrgnuti obradi bazične i multivarijantne statistike nisu dali odgovore na mnoga pitanja koja su se nametala u istraživanjima psihomotorike i antropometrije. Najveći izazov bio je primijeniti jednu novu metodu, koja bi hipotetski dala preciznije i bolje odgovore na postavljena pitanja. Kineziološka nauka koristi bogatstvo naučnih metoda za svoja istraživanja, naročito kada se istražuje neka nova ili nedovoljno poznata pojava, tada je eksperiment jedini način saznavanja o toj pojavi. Veoma uspješna simulacija može da se radi i pomoću programskih paketa i simulatora koji su univerzalnog karaktera fleksibilniji i moćniji od običnih programskih modula. MATLAB je interaktivni program za numeričku linearnu algebru i matrične proračune. Lako se povezuje sa simulacionim sistemom ACSL-jezikom kontinualne simulacije. Može se proširiti modulima za: upravljanje sistema, obradu signala, indentifikaciju sistema, optimizaciju, statistiku i drugim. U ovom radu primjenjen je MATLAB programski paket i nisu prezentirani svi rezultati istraživanja zbog obimnosti podataka. Prezentirani su rezultati mjerenja nekih kombinacija faktora iz ovog podsistema antropometrijskog prostora.

Ključne riječi: grafikoni, antropometrija, simulacija, MATLAB.

Uvod

Moram naglasiti da sam u ovom istraživanju radi dobijanja šire slike o kretanju rezultata mjerenja i testiranja u motornom i antropometrijskom prostoru koristila i kanoničko korelaciju i regresionu metodu. Aktuelna kanoničko korelaciona metoda davala je jednodimenzionalne grafikone o korelaciji veličine (funkcije) sa vrijednostima varijable za slučajeve korelacionih faktora od -1 do 1 tj. funkcija u rasponu tih faktora opada ili raste sa promjenom varijable. Model MATLAB omogućava, kao što je iz grafikona prikazano, procjenu veličina antropometrijskog prostora u zavisnosti od dvije varijable koje se mogu izabrati po određenom principu. Po programu modela generišu se mrežasti površinski grafikoni u predstavljanju rezultata istraživanja. Oni se mogu podijeliti u dvije klase:

1. Mrežasti površinski grafikoni sa jasnim minimumom (na granicama domena x i y ili određenih vrijednosti x i y) ili bez minimuma.
 2. Mrežasti površinski grafikoni sa izraženim maksimumom između prevoja (minimuma)
- Trodimenzionalni površinski grafikoni (3D) korisni su kada treba predstaviti veličine koje zavise od dvije promjenljive varijable.

Rezultati

Prezentacija grafikona antropometrijskih faktora

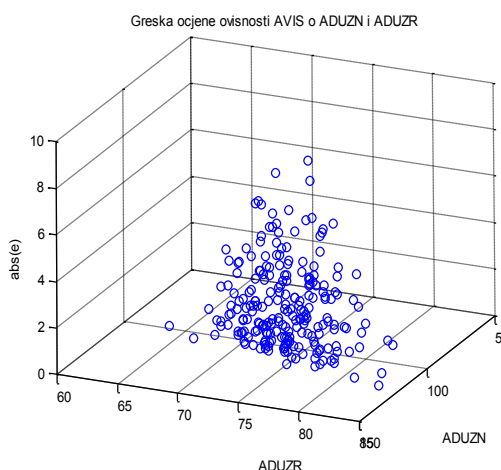
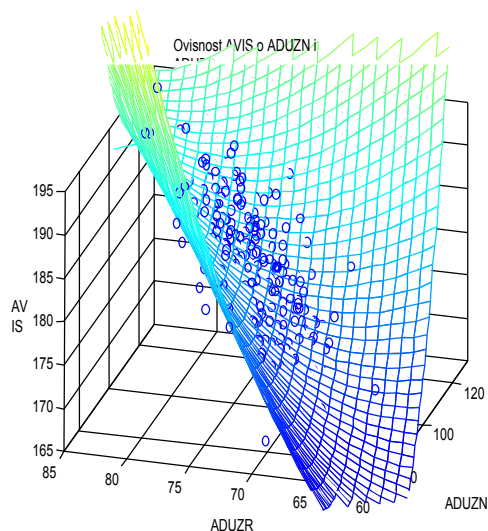
Faktor je funkcija dvije varijable istog prostora, grafikoni od 1-5

1. A-1 (visina) sa A-3 (dužina noge) i A-4 (dužina ruke)

x-osa: ADUZN dužina noge y-osa: ADUZR dužina ruke z-osa: AVIST visina

Prosječno apsolutno odstupanje: 2.1688

Prosječno relativno odstupanje: 0.0121



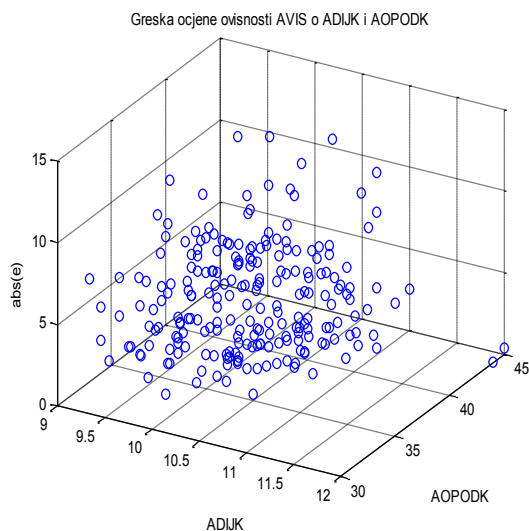
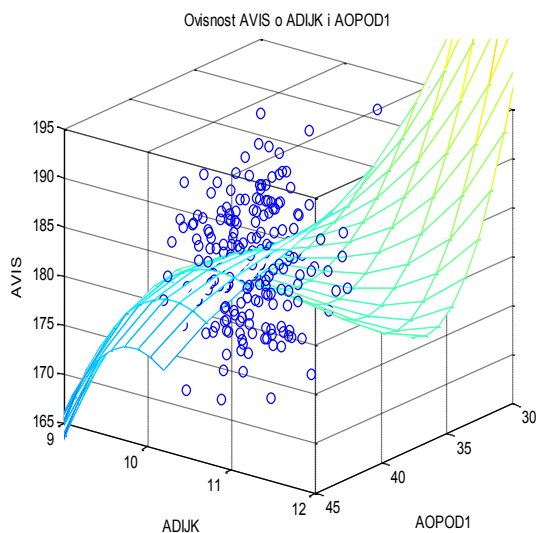
Minimum visina 185 za dužinu noge 100 i dužinu ruke 70-75 cm. Sa porastom vrijednosti dužina noge i dužina ruke do granice njihovih domena, visina raste do 195 cm. (optimum predstavlja minimalna vrijednost, mrežasti površinski grafikon iz klase 1.

2. A-1 (visina) sa A-9 (dijametar koljena) i A-14 (obim podkoljenice)

x-osa: ADIJK dijametar koljena y-osa: APODK obim podkoljenice z-osa: AVIST visina

Prosječno apsolutno odstupanje: 4.2210

Prosječno relativno odstupanje: 0.0235



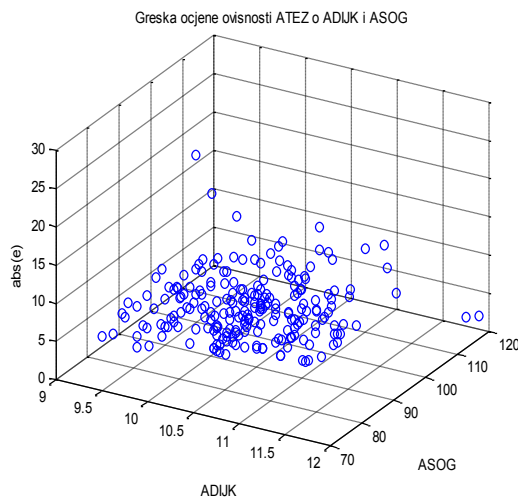
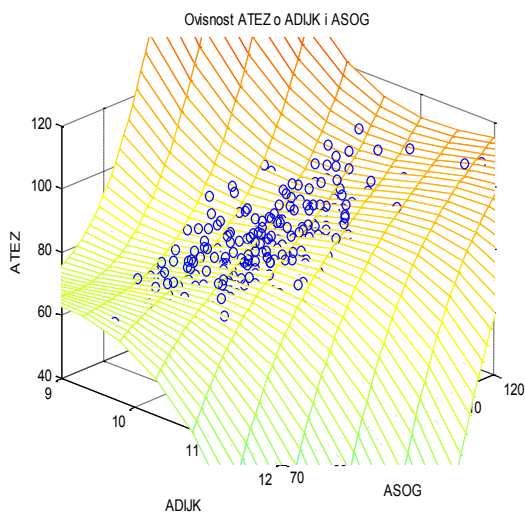
Maksimum visina 185 za dijametar koljena 11-12 i obim potkoljenice 40-45 (optimum predstavlja maksimalna vrijednost, mrežasti površinski grafikon iz klase 2.).

3. A-2 (težina) sa A-9 (dijametar koljena) i A-10 (srednji obim grudi)

x-osa: ADIJK dijametar koljena y-osa: ASOG srednji obim grud z-osa: ATEZ težina

Prosječno apsolutno odstupanje: 4.0765

Prosječno relativno odstupanje: 0.0530



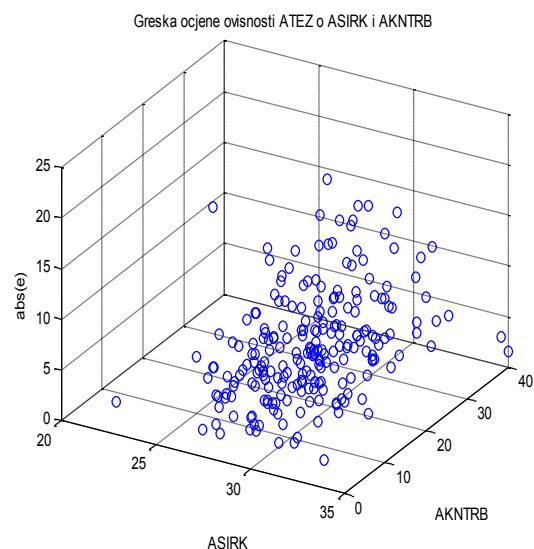
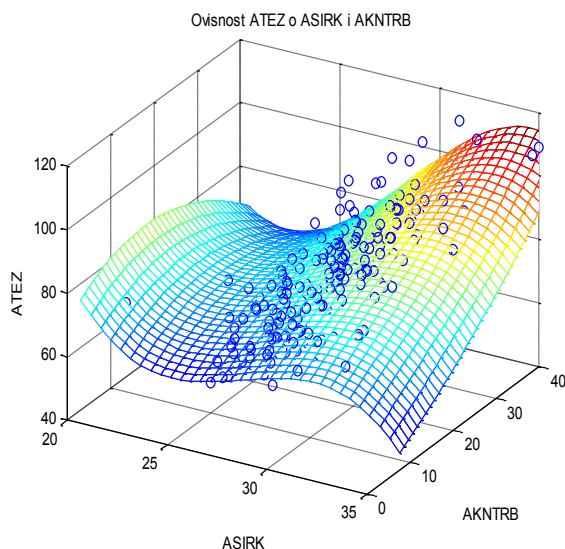
Minimum težina 65-72 kg za dijametar koljena 10 i srednji obim grudi 90-100 cm mrežasti površinski grafikon iz klase 1).

4. A-2 (težina) sa A-6 (širina karlice) i A-17 (kožni nabor trbuha)

x-osa: ASIRK širina karlice y-osa: AKNTRB kožni nabor trbuha z-osa: ATEZ težina

Prosječno apsolutno odstupanje: 5.4912

Prosječno relativno odstupanje: 0.0708



4. ATEZ-težina sa ASIRK-širina karlice i AKNTRB-kožni nabor trbuha

Minimum težina 60 kg za širinu karlice 25 i kožni nabor trbuha 20. Za veće vrijednosti širine karlice i kožnog nabora trbuha težina raste (mrežasti površinski grafikon iz klase 1).

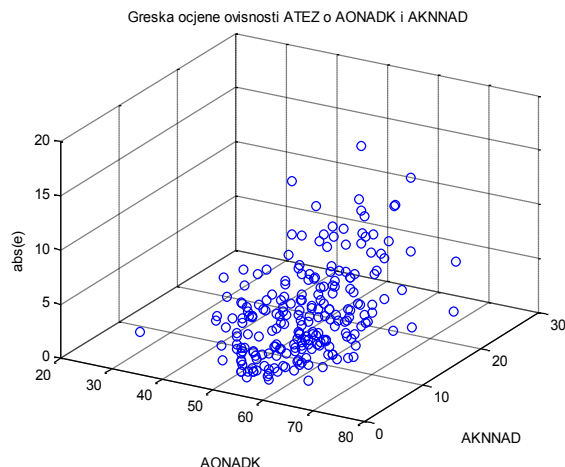
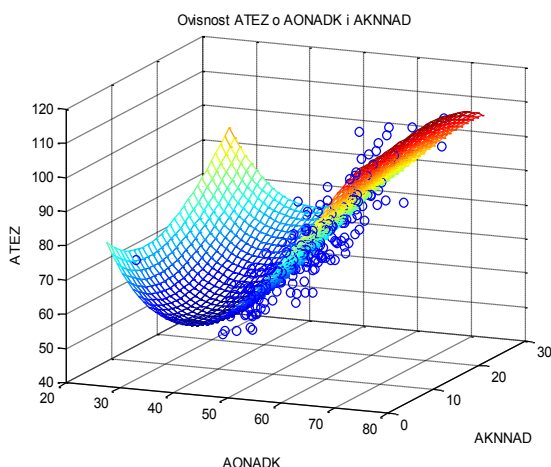
5. A-2 (težina) sa A-13 (obim nadkoljenice) i A-15(kožni nabor nadlaktice)

x-osa: AONADK obim nadkoljenice y-osa: AKNNADL kožni nabor nadlaktice

z-osa: ATEZ težina

Prosječno apsolutno odstupanje: 4.2519

Prosječno relativno odstupanje: 0.0547



5. ATEZ-težina sa AONADK-obim natkoljenice i AKNNADL-kožni nabor nadlaktice

Minimum težina 50-60 kg za obim natkoljenice 30-40 cm i kožni nabor nadlaktice 20 kaliperskih jedinica. Za veće vrijednosti obima natkoljenice i kožnog nabora natkoljenice težina raste (mrežasti površinski grafikon iz klase 1).

Zaključak

U prezentiranim rezultatima metodom aktivnog eksperimenta programskim paketom MATLAB izdvojene su višedimenzionalne zavisnosti, sa značajnim koeficijentima prosječnog

relativnog odstupanja, trodimenzionalne (3D) plohe. Klasa 3D ploha mrežasti grafikoni pokazuju jasne minimume, sedla ploha, iz kojih se mogu očitati vrijednosti za svaku varijablu u kombinaciji. Metoda aktivnog eksperimenta je na najbolji način determinisala strukturu antropometrijskih karakteristika i dala optimalne vrijednosti parametara funkcionalne ovisnosti F. Uvidom u sve primjenjene metode koje sam koristila, kao što sam u uvodu naglasila, mogu istaći da metoda aktivnog eksperimenta daje najpreciznije informacije o svojstvima psihomotornog i antropometrijskog prostora, kada se rade kombinacije jednog faktora sa jednom nezavisnom veličinom i kombinacija jednog faktora sa dvije nezavisne veličine.

Literatura

1. Beveridge, G.S., Schlechter R.S.(1970). Optimization Theory and Practice, Mc Graw-Hill New York.
2. Kurelić, N; Momirović, K; Stojanović, M; Šturm, J; Radojević, N; Viskić-Štaleks (1975). Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine. Institut za naučna istraživanja Fakulteta za Fizičko vaspitanje, Beograd.
3. Koen, E., Nejgel, E.(nema godina). Uvod u logiku i naučni metod. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
4. Mijanović, M., Stojak, R.(1989). Statističke metode primjenjene u antropologiji i fizičkoj kulturi. Naučna knjiga, Beograd.
5. Mijanović, M.(1997). Statističke metode primjenjene u antropološkim naukama. Univerzitet u Podgorici, Podgorica.
6. Mijanović, M.(2000). Izbor statističkih metoda. Univerzitet u Podgorici, Podgorica.
7. Mijanović, M.(2002). Valjanost (Validnost) testiranja i mjerenja. Savremeni sport br. 1-2. Banja Luka.
8. Mijanović, M.(2005). Diskriminativnost (Osjetljivost testa). Savremeni sport br. 5-6. Banja Luka.
9. Savković-Stevanović, J.(1995). Modelovanje i simulacija procesa, Beograd.

PRESENTING GRAPHS OF ANTHROPOMETRIC FACTORS USING MATLAB SOFTWARE

Abstract

To conduct scientific research in kinesiology special disciplines of anthropometry, kinesiometry, psychometry and sociometry have been used with the aim of studying the measurement accuracy, the metric characteristics of measuring instruments, the organization of the measurement procedure and determining the measurement error. The object of measurement in kinesiology is a human being, i.e. his or her abilities, attributes and anthropological characteristics. To obtain objective and truthful accounts of phenomena and to determine the probability rate in confirming or disproving certain facts (relations, tendencies and principles) relating to complex adaptive reactions of humans, one of the primary scientific tasks is to study the manifested variables and latent dimensions of the subject's psychosomatic status. The factors behind anthropometric variables differ around the world and are dependent on age and sex, as well as on the genetic and socioeconomic components. This is the reason why the results of factor analyses cannot be used a priori. Considering the changes in socioeconomic conditions

which occur at an accelerated pace, these studies are in need of modernization and repetition, and the use of the latest mathematical models is recommended in order to acquire a more accurate description of events in the structure of anthropological space, since the results quickly become obsolete. To process the data various mathematical models and procedures are implemented whose first aim is to attempt to identify the dimensions and determine their structure, followed by finding relations among them and between them and the criteria (the levels of success in certain activities or situations), which presupposes setting up valid, reliable and accurate measuring instruments to monitor and assess these variables. This study has been inspired by the inadequacy of answers provided by the theoretical assumptions about the relations of various parameters and by the experiments conducted and analyzed using basic and multivariate statistics which failed to address the questions in the studies of psychomotorics and anthropometry. The greatest challenge has been the application of a new method which could, in theory, provide more accurate and satisfactory answers to the questions posed. The science of kinesiology utilizes a multitude of scientific methods to conduct research, especially when the research involves a new or insufficiently studied phenomenon, in which case the experimental method is the only proper way of obtaining insights. A highly successful simulation can be performed using software and simulators which are universal and more flexible and powerful than regular software modules. MATLAB is an interactive software designed for linear algebra and matrix calculations. It is easily linked to the simulation system using ACSL - Advanced Continuous Simulation Language. It can be expanded to include modules for system management, signal processing, system identification, optimization, statistics etc. MATLAB software has been used in writing this paper. Due to the volume of data, not all of the findings have been presented. The results of measurements of certain combinations of factors from the subsystem of anthropometric space have been presented.

Key words: graphs, anthropometry, simulation, MATLAB

Dr. sc. Slavica Dimitrijević

REDOVNO POHAĐANJE NASTAVE FIZIČKOG VASPITANJA KAO ZNAČAJAN FAKTOR RAZVOJA MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI UČENIKA

Sažetak

Sprovedeno longitudinalno istraživanje na uzorku od 252 učenika mlađeg školskog uzrasta imalo je za cilj da ispita promene fizičkih sposobnosti u zavisnosti od redovnosti pohađanja nastave i dodatnog bavljenja sportom. Rezultati analize kovarijanse i t – testa pokazuju da su učenici koji su redovno pohađali nastavu bili uspešniji u 6 od 7, ali sa statistički značajnom razlikom u 4 testa i to: Taping rukom ($p=0,002$), Duboki pretklon na klupici ($p=0,043$), Skok u dalj iz mesta ($p=0,035$) i Podizanje trupa iz ležanja na leđima (0,039). Kako se čak trećina ispitanika ne bavi nikakvom fizičkom aktivnošću izuzev na časovima fizičkog vaspitanja preporuka autora rada je da se poveća broj časova obaveznog fonda na 5 časova nedeljno, čime bi se povećala i efikasnost nastave u razvoju motorike učenika. Nastavu treba diferencirati u skladu sa nivoom fizičke sposobnosti i uskladiti sa potrebama i interesovanjima učenika da bi bila poželjna i zanimljiva za učenike svih uzrasta.

Ključne reči: Analiza kovarijanse, motoričke sposobnosti, redovnost pohađanja nastave

Uvod

Da bi se fizičke sposobnosti razvile, potrebno je učenike, tj. organizam učenika podvrgnuti određenom, a u skladu sa uzrastom adekvatnom opterećenju. Opterećenje kroz razne vrste fizičkog vežbanja dovodi do poboljšanja fizičkih sposobnosti i fizičkog razvoja učenika.

Upisom dece u školu roditelji su često u nedoumicu da li je dovoljna fizička aktivnost dece u onom obimu koju imaju redovnim pohađanjem nastave fizičkog vaspitanja ili je potrebno da se dete bavi i nekim sportom koji bi potpomogao i doprineo boljem razvoju fizičkih sposobnosti? Dok je za neke roditelje fizički razvoj od velike važnosti za pravilan razvoj celokupne ličnosti deteta, drugi smatraju da dete treba da se obrazuje, a da fizički razvoj i fizičke sposobnosti dolaze same po sebi, bez obzira da li radili na njima ili ne. Često deca takvih roditelja iznalaze razne izgovore da ne mogu da rade fizičko jer pomalo kašlju ili ih boli stomak, leđa, ruka... Pored navedenog, u praksi, učenicima najveći problem predstavlja vrednovanje i ocenjivanje određenih programskih sadržaja nastave, koji često nisu ni obrađivani i uvežbavani na pravi način, već samo pokazani učenicima na času ocenjivanja. Kako vrednovanje za učitelja predstavlja programsku obavezu, tada je ustvari ocena merilo urođenih sposobnosti, a ne napredak ostvaren u nastavi fizičkog vaspitanja. Ocena predstavlja veliko opterećenje za učenike koji iz želje da što bolje izvedu predviđeni zadatak često dobijaju upalu mišića, jer organizam nije navikao na takav napor.

Sve ovo često dovodi učenike u poziciju da počnu izbegavati nastavu fizičkog vaspitanja još u najranijem uzrastu, što je velika opasnost po harmoničan razvoj učenika.

Tokom četvorogodišnjeg školovanja neki učenici su delimično tj. povremeno, bilo na duži ili kraći vremenski period bili oslobođeni nastave fizičkog vaspitanja, pa smo smatrali da važno ispitati varijablu redovnosti pohađanja nastave i njen uticaj na razvoja fizičkih sposobnosti učenika mlađeg školskog uzrasta. Upravo zbog aktuelnosti ovog problema, interesovalo nas je hoće li postojati statistički značajna razlika u fizičkom razvoju dece koja su redovno pohađala nastavu fizičkog vaspitanja u odnosu na decu koja su povremeno bila oslobođena nastave ili oslobođena nastave fizičkog vaspitanja na period od više godina u mlađem školskom uzrastu?

Metodologija istraživanja

Predmet ovog rada je uticaj redovnog ili povremenog pohađanja nastave fizičkog vaspitanja, kao i dodatnog bavljenja sportom na razvoj fizičkih sposobnosti učenika mlađeg školskog uzrasta.

Cilj istraživanja je da se utvrdi nivo i stepen razvoja fizičkih sposobnosti učenika mlađeg školskog uzrasta i postojanje statistički značajne razlike u promenama testiranih fizičkih sposobnosti u zavisnosti od redovnog pohađanja nastave fizičkog vaspitanja i učeničkog bavljenja sportom i folklorom.

U realizaciji postavljenog cilja izvršeno je empirijsko istraživanje procenom motoričkih sposobnosti učenika baterijom testova da bi se ostvarili postavljeni zadaci istraživanja:

1. Utvrditi da li se učenici koji su redovno pohađali nastavu značajno razlikuju u promenama fizičkih sposobnosti od onih koji su oslobođeni nastave fizičkog vaspitanja,
2. Utvrditi da li su učenici koji se dodatno bave nekim sportom ili folklorom značajno razlikuju u promenama fizičkih sposobnosti od onih koji fizičku aktivnost imaju samo na časovima fizičkog vaspitanja

Na osnovu zadataka istraživanja postavljene su sledeće **hipoteze**:

1. Postoji statistički značajna razlika u promenama fizičkih sposobnosti učenika u odnosu na redovnost pohađanja nastave fizičkog vaspitanja.
2. Postoji statistički značajna razlika u promenama fizičkih sposobnosti učenika u odnosu na učeničko bavljenje sportom i/ili folklorom

Uzorkom istraživanja obuhvaćeno je 252 učenika, od toga 126 devojčica i isto toliko dečaka mlađeg školskog uzrasta iz šest osnovnih škola iz Užica i okoline.

Zbog prirode cilja, zadataka i hipoteza istraživanja korišćena je **deskriptivna metoda i metoda analize sadržaja**, a od tehnika **tehnika testiranja** - baterija testova Kurelić, i sar., 1975, a koja je modifikovana za decu mlađeg školskog uzrasta (Bala i Krneta, 2006), sa 7 testova motoričkih zadataka:

- **Taping rukom** (za procenu frekvencije pokreta-segmentarnu brzinu),
- **Duboki pretklon na klupici** (za procenu fleksibilnosti, gipkosti),
- **Skok u dalj iz mesta** (za procenu eksplozivne snage nogu),
- **Podizanje trupa iz ležanja na leđima** (za procenu repetitivne snage trupa),

- **Poligon natraške** (za procenu koordinacije celog tela),
- **Trčanje na 20m dash** (za procenu brzine trčanja-sprinterske brzine),
- **Izdržaj u zgibu** (za procenu statičke snage ruku i ramenog pojasa)

U statističkoj analizi korišćena je kompjutersku obradu podataka pomoću programskog paketa SPSS. Da bi se utvrdilo da li postoje statistički značajne razlike koristile su se statistička metode analiza varijanse (**ANOVA**) i analiza kovarijanse (**ANKOVA**). Kod utvrđivanja nivoa statističke značajnosti razlika (r) između više aritmetičkih sredina podgrupa upotrebljavan je **F-test**, a kod utvrđivanja nivoa statističke značajnosti razlike između dve aritmetičke sredine **T-test**.

Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja u zavisnosti od **redovnosti pohađanja nastave** Analize varijanse, Analize kovarijanse i t testa do kojih se došlo testiranjem prikazani u Tabeli br.1 su sledeći: Na testu **Taping rukom (segmentarna brzina)** postoji statistički značajna razlika rezultata u korist učenika koji su redovno pohađali nastavu fizičkog vaspitanja. Statistički značajna razlika Analize varijanse je na nivou $p=0,000$, a Analize kovarijanse za $F_{yx}=11.029$ je na nivou $p=0,001$.

Tabela br. 1 Analiza kovarijanse i t test redovnosti pohađanja nastave i promena fizičkih sposobnosti učenika¹

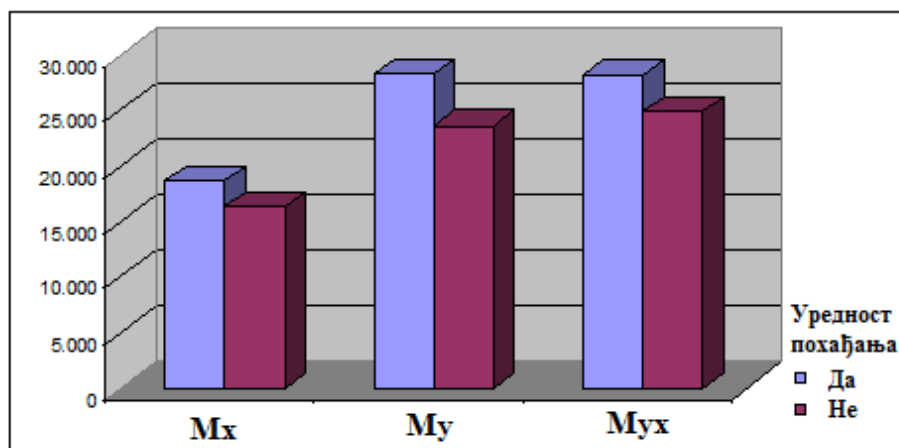
Varijabla	M _x	M _y	M _{yp}	F _x	<i>p</i>	F _y	<i>p</i>	F _{yx}	<i>p</i>	dM _y '	t	<i>p</i>
Taping /Da	18.62	28.27	28.21	6.781	0.010	17.534	0.000	11.029	0.001	3.324	3.321	0.002
Taping / Ne	16.30	23.64	24.89									
Pretklon / Da	38.09	38.59	38.50	2.051	0.153	5.243	0.023	3.994	0.047	3.324	1.776	0.043
Pretklon / Ne	35.73	33.12	35.18									
Skok u dalj / Da	97.70	138.634	138.41	2.218	0.138	7.182	0.008	4.902	0.028	11.395	2.214	0.035
Skok u dalj / Ne	89.12	121.97	127.01									
Podizanje trupa / Da	17.86	29.27	29.16	3.948	0.048	8.307	0.004	3.948	0.048	4.708	2.160	0.039
Podizanje trupa / Ne	13.18	22.09	24.46									
Poligon / Da	20.37	12.61	12.66	5.170	0.024	4.412	0.037	1.037	0.309	0.789	1.019	0.237
Poligon / Ne	23.61	14.53	13.45									

¹ *Legenda:* **M_x** srednja vrednost početnog merenja; **M_y** srednja vrednost završnog merenja; **M_{yp}** prilagođene srednje vrednosti; **F_x** analiza varijanse početnih vrednosti; **F_y** analiza varijanse nalaza završnih merenja; **F_{yx}** analiza kovarijanse; **dM_y'** razlika između prilagođenih **Y** srednjih vrednosti (M_{yp}); **t** iznos t testa; kolone **p** su nivo značajnosti (ovde su uneti iznosi tačno izračunatih iznosa **p**).

Trčanje 20m / Da	5.13	4.01	4.06	2.268	0.133	0.460	0.498	0.246	0.620	0.132	0.495	0.352
Trčanje 20m / Ne	5.35	4.26	4.19									
Izdržaj / Da	11.06	25.84	25.90	1.242	0.266	2.561	0.111	1.360	0.245	5.417	1.166	0.202
Izdržaj / Ne	8.48	16.76	25.00									

Rezultati **t**-testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika napredovanja učenika u segmentarnoj brzini u korist redovnog pohađanja nastave fizičkog vaspitanja na nivou $p=0.002$. Grafički prikaz testa Taping rukom dat je Histogramom br. 1.

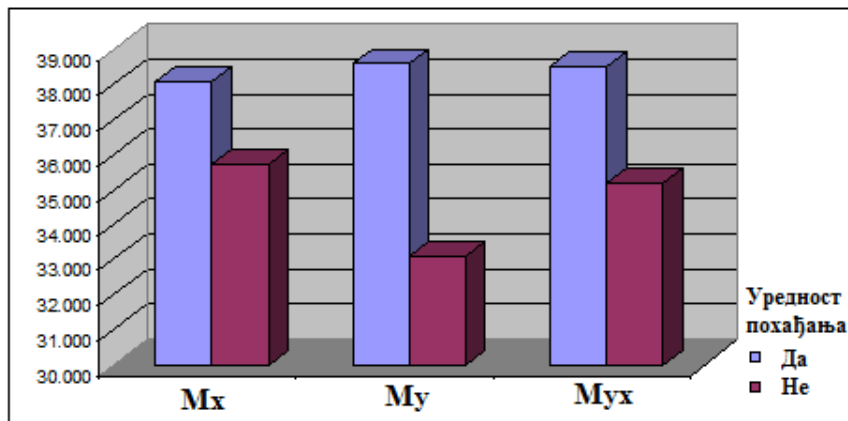
Сегментарна брзина - тапинг руком испитаника који се разликују по уредности похађања школе



Histogram br. 1 Segmentarna brzina učenika i redovnost pohađanja nastave

Rezultati testa **Duboki pretklon na klupici (fleksibilnost)** pokazuju da postoji statistički značajna razlika rezultata u korist učenika koji su redovno pohađali nastavu fizičkog vaspitanja. Statistički značajna razlika Analize varijanse je na nivou $p=0.023$, a Analize kovarijanse za $F_{yx}=3.994$ je na nivou $p=0.047$. Grafički prikaz testa Duboki pretklon na klupici dat je Histogramom br. 2.

Флексибилност - дубоки претклон на клупици испитаника који се разликују по уредности похађања школе

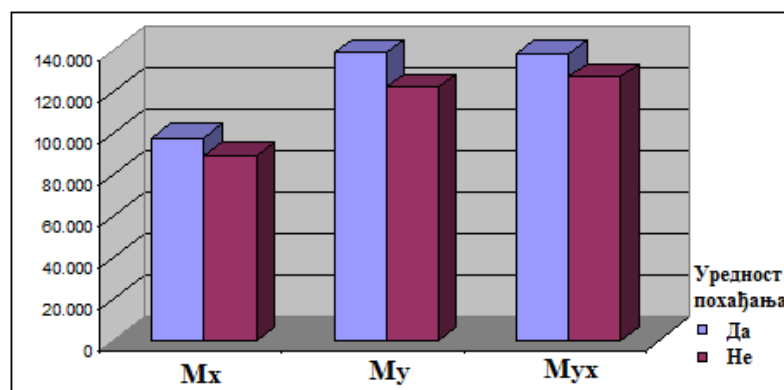


Histogram br. 2 Флексибилност ученика и редовност похађања nastave

Ученици који нису редовно похађали наставу остварили су у просеку лошије резултате на финалном него на иницијалном мерењу. Резултати *t*-теста показују да постоји статистички значајна разлика напредовања ученика у флексибилности у корист ученика који су редовног похађали настави физичког васпитања на нивоу $p=0.043$.

На тесту **Скок у даљ из места (експлозивна снага)** постоји статистички значајна разлика резултата у корист ученика који су редовно похађали наставу физичког васпитања. Статистички значајна разлика Анализе варијансе је на нивоу $p=0,008$, а Анализе коваријансе за $F_{yx}=4.902$ је на нивоу $p=0,028$. Резултати *t*-теста показују да постоји статистички значајна разлика напредовања ученика у експлозивној снази ногу у корист ученика који су редовно похађали наставу физичког васпитања на нивоу $p=0.035$. Графички приказ теста Скок у даљ дат је Histogramом br. 3.

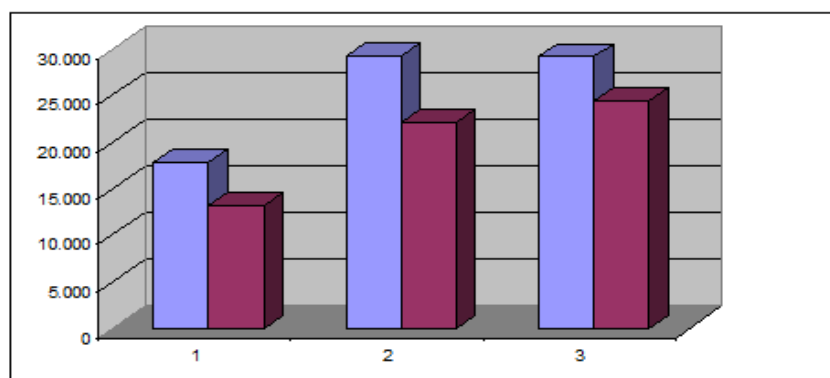
Експлозивна снага - скок у даљ испитаника који се разликују по уредности похађања школе



Histogram br. 3 Експлозивна снага ученика и редовност похађања nastave

Na testu **Podizanje trupa iz ležanja na leđima (repetitivna snaga)** postoji statistički značajna razlika rezultata u korist učenika koji su redovno pohađali nastavu fizičkog vaspitanja. Statistički značajna razlika Analize varijanse je na nivou $p=0,004$, a Analize kovarijanse za $F_{yx}=3.948$ je na nivou $p=0,048$. Rezultati t -testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika napredovanja učenika u repetitivnoj snazi u korist učenika koji su redovno pohađali nastavu fizičkog vaspitanja na nivou $p=0.039$. Grafički prikaz testa Podizanje trupa iz ležanja na leđima dat je Histogramom br. 4.

Репетитивна снага - подизање трупа испитаника који се разликују по уредности похађања школе



Histogram br. 4 Repetitivna snaga učenika i redovnost pohađanja nastave (značenje: 1-Mx, 2-My, 3-Mxy; plava-da, ljubičasta-ne)

Na testu **Poligon natraške (koordinacija)** postoji statistički značajna razlika rezultata Analize varijanse na nivou $p=0,037$ u korist učenika koji su neredovno pohađali nastavu fizičkog vaspitanja, iako su učenici koji su redovno pohađali nastavu numerički u proseku bili bolji na oba merenja (inicijalnom i finalnom). Rezultati Analize kovarijanse i t -testa pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u napredovanju učenika u koordinaciji.

Rezultati testa **Trčanje na 20 m dash (sprinterska brzina)** pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika rezultata Analize varijanse i Analize kovarijanse u zavisnosti od redovnosti pohađanja nastave fizičkog vaspitanja iako su učenici koji su redovno pohađali nastavu u proseku bili bolji na oba merenja. I rezultati t -testa pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika napredovanja učenika u sprinterskoj brzini.

Na testu **Izdržaj u zgibu (statička sila)** uočeno je da ne postoji statistički značajna razlika rezultata Analize varijanse i Analize kovarijanse u zavisnosti od redovnosti pohađanja nastave fizičkog vaspitanja. Učenici koji su redovno pohađali nastavu fizičkog vaspitanja u proseku su više napredovali od učenika koji nisu redovno činili. Rezultati t -testa takođe pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika napredovanja učenika u statičkoj sili.

Rezultati istraživanja Analize varijanse u zavisnosti da li se dete bavi nekim sportom i/ili folklorom dati su u Tabeli br.2.

Tabela br. 2 Analiza varijanse fizičkih sposobnosti učenika u zavisnosti da li se dete bavi sportom i /ili fočlkorom

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
PFP_tapin_napredak (inicijalnog i finalnog)	Between Groups	20.730	3	6.910	.582	.628
	Within Groups	2946.698	248	11.882		
	Total	2967.428	251			
PGT_pretklon_napredak (inicijalnog i finalnog)	Between Groups	65.117	3	21.706	1.146	.331
	Within Groups	4698.093	248	18.944		
	Total	4763.210	251			
PES_skok_napredak (inicijalnog i finalnog)	Between Groups	1013.022	3	337.674	1.029	.380
	Within Groups	81355.101	248	328.045		
	Total	82368.124	251			
PRS_podiz. trupa_napreda (inicijalnog i finalnog)	Between Groups	579.830	3	193.277	3.202	.024
	Within Groups	14969.642	248	60.361		
	Total	15549.472	251			
PTK_poligon_napredak (inicijalnog i finalnog)	Between Groups	35.459	3	11.820	.770	.512
	Within Groups	3806.970	248	15.351		
	Total	3842.429	251			
PBT_trčanje_napredak (inicijalnog i finalnog)	Between Groups	1.441	3	.480	.559	.643
	Within Groups	213.200	248	.860		
	Total	214.641	251			
PSS_izdržaj_napredak (inicijalnog i finalnog)	Between Groups	377.377	3	125.792	.531	.662
	Within Groups	58796.082	248	237.081		
	Total	59173.459	251			

Rezultati Analize varijanse pokazuju da je nađena statistički značajna razlika samo kod testa **Podizanje trupa iz ležanja na leđima** (repetitivne snage) u korist učenika koji se **bave sportom**. Za $F_{yx}=3.202$ razlika je na nivou $p=0,024$. Iako ne postoji statistički značajna razlika u promenama ostalih testiranih sposobnosti numerički su najlošije rezultate postigli učenici koji se ne bave nikakvim sportom i ne upražnjavaju folklor.

Diskusija

Učenici koji su **redovno pohađali nastavu** fizičkog vaspitanja bili su uspešniji u 6 od 7 testova, ali sa statistički značajnom razlikom u 4 i to: **Taping rukom** ($r=0,002$), **Duboki pretklon na klupici** ($p=0,043$), **Skok u dalj iz mesta** ($p=0,035$), i **Podizanje iz ležanja na leđima** ($p=0,039$), dok su učenici povremenog pohađanja nastave u proseku više napredovali samo u testu Poligon natraške ali bez statističke značajnosti, što se može pripisati slobodnom kretanju učenika, koji nisu imali uticaj organizovanog usmeravanja na časovima, iako su i u izvođenju ovog testa u proseku bili uspešniji i na inicijalnom i finalnom merenju učenici koji su redovno pohađali nastavu fizičkog vaspitanja.

Kako su brzina i koordinacija genetski veoma uslovljeni i imaju veliki koeficijent prirođenosti (za brzinu: 0,90-0,95, a za koordinaciju 0,80), pa im je i nadogradnja limitirana.

Hipoteza - 1: Postoji statistički značajna razlika u promenama fizičkih sposobnosti učenika u odnosu na redovnost pohađanja nastave fizičkog vaspitanja **se potvrđuje**, jer se pohađanje nastave fizičkog vaspitanja pokazalo kao značajan faktor u razvoju motoričkih sposobnosti .

Rezultati **učeničkog bavljenja sportom i/ili folklorom** pokazuju da su numerički najbolji u 4 od 7 ispitivanih motoričkih varijabli učenici koji treniraju i **sport i folklor** i to u testovima: *Tapingu rukom*, *Dubokom pretklonu na klupici*, *Skoku u dalj* i *Trčanju na 20 m dash*, dok su učenici koji se bave folklorom najbolji u testu Poligon natraške, a oni koji treniraju sport u testovima Izdržaj u zgibu i Podizanju trupa iz ležanja na leđima, gde je nađena i statistička značajnost na nivou **$r=0,024$** , što se može pripisati uticaju sporta u razvoju snage. Zanimljivo je zapaziti da oni koji se **ne bave nikakvom fizičkom aktivnošću** nisu bili najuspešniji ni u jednoj motoričkoj varijabli.

Bavljenje sportom i folklorom dalo je najbolje rezultate, jer su učenici fizički najaktivniji (5-6 dana sedmično) pošto organizovano vežbaju dve aktivnosti uporedo. Ovakve rezultate potvrdili su Privitelio, Marić i Mijan (2006), kao i Bunčić, 2005 koji naglašava da je period od 4.-12. godine povoljan za uključivanje u sportske aktivnosti i za razvoj nekih motoričkih sposobnosti.

Povezanost bavljenja sportom i motoričkih postignuća potvrdio je i Martinović, 2003 kada je konstatovao da postoji visok nivo zavisnosti između učeničkog bavljenja sportom i motoričkih umenja. Autor je došao do zaključka da postoji razlika između onih koji se redovno bave sportom i onih koji se njime bave povremeno, jer se usvojenost motoričkih umenja može popraviti ako učenici vežbaju i izvan časova fizičkog vaspitanja.

Hipoteza – 2: Postoji statistički značajna razlika u promenama fizičkih sposobnosti učenika u odnosu na učeničko bavljenje sportom i/ili folklorom **se odbacuje** jer je nađena statistička značajnost samo kod promena repetitivne snage iako može imati pozitivan uticaj na stvaranje pozitivnih navika i zdravim načinom života.

Zaključak

Poseban značaj u razvoju motoričkih sposobnosti učenika imaju učitelji koji realizuje nastavu fizičkog vaspitanja, koji su itekako osposobljeni za realizaciju ovog predmeta, ali su „pritisnuti“ obavezama za još 5 drugih nastavnih predmeta i u obavezi su da se prilikom prelaska iz učionice u salu pripreme za čas fizičkog vaspitanja (presvlačenja pre i nakon časa, obuvanje patika itd) što sve utiče na efikasnost nastave, pa bi predmetna nastava bila pravo rešenje. Pošto praksa pokazuje da se mnogi časovi fizičkog vaspitanja zamenjuju „važnijim predmetima“ potrebno je obezbediti realizaciju svakog časa u fiskulturnoj sali uz povećanje obaveznog fonda na 5 časova nedeljno već od prvog razreda čime bi bila zadovoljena potreba učenika za kretanje od najranijeg uzrasta. Ukoliko bi se pri realizaciji nastave fizičkog vaspitanja vodilo računa i o individualnim karakteristikama (morfološkim i motoričkim sposobnostima) i formirale homogenizovane grupe nadprosečnih, prosečnih i ispodprosečnih učenika kojima bi se

prilagođavali zahtevi nastavnog procesa, onda bi nastava bila poželjna i privlačna za učenike svih uzrasta i doprinosila integralnom razvoju ličnosti svakog učenika.

Zabrinjavajući je podatak da se skoro trećina učenika ne bave nikakvom fizičkom aktivnošću (ni sport, ni folklor) što je potvrdila Dimitrijević, 2016, kao i Marković i sar., 2012 da se sve manje učenika bavi sportom i čak 82% učenika je fizički aktivno samo na časovima fizičkog vaspitanja. Fizičko vaspitanje treba da predstavlja odskočnu dasku za bavljenje sportom i fizičkom aktivnošću tokom čitavog života. Ako učenici izbegavaju nastavu i ona predstavlja negativno iskustvo onda se trajna navika nikada neće stvoriti, a svi težimo ostvarenju upravo tog cilja - da fizička aktivnost bude sastavni deo života, tj. njihova trajna navika.

Literatura

1. Bala, G. i Krneta, Ž. (2006). O metrijskim karakteristikama testova za decu, u Zborniku radova interdisciplinarne naučne konferencije G. Bala (Urednik) *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (13-20). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
2. Бунчић, В. (2005). *Компаративна анализа два модела организовања физичког васпитања у предшколским установама усмерена на трансформације моторичких способности узроста 6-7 година* (Докторска дисертација).
3. Димитријевић, С. (2016). *Настава физичког васпитања и контекстуални фактори као детерминанте телесног развоја и физичких способности ученика млађег школског узроста*. (Докторска дисертација). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
4. Курелић, Н. и сар. (1975). *Структура и развој морфолошких и моторичких димензија омладине*. Београд: Институт за научна истраживања факултета за физичко васпитање Универзитета у Београду.
5. Marković, M., Marković, M., Višnjić, D. i Petković, M. (2012). Aktuelni problemi bavljenja sportom učenika osnovne škole. U Dopsaj, Juhas i Kasum (ur.). *Efikasnost primene fizičke aktivnosti na antropološki status dece, omladine i odraslih*, (200-205). Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
6. Martinović, D. (2003). *Postignuća u nastavi fizičkog vaspitanja motoričke, morfološke i psihološke karakteristike*. Beograd: Interprint
7. Privitellio, S., Marić, Ž. i Mijan, J. (2006). Razlike u motoričkim sponomostima djevojčica i dječaka predškolske dobi. u Zborniku radova interdisciplinarne naučne konferencije G. Bala (Urednik) *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (57-65). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

REGULAR ATTENDANCE AT CLASSES OF PHYSICAL EDUCATION AS A SIGNIFICANT FACTOR FOR THE DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS IN STUDENTS

Abstract

The longitudinal research conducted on a sample of 252 junior school age students aimed to examine changes in physical abilities, depending on the regularity of attending PE classes and additional sports. The results of the covariance analysis and t - test show that the students who had attended PE classes regularly were more successful in 6 out of 7, but with statistically significant difference in 4 tests: Taping by hand ($p = 0.002$), Deep forward bend at the bench ($p = 0.043$) , Standing Long Distance Jump ($p = 0.035$) and Torso Lifting from Lying on Back (0.039). As even one-third of the examinees do not engage in any physical activity, apart from the PE classes, the recommendation of the author is to increase the number of compulsory classes at 5 trainings a week, thus increasing the efficiency of teaching in the development of motor skills in students. The PE teaching classes should be differentiated according to the level of physical abilities and adjust with the needs and interests of students to be desirable and interesting for students of all ages.

Key words: Covariance analysis, motor skills, regularity of PE attending classes

Dr. sc. Elvis Vardo

ISPITIVANJE KONSTRUKTA MULTIPOTENCIJALNOSTI KOD NADARENIH UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA IZ BOSNE I HERCEGOVINE

Sažetak

Ovim radom smo nastojali provjeriti da li je multipotencijalnost kao jedna od prepoznatih specifičnosti razvoja nadarenih pojedinca i potencijalna prepreka za adekvatan izbor zanimanja, odlika intelektualno nadarenih učenika koji dolaze iz BiH. Postupak nominacije i identifikacije nadarenih učenika je obuhvatio ukupno 1081 učenika iz deset osnovnih škola sa područja Tuzlanskog kantona. U istraživanju je ukupno ispitano 307 učenika završnih razreda koji su, prema postavljenim kriterijima, razvrstani na referentni i komparativni uzorak. U oba slučaja se radi o prigodnom uzorku, u kojem je u konačnici učestvovalo 210 ispitanika ($N_{ref}=108$; $N_{kom}=102$). U procesu identifikacije su korištene Standardne progresivne matrice – plus oblik (Raven, Raven i Court, 1999) kao i Verbalni test kreativnosti – A forma (Jäger, 1967). Nakon provedene nominacije i identifikacije, učesnici su ispitani Upitnikom profesionalnih interesa i sklonosti (ProMente, 2004). Dobijeni rezultati govore da se iskazani profesionalni interesi i sklonosti kod identifikovanih nadarenih učenika mogu posmatrati kao jasno izraženi i diferencirani te da multipotencijalnost interesa nije karakteristika za ispitani uzorak identificiranih nadarenih. Jedna od pozitivnih implikacija takvih rezultata dobijenih na uzorku bh. učenika jeste mogućnost primjene postojećih instrumenata za profesionalno usmjeravanje.

Ključne riječi: profesionalni interesi, multipotencijalnost, nadareni učenici

Uvod

Akutelni imperativi permanentnog razvoja se u velikoj mjeri oslanjaju na resurs čija ograničenja još uvijek nisu vidljiva, a to su ljudski resursi. Razvoj društva predvode nadareni i kreativni pojedinci čije su mogućnosti i najveće, a zadaće društva, tj. sistema obrazovanja je da te iste pojedince prepozna, otkrije i podstiče njihov razvoj. Nadarena i talentovana djeca su mladi sa izvanrednom izvedbom talenta ili oni koji pokazuju potencijal za izvedbu na visokom nivou dostignuća u poređenju sa ostalom djecom njihovog uzrasta, iskustva i miljea. Ovi pojedinci pokazuju visoke učinke u intelektualnim, kreativnim i/ili umjetničkim područjima posjedujući neuobičajene sposobnosti vođenja ili se odlikuju u specifičnim akademskim područjima. Oni zahtijevaju aktivnosti koje se uobičajeno ne provode u školama. (Renzulli, 2004).

Definicije nadarenosti su sa početnih stajališta o nadarenosti kao jednodimenzionalnom konceptu baziranog na visokim postignućima na testu inteligencije, dosegle do multidimenzionalnih poimanja nadarenosti, koji naglašavaju važnost i nekognitivnih faktora u objašnjenju različitih aspekata nadarenosti (Feldhusen i Jarwan, 2000; Altaras, 2006). Jedna od najčešće korištenih koncepcija jeste Renzullijeva troprstenasta koncepcija nadarenosti koja, pored zasnovanosti na istraživanjima i provjerljivosti, pruža i okvir za definisanje sistema identifikacije i obrazovanja nadarenih. Preduslov razvoja nadarenosti prema Renzulliju jeste

aktivno prisustvo tri komponente i to visoko natprosječna sposobnost, posvećenost zadatku te kreativnost. Svaka od ovih komponenti ima status nužnog uslova za pojavu nadarenosti, stepen nadarenosti je to veći što se ove tri komponente više preklapaju i prožimaju, a ne treba ni zanemariti posredni uticaj okoline koje Renzulli označava kao «pozadinske komponente» (Renzulli, 1998).

Profesionalni interesi

Profesionalni interesi su koherentne i relativno trajne kognitivne strukture koje karakterišu stilove sviđanja i nesviđanja i njihovu konzistentnost u vremenu. Interesi predstavljaju želju pojedinca za obavljanjem određenog broja poslova ili aktivnosti (Savickas, 1999). Smatra se da su interesi relativno stabilni u vremenu i da se stabiliziraju u kasnoj adolescenciji (Tracey, 2002). Uloga profesionalnih interesa kao ključne determinante u izboru zanimanja potkrijepljena je snažnom vezom između interesa i pripadnosti određenom zanimanju.

Jedan od najznačajnijih teoretičara psihologije profesionalne orijentacije John Holland je u svojoj teoriji dao pregled vrsta profesionalnih interesa koji se danas koristi kao jedna od najvažnijih paradigmi u profesionalnoj orijentaciji. Holland (1997) je svoju teoriju o razvoju karijere, koja se popularno naziva i RIASEC, utemeljio na osnovu imena šest tipova ili dimenzija (R-realistički, I-istraživački, A-umjetnički, S-socijalni, E-poduzetnički, C-konvencionalni). U savjetodavnom radu se obično uzima u obzir tzv. trokod (kombinacija prva tri najizraženija interesa) kao obrazac za odabir odgovarajuće radne okoline.

Multipotencijalnost – jedan od specifičnih razvojnih problema nadarenih pojedinaca

U socioemocionalnom razvoju nadareni pojedinci se suočavaju sa određenim unutrašnjim i vanjskim specifičnostima razvoja, a jedna od njih je i multipotencijalnost. Pojam «multipotencijalnost» je nastao u Wisconsin laboratoriji za istraživanje i usmjeravanje nadarenih pojedinaca (Kerr i Sodano, 2003). U literaturi koja se odnosi na profesionalno usmjeravanje intelektualno nadarenih pojedinaca, multipotencijalni pojedinci se opisuju kao oni koji ostvaruju podjednako visoke skorove na testovima sposobnosti i testovima postignuća i pokazuju višestruke obrazovno-okupacijske interese podjednakim intezitetom (Sanborn, 1979, prema Achter, Lubinski i Benbow, 1996).

Pored stajališta većeg broja autora da je multipotencijalnost referenca za multiple sposobnosti (Davis i Rimm, 1989; Frederick, 1972; Fredrickson i Rothney, 1972; Herr, 1976; Isaacs, 1973) Ehrlich (1982. prema Rysiew i sar., 1999) naglašava važnost višestrukih interesa kao ključa multipotencijalnosti. Da multipotencijalnost nije fokusirana samo na sposobnosti tvrde i Colangelo i Assouline (2000) u navodu da su multipotencijalne osobe pojedinci koji imaju različite talente i interese te koji bi mogli ostvariti zavidan uspjeh u velikom broju različitih područja. Slično stajalište iznose Rysiew i sar. (1999) i tvrde da multipotencijalni pojedinci posjeduju izražene mnogobrojne sposobnosti i interese, pokazujući obrasce visokih dostignuća u školi, gdje su redovno uključeni u različite društvene, sportske, te aktivnosti zajednice (Sanborn, 1974 prema Rysiew i sar., 1999).

Pored navedenih karakteristika multipotencijalni pojedinci često imaju neke specifične probleme koji se najčešće odnose na pravilan odabir zanimanja. Multipotencijalni pojedinci mogu biti opterećeni prekomjernim brojem različitih opcija za vrijeme odabira karijere ukoliko

im nisu dostupne odgovarajuće savjetodavne intervencije (Kerr, 1991. prema Rysiew i sar., 1999). Može se uočiti da različiti autori imaju različite pristupe istraživanja ovog fenomena, ali i pored kontradiktornih nalaza, ostaje činjenica da je multipotencijalnost kod nadarenih jedinstvena potreba nadarenih i najčešća kočnica u pravilnom odabiru karijere (Colangelo i Assouline, 2000).

Uzevši u obzir izneseni pregled relevantnih istraživanja iz područja multipotencijalnosti kao i nedosljednost u dobijenim rezultatima, u našem radu ćemo krenuti od pretpostavke da multipotencijalnost profesionalnih interesa nije specifičnost intelektualno nadarenih učenika.

Metoda

Ispitanici

Istraživanje je obuhvatilo 307 učenika osmih razreda iz deset osnovnih škola sa područja Tuzlanskog kantona, koji su nakon postupka selekcije prema postavljenim kriterijima razvrstani na referentni i komparativni uzorak. U oba slučaja se radi o prigodnom uzorku, u kojem je u konačnici učestvovalo 210 ispitanika ($N_{ref}=108$; $N_{kom}=102$), prosječne dobi od 13 godina i 8 mjeseci.

Instrumenti

U selekcionoj fazi identifikacije nadarenih su korištene Standardne progresivne matrice za napredne-plus oblik i Verbalni test kreativnosti-forma A. Pored navedenih instrumenata u narednoj fazi istraživanja je primjenjen Upitnik profesionalnih interesa i sklonosti.

Standardne progresivne matrice – plus oblik (Raven, Raven i Court, 1999)

Test Standardne progresivne matrice konstruisan je za mjerenje eduktivne komponente g-faktora, definisanog u Spearmanovoj teoriji kognitivne sposobnosti (Raven i sar. 1999). Test SPM-plus oblik je ustvari neverbalni postupak za ispitivanje logičkog zaključivanja i može se primjenjivati već na ispitanicima starosti već od 6 godina, a standardno od 10 godina. Primjena ovog testa je moguća kao pojedinačna ili grupna. Ocjenjivanje odgovora je objektivno, pomoću ključa za odgovore. Skala se sastoji od pet serija grafičkih problema koje predstavljaju serijske promjene koje se događaju istovremeno u dvije dimenzije. Skala se sastoji od 60 problema koji su podijeljeni u pet serija (A, B, C, D, E), tako da svaka serija sadrži 12 problema. Vrijeme za rad je bilo ograničeno na 60 minuta.

Verbalni test kreativnosti VTK- forma A (Jäger, 1967)

Verbalni test kreativnosti je baziran na teorijskom konceptu Jäger-a, koji između ostalog govori da postoji šest osnovnih dimenzija sposobnosti, unutar koji se nalazi dimenzija bogatstva ideja i produktiviteta koji je usko povezan sa kreativnošću (Jäger 1967. prema Skelić, 1999). VTK posjeduje dvije paralelne forme i to formu A i formu B. Svaka od formi se sastoji od devet subtestova. Za svaki od zadataka u subtestovima postoji tačno određeno vremensko ograničenje izrade zadatka, a ukupno vrijeme primjene VTK je 37 minuta. Ocjenjivanje VTK je objektivno uz pomoć unaprijed definisanih kriterija za ocjenjivanje testa, gdje se tačno nalaze precizne upute za (ne)priznavanje ponuđenih odgovora, za svaki od subtestova ponaosob. Nakon što su selekcionirani intelektualno nadareni učenici, pristupilo se identifikaciji njihovih profesionalnih interesa a isti instrumentarij se primjenio i na komparativnom uzorku.

Upitnik profesionalnih interesa i sklonosti-verzija za osnovnu školu, UPIS-OŠ (Holland 1994., ProMente, 2004)

UPIS-OŠ konstruisan na temelju Hollandove teorije okupacijskih interesa. Hollandova teorija je jedna od najprihvaćenijih teorija u profesionalnoj orijentaciji, a pripada grupi teorija sa osnovnom idejom usklađenosti čovjeka i okoline. UPIS se sastoji iz tri dijela. Prvi dio obuhvata listu aktivnosti u kojima su učenici manje ili više uspješni, drugi dio se odnosi na aktivnosti koje se baziraju na interesima, a treći dio obuhvata listu zanimanja. Vrijeme popunjavanja upitnika je ograničeno na 30 minuta.

Postupak

Istraživanje je sprovedeno u nekoliko faza u deset osnovnih škola na području Tuzlanskog kantona. Inicijalna faza je podrazumijevala (pored dobijanja saglasnosti nadležnog ministarstva) ostvarivanje kontakata sa pedagozima škola koji su pristali na saradnju u ovom istraživanju. Potom su pedagozi iz škola koje su ušle u uzorak istraživanja, zajedno sa nastavnim osobljem, nominirali potencijalno nadarene učenike osmih razreda prema sljedećim kriterijima: vrlo dobar/odličan uspjeh; učestvovanje na takmičenjima (osim sportskih), izraženo zanimanje za pojedine predmete i iskazana aktivnost u nastavnim i vannastavnim aktivnostima.

U drugoj fazi nominovani potencijalno nadareni učenici iz navedenih škola su ispitivani Standardnim progresivnim matricama-plus oblik i Verbalnim testom kreativnosti na osnovu čijih rezultata se i pristupilo selekciji, tj. identifikaciji predloženih učenika. Treba napomenuti da je vrijeme potrebno za testiranje navedenim testovima iznosilo oko dva sata, te da su ispitivanja u obavljenim u prijedpodnevnim satima (ako su učenici išli u prijedpodnevnu smjenu) ili na prvom i drugom satu druge smjene. Učenici koji u momentu testiranja nisu bili u najboljem zdravstvenom stanju nisu pristupili ispitivanju navedenim testovima.

Nakon te faze izvršena je identifikacija intelektualno nadarenih učenika na osnovu ostvarenih testnih rezultata te je dobijen referentni i komparativni uzorak ovog istraživanja, koji su ispitani Upitnikom profesionalnih interesa i sklonosti (uz poštivanje datih uputa za rad).

Rezultati

Ispitanici su testirani Upitnikom profesionalnih interesa i sklonosti koji je koncipiran na Hollandovom heksagonalnom modelu okupacijskih interesa. Taj model počiva na šest dimenzija (RIASEC), a specifično područje interesa se određuje tzv. troslovom koji nastaje kombinacijom postojećih 6 dimenzija (npr. SAI). Izračunate su sume razlika za svakog ispitanika, tako što se od najdominantnije vrijednosti oduzela vrijednost druge i treće dimenzije, čiji je zbir činio ukupnu sumu razlika.

Tabela 1. Deskriptivna statistika za rezultate na RIASEC dimenzijama, u odnosu na vrstu uzorka

	Vrsta uzorka	N	M	S.D.
R	referentni	108	6,80	4,34
	komparativni	102	8,09	4,76
I	referentni	108	14,82	4,65

A	komparativni	102	13,70	4,99
	referentni	108	14,73	5,93
S	komparativni	102	14,75	4,67
	referentni	108	15,80	4,35
E	komparativni	102	15,54	4,64
	referentni	108	12,56	4,91
C	komparativni	102	12,48	4,37
	referentni	108	11,06	4,82
	komparativni	102	12,08	5,42

Tabela 2. Deskriptivna statistika za sume razlika na dominantnim troslovima, s obzirom na vrstu uzorka

	Vrsta uzorka	N	M	S.D.	Kolmogorov-Smirnov		
suma razlika na dominantnim troslovima	referentni	108	7,56	4,85	Statistic	df	Značajnost
	komparativni	102	6,74	4,82	,147	210	,000

Tabela 3. Testiranje značajnosti razlika (Kruskal Wallis) u visini izraženih interesa, s obzirom na vrstu uzorka

	R	I	A	S	E	C
χ^2	4,273	2,635	,071	,052	,011	2,785
df	1	1	1	1	1	1
značajnost	,039*	,105	,790	,819	,917	,095

* razlika je značajna na 0,05

Tabela 4. Testiranje značajnosti sume razlika na dominantnim troslovima, s obzirom na vrstu uzorka

	suma razlika na dominantnim troslovima
Mann-Whitney U	4955,5
Wilcoxon W	10208,5
Z	-1,26
Značajnost	,208

a Grupna varijabla: Vrsta uzorka

Nakon testiranja normalnosti distribucije rezultata sume razlika na dominantnim troslovima, kod referentnog i komparativnog uzorka, ustanovljeno je da dobijena distribucija, mjerena Kolmogorov-Smirnov z testom normalnosti distribucije, značajno odstupa od normalne distribucije (KS-z= 0,147; df=210; p<0,01). Usljed tog razloga postojeće razlike su ispitane Mann-Whitney U neparametrijskim testom. Rezultati iz tabele 2. nam govore da komparativni uzorak ima nešto nižu prosječnu sumu razlika ($M_{\text{komparativni}} = 6,74$, $M_{\text{referentni}} = 7,56$), međutim testiranjem statističke značajnosti tih razlike možemo utvrditi da navedena razlika nije statistički značajna (M-W U=4955,5; p>0,05).

Diskusija

U ovom se istraživanju smo nastojali provjeriti koncept «multipotencijalnosti» profesionalnih interesa kod referentnog uzorka identifikovanih intelektualno nadarenih učenika. Već smo ranije naveli da se multipotencijalnost pojavljuje kao specifikum nadarenih pojedinaca, a reflektuje se na području sposobnosti i interesa. Multipotencijalnost podrazumijeva «high-flat» tj. visoko razvijene i ujednačene sposobnosti i interese, a u ovom istraživanju smo se bazirali na ispitivanje multipotencijalnosti interesa. Budući da veći broj autora iz oblasti nadarenosti (Berger, 1989; Colangelo, 1991; Kerr, 1991; Sanborn, 1974; Silverman, 1993 prema Kerr i Sodano, 2003) smatra da se multipotencijalnost, pored sposobnosti, izražava i kroz visoko razvijene i ujednačene interese, mišljenja smo da treba usmjeriti pažnju na odnos razlika u dominantnim interesima mjerenim Hollandovim UPIS-om. Idući tom logikom izračunata su individualna odstupanja za tzv. troslov, od prvog dominantnog interesa izračunata je razlika za drugi i treći izražen interes te su te razlike sabrane. Na taj način za svakog ispitanika (i referentni i komparativni uzorak) je izračunata razlika između tri dominantna interesa. Odsustvo te razlike ili njena statistički beznačajna prisutnost predstavljalo bi dokaz u prilog tvrdnji o multipotencijalnosti interesa kod intelektualno nadarenih učenika.

Ostvarena sume razlika kod dominantnih troslova su kvantitativno drugačije, s obzirom na uzorak ($M_{\text{komparativni}} = 6,74$, $M_{\text{referentni}} = 7,56$), međutim testiranjem statističke značajnosti tih razlika ($M-W U = 4955,5$; $p > 0,05$), ista nije pronađena što ide u prilog postavljenoj pretpostavci o odsustvu multipotencijalnosti interesa na ispitanom uzorku nadarenih učenika.

Iskazanom hipotezom smo pretpostavili da prosječne razlike između tri dominantne vrijednosti profesionalnih interesa (Hollandov troslov) neće biti značajno niže kod referentnog uzorka u odnosu na komparativni uzorak. Takva pretpostavka je utemeljena na nedosljednosti u nalazima većeg broja autora koji su na osnovu rezultata iz svojih studija izvještavali o «high-flat», tj. visoko izraženim i ujednačenim interesima kod nadarenih pojedinaca ili nisu pronalazili takve karakteristike (Berger, 1989; Colangelo, 1991; Kerr, 1991; Sanborn, 1974; Silverman, 1993 prema Colangelo i Assouline, 2000. tj. Achter i sar., 1996; Milgram i Hong, 1999 prema Kerr i Sodano, 2003).

Međutim, rezultati našeg istraživanja daju očekivanu sliku o interesima kod intelektualno nadarenih učenika. Ne samo da nije izraženija slika ujednačenosti interesa kod nadarenih u odnosu na komparativni uzorak, nego je ta ujednačenost (izražena nižom sumom razlika) više prisutna upravo kod komparativnog uzorka (doduše ne i statistički značajno). Da su rezultati ove studije malo neuobičajeni za populaciju nadarenih (kada su u pitanju profesionalni interesi) govori i podatak da visoka izraženost interesa, inače prepoznatljiva osobina darovitih, na našem ispitanom uzorku nadarenih nije prisutna i ne razlikuje se značajno od visine interesa koju iskazuju učenici iz komparativnog uzorka (tabela 3). Jedina značajna razlika postoji u visini izraženog realističnog tipa, koji je značajno viši kod učenika iz komparativnog uzorka.

Implikacije o postojanju multipotencijalnosti interesa kod nadarenih su izražene i u Hollandovoj teoriji (1985; 1997). Hollandov opis nediferenciranih, nekonzistentnih osoba kod kojih nema izraženog identiteta (misleći na interese) je sličan profilu multipotencijalne individue. Nediferencirani profil sa izjednačenim rezultatima na nekoliko subskala, indicirajući različite, jako izražene interese, jednako postoji kod nadarenih. Swanson i Hansen (1986. prema Rysiew i sar. 1999) razlikuju dva tipa ujednačenih profila: visoko izraženi nediferencirani profil

(high-score undifferentiated -HSU) i nediferencirani profil sa niskim rezultatima (low-score undifferentiated -LSU), gdje LSU grupa pokazuje slabe interese, nasuprot HSU grupe koja iskazuje različitost jakih interesa. Tzv. HSU grupa, pored interesa je postizala bolji akademski uspjeh i više rezultate na testovima sposobnosti, što posredno ukazuje na karakteristike interesa multipotencijalnih pojedinaca, dok LSU profil je više karakterističan za «normalnu» populaciju. Slične rezultate navodi i Cox (1978. prema Kerr i Sodano, 2003) koji u poznatoj studiji o nadarenima na John Hopkins univerzitetu govori da mlađi nadareni učenici iskazuju izraženije interese nego njihovi nenadareni vršnjaci. Međutim, u našem istraživanju to nije slučaj, jer ispitanici iz komparativnog uzorka pokazuju (doduše ne i statistički značajno) tendenciju više ujednačenih interesa u odnosu na identifikovane nadarene učenike.

Da je multipotencijalnost interesa prepoznata karakteristika nadarenih, naglašava i Sanborn (1974) koji ističe da nadareni učenici imaju dosljedno visoke skorove kroz različite testove sposobnosti i postignuća, pokazujući obrasce visokih dostignuća u školi, gdje su redovno uključeni u različite društvene, sportske, te aktivnosti zajednice (Sanborn, 1974 prema Rysiew i sar.,1999). Takvom stavu se priklanjaju Herr (1976) i Milgram (1989) tvrdeći da se većinu darovitih može posmatrati kao multidimenzionalne ili multipotencijalne (Rysiew i sar.,1999), te Frederickson i Rothney, (1972) i Sanborn (1979., prema Kerr i Sodano, 2003) koji govore da većina istraživača pouzdano tvrde da nadareni pojedinci, pored visokih postignuća na testovima sposobnosti i odličnih ocjena, izražavaju i multiple, ujednačene profesionalne interese. S druge strane, poznata studija Achter, Benbowe, i Lubinskog (1996) rađena na 1000 nadarenih adolescenata izvještava da svega 5% ispitanika stvarno pokazuje karakteristike multipotencijalnosti koristeći instrumente normirane upravo na toj populaciji. Navedeni autori su otišli tako daleko da su rekli da multi potencijalnost “nikad nije tu, već nestaje kao interes mladih”. Njihovi rezultati, između ostalog, ukazuju na to da se multipotencijalni pojedinci značajno razlikuju u pogledu jačih i slabijih predispozicija i u opredjeljenošću ka različitim interesnim područjima. Kako ističu Achter i sar. (1996), ovakvi rezultati nose jako bitne implikacije za korištenje uobičajenih instrumenata za procjenu profesionalnih interesa u savjetovanju nadarenih učenika. Milgram i Hong (1999. prema Kerr i Sodano, 2003) otkrili su malo dokaza o multipotencijalnosti između više od 500 nadarenih gimnazijalaca i također iskazali potrebu da koncept multipotencijalnosti bude detaljnije obrazložen.

Postavlja se pitanje zašto postoje različita shvatanja multipotencijalnosti? Kerr i Sodano (2003) nude nekoliko objašnjenja. U različitim istraživanjima ispitanici su bili učenici koji su izričito visoko talentovani, imaju visoka postignuća na testovima dostignuća (Kerr i Colangelo,1988) i visoke školske ocjene (Male i Perore, 1979) što je ustvari razlog da oni imaju i različite interese.

S druge strane, mnoge studije koje su pokazale da nadareni studenti imaju različite profile imali su kao svoje učesnike visoko talentovane adolescente koji su učestvovali u programima za pojedince sa visoko razvijenim talentom, posebno mladi koji imaju interese za matematiku.

Prema mišljenju Kerrove (2003), od svih domena, matematički nadareni mladi mogu biti najmanje ugroženi sa izborima u karijeri. Njihovi izbori su sasvim jasni: nauka, tehnologija i medicina su strogo birani od strane ovih studenata.

Zaključak

Nakon iznesenih činjenica koje govore pro et contra konceptu multipotencijalnosti, ostaje još da rezultate našeg istraživanja rezimiramo u okviru gore iznesenih podataka. Kao što smo već istakli dobijene sume razlika na dominantnim interesima, za naš uzorak intelektualno nadarenih učenika su čak i izraženije nego iste razlike kod komparativnog uzorka. Time nedvojbeno možemo ustvrditi da multipotencijalnost interesa nije karakteristika za ispitani uzorak nadarenih nego su profesionalni interesi jasno izraženi i diferencirani. S tim u vezi nameću se određene implikacije koje su već pominjane u proteklom redovima, a odnose se na opravdanu i legitimnu upotrebu instrumenta za procjenu profesionalnih interesa nadarenih u svrhu adekvatnog profesionalnog usmjeravanja istih.

Uvidjeli smo da ovakvi nalazi nisu usamljeni, a pored do sada iznesenog, u prilog toj tvrdnji ide i konstatacija Lubinskog i Benbowe (2000. prema Đapo i sar., 2005) da su interesi nadarenih učenika za određenim obrazovanjem ili izborom pojedinog zanimanja relativno stabilni u funkciji vremena i opravdano ih upotrebljavati kod nadarene djece.

Literatura

1. Achter, J.A., Lubinski, D., Benbow, C.P. (1996). Multipotentiality Among the Intellectually Gifted: "It Was Never There and Already It's Vanishing". *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 43. br. 1.
2. Altaras, A. (2006). Darovitost i podbacivanje. Beograd, Mali Nemo, Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju
3. Colangelo, N., Assouline, S.G. (2000). *Counseling Gifted Students*. U :Heller, K.A., Monks, F.J., Sternberg, R.J., Subotnik, R.F. *International handbook of giftedness and talent; second edition*. Oxford, Elsevier Science Ltd
4. Đapo, N., Dizdarević, I. Kolenović-Đapo, J. (2005). Identifikacija intelektualno nadarenih učenika srednjih škola Kantona Sarajevo. *Psihološke teme*. Rijeka, Filozofski fakultet
5. Feldhusen, J.F., Jarwan, F.A (2000). *Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs*. U :Heller, K.A., Monks, F.J., Sternberg, R.J., Subotnik, R.F. *International handbook of giftedness and talent; second edition*. Oxford, Elsevier Science Ltd
6. Holland, J.L., Powell, A.B., Fritzche, B.A., (1997) *The Self – Directed Search (SDS); Professional User's Guide*, Psychological Assessment Resources, Inc
7. Kerr, B. Sodano, J. (2003). *Career Assessment With Intellectually Gifted Students*. *Journal of Career Assessment*, Vol. 11 No. 2
8. ProMENTE (2004). *Priručnik za grupni rad sa učenicima osnovnih škola «Moja karijera»*. ProMente. Sarajevo
9. Raven, J., Raven, J. C., i Court, J. H. (1999). *Priručnik -1. dio: Opći pregled*. Jastrebarsko. Naklada Slap
10. Raven, J., Raven, J. C., i Court, J. H. (1999). *Priručnik - 3. dio: Standardne progresivne matrice*. Jastrebarsko. Naklada Slap
11. Renzulli, J.S. (1998). *The Three-Ring Conception of Giftedness*. U: Baum et al.. *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

12. Renzulli, J.S. (2004). Identification of students for gifted and talented programs. Thousand Oaks, Corwin Press & National Association for Gifted Children.
13. Renzulli, J.S. (2004). Myth: The Gifted Constitute 3-5% of the Population. U: Identification of Students for Gifted and Talented Programs. Thousand Oaks. Corwin Press
14. Rysiew, K.J., Shore, B.M., Leeb, R.T. (1999) Multipotentiality, Giftedness, and Career Choice: A Review., *Journal of Counseling & Development*, , Vol. 77, Issue 4
15. Savickas, M.L. (1999). The psychology of interests. In M.L. Savickas & A.R.Spokane (Eds), *Vocational Interests: Meaning, measurment and counseling use* (pp 19 – 56), Paolo Alto, CA: Davies – Black
16. Skelić, Dž. (1999). Tumačenje faktorske strukture testa VTK (forma A i B) u okviru savremenih teorija stvaralaštva. Diplomski rad. Sarajevo, Filozofski fakultet
17. Tracey, T.J.G. , Darcy, M (2002) An Indiotetic Examination of Vocational Interests and Their Realtion to Career decidedness *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 49 No. 4, 420 – 427

AN INVESTIGATION THE CONCEPT OF MULTIPOTENTIALITY AMONG GIFTED PRIMARY SCHOOL STUDENTS FROM BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

With this work, we tried to verify whether multipotentiality, as one of the recognized specifics of the development of gifted individuals and a potential obstacle to an adequate choice of profession, is the characteristic of intellectual gifted students coming from BiH. The nomination and identification process of gifted students included a total of 1081 students from ten elementary schools from the Tuzla Canton area. In the survey 307 students from final class were surveyed, which were ranked according to the set criteria on a reference and comparative sample. In both cases, it is a convenient sample, in which 210 participants (N ref = 108, N kom = 102) participated. The SPM - plus Form (Raven, Raven and Court, 1998) as well as the Verbal Test of Creativity - Form A (Jäger, 1967) were used in the identification process. After the nomination and identification was carried out, the participants were questioned by a questionnaire of professional interests and preferences (ProMente, 2004). The obtained results show that the expressed professional interests and tendencies on identified gifted students can be seen as clearly expressed and differentiated and that the multipotentiality of interest is not a characteristic for the sample of identified gifted. One of the positive implications of such results obtained on sample of gifted primary school students from Bosnia and Herzegovina is the ability to apply the existing vocational guidance instruments.

Key words: professional interests, multipotentiality, gifted students

Dr. sc. Dženan Skelić
Amer Delić, MA

ODNOS OBJEKTIVNIH I SUBJEKTIVNIH PARAMETARA KVALITETE ŽIVOTA SA POJEDINAČNIM SUBSKALAMA UPITNIKA KVALITETE ŽIVOTA QLQ

Sažetak

Cilj istraživanje je bio da se utvrdi odnos između subjektivnih i objektivnih parametara kvalitete života te upitnika kvalitete života i njegovih pojedinačnih subskala. Istraživanje je provedeno Survey metodom na uzorku od 250 ispitanika. U istraživanju su korištena tri instrumenta: Upitnik životne kvalitete, Patient Health Questionnaire–9, Skala zadovoljstva životom te upitnik sa osnovnim socio-ekonomskim i demografskim podacima. Rezultati su dobijeni primjenom statističkog metoda i pokazuju značajnu povezanost objektivnih i subjektivnih parametara kvalitete života.

Ključne riječi: kvalitet života, objektivni parametri, subjektivni parametri

Uvod

Istraživanje je usmjereno na utvrđivanje odnosa između subjektivne razine zadovoljstva životom, prisustva depresivnih simptoma i kvalitete života. S obzirom da je kvaliteta života koncept koji se sve češće pojavljuje u kontekstu objašnjenja funkcionisanja pojedinca u društvenom kontekstu te stepena njegove funkcionalnosti u svakodnevnom životu, interesovalo nas je u kojoj mjeri se on podudara sa objektivnim parametrima kvalitete života sa jedne strane i subjektivnim parametrima zadovoljstva životom sa druge strane. Kao objektivne parametre uzeli smo prosječna primanja obitelji u odnosu na broj članova iste te procjenu njihovog socio-ekonomskog statusa, dok smo kao subjektivni parametar uzeli zadovoljstvo životom. Prisustvo depresivne simptomatologije na neki način nam je služilo kao kontrolni parametar.

Sam koncept kvalitete života definiran je na različite načine od strane različitih autora te institucija kojima je kao takav predstavljao značajan parametar (misli se prije svega na svjetsku zdravstvenu organizaciju i institucije UN-a).

Razumijevanje kvalitete života

Brojni činitelji djeluju na kvalitetu života pojedinca: sve što nas okružuje, klimatski, ekonomski i politički uvjeti u kojima živimo, kvaliteta naših emocionalnih veza i količina socijalne podrške, poslovno okruženje, mogućnost napredovanja i samoizražavanja utjecat će na našu kvalitetu života. No zadovoljstvo životom općenito kao i zadovoljstvo pojedinim aspektima života pojedinca nije izravno uvjetovano objektivnom okolinom i zadovoljavanjem osnovnih potreba, već proizlazi iz interakcije ukupne psihološke strukture pojedinca s fizičkom i društvenom okolinom u kojoj živi (Lučev i Tadinac, 2010).

Psihološke teorije subjektivne kvalitete života mogu se razlikovati prema tome naglašavaju li procese odozdo prema gore (bottom-up) u formiranju subjektivne dobrobiti, odnosno smatraju da situacijski i vanjski utjecaji određuju razinu zadovoljstva i sreće pojedinca, ili procese odozgo prema dolje (top-down), koji se odnose na utjecaj unutarnjih osobina i procesa na subjektivnu kvalitetu života (Diener, 1984). Brief i sur. (1993; prema Lučev i Tadinac) pokušali su objediniti ta dva pristupa te su predložili model prema kojem se procjena zadovoljstva životom formira pod utjecajem procesa odozdo prema gore na temelju kronično prisutnih izvora informacija, a stabilnost tih izvora informacija uvjetuju osobine ličnosti.

Pregledom literature može se vidjeti da se susreću različita shvaćanja kvalitete života i njoj srodnih pojmova kao što su dobrobit (well-being), sreća (happiness), zadovoljstvo životom i sl. (Penezić, 1999; 2006). U literaturi susrećemo dva pristupa konceptualizaciji kvalitete života: skandinavski, koji uzima u obzir objektivne indikatore kvalitete života društva kao cjeline, te američki, koji naglašava subjektivne indikatore kvalitete življenja. Skandinavski autori (npr. Erikson, Drenowski) shvaćaju kvalitetu života kao mogućnost pristupa izvorima kojima ljudi mogu kontrolirati i upravljati svojom „razinom življenja“ (Lučev i Tadinac, 2008). Istraživanja američkih autora usmjerena su na mjerenja subjektivne kvalitete života, odnosno mjerama zadovoljstva i sreće. Usmjerenost na pojedinca karakterizira i današnji pristup u istraživanjima kvalitete života (Vuletić, 2011).

Suvremena istraživanja razmatraju kvalitetu života kao sveukupno blagostanje na koje utiču objektivni pokazatelji, a velik udio ima i subjektivna percepcija te vrednovanje tjelesnog, materijalnog, socijalnog i emotivnog blagostanja, osobni razvoj i svrhovita aktivnost. Sve spomenuto pod utjecajem je osobnih vrijednosti pojedinca (Vuletić, 2004; prema Ćorić i Ljubotina, 2014).

Pojam kvalitete života različito se definira. Prema jednom gledištu (Spencer, 2006; prema Ajduković, Kraljević i Penić, 2007) kvaliteta života se odnosi na sposobnost izvršavanja društvenih i osobnih zadataka, primjereno dobi, spolu, inteligenciji i pripadnosti životnoj klasi. Iz ovakvog pristupa izvedeni su upitnici u kojima se ljude pita koje funkcije i uz koliko ograničenja ili napora mogu obavljati (npr. Upitnik zdravlja SF-36, Ware i Sherbourne, 1992.; Jurepa i sur., 2000; Ajduković, Kraljević i Penić, 2007). Drugačiji pristup polazi od toga da je kvaliteta života percepcija pojedinca o vlastitom položaju u usporedbi s njegovim ciljevima koji se temelje na vrijednosnom sustavu koji je prihvatio. Stoga kvaliteta života uključuje sveobuhvatno zadovoljstvo, odnosno nezadovoljstvo vlastitim životom (Ravens-Sieberer i sur., 2001; Ajduković, Kraljević i Penić, 2007).

Kvaliteta života iznimno je složen koncept koji je gotovo nemoguće jednoznačno definirati. Browne (1994; Vuletić i Stapić, 2013) kvalitetu života definira kao stalnu interakciju uticaja vanjskih uvjeta na život pojedinca i subjektivne percepcije tih uvjeta. Prema Krizmaniću i Kolesariću (1989) kvaliteta života je subjektivno doživljavanje vlastitog života određeno objektivnim okolnostima u kojima osoba živi, karakteristikama ličnosti koje utiču na doživljavanje realnosti i njenog specifičnog životnog iskustva.

Prema Felce-u i Perry-u (1995; prema Vuletić, 1999) kvaliteta života predstavlja sveukupno opće blagostanje koje uključuje objektivne deskriptore i subjektivno vrednovanje fizičkog, materijalnog, socijalnog i emotivnog blagostanja, zajedno s osobnim razvojem i svrhovitom aktivnošću, a sve vrednovano kroz osobni skup vrijednosti određene osobe. Vladimir Lay (1991) definira kvalitetu svakidašnjeg života kao "situaciju, egzistencijalno stanje manje ili veće ne/zadovoljenosti potreba pojedinca, odnosno potreba različitih grupnih entiteta kao što su: slojevi, klase, profesionalne grupe, i sl." (Lay, 1991; Gojčeta, Joković-Turalija i Mejovšek, 2005).

Kvalitetu života moguće je jedino ispitati na osnovu subjektivne procjene zadovoljstva životom od strane pojedinca, ali da bismo mogli saznati zašto je određeni pojedinac zadovoljan ili nezadovoljan prvenstveno je potrebno prosuditi strukturu faktora koji na taj doživljaj i njihov interaktivni odnos utječu, odnosno utvrditi indikatore ekonomskog, socijalnog ili fizičkog aspekta kvalitete života (Gojčeta i sur., 2005). Obzirom da je kvaliteta života složena psihološka kategorija, adekvatniji pristup u istraživanju je kada od svakog pojedinca tražimo njegovu subjektivnu procjenu doživljaja zadovoljstva životom. Jedan od standardiziranih mjernih instrumenata sa domaćih prostora kojima možemo ispitati kvalitetu života su "Skale za mjerenje kvalitete življenja (SKZ)" (Krizmanić, Kolesarić, 1989). Po uzoru na njih izrađen je i "Upitnik za samoprocjenu kvalitete života (USKZ)" (Gojčeta i sur., 2005), koja obuhvata tri aspekta kvalitete života: psihološki, socijalni i ekonomski. Brojne studije prilikom mjerenja kvalitete života koriste i dvije verzije upitanika Svjetske zdravstvene organizacije (1998) - WHOQOL-100 i nešto kraću verziju e WHOQOL-BREF. Kao rezultat upitnika WHOQOL-BREF dobiva se profil kvalitete života koji polazi od modela koji objašnjava kvalitetu života kroz 4 domene: tjelesno zdravlje, psihičko zdravlje, socijalni odnosi i okolina. Često korišten instrument je i Upitnik kvalitete života (Manchester Short Assessment of Quality of Life - MANSA, Priebe, Roder-Warner i Kaiser, 1999) a koji se sastoji od 16 pitanja i namijenjen je samoprocjeni kvalitete života, odnosno njezinih različitih aspekata (posao, smještaj, financijska situacija, slobodno vrijeme, psihičko i fizičko zdravlje, socijalni kontakti, osobna sigurnost, s kim osoba živi, seksualni život, odnosi s obitelji).

Ono što na poslijetku možemo reći jeste da nas shvatanja brojnih studija navode na zaključak da je kvaliteta života sinteza objektivnih uslova života pojedinca i subjektivnog doživljaja istih.

Metod

Istraživanje je provedeno na slučajnom uzorku, Surwey metodom, primjenom tri standardna upitnika i liste sa opštim demografskim i socio-ekonomskim podacima ispitanika. Podaci su sakupljeni u jednom danu na području grada Zenica. Rezultati su dobijeni primjenom statističkog metoda.

Uzorak

Istraživanje je obuhvatilo 250 ispitanika od čega 165 ženskih (66%) te 85 muških (34%). Od 250 ispitanika 96 je iz grada (38,4%), 80 iz prigradske zone (32%) te 74 sa sela (29,6%). Većina ispitanika je procjenila da njihove porodice žive prosječno, njih 196 (78,4%) dok su ostale

kategorije niske zastupljenosti i relativno ujednačene: ispod prosjeka 21 (8,4%); iznad prosjeka 33 (13,2%). Životna dob ispitanika varira u rasponu od 19 do 30 godina sa 77% ispitanika u dobi od 20 do 23 godine i prosječnom dobi $M=22.1$ ($sd=2.01$). Najveći broj ispitanika, njih 82 (32,8%) navodi da ima obiteljska primanja između 800 i 1000 BAM te ako im se pridruži skupina od 46 ispitanika (18,4%) koji navode obiteljska primanja između 500 i 800 BAM tada dobijamo da preko 50% ispitanika živi u obiteljima čija se mjesečna primanja kreću između 500 i 1000 BAM, pri čemu 36 ispitanika (14,4%) dolaze iz obitelji čija su mjesečna primanja ispod 500 BAM te 55 ispitanika (22%) dolaze iz obitelji čija su primanja između 1000 i 1500 BAM a 31 ipitanik (12,4%) iz obitelji sa mjesečnim primanjima između 1500 i 2000 BAM. Važno je napomenuti da se radi o porodicama sa različitim brojem članova u rasponu od 2 do 10 članova pri čemu 215 ispitanika (86%) potiče iz obitelji sa 4 do 6 članova ($M=4.08$; $sd=1.15$). u najvećem broju slučajeva zaposlen je samo jedan član obitelji ($N=152$; $p=60.8\%$) dok samo u 84 slučaja (33,6%) rade dva člana obitelji a tri člana rade kod 14 obitelji (5,6%). Proračun odnosa uposlenih sa brojem članova obitelji pokazuje da na jednog uposlenog člana obitelji otpada prosječno 2,62 ($sd=1,19$) člana obitelji koja uzdržava pri čemu dobijamo da su prosječna mjesečna primanja po članu obitelji 253,14 BAM ($sd=126,99$).

Instrumenti

U istraživanju su korištena tri instrumenta: Upitnik životne kvalitete, Patient Health Questionnaire–9, Skala zadovoljstva životom te upitnik sa osnovnim socio-ekonomskim i demografskim podacima.

QLQ (Questionnaire of Life Quality- Upitnik životne kvalitete; Skelić & Kukić, 2017) upitnik je samoprocjene kvalitete života (ukupno 53 stavke) koji sadrži pet subskala i to: subskala tjelesnog blagostanja (11 stavki), subskala mentalnog blagostanja (11 stavki), subskala socijalnog blagostanja (11 stavki), subskala ekonomskog blagostanja (11 stavki) i subskala očekivanja od budućnosti (9 stavki). Pouzdanost interne konzistentnosti na ovom uzorku iznosila je za cijelu skalu $\alpha=.947$, za subskalu tjelesnog blagostanja $\alpha=.778$, mentalnog blagostanja $\alpha=.809$, socijalnog blagostanja $\alpha=.832$, ekonomskog blagostanja $\alpha=.897$ i očekivanja od budućnosti $\alpha=.833$.

PHQ-9 (Patient Health Questionnaire – 9; Kroenke et al., 2001; Kroenke & Spitzer, 2002). Ovo je trijažni upitnik, koji mjeri izraženost devet simptoma depresivnosti (prema DSM-IV i DSM-V klasifikacijama) tokom prethodne dvije sedmice (na 4-stepenoj skali u rasponu od 0 = nimalo do 3 = gotovo svaki dan). Sastoji se od 9 ajtema i pokazuje veoma dobre psihometrijske karakteristike na BHS govornom području (Subotić et al., 2015; Subotić, 2016). Pouzdanost interne konzistentnosti na ovom uzorku iznosila je $\alpha=.861$.

SWLS (Skala zadovoljstva životom; Diener et al., 1985) sastoji se od 5 ajtema koje se odnose na zadovoljstvo životom. Od ispitanika se traži da na 7-stepenoj Likertovoj skali označi stepen slaganja odnosno neslaganja, a koje se odnosi na njegov život. Ukupan rezultat predstavlja sumacioni skor svih ajtema, te označava stepen zadovoljstva životom. Kreće se u rasponu od 5 do 35, pri čemu viši skorovi označavaju više zadovoljstvo životom. $\alpha=.779$.

Rezultati

Primjena ANOVA-e pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika niti na jednoj od promjenjivih u odnosu na spol ispitanika, kao niti u odnosu na njihovo demografsko porijeklo. Spol i demografsko porijeklo se dakle ne odražavaju kao značajni kriterij u određenju procjene kvalitete života (niti na jednoj od subskala), kao niti na skali zadovoljstva životom. Ove varijable nisu značajan kriterij niti u predikciji prisustva depresivne simptomatologije.

Rezultati istraživanja pokazuju kako ispitanici koji procjenjuju da žive ispod prosjeka žive u obiteljima sa prosječnim dohotkom po članu obitelji od 132,34 BAM (sd=48,6), dok oni koji procjenjuju da žive prosječno imaju 244,75 BAM (sd=110,42) po članu obitelji pri čemu oni koji procjenjuju da žive iznadprosječno imaju 373,47 BAM (sd=162,15) po članu obitelji. Pri tome nalazimo statistički značajnu razliku između navedenih kategorija ($F=28.33$; $\text{sig}=.00$), gdje postotak pokazuje da je razlika statistički značajna na svim poređenim kategorijama (tbl.1.):

Tabela1. rezultati multiplih poređenja (LSD- test) za zavisnu prosječni priходу u odnosu na nezavisnu samoprocjeni materijalni status:

(I) samoprocijenjeni status	(J) samoprocijenjeni status:	MD (I-J)	sd	sig
ispod prosjeka	Prosjecno	- 102.41	26.4	.00
		*	0	0
	iznad prosjeka	- 231.12	32.1	.00
		*	0	0
prosjecno	ispod prosjeka	102.41	26.4	.00
		*	0	0
	iznad prosjeka	- 128.71	21.6	.00
		*	3	0
iznad prosjeka	ispod prosjeka	231.12	32.1	.00
		*	0	0
	Prosjecno	128.71	21.6	.00
		*	3	0

Slobodna procjena socioekonomskog statusa obitelji predstavlja značajan kriterij za subskalu socijalnih odnosa ($F=6.124$; $p=.003$) SKŽ, subsaklu ekonomskog blagostanja ($F=37.0$; $p=.000$) SKŽ, te subskalu očekivanja od budućnosti ($F=6.153$; $p=.002$) SKŽ, dok ne igra statistički značajnu ulogu u predikciji subskale tjelesnog ($F=1.845$; $p=.160$) niti mentalnog ($F=2.031$; $p=.133$) blagostanja SKŽ.

Posthoc (LSD) pokazuje da je dobijena razlika na subskali socioekonomskog statusa obitelji posljedica razlike između ispitanika koji svoj život procjenjuju kao ispod prosječan (IsP) i ispitanika koji svoj život procjenjuju kao prosječan (P) ($p=.001$) te onih koji svoj život procjenjuju kao iznadprosječan ($p=.002$) dok nema razlike između ispitanika koji svoj život procjenjuju kao prosječan (P) i onih koji ga procjenjuju kao iznadprosječan (IzP) ($p=.702$). Identičan rezultat posthoc-a nalazimo i kada je u pitanju subskala očekivanja od budućnosti (IsP:P- $\text{sig}=.006$; IsP:IzP-

sig=.001; P:IzP-sig=.071) dok su se na subskali ekonomskog blagostanja sve razlike pokazale statistički značajnim na nivou: $p=.000$. Sve razlike su orijentirane ka porastu prosječne procjene subskala kvalitete života sa porastom nivoa subjektivne procjene socioekonomskog statusa obitelji odnosno rastu preko prosječne ka iznadprosječnoj procjeni. Očito je kako skala ekonomskog blagostanja u najvećoj mjeri učestvuje u subjektivnom doživljaju socioekonomskog stanja obitelji, što je realno i za očekivati kao i to da stanje tjelesnog i mentalnog blagostanja značajnije ne učestvuju u istoj procjeni socioekonomskog blagostanja ispitanika.

Slobodna procjena socioekonomskog statusa obitelji predstavlja također značajan kriterij za procjenu zadovoljstva životom ($F=11.155$; $p=.000$) kao i skalu prisustva depresivnih simptoma ($F=4.037$; $p=.019$). Posthoc (LSD) pokazuje kako je razlika za skalu zadovoljstva prisutna za poređenje svih nivoa samoprocjene socioekonomskog statusa obitelji (IsP:P-sig=.000; IsP:IzP-sig=.000; P:IzP-sig=.013) pri čemu prosječna vrijednost zadovoljstva raste na ordinalnoj skali procjene SE statusa obitelji. Posthoc (LSD) pokazuje da razlika u vrijednostima prisustva depresivnih simptoma nije prisutna između nivoa ispod (IsP) i iznad (IzP) prosječni ($p=.108$) te nije prisutna između nivoa prosječni (P) i iznad (IzP) prosječni ($p=.329$) dok je značajna između kategorija ispod prosječni (IsP) i prosječni (P) ($p=.006$) pri čemu su depresivni simptomi najizraženije prisutni u kategorije ispodprosječni (IsP) ($M=12.67$) dok su najmanje izraženi kod prosječnih (P) ($M=8.7$) što se može dovoditi u vezu sa stvarnim nezadovoljstvom životom kod onih koji SE status obitelji procjenjuju kao ispodprosječan (IsP) sa jedne strane i visokim očekivanjima kod onih koji ga procjenjuju kao iznadprosječan (IzP) što također vodi ka pojavi „mračnijeg emotivnog tona“ te samim time i povećanog prisustva depresivne simptomatologije pri čemu se kod prosječnih (P) pretpostavljaju realnija životna očekivanja.

Ukoliko ispitanike podjelimo na dvije skupine u odnosu na prosječna mjesečna primanja po članu obitelji na one koji primaju ispod 250 BAM po članu i obitelji i one koji primaju preko 250 BAM po članu obitelji primjenom ANOVA-e dobijamo kako se ove dvije skupine statistički značajno razlikuju na subskalama ekonomskog blagostanja (sig=.001) te očekivanja od budućnosti (sig=.039) kao i na Skali zadovoljstva životom (sig=.000) dok se ne razlikuju na subskalama tjelesnog blagostanja (sig=.060), mentalnog blagostanja (sig=.235), socijalnog blagostanja (sig=.425) kao niti prisustva depresivne simptomatologije (sig=.103). Rezultati pokazuju kako ispitanici sa prosječnim primanjima preko 250 BAM iskazuju više vrijednosti na subskalama ekonomskog blagostanja i pozitivnih očekivanja od budućnosti te više vrijednosti kod procjene zadovoljstva životom nego ispitanici sa prosječnim primanjima ispod 250 BAM. Interesantno je također i to da se ispitanici značajno razlikuju na planu prosječnih primanj apo članu obitelji i paušalne procjene o socio-ekonomskom statusu svojih obitelji (sig=.000) pri čemu pozitivno određenje procjene raste sa prosječnim primanjima (LSD posthoc; sig=.000).

Diskusija

Rezultati našeg istraživanja pokazuju kako su oba koncepta, i skandinavski i američki prisutni u stvarnom određenju kvalitete života, jer kako je vidljivo iz dobijenih rezultata, objektivni i subjektivni parametri su u iznimno visokoj sprezi. Vidljivo je kako prosječna primanja u obitelji

pozitivno koreliraju sa stepenom zadovoljstva životom kao subjektivnim parametrom kvalitete života, a takav odnos nalazimo i spram pojedinačnih subskala kvalitete života posebno kada se orijentiramo spram prosječnim primanjima po članu obitelji. Očito je kako upravo prosječna primanja po članu obitelji igraju presudnu ulogu u procjeni socio-ekonomskog statusa obitelji kao i pojedinačnih dimenzija kvalitete života ovisnih o finansijama tj. subskala ekonomskog blagostanja, socijalnog blagostanja i pozitivnih očekivanja od budućnosti. Odnos subskale ekonomskog blagostanja i finansija je evidentan i logičan ali takvim je i odnos spram subskale socijalnog blagostanja ukoliko razumijevamo neophodnost viška finansija kao podlogu frekventnosti i kvaliteta socijalnih interakcija kao i toga da raznolikost socijalnih relacija ovisi o mogućnostima promjene sredine a što povlači finansijsku potporu (npr. godišnji odmori i sl.). Što se tiče pozitivne povezanosti finansija i pozitivnih očekivanja od budućnosti već površna analiza stavki iz kategorije očekivanja od budućnosti ukazuje nam na to da perspektiva svakog od aspekata kvalitete života u percipiranju budućnosti ima finansijski aspekt čiji se efekti kumuliraju te na taj način imaju snažan efekat uticaja čak i na one aspekte kvalitete života na koje finansije u «prezentu» nemaju uticaja (u procjeni) kao što su tjelesno i mentalno blagostanje.

Evidentno je kako objektivni parametri kvalitete života ne predstavljaju značajan kriterij u predikciji tjelesnog i mentalnog blagostanja pri čemu ove kategorije nešto značajnije stoje u odnosu spram prisustva depresivnih simptoma, što je posebno očekivano kada je u pitanju odnos mentalnog blagostanja i depresije.

Odnos zadovoljstva životom spram kvalitete života je generalno pozitivan te nalazimo pozitivne korelacije niskog intenziteta spram subskala: tjelesnog blagostanja ($r=.462$), mentalnog blagostanja ($r=.460$) te socijalnog blagostanja ($r=.479$) dok zadovoljstvo životom ostvaruje pozitivnu korelaciju umjerenog do dobrog intenziteta spram subskale ekonomsko blagostanje ($r=.529$) te posebno spram pozitivnih očekivanja od budućnosti ($r=.596$). Odnos zadovoljstva životom i očekivanja od budućnosti je posebno interesantan jer može ukazivati na postojanje intencije da se osjeća to veće zadovoljstvo životom što su pozitivnija očekivanja od budućnosti bez obzira na trenutno objektivno stanje kvalitete života te bi ovu opciju trebalo propitati u budućim istraživanjima.

Brojne studije (npr. Jovanović & Novović, 2008; Proctor, Linley, & Maltby, 2009; Simsek & Koydemir, 2013) ukazuju na negativnu povezanost depresije i životnog zadovoljstva, u rasponu niskog do umjerenog intenziteta. Slične rezultate smo dobili u našem istraživanju pri čemu smo dobili negativnu korelaciju niskog intenziteta između depresivnih simptoma i zadovoljstva životom ($r=-.410$). Kada je u pitanju odnos između simptoma depresije i subskala kvalitete života dobijene su negativne korelacije niskog intenziteta sa svim subskalama pri čemu je korelacija spram ekonomskog blagostanja ($r=-.271$), pozitivnih očekivanja od budućnosti ($r=-.368$), socijalnog blagostanja ($r=-.393$), tjelesnog blagostanja ($r=-.445$) te mentalnog blagostanja ($r=-.482$).

Zaključak

Naše istraživanje pokazuje kako kvaliteta života predstavlja multidimenzionalni parametar subjektivnog doživljaja objektivnih životnih okolnosti u interakciji sa očekivanjima vezanim za projekciju dimenzija kvalitete života u protežnosti vremena. Različite dimenzije kvalitete života se različito odnose spram objektivnih parametara kvalitete života oslonjenih na finansijsku stabilnost i sigurnost pri čemu tjelesno i mentalno blagostanje pokazuju neovisnost o njima za razliku od dimenzija socijalnog i ekonomskog blagostanja kao i očekivanja od budućnosti. Iz posljednje konstatacije proizilazi kako su očekivanja od budućnosti značajno osjetljiva na finansijsku stabilnost. Tjelesno i mentalno blagostanje su pak u značajno većoj mjeri oslonjeni na subjektivne procjene.

Literatura

1. Ajduković, D., Kraljević, R. & Penić, S. (2007). Kvaliteta života osoba pogođenih ratom. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (3), 505-526.
2. Ćorić, O., Ljubotina, D.: „Kvaliteta života ratnih veterana s tjelesnim invaliditetom koji igraju sjedeću odbojku“, *Ljetopis socijalnog rada*, Vol. 20, No. 3, 2014., str. 388
3. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
4. Gojčeta, M., Joković-Turalija, I., & Mejovšek, M. (2005). Neke metrijske karakteristike upitnika za samoprocjenu kvalitete života adolescenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(1), 17-25.
5. Jovanović, V., & Novović, Z. (2008). Kratka skala subjektivnog blagostanja – novi instrument za procenu pozitivnog mentalnog zdravlja. *Primenjena Psihologija*, 1(1-2), 77-94.
6. Krizmanić, M. i Kolersarić, V. (1989). Pokušaj konceptualizacije pojma “kvaliteta života”. *Primijenjena psihologija*, 10:5-11.
7. Krizmanić, M. i Kolersarić, V. (1992). *Priručnik za primjenu Skala kvalitete življenja*. Jastrebarsko: “Naklada Slap”.
8. Lučev, I., & Tadinac, M. (2008). Kvaliteta života u Hrvatskoj–povezanost subjektivnih i objektivnih indikatora te temperamenta i demografskih varijabli s osvrtnom na manjinski status. *Migracijske i etničke teme/Migration and Ethnic Themes*, 24(1-2), 67-89.
9. Lučev, I., & Tadinac, M. (2010). Provjera dvaju modela subjektivne dobrobiti te povezanosti zadovoljstva životom, demografskih varijabli i osobina ličnosti. *Migracijske i etničke teme*, 26(3), 263-296.
10. Protcor, C., Linley, A.P., & Maltby, J. (2009). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98(3), 519-532.
11. Priebe, S., Roder-Warner, U. & Kaiser, W. (1999). Application and results of the Manchester Short Assessment of Quality of Life (MANSA). *International Journal of Social Psychiatry*, 45, 7-12.
12. Penezić, Z. (1999). *Zadovoljstvo životom: relacije sa životnom dobi i nekim osobnim značajkama*. Magistarski rad, Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju

13. Penezić, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. Društvena Istraživanja, 15(4-5), 643-669.
14. Simsek, F.O., & Koydemir, S. (2013). Linking metatraits of the big five to well-being and ill-being: Do basic psychological needs matter? Social Indicators Research, 112(1), 221-238.
15. Vuletić, G., & Stapić, M. (2013). Kvaliteta života i doživljaj usamljenosti kod osoba starije životne dobi. Klinička psihologija, 6(1-2), 45-61.
16. Vuletić, G. (ur.) (2011). Kvaliteta života i zdravlje. Hrvatska zaklada za znanost. Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku.
17. Whoqol Group. (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. Psychological medicine, 28(3), 551-558.

RELATIONSHIP BETWEEN OBJECTIVE AND SUBJECTIVE LIFE QUALITY PARAMETERS WITH INDIVIDUAL SUBSCALES OF THE QUESTIONNAIRE OF LIFE QUALITY QLQ

Abstract

The aim of the research was to establish the relationship between subjective and objective parameters of quality of life and questionnaires of quality of life and its individual subcalculations. The survey was conducted by a Survey method on a sample of 250 respondents. Three instruments were used in the research: Quality of Life Skills, Patient Health Questionnaire-9, Life satisfaction scale and questionnaire with basic socio-economic and demographic data. The results were obtained using a statistical method and showed a significant correlation between the subjective and subjective parameters of the quality of life.

Keywords: quality of life, objective parameters, subjective parameters

Dr. sc. Bernadin Ibrahimpašić

MATEMATIKA U KUR'ANU

Sažetak

Matematika je zajednički jezik svih prirodnih nauka. To je jezik koji ne trpi prigovore. Mudžiza (fenomen, čudo) je nešto natprirodno, što je iznad ljudskih mogućnosti i prirodnih zakona. U radu će biti prikazani neki matematički fenomeni u Kur'anu, koji predstavljaju još jedan od dokaza neodrživosti pretpostavke da je Kur'an ljudsko djelo.

Ključne riječi: Kur'an, mudžiza, djeljivost, prosti brojevi.

Djeljivost

Johann Carl Friedrich Gauss (1777 – 1855.), jedan od najvećih matematičara svih vremena, jednom je izjavio da je „matematika kraljica svih nauka, a teorija brojeva kraljica matematike“. Teorija brojeva je grana matematike koja se prvenstveno bavi proučavanjem svojstava prirodnih brojeva. Ona se smatra jednim od najljepših dijelova matematike, jer ni u jednom drugom području nije moguće postaviti tako jednostavan i razumljiv problem na koji niko ne zna odgovor. Jedno od centralnih mjesta u teoriji brojeva zauzima pojam djeljivosti.

Definicija 1: Neka su a i b prirodni brojevi. Kažemo da je b djeljiv s a , odnosno da a dijeli b , ako postoji prirodan broj k takav da je $b = ka$. To zapisujemo $a|b$. Ako $a|b$, onda još kažemo da je a djelilac ili djeliteľ ili faktor od b , a da je b sadržilac ili višekratnik od a .

Definicija 2: Za prirodan broj $p > 1$ kažemo da je prost ako nema pozitivnih djeliteľa između 1 i p . Za prirodan broj p veći od 1 koji nije prost kažemo da je složen.

Euclid (oko 300. god. pr.n.e.) je dokazao da prostih brojeva ima beskonačno mnogo. Hadamard i de la Vallée Poussin su 1896. godine dokazali da kada n teži u beskonačno tada broj prostih brojeva, manjih ili jednakih n , teži prema $n / \ln n$.

Prvih 20 prostih brojeva su 2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23, 29, 31, 37, 41, 43, 47, 53, 59, 61, 67 i 71.

Ako prirodan broj zapišemo kao proizvod prostih brojeva, onda kažemo da smo ga rastavili na proste faktore, tj. da smo zapisali njegovu faktorizaciju na proste faktore. Cilj faktorizacije prirodnih brojeva na proste faktore je prirodan broj n zapisati u obliku

$$n = p_1^{k_1} \cdot p_2^{k_2} \cdot \dots \cdot p_m^{k_m},$$

gdje su p_i različiti prosti brojevi i k_i prirodni brojevi.

Teorem 1 (Osnovni teorem aritmetike): Faktorizacija svakog prirodnog broja $n > 1$ na proste faktore je jedinstvena, do na poredak prostih faktora.

Faktorizacija velikih prirodnih brojeva jedan je od tzv. teških matematičkih problema, tj. to je problem za koji još uvijek ne postoji učinkovit algoritam koji bi se mogao izvršavati na klasičnom računar. Teškoća faktorizacije velikih prirodnih brojeva je iskorištena za postizanje sigurnosti kriptosistema s javnim ključem, od kojih je najpoznatiji RSA kriptosistem. U RSA kriptosistemu se koriste brojevi oblika $n = pq$, gdje su p i q prosti brojevi od bar 100 cifara. Za faktorizaciju broja n takvog oblika, metodom dijeljenja prostim brojevima manjim ili jednakim

od $\sqrt{n}$, pomoću računara koji izvršava 10^9 operacija u jednoj sekundi, potrebno je više od 10^{81} godina. Iako danas postoje mnogo brži algoritmi za faktORIZACIJU velikih prirodnih brojeva, od kojih je trenutno najbrži GNFS (General Number Field Sieve), i dalje njihova brzina nije zadovoljavajuća.

Umjesto uvoda

Prva riječ od Boga ljudima je *IKRE* (uči, čitaj, proučavaj, ...). Ta prva objava je inspirirala znanstvenike širom svijeta, a u njoj se ogleda i jedno lice islama. Na taj način je 610. godine u pećini Hira kod Mekke počela objava Kur'ana, kada se Muhamedu a.s. ukazao melek Džibril i obratio riječima „Čitaj, u ime Gospodara svoga koji stvara“. Objava Kur'ana je počela objavom prvih 5 ajeta sure Al–Alak (Ugrušak), koja je zapisana kao 96. sura: [1] Čitaj u ime gospodara svoga koji stvara, [2] Stvara čovjeka od ugruška, [3] Čitaj, plemenit je Gospodar tvoj, [4] Koji poučava peru, [5] Koji poučava onome što se ne zna. U ovim riječima se vidi i odgovor na pitanje „ko nas je stvorio?“, jer se Al–Alak nekada prevodi i kao zakvačak, dok se umjesto termina zametak nekada koristi i termin ugrušak. Uzimajući u obzir medicinske spoznaje, jasna nam je „vrijednost“ termina ugrušak, zametak i zakvačak u našem nastajanju.

Od objave Kur'ana pa do danas, postoje osobe koje smatraju da je Kur'an ljudsko djelo. U 24. i 25. ajetu 74. sure Al–Muddassir (Pokriveni) piše: [24] i rekao „Ovo nije ništa drugo do vradžbina koja se nasljeđuje“, [25] „Ovo su samo čovjekove riječi“. Na to u 26. suri dolazi opomena [26] U Sekar (džehennem) ja ću njega baciti. Opomena završava u 30. ajetu riječima [30] Nad njim je devetnaest (su devetnaestorica).

Mudžiza (fenomen, čudo) je nešto natprirodno, što je iznad ljudskih mogućnosti i prirodnih zakona. Matematika je osnovni alat i zajednički jezik svih prirodnih nauka. To je jezik koji ne trpi prigovore. Kategoričnost matematike nam pomaže da matematičkim fenomenima u Kur'anu predstavimo još jedan od dokaza neodrživosti pretpostavke da je Kur'an ljudsko djelo. Mi ćemo posmatrati dva takva fenomena, i to jedan fenomen koji je u direktnoj vezi s brojem 19, koji se ističe u (74:30), a drugi koji se ogleda u skladu pojavljivanja riječi u Kur'anu.

Napomenimo da su Arapi u vrijeme objave Kur'ana koristili iste harfove i za matematiku i za uobičajeno pismo. Tako je svaki harf imao svoju numeričku vrijednost.

Elif	Ba	Džim	Dal	He	Vav	Za	Ha	Ta	Ja	Kef	Lam	Mim	Nun
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	20	30	40	50
Sin	Ajn	Fa	Sad	Kaf	Ra	Šin	Ta	Sa	Kha	Zal	Dad	Za	Gayn
60	70	80	90	100	200	300	400	500	600	700	800	900	1000

Nad njim je 19

Kolika je „vrijednost“ broja 19, može se iščitati u (74:31) gdje se kaže da on pridonosi „da se oni kojima je Knjiga data uvjere, i da se onima koji vjeruju vjerovanje učvrsti, i da oni kojima je Knjiga data i oni koji su vjernici ne sumnjaju“. Od mnoštva fenomena u Kur'anu vezanih za broj 19, koji su do sada istraženi, mi ćemo ovdje navesti samo neke.

Istaknimo da se u Kur'anu spominje 30 (30 je 19. po redu složen broj) različitih prirodnih brojeva (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11*, 12, 19*, 20*, 30, 40, 50*, 60*, 70, 80*, 99*, 100, 200, 300*, 1000, 2000*, 3000*, 5000*, 50000*, 100000* – brojevi sa * se spominju samo po jednom). Broj njihovih pojavljivanja je 285 ($285 = 19 \cdot 15$), a zbir im je 174591

($174591 = 19 \cdot 9189$). Ako iz zbira izbacimo brojeve koji se ponavljaju, dobijamo zbir 162146 ($162146 = 19 \cdot 8534$). Interesantno je za napomenuti da se broj 309 u (18:25) spominje kao 300 i 9. Da je spomenut kao 309, tada zbir ne bi bio djeljiv s 19. Ista situacija je i s brojem 950, koji se u (29:14) spominje kao 1000 manje 50.

- Al-Mudassirr

U Kur'anu ima 114 sura ($114 = 19 \cdot 6$). Krenimo od već spomenute 96. sure (Al-Alak). To je sura koja se nalazi na 19. mjestu ako brojimo od kraja. Prvih 5 ajeta koji su objavljeni na početku objave Kur'an imaju 19 riječi. Nastavak njene objave je uslijedio neposredno nakon objave (74:30) „Nad njim je 19“. Objavljeno je još 14 njenih ajeta, tako da 96. sura ima tačno 19. ajeta.

- Al-Alak

Istraživanje fenomena broja 19, koji se spominje u 74. suri, počelo je 19–74. godine, što je 1406 godina nakon objave Kur'ana ($1406 = 19 \cdot 74$). (74:1,2) glase [1] O ti pokriveni, [2] Ustani i opominji, imaju 19 harfova, čija ukupna numerička vrijednost iznosi 1974. Počnemo li od (74:1) brojati ajete do kraja Kur'ana, onda ih ima tačno 741 ($741 = 19 \cdot 39$). U (74) se riječ Sekar (džehennem) spominje u 26., 27. i 42. ajetu. Saberemo li ova tri broja dobijamo 95 ($95 = 19 \cdot 5$), a ako saberemo numeričke vrijednosti harfova u ta tri ajeta dobijamo zbir 1900 ($1900 = 19 \cdot 100$). Dodamo li mu broj sure 74, dobijamo 1974 kao godinu otkrivanja fenomena broja 19. Od početka 74. sure do riječi 19 u (74:30) ima 361 harf ($361 = 19 \cdot 19$).

- Bismilla

Možda najkarakterističiji i sigurno najčešće spominjani ajet glasi „Bismi–llahi–r–rahmani–r–rahim“ (U ime Allaha, Milostivog Samilosnog), poznat je pod imenom „bismilla“, i ima 19 harfova. Spominje se na početku svake sure osim na početku (9), tj. na početku 113 sura. To naizgled narušava fenomen broja 19, jer 113 nije djeljivo s 19, međutim, ona se pojavljuje i kao jedan ajet (27:30), pa je broj pojavljivanja 114 ($114 = 19 \cdot 6$). Pogledamo li broj pojavljivanja 4 riječi, od kojih je sastavljena bismilla, imamo da se riječ Ism (ime) pojavljuje 19 puta, riječ Allah 2698 puta ($2698 = 19 \cdot 142$), Rahman 57 puta ($57 = 19 \cdot 3$) i Rahim 114 puta. Broj ajeta u kojima se spominje neka od ove 4 riječi je 1919 ($1919 = 19 \cdot 101$).

Bismi–llahi–r–rahmani–r–rahim							
R/ B	RIJEČ	HARFOVI	BROJ HARFOVA		NUMERIČ KE VRIJEDN OSTI	ZBIR NUMERIČKIH VRIJEDNOSTI	
			U	OD		U	OD
1	ISM	Be, Sin, Mīm	3	3	2, 60, 40	102	102
2	ALLA	Elif, Lam, Lam, He	4	7	1, 30, 30, 5	66	66
3	RAHM	Elif, Lam, Re, Ha,	6	13	1, 30, 200,	329	497
4	RAHI	Elif, Lam, Re, Ha,	6	19	1, 30, 200,	289	796

Zapišemo li iza rednog broja riječi broj harfova u njoj, dobijamo

$$1\ 3\ 2\ 4\ 3\ 6\ 4\ 6 = 19 \cdot 697034.$$

Zapišemo li iza rednog broja riječi broj harfova od početka, dobijamo

$$1\ 3\ 2\ 7\ 3\ 13\ 4\ 19 = 19 \cdot 69858601.$$

Zapišemo li iza rednog broja riječi numeričke vrijednost harfova u njoj, dobijamo

$$1\ 2\ 60\ 40\ 2\ 1\ 30\ 30\ 5\ 3\ 1\ 30\ 200\ 8\ 40\ 50\ 4\ 1\ 30\ 200\ 8\ 10\ 40 = \\ = 19 \cdot 66336954226595422109686863843162160.$$

Zapišemo li iza rednog broja riječi zbir numeričkih vrijednost harfova u njoj, dobijamo

$$1\ 102\ 2\ 66\ 3\ 329\ 4\ 289 = 19 \cdot 5801401752331.$$

Zapišemo li iza rednog broja riječi zbir numeričkih vrijednost harfova od početka, dobijamo

$$1\ 102\ 2\ 168\ 3\ 497\ 4\ 786 = 19 \cdot 58011412367094.$$

- Allah

Riječ koja se najviše puta ponavlja u Kur'anu je „Allah“ koja se u svim svojim oblicima pojavljuje 2698 puta ($2698 = 19 \cdot 142$). Saberemo li redne brojeve ajeta u kojima se spominje riječ Allah dobijamo 118123 ($118123 = 19 \cdot 6217$). Broj ponavljanja Allahovih imena koja su dio bismille (Allah, Rahman i Rahim) je 2869 ($2869 = 19 \cdot 151$), a zbir njihovih numeričkih vrijednosti je 684 ($684 = 19 \cdot 36$).

Sklad pojavljivanja riječi

Pored fenomena broja 19, drugi fenomen koji ćemo analizirati je broj ponavljanja određenih riječi u Kur'anu. Određene riječi, koje su u nekom međusobnom odnosu, se ponavljaju u skladu, koji uglavnom zahtijeva i njihov prirodni sklad u životu. Tako imamo parove riječi koje su jedna drugoj suprotne po značenju i njihov sklad za prirodnu održivost predviđa njihovu jednakost u pojavljivanju. Tako se ovaj svijet i Ahiret pojavljuju po 115 puta, meleki i šejtani po 88 puta, život i smrt po 145 puta, muškarac i žena po 24 puta, vruće i hladno po 4 puta, tegoba i smirenje po 13 puta, pravda i nepravda po 13 puta, korist i šteta po 9 puta, te iblis i zaštita od iblisa po 11 puta. Slično tome imamo pojavljivanje riječi koje su slične po značenju. Tako se milost i uputa ponavljaju po 79 puta, jezik i savjet po 25 puta, dobročinstvo i nagrada po 20 puta, drvo i biljka po 26 puta, sjetva i nicanje po 14 puta, Sunce i svjetlost po 33 puta, te djelo i zarada po 108 puta.

Također imamo spominjanje nekih pojmova određen broj puta, što odgovara njihovoj prirodnoj pojavi. Tako se dan spominje 365 puta, kalendarski mjesec 12 puta, a molitva 5 puta.

Riječ el – berr, koja označava zemlju – kopno, se u Kur'anu spominje 13 puta, dok se riječ bahr, koja označava more i velike vode poput rijeka i jezera, spominje 32 puta. Vidimo da se skupa spominju 45 puta, od čega se kopno spominje (zauzima) u 29% slučajeva, dok se voda spominje (zauzima) u 71% slučajeva. Prisjetimo se da je Zemlja pokrivena kopnom i vodom, gdje na kopno otpada 29% a na vodu 71% površine.

Literatura i izvori

1. Kur'an
2. Crandall, R., Pomerance, C. (2005). *Prime Numbers. A Computational Perspective*. New York: Springer - Verlag.
3. Deedat, A. (1980). *Kur'an, najsavršenije čudo*. Sarajevo: Starješinstvo IZ.
4. Ibrahimpašić, B. (2014). *Uvod u teoriju brojeva*. Bihać: Pedagoški fakultet.
5. Topić, E. (2010). *Život između aksioma*. Sarajevo: Dobra knjiga.

MATH IN QURAN

Abstract

Each science expresses itself through the language of mathematics, for it does not tolerate any complaints. Mucize (phenomenon, miracle) is defined through supernatural existence, i.e. something being above all human possibilities and laws of nature. This paper deals with some mathematical phenomena mentioned in Quran that, despite the favored belief, unambiguously show how Quran cannot be work of a human being.

Keywords: Quran, Mucize, Divisibility, Primes.

Dr. sc. Štefko Miklavič
Dr. sc. Dževad Zečić
Dr. sc. Hermina Alajbegović
Dr. sc. Almir Huskanović

TEORIJA GRAFOVA I PRIMJENE

Sažetak

U ovom radu predstavljamo teoriju grafova i njen značaj u matematici i drugim oblastima nauke i društvenog života. Grafovi se često upotrebljavaju za opis i grafički prikaz apstraktnih modela i struktura podataka. Takav pristup olakšava njihovo razumijevanje. Budući da teorija grafova ima veliku primjenu u informatici, njen razvoj zadnjih decenija je ubrzan. Kroz ovaj rad ćemo prezentovati nekoliko jednostavnijih primjera primjene teorije grafova u različitim oblastima, sa ciljem popularizacije teorije grafova.

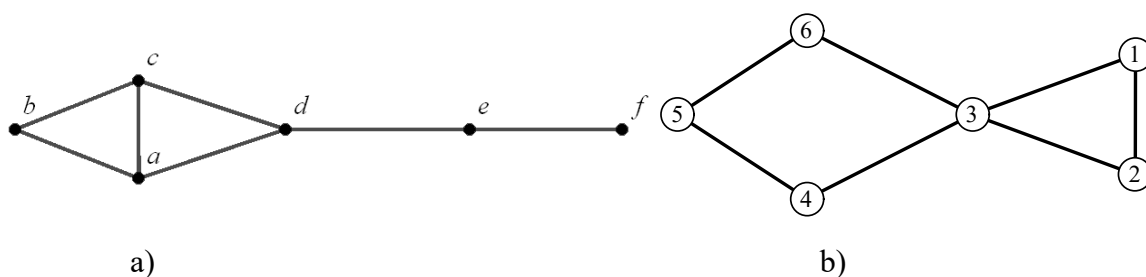
Ključne riječi: graf, problem Königsberških mostova, problem četiri boje

Uvod

Graf se u matematici definiše uvijek kao uređeni par (V, E) , gdje je V skup vrhova (čvorova) grafa, a E je skup ivica. Graf se obično označava slovom G ili Γ . Vrhove obilježavamo malim slovima latinice, npr. $a, b, c, x, y, z, \dots$ ili brojevima $1, 2, 3, \dots$, a svaka ivica grafa je određena sa po dva vrha, npr. $e = \{x, y\}$. Ako ta ivica pripada grafu G , kažemo da su vrhovi x i y susjedni u grafu G i da je ivica e incidentna sa tim vrhovima, odnosno da su vrhovi x i y krajevi ivice e . Pod stepenom nekog vrha podrazumijevamo broj njemu susjednih vrhova. Grafovi se mogu predstaviti crtežom na kome su vrhovi prikazani tačkama ili kružićima, a ivice linijama koje spajaju odgovarajuće vrhove. U slučaju tzv. jednostavnog grafa, krajevi svake ivice su uvijek dva različita vrha, tj. nijedan vrh nije povezan sa samim sobom (tada imamo tzv. petlju) i dva vrha grafa ne mogu biti spojena sa više od jedne ivice.

Niz ivica grafa koje su povezane jedna sa drugom zove se šetnja, a ako su u šetnji sve ivice različite, onda tu šetnju zovemo stazom.

Graf je neorijentisan ako je $\{x, y\} = \{y, x\}$ (sl. 1.), dok se u slučaju orijentisanog grafa, za svaku ivicu posebno određuje početni i završni vrh.



Sl. 1. Primjeri jednostavnih neorijentisanih grafova

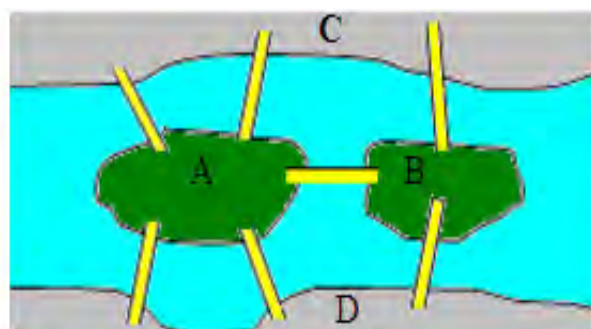
U nastavku ćemo prezentovati nekoliko poznatih matematičkih problema koji su riješeni upravo uz pomoć teorije grafova.

Königsberški mostovi

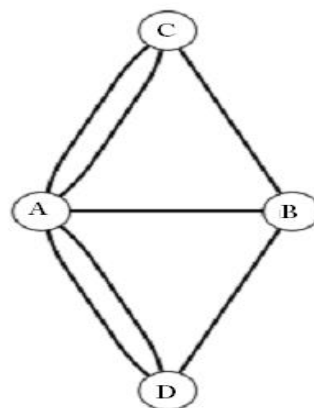
Može se reći da je teorija grafova začeta u 18. vijeku od strane poznatog švajcarskog matematičara Leonharda Eulera, koji je želio da riješi tzv. problem Königsberških mostova (Königsberg – grad u Pruskoj, u današnje vrijeme Kalinjingrad u Rusiji). Rijeka Pregel dijeli ovaj grad na četiri kopnena dijela A, B, C i D, koji se sastoje od dva otoka i dva priobalna dijela, koji su međusobno povezani sa 7 mostova, kao na slici 1.a.). Postavlja se pitanje možemo li, polazeći sa jednog od ta četiri dijela, napraviti obilazak svih dijelova, ali tako da se svaki od mostova prijeđe samo jednom?

Očito je sljedeće: Ako neki od dijelova nije ni početak ni kraj šetnje, on mora biti povezan sa ostalim dijelovima kopna sa parnim brojem mostova, jer za svaki most kojim dođemo na taj dio treba postojati most kojim odlazimo na neki drugi dio. Otuda, ako je neki od dijelova povezan sa ostalim dijelovima neparnim brojem mostova, taj dio je ili početak ili kraj šetnje. U našem slučaju, svaki od dijelova A, B, C, D povezan je neparnim brojem mostova prema ostalim dijelovima i zbog toga opisana šetnja nije moguća.

Euler je ovaj zadatak riješio pomoću grafova, tako što je postavio ekvivalentan zadatak: može li se graf na sl.2.b. (koji upravo odgovara situaciji na sl.2.a.) nacrtati u jednom potezu, tj. obići cijeli graf tako da obilazak počnemo iz jednog vrha i svaku ivicu pređemo tačno jednom? Poslije iscrpljivanja svih mogućnosti, jasno je da je odgovor negativan.



a) Königsberg 1750 b) Eulerova grafička reprezentacija



Sl. 2.

U teoriji grafova, za stazu nekog grafa kažemo da je Eulerova ako ona prolazi svakom ivicom tog grafa (tačno jednom), a ukoliko je ta staza zatvorena, onda je nazivamo Eulerova tura. Za graf G kažemo da je Eulerov ako u njemu postoji Eulerova tura. Postoji efikasna karakterizacija Eulerovih grafova. Najčešće korišteni algoritmi za pronalaženje Eulerove staze, odnosno Eulerove ture, su Fleuryjev i Hierholzerov algoritam ([5]).

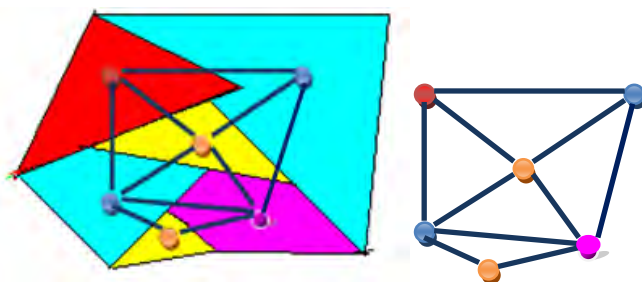
Očito je da graf ne može imati Eulerovu stazu ako je broj njegovih vrhova neparnog stepena veći od 2. Inače, u svakom neorijentisanom grafu, broj vrhova neparnog stepena mora biti paran. Eulerova tura se može uvijek naći u grafu ako bi svi vrhovi tog grafa bili parnog stepena, a Eulerova staza sigurno postoji ukoliko bismo u grafu imali tačno dva vrha neparnog stepena. U tom slučaju svaka Eulerova staza bi započinjala u jednom od tih vrhova neparnog stepena, a završavala u drugom.

Postoje i mnogi drugi problemi koji bi se mogli rješavati pomoću teorije grafova.

Problem četiri boje

Ovaj problem postavio je Francis Guthrie 1852. godine. On se bavio bojenjem geografskih karata. Ukoliko imamo geografsku kartu nacrtanu u ravni ili na sferi, na kojoj su nacrtane granice država (ili nekih manjih područja, npr. općine i sl.), ali tako da se svaka država sastoji samo od jedne regije na karti, a ne od više nepovezanih regija, postavlja se pitanje koliko nam najmanje boja treba da obojimo tu kartu tako da države koje imaju zajedničku granicu budu obojene različitim bojama? Guthrie je primijetio da mu ne treba više od četiri boje i pokušao je to i da dokaže u općem slučaju. Tim problemom su se bavili i mnogi drugi matematičari, kao i nematematičari. Percy John Heawood je 1890. godine dokazao da se svaka karta može obojiti na opisani način sa 5 boja. Tek 1976. godine dokazano je da se bojenje karte može obaviti sa četiri boje, ali dokaz je izveden pomoću računara, svodeći problem na proučavanje 1936 tipova geografskih karata. Godine 1997. taj je dokaz značajno redukovan, jer je broj karata, koje trebaju da se provjere pomoću računara, sveden na 633.

Problem četiri boje se prilagođava u teoriji grafova na sljedeći način: svaku državu (regiju) na karti predstavimo jednim vrhom grafa (sl. 3.), a ako dvije države imaju zajedničku granicu, onda će na grafu odgovarajući vrhovi biti spojeni ivicom.



Sl. 3.

U teoriji grafova kažemo da je graf ravan (planaran) ako se može nacrtati u ravni tako da mu se ivice ne sijeku, tj. ako dvije ivice tog grafa imaju zajedničku tačku, onda je ta tačka vrh grafa. Bojenje vrhova grafa se obavlja na način da svakom vrhu pridružimo neku boju, ali tako da su susjednim vrhovima pridružene različite boje. Ako na taj način obojimo vrhove grafa koristeći k boja, reći ćemo da je graf k – obojiv. Kromatski broj $\chi(G)$ grafa G je najmanji cijeli broj k takav da sve vrhove grafa G možemo obojiti sa tačno k boja. Dakle, ako je $\chi(G) = k$, tada je graf G k – obojiv, a nije $(k - 1)$ – obojiv.

Problem četiri boje iskazan na jeziku grafova onda glasi:

Svaki ravni graf je 4 – obojiv.

Algoritmi za pronalaženje kromatskog broja grafa se dijele na egzaktna i heuristička (određuje se približna vrijednost kromatskog broja). Egzaktni algoritmi ([1],[4]) su pogodni samo za grafove sa malim brojem čvorova i ivica, jer imaju veliko vrijeme izvršavanja, zbog toga su razvijeni mnogi heuristički metodi ([2],[4]).

Problem rasporeda sesija

Pretpostavimo da se održava naučni kongres na kome naučnici izlažu svoje rezultate u nekoliko sesija (sjednica). Treba napraviti raspored održavanja sesija tako da se ne desi da se istovremeno održavaju dvije sesije u kojima bi isti naučnik trebao izlagati svoje rezultate. Označimo slovom N skup svih naučnika, a slovom S skup svih sesija. Za svaku sesiju x označimo sa N_x skup svih naučnika koji bi trebalo da učestvuju na sesiji x .

Tada, što se tiče rasporeda vremena sesija, prihvatamo uslov: sesije x i y održavaju se u različitim terminima ako i samo ako je $N_x \cap N_y \neq \emptyset$. Formirat ćemo graf G čiji je skup vrhova upravo skup S , tako da su vrhovi x i y susjedni (tj. u grafu G definisana je ivica $\{x, y\}$) ako i samo ako je $N_x \cap N_y \neq \emptyset$.

Sada obojimo vrhove grafa G tako da su dva vrha obojena istom bojom ukoliko se te sesije mogu održavati u istom terminu. U tom slučaju najmanji broj sesija koje se mogu održavati istovremeno je kromatski broj $\chi(G)$ grafa G ([3], [5]).

Literatura

1. Brelaz D., New Methods to Color the Vertices of a Graph, *Communications of the ACM* 22 (4), 1979, 251–256.
2. de Werra D., Heuristics for Graph Coloring, *Computing* 7, 1990, 191–208.
3. Divjak B., Lovrenčić A.: *Diskretna matematika s teorijom grafova*, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin, 2005.
4. R.M.R. Lewis, *A Guide to Graph Colouring. Algorithms and Applications*, Springer International Publishing Switzerland, 2016.
5. Veljan D., *Kombinatorika sa teorijom grafova*, Školska knjiga, Zagreb, 1989.

GRAPH THEORY WITH APPLICATIONS

Abstract

In this paper we present the graph theory and their significance in mathematics and other fields of science and social life. Graphs are often used to describe and graphically depict abstract models and data structures. This approach facilitates their understanding. Since graph theory has a great application in computer science, its development in recent decades has accelerated. Through this paper, we will present a few simpler examples of the use of graph theory in different domains, with the desire to popularize the graph theory.

Key words: graph, Königsberg Bridge problem, four colors problem

Dr. sc. Nevzudin Buzadija

KVALITET BLENDED LEARNING-a JE POVEZAN SA STAVOVIMA UČENIKA PREMA LMS-u

Sažetak

Istraživanje je strukturirano na način da izvrši prikupljanje podataka potrebnih za statističku obradu, plansko uvođenje blended learninga u srednje škole. Na temelju prikupljenih podataka razvija se model za odlučivanje koji ima svoju primjenu u donošenju odluka u procesu planiranja uvođenja blended learninga. Učenici obuhvaćeni ovim eksperimentom na osnovu pokazatelja i statistike koju bilježi LMS sistem ispituju se u vještini i brzini savladavanja obrazovnog programa kreiranog u sistemu LMS, i kroz provedenu anketu će se iskazati faktori zadovoljstva učenika prema LMS-u omjerom kojim utiče na kvalitet stečenog znanja kod učenika. Isto tako će se prikazati koliko se učenici podstiču na međusobnu saradnju i komunikaciju i koji faktori utiču na percepciju učenika o stavovima prema LMS-u.

Ključne riječi: kvalitet, stavovi, učenici, nastavnici, zadovoljstvo, faktorska analiza, anketa

Uvod

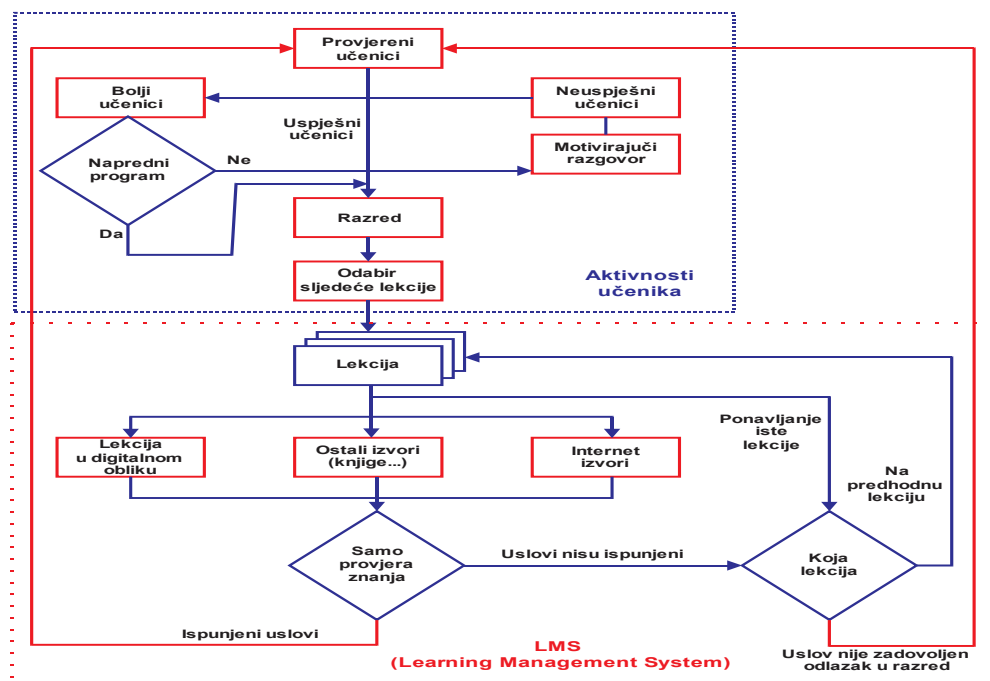
Strategijom uvođenja blended learning-a u srednjim školama planira se provođenje niza aktivnosti unutar sljedećih područja strateškog djelovanja: unapređenje formalno-pravnog i organizacijskog okruženja, osiguravanje održivosti, razvoj ljudskih potencijala, podrška nastavnicima, podrška učenicima, razvoj obrazovnih sadržaja, razvoj temeljne i specifične infrastrukture. Metoda anketiranja prikupit će podatke o spremnosti učenika da prihvate blended learning kao dodatni način učenja integrisan sa klasičnom nastavom. Iako danas mnoge obrazovne institucije uvode e-learning i da iste imaju određene planove po pitanju načina uvođenja i primjene, s druge strane procjenjuje se da manje od 20% svih ovih institucija imaju strateške planove i IT strategije vezane za e-learning.

Povezana istraživanja

Danas se sve više pribjegava korištenje složenih metoda kao što je data mining nad velikim količinama podataka koji bi trebali pomoći u nastojanju razvijanja LMS platformi koje će moći odgovoriti zahtjevima učenika i nastavnika [Tenenhaus et al., 2005]. Većina istraživanja mjere učinkovitost online učenje uvidom ishoda učenika, kao što su ocjene i rezultati testova, kao i stavove studenata/nastavnika o online učenju, te ukupna zadovoljstva studenata [Stewart et al., 2004; Kelly et al., 2007]. Blended learning prevazilazi prepreke vremena, lokacije i kulture, pa je stvorio mnogo bolje mogućnosti za učenike i nastavnike. Danas, zbog prednosti blended learning kao što je povećana učinkovitost, promoviranje interakcije nastavnik-učenik, pristup online i mogućnosti povratne informacije kroz fizički kontakt i druge prednosti, tako da implementiranje brzo raste gotovo svugdje u svijetu [Gómez & Igado, 2008].

Model

Prilikom sprovođenja istraživanja u eksperimentalnoj skupini učenika koji su podvrgnuti i komponenti podučavanja e-learning-om pored klasičnog podučavanja kao obaveznog u srednjem obrazovanju nastojat će se podvrgnuti učenike modelu prikazanom na slici 1.



Slika 1: Model blended learning-a po kojem će učenici biti podvrgnuti u savladavanju nastavnog gradiva

Da bi se bolje razumjela problematika koja je prisutna u ovom istraživanju i način na koji su učenici podvrgnuti dodatnim vidom podučavanja kroz LMS platformu u cilju savladavanja gradiva koje slušaju na klasičnoj nastavi najbolje se vidi na slici 1. Naime poslije nastavne jedinice slušane u učionici, učenici eksperimentalne skupine se upućuju na dodatna istraživanja postavljena na LMS platformi.

Arhitektura sistema

Model blended learning prikazan na slici 1. kojim su učenici podvrgnuti u istraživanju ima za cilj da obje komponente podučavanja online i klasična nastava jedna drugu nadopunjuju. Model ima za cilj da se redovno prate učenici poslije svake lekcije kroz online testove kod eksperimentalne grupe, a kod kontrolne skupine učenika kroz pismene testove na času. Kod eksperimentalne skupine napredni učenici imaju dodatni program čiji je cilj motivisati iste za bolje rezultate. Učenici koji ne zadovolje potreban nivo znanja podvrgavaju se dodatnim ponavljanjem lekcije kroz multimedijalni sadržaj postavljen na LMS platformi uz motivirajući razgovor koji obavlja nastavnik direktno ili elektronskim putem. Poslije sticanja odgovarajućeg znanja prelazi se na odabir sljedeće lekcije.

Rezultati

Anketa je bila anonimna i sprovedena na način da učenici koji su bili uključeni u proces blended learninga daju odgovor na postavljena pitanja. Pitanja su bila tako formulisana da su učenici metodom izbora birali jedan od ponuđenih odgovora.

U anketi je učestvovalo 102 učenika. Na osnovu predhodnih istraživanja primjetni su nedostaci klasičnog podučavanja koja se ogleda u niskoj motivaciji kod učenika zbog neprimjenjivosti znanja koje učenici stiču u školama i nedovoljne kreativnosti koje nastavnici pokazuju u prenošenju znanja. Net generacija učenika ne prihvata reprodukciju znanja i želi primjenjivost onoga što uči u praksi. Zbog toga želi se ovom anketom utvrditi pravci kojima učenici sagledavaju online podučavanje kako bi se uočene percepcije mogle iskoristiti u popravljanju nedostataka postojećih sadržaja na LMS platformi. Anketa je sprovedena nakon jedne godine istraživanja kako bi se uvidjeli svi nedostaci koje su učenici uočili u procesu online podučavanja.

Cilj ove ankete je da na osnovu nje prihvatimo ili odbacimo hipotezu:

Kvalitet blended learning je u pozitivnom smislu povezan sa uočenim zadovoljstvom učenika koje je proizašao iz stavova učenika prema LMS-u

Ovom smo anketom istražili utjecaj eksperimentalnog faktora na dvije zavisne varijable: zadovoljstvo učenika i stavovi učenika prema LMS-u.

U nastojanju određivanja modela za određivanje uticaja na zadovoljstvo učenika prema blended learningu određena je zavisna ili kriterijska varijabla A19 – motivacija za učenje kroz blended learning i nezavisne ili prediktorske varijable: A1 - vrijeme provođenja na Claroline sistemu; A2 - stil učenja; A3 - komunikacija sa drugim učenicima i nastavnicima; A4 - razumijevanje sadržaja na Claroline sistemu; A5 - jasnoća pitanja iz vježbi; A6 - postojanje treme pred testiranje na Claroline sistemu; A7 - vrijeme potrebno za adaptaciju na LMS sistem; A8 - zanimljivost nastave informatike uz pomoć Claroline sistema; A9 - korisnost Claroline sistema za učenje; A10 - jednostavnost Claroline sistema; A11 - izbor sadržaja za učenje na Claroline platformi; A12 - prilagođenost Claroline platforma stilu učenja; A13 - izbor aktivnosti na Claroline sistemu za učenje; A14 - blagovremenost dobijanja materijala za učenje; A15 - rast interesa za učenje vremenom uz pomoć Claroline sistema; A16 - povećanje informatičkog znanja uz korištenje Claroline sistema; A17 - želja za nastavkom učenja uz pomoć Claroline sistema; A18 - nadopunjavanje online i F2F komponenti; A19 - motivacija za učenje kroz blended learning.

Rezultati Pirsonov hi-kvadrat testa su prikazani u tabelama 1, 2 i 3, u kojima su prikazane frekvencije odgovora na anketna pitanja prema A19. Također, prikazane su i vrijednosti Pirsonovog hi-kvadrata, kao i asimptotični faktor značajnosti. Dobijeni statistički podaci su transformisani u formi kao u tabelama 1, 2 i 3. Na osnovu rezultata dobijenih ovom analizom moći ćemo utvrditi stvarnu vezu moguće povezanosti između odgovora na anketna pitanja A1-A18 i A19.

Tabela 1: Pirsonov hi-kvadrat test stavova učenika prema blended learningu

Ax*A19		Ne	Da	Total	Person Chi-Squ	Asymp.Sig. (2-sided)
A1	ne znam	2	6	7.8%	1.561 ^a	.668
	do 1 sat sedmično	11	21	31.4%		
	do 3 sata sedmično	6	19	24.5%		
	više od 3 sata sedmično	8	29	36.3%		
A2	Učenje slušanjem	14	24	37.3%	3.349 ^a	.187
	Vizuelno učenje	5	20	24.5%		

	Učenje eksperimentiranjem	8	31	38.2%		
A3	Slaba	9	0	8.8%	28.787 ^a	.000
	Zadovoljavajuća	11	33	43.1%		
	Dobra	7	42	48.0%		
A4	Nisam razumio	2	2	3.9%	6.970 ^a	.031
	Djelimično	9	10	18.6%		
	U potpunosti	16	63	77.5%		
A5	Potpuno nejasna	5	1	5.9%	10.668 ^a	.005
	Djelimično jasna	3	12	14.7%		
	Potpuno jasna	19	62	79.4%		
A6	Jednaku tremu	6	20	25.5%	2.971 ^a	.226
	Manju tremu	15	48	61.8%		
	Veću tremu	6	7	12.7%		
A7	Jednako	6	12	17.6%	7.104 ^a	.029
	Teže	7	6	12.7%		
	Lakše	14	71	69.6%		

Tabela 2: Pirsonov hi-kvadrat test stavova učenika prema blended learningu

Ax *A 19		Ne	Da	Total	Person Chi-Squ	Asymp.Sig. (2-sided)
A8	Manje zanimljiva	5	5	9.8%	3.281 ^a	.194
	Jednako zanimljiva	6	22	27.5%		
	Više zanimljiva	16	48	62.7%		
A9	Nemam mišljenje	4	6	9.8%	8.406 ^a	.078
	Ne slažem se	3	6	8.8%		
	Uglavnom se ne slažem	4	3	6.9%		
	Uglavnom se slažem	8	16	23.5%		
	Slažem se	8	44	51.0%		
A10	Ne slažem se	6	4	9.8%	6.404 ^a	.020
	Slažem se	21	71	90.2%		
A11	Materijal za učenje	7	34	40.2%	4.448 ^a	.217
	Forum	6	11	16.7%		
	Vježbe	6	18	23.5%		
	Kvizove	8	12	19.6%		
A12	Ne znam	0	9	8.8%	18.009 ^a	.000
	Uopšte ne	8	4	11.8%		
	Donekle	10	16	25.5%		
	Vrlo dobro	9	46	53.9%		
A13	Forumi	2	9	10.8%	1.873 ^a	.759
	Vježbe	4	15	18.6%		

	Video materijal	10	20	29.4%		
	Kvizovi	7	16	22.5%		
	Materijal za učenje	4	15	18.6%		

Tabela 3: Pirsonov hi-kvadrat test stavova učenika prema blended learningu

Ax*A19		Ne	Da	Total	Person Chi-Squ	Asymp.Sig. (2-sided)
A14	Ne	7	5	11.8%	7.094 ^a	.008
	Da	20	70	88.2%		
A15	Opao	7	3	9.8%	12.302 ^a	.002
	Ostao isti	7	15	21.6%		
	Porastao	13	57	68.6%		
A16	Slablji	4	4	7.8%	5.544 ^a	.063
	Jednaki	10	17	26.5%		
	Bolji	13	54	65.7%		
A17	Ne želim	7	4	10.8%	8.852 ^a	.012
	Želim povremeno	7	22	28.4%		
	Želim	13	49	60.8%		
A18	Ne	11	3	13.7%	22.631 ^a	.000
	Da	16	72	86.3%		

Prednost je što će se faktorskom analizom na određen način odrediti važnost pojedinih faktora bitnih za strateški razvoj u pogledu implementacije blended learninga na planski način uz sve mjere predstožnosti koje bi proizišle iz eventualnih propusta. U tabeli 4. prikazani su rezultati Bartletovog testa (Bartlett's Test of Sphericity=846,124, Sig.=0,000), a koji imaju zadatak da daju odgovor na pitanje da li uopšte ima smisla primjenjivati analizu glavnih komponenata. Što je vrijednost bliže 1 imamo opravdanje da se koristi faktorizaciju.

Tabela 4: Bartletov test i KMO

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.829
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	846.124
	Df
	171
	Sig.
	.000

Tabela 5. pokazuje koliko je varijanse objašnjeno pojedinim faktorima. Primjenjen je Kajzerov kriterij za zadržavanje, odnosno odbacivanje broja glavnih komponenti. Faktorskom analizom su izdvojena 5 faktora koji zadovoljavaju Kajzerov kriterij za zadržavanje izdvojenih komponenti. Drugi dio tabele pokazuje

da odabrani faktori objašnjavaju skoro 64% varijabilnosti koja postoji u originalnih 19 varijabli, s 36% gubitka informacija.

Tabela 5: Izdvojeni faktori sa karakterističnim korijenom

Com P	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Var	Cum. %	Total	% of Var	Cum. %	Total	% of Var	Cum. %
1	6.664	35.071	35.071	6.664	35.071	35.071	5.120	26.947	26.947
2	1.707	8.985	44.057	1.707	8.985	44.057	2.410	12.682	39.629
3	1.547	8.141	52.198	1.547	8.141	52.198	2.105	11.080	50.709
4	1.128	5.937	58.135	1.128	5.937	58.135	1.377	7.250	57.959
5	1.088	5.725	63.860	1.088	5.725	63.860	1.121	5.901	63.860
6	.981	5.166	69.026						
7	.952	5.012	74.037						
8	.800	4.208	78.246						
9	.635	3.342	81.588						
10	.585	3.081	84.669						
11	.504	2.653	87.323						
12	.443	2.329	89.652						
13	.427	2.247	91.899						
14	.402	2.118	94.017						
15	.312	1.640	95.657						
16	.253	1.330	96.987						
17	.219	1.152	98.140						
18	.202	1.064	99.203						
19	.151	.797	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Matrica komponenti ne zadovoljava Terstonove kriterijume i zbog toga je primjenjena transformacija metodom varimax rotacije radi dobijanja bolje povezanosti svih latentnih faktora sa orginalnim.

Tabela 6. pokazuje matricu transformisanih komponenata nakon rotacije u varimaks rotaciji. Kod matrice rotiranih komponenti prvi izdvojeni faktor objašnjava najveći dio totalne varijanse i to 26,947%. Drugi izdvojeni faktor objašnjava 12,682%, treći 11,080% dok posljednja dva faktora objašnjavaju 7,250% i 5,901%

ukupne varijanse. Prva komponenta opisuje pozitivne vrijednosti varijabli A5, A4, A8, A9, A15, A16, A10, A14, A12 pa je možemo nazvat „stavovi učenika prema LMS-u“, najviše je povezana sa A5 – „Pitanja iz vježbi, kojima se provjerava su?“. Druga varijabla je najviše povezana sa A19, A18, A3, A17, najviše je povezana sa varijablom A19 – „Više sam motivisan na ovaj način podučavanja?“ pa ovu latentnu varijablu možemo nazvati „bolja motiviranost korištenjem LMS-a“. Treća sa A2 i A1, pa je možemo nazvat „stil učenja“. Četvrta latentna varijabla je najviše povezana sa A6, peta sa A7.

Faktori A11 i A13 nisu se vezali ni za jednu latentnu varijablu što nam potvrđuje i Pirsonov hi kvadrat test. Ovo se može objasniti sa sadržajem koji se nalazi na Claroline sistemu, jer su ove dvije varijable međusobno vezane u tom smislu.

Tabela 6: Matrica rotiranih komponenti

	Component				
	1	2	3	4	5
A5	.832	.179	.170	-.065	.025
A4	.740	.091	.186	.045	.191
A8	.736	-.028	.184	-.138	.111
A9	.722	.052	.315	.010	.105
A15	.700	.263	.209	.040	-.050
A16	.672	.340	.208	.379	-.095
A10	.656	.387	-.050	-.025	.080
A14	.653	.304	-.022	.032	.012
A12	.631	.121	-.001	.434	-.218
A19	.127	.768	.073	-.226	.075
A18	.237	.715	.176	.290	-.188
A3	.141	.666	.022	.058	.124
A17	.327	.535	.225	.466	.045
A2	.088	.215	.858	.056	.006
A1	.139	.117	.800	-.093	.097
A11	-.309	.030	-.473	-.299	.182
A13	.301	-.148	.357	.270	.103
A6	-.421	.021	-.005	.690	.242
A7	.179	.102	.058	.104	.909

Vidljivo je da je sva pitanja postavljena na anketi reducirala sa 5 latentnih varijabli, dok neobjašnjeni dio je vezan za neke spoljne faktore. Ti spoljni faktori su prvenstveno vezani za okruženje u kome se sprovodio istraživanje zbog nepostojanja sistemskog pristupa i nepostojanja strategije od strane nadležnog ministarstva. Na

osnovu rezultata dobijenih Pirsonovim hi-kvadrat testom i Faktorskom analizom možemo u potpunosti prihvatiti hipotezu.

Zaključak

Učenici net generacije provode mnogo vremena na računaru i to se potvrđuje anketom jer 29,4% učenika koristi računar od 1 do 3 sata dnevno, dok 39,2% učenika koristi računar preko 3 sata. Ovo je pokazatelj kako se treba razviti strategija koja bi ovu činjenicu iskoristila u cilju obrazovanja. Analiza stavova učenika prema LMS sistemu nakon prestanka tretmana nezavisnom varijablom ima za cilj da se provjeri zadovoljstvo učenika blended learning podučavanjem. Faktorska analiza nam je pomogla u razumijevanju postignutih rezultata kod učenika ekperimentalne skupine. Jer prvi izdvojeni faktor objašnjava najveći dio totalne varijanse i kategorisan je „Stavovi učenika prema LMS-u“ na osnovu anketnih pitanja obuhvaćenih ovim faktorom. Drugi faktor po važnosti je kategorisan „Bolja motiviranost korištenjem LMS-a“. Dok na trećem mjestu je faktor kategorisan kao „Stil učenja“. Praktičan doprinos se ogleda u razumijevanju percepcije učenika ove dobi, a koji govori da je u blended okruženju najvažniji stav učenika prema istom.

REFERENCE

1. Gómez, J. & Igado, M. (2008). *Blended learning: the key to success in a training company*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, vol. 5, issue 8, http://www.itdl.org/Journal/Aug_08/article04.htm (Aktivna: 20.12.2010)
2. Kelly, H. F., Ponton, M. K. & Rovai, A. P. (2007). *A comparison of student evaluations of teaching between online and face-to-face courses*. Internet and Higher Education, vol. 10, pp. 89-101.
3. Stewart, I., Hong, E. & Strudler, N. (2004). *Development and validation of an instrument for student evaluation of the quality of web-based instruction*, American Journal of Distance Education, vol. 18, issue 3, pp. 131-150.
4. Tenenhaus, M., Vinzi, V. E., Chatelin, Y. & Lauro, C. (2005). *PLS path modelling*. Computational Statics & Data Analysis, vol. 48, issue 1, pp. 159-205.

GOOD QUALITY BLENDET LEARNING IS LINKED TO THE ATTITUDES OF STUDENTS TOWARDS LMS

Abstract

The research is structured in a way to collect the data needed for statistical processing, the planned introduction of blended learning in secondary schools. Based on the collected data, a decision-making model is being developed that has its application in decision-making in the blending learning planning process. The pupils covered by this experiment based on the indicators and the statistics recorded by the LMS system are tested in the skills and the speed of the education program created in the LMS system, and the conducted survey will show the factors of student satisfaction towards the LMS in a ratio that influences the quality of the acquired knowledge in the students. It will also show how much the students are encouraging mutual co-operation and communication and which influences the student's perception of attitudes towards the LMS.

Keywords: quality, attitudes, students, teachers, satisfaction, factor analysis, survey

FILOLOGIJA

(bosnistika, anglistika, germanistika, turkologija)

Dr. sc. Bernisa Puriš

UNOM OROŠENE RIJEČI: EKSPRESIVNE GOVORNE STRATEGIJE U PUTOPISU *JEDINA* JANA BERANA

Sažetak

Putopisni tekst *Jedina* Jana Berana obilježavaju izrazito ekspresivne govorne strategije, što višestruko utiče na ritam, na semantičko-kompozicijsku strukturu i posebno na lirske aspekte u kreiranju njegovih putopisnih sadržaja. Cilj je rada istražiti horizontalne prostorne odnose kontinuiranosti i linearnosti u konstituiranju semantičko-kompozicijske strukture Beranova putopisa te vertikalne odnose koji uključuju poetsku/lirsku vizualizaciju prostora oslonjenu na psihološku tačku gledišta (perspektivu). U skladu s osnovnim principima stilistike teksta, jedinstvo horizontalnih i vertikalnih semantičko-kompozicijskih odnosa smatrat ćemo osnovom stilističke izražajnosti teksta. U radu se istražuju emocionalno-ekspresivna i figurativna jezička sredstva kao glavni nosioci lirski uspostavljene izražajnosti semantičko-kompozicijskih sadržaja Beranova putopisnog teksta *Jedina*.

Ključne riječi: Jan Beran, putopis, stilistika teksta, semantičko-kompozicijska struktura teksta, lirska izražajnost, ekspresivna jezička sredstva, figurativni opisi

1. Putopisni tekst *Jedina* Jana Berana karakterizira izrazito lirski govor na čijem se fonu konstituiraju različite ekspresivne jezičke forme. U ovom radu nastojimo istražiti kako, unutar konvencija putopisnog žanra, ekspresivne jezičke forme Beranova putopisa prenose i preobražavaju putopisnu faktografiju, odnosno kako funkcioniraju kao posrednici između percepcije, na jednoj strani, i predodžbe, odnosno mašte i doživljaja na drugoj. U tom pravcu zanimat će nas piščeve retoričke strategije na početku teksta budući da se početak teksta smatra važnim komunikativnim signalom koji usmjerava čitalačko pragmatičko-komunikativno i tematsko-semantičko očekivanje, zatim načini naratološkog oprostoraavanja teksta i figurativni opisi te posebno tipovi poetskih metafora kao njihovih slikovitih mikrostastavnica. Pri tome polazimo od Bahtinove (1980: 237) tvrdnje da je „stil neraskidivo povezan sa određenim tematskim jedinstvima i – što je naročito važno – sa određenim kompozicionim jedinstvima: sa određenim tipovima sklopa cjeline, (...) tipovima odnosa onog koji govori prema drugim učesnicima govornog opštenja (...)“. Kompozicija istovremeno znači i način, tj. stil na koji se elementi raspoređuju u cjelini, i proizvod ili sadržaj tog rasporeda. Stil se u ključu ovog tumačenja posmatra kao semantičko-kompozicijska prostornost putopisnog teksta. Zanimat će nas horizontalni prostorni odnosi kontinuiranosti i linearnosti u konstituiranju semantičko-kompozicijske strukture teksta te vertikalni odnosi koji uključuju poetsku/lirsku vizualizaciju prostora oslonjenu na psihološku tačku gledišta. U skladu s osnovnim principima stilistike teksta, jedinstvo semantičko-kompozicijske strukturne organizacije smatrat ćemo osnovom stilističke izražajnosti teksta.

2. Putopisni tekst *Jedina* sastoji se od devet grafički izdvojenih i tematski povezanih odsječaka. Početak teksta ostvaren je kao ekspozitivni govorni čin¹, koji u odnosu na naslov *Jedina* ostvaruje ekspresivno-eksplikativnu funkciju, ali nastupa i kao implicitno obraćanje čitaocu koje ga uvodi u izrazito literarno čitanje tematsko-semantičkih i kompozicijskih struktura teksta. Preostali odsjecci ostvaruju se kao sukcesivni niz figurativnih opisa, odnosno poetskih slika (hipotipoza), koje predstavljaju osnovu lirskoga koda Beranova putopisa i podsticaj čitaocu da se prepusti poetskoj vizuri stvarnosti, oniričkim predstavama pejzaža i literarnoj dinamici njihova prožimanja.

2.1. Početak teksta signal je koji usmjerava komunikaciju, koji recipijenta priprema na određene komunikacijske oblike i tematsko-semantičko očekivanje. Putopis *Jedina* započinje ekspozitivnim govornim činom koji nam na zanimljiv način otvara dvojaku perspektivu, dva unutrašnja (introspektivna) pogleda iz kojih će se konstituirati temeljni značenjski i poetski sadržaji putopisa: **emocionalni** i/ili **čulni** (*senzorni*), prisutan u doživljaju putopisnog subjekta kao posmatrača uznesenog *njenim*(?) *čudesnim vrelom*, i **mentalni**, prisutan u subjektivnosti u kojoj se odvija unutrašnji dijalog kao prepuštanje kontemplaciji koja treba da nam razjasni *šta to zapravo znači izvirati*. Ovako koncipiran početak doima se kao poziv/podsticaj čitaocu da zajedno s putopisnim govornim subjektom krene u osmišljavanje značenjskih sadržaja putopisnog teksta, sugeriranih konceptom *izvirati* kao njihovom polaznom tačkom:

Tek sam na njenom čudesnom vrelu shvatio šta to zapravo znači izvirati.

Unus, unius, uni... jedini, jedinog, jedinom...

Ko zna koja je to rimska kohorta, nakon dugog probijanja kroz kraško bespuće, sklanjala ovdje svoj ušit prema jedinstvenoj ljepoti rijeke.

Latinski uzvik divljenja bio je toliki da su ga – u gotovo neizmijenjenom odjeku – prihvatila i slavenska plemena koja su kasnije doprla do ovog staništa milina. Odatle Una, što se u neprekidnoj opsadi okomitog stijenja začu u sinu Unius – Uncu i posta Mater aquarum, majka vode ovog kraja.

2.1.1. Obično se smatra da je početak teksta kataforički, što znači da upućuje na sadržaje koji će u tekstu uslijediti. Izuzetno se rijetko na početku teksta pojavljuju čestice s anaforičkom funkcijom (usp. Glovacki-Bernardi 1990: 56), kao što je to u ovom putopisu. Naime, putopis počinje komunikativnom iskaznom formom s anaforičko upotrijebljenom česticom *tek* (koja se inače upotrebljava za zaključivanje ili za povezivanje vremenske zavisne klauze) te zamjenicom *njenim*, anaforički usmjerenom prema naslovu. Međutim, namjera je takvog otvaranja teksta oponašanje stvarne komunikacije s čitaocem – čini nam se da smo se pridružili društvu usred razgovora. Posrijedi je pragmatičko-komunikativna elipsa koja nam sugerira govornikovu retoričku prisutnost, ton govornikova glasa, obilježenog unutrašnjim refleksijama i osjećanjima, ali i njegovu ubranu govornu dinamiku. Takva je komunikativna dinamika uvod u gotovo istovjetan govorni intenzitet, koji će, kako ćemo to kasnije vidjeti, prenositi eliptično-ekspresivna sintaksa kroz cijeli Beranov tekst.

Eksplanacija 'tajnovito' uspostavljenog naslova *Jedina*, ali i podloga razjašnjenju značenja pojma *izvirati*, započinje iskaznom formom: *Unus, unius, uni... jedini, jedinog, jedinom...* Ova gramatička igra *mijenjanja/sklonidbe* pridjeva *unus/jedini* dobiva semantičko-komunikativnu

¹ J. L. Austin (2014: 114): „Ekspozitivi se upotrebljavaju u činovima izlaganja, uključujući izražavanje mišljenja, vođenje rasprave te razjašnjavanja pojedinih upotreba riječi i referencija.“

funkciju *uzvika/ushita/odjeka*, što nam u nastavku otkrivaju značenjski sadržaji retoričkog pitanja, gradacijske iskazne forme te, u konačnici, eksplikativne govorne forme *Odatle Una*.

Naime, retoričko pitanje svojom afektivnom silinom i, posebno, značenjskim sadržajem što ga nosi metonimično uspostavljena igra riječi *sklanjati ushit* (*sklanjati *uzvik*) razjašnjava emocionalni sadržaj gramatičke djelatnosti sklonidbe *Unus, unius, uni... jedini, jedinog, jedinom* kao *ushita*. S tom semantičkom funkcijom retoričkog pitanja saglasna je i gradacijska iskazna forma s intenzivnim prilogom *toliko*, s tom razlikom što ona, uz igru riječi *mijenjati odjek* (*mijenjati *oblik*), treba da pojača emocionalni sadržaj oformljen gramatičkom djelatnošću mijenjanja/sklonidbe *uzvika/ushita/odjeka*. Konačnu eksplikaciju izvornog značenja riječi-imena *Una* donosi iskaz s anaforičkom objasnidbenom funkcijom: *Odatle Una*, ali se ovdje poetizacija diskursa ne završava, nego se uvođenjem personifikacije, kao figure misli (*Odatle Una, što se začu u sinu Unius – Uncu i posta Mater aquarum, majka vode ovog kraja*), najavljuje vitalistička perspektiva u prikazivanju rijeke Une kao putopisnog fakticita.

Početak teksta, oformljen kao eksplikativni govorni čin, razjasnio je, dakle, značenje i ekspresivnost poetski uspostavljenog naslova *Jedina*, ali je ostao samo podloga za razjašnjenje značenja pojma *izvirati*, sadržanog u početnoj komunikativnoj formi: *Tek sam na njenom čudesnom vrelu shvatio šta to zapravo znači izvirati*. U nastavku ćemo ukazati na semantičko-stilističku vrijednost glagola *izvirati* u konstituiranju tematsko-kompozicijske strukture Beranova putopisnog teksta.

2.1.2. Beranov putopisni tekst *Jedina* gusto je složen od unutrašnjih asocijacijskih refleksija, čijem je prenošenju podatna *retorička silepsa*², figura koja doprinosi spajanju različitih ideja i udaljenih smislova preko samo jedne riječi (Bagić 2012: 283). Sileptičku retoričku vrijednost, kako je to sugerirano na početku teksta, pokazuje glagol *izvirati*³. Kao bisemična riječ ovaj glagol u Beranovu putopisu aktivira oba svoja značenja, i leksičko (*istjecati*) i figurativno (*pren. potjecati*), usljed čega se udaljeni procesi – prostorni tok *rijeke* (sugeriran semom *istjecati*) i vremenski tok *riječi* (sugeriran semom *potjecati*) 'slivaju', posredstvom arhiseme *tok*, u jedan koncept, jednak po viđenju i doživljaju. Protjecanje u vremenu – na što asocira vremenski tok ili **izvorno značenje riječi-imena Una**, koje, kako je to naznačeno u uvodnom govornom činu, seže do „rimskih kohorti“ i „latinskog uzvika“ *Unus* – i protjecanje kroz prostor – na što asocira *vrelo/izvor* i prostorni tok *rijeke* Une, kao semantička okosnica putopisne topografije – predstavljat će glavnu tematsku preokupaciju Beranova lirski oznakovljenog putopisnog teksta. Pritom glagol *izvirati*, djelujući na arhisemičkoj razini (aktualizaciji arhiseme *tok*), postaje polazna tačka imaginarne krivulje koju ispisuje putopišćev pogled od realnog i datog do čulnog i refleksivnog.

Naime, na ovim će se dvama *tokovima*, sadržanim u glagolu *izvirati* i njemu pridruženim pojmovima *rijeke* i *riječ*, kako ćemo to vidjeti, temeljiti paralelna tematsko-kompozicijska struktura putopisa u cjelini, i to tako što će putopišćev izrazito senzibilan doživljaj *rijeke* Une paralelno pratiti njegova gotovo dramatska suočenja s nemogućnošću pronalaženja vlastitih *riječi* koje bi bile istinski odraz takvog, intenzivnog doživljaja – otuda se u tekstu konstituiraju poetska uobličjenja – *prepun sam neizreka orošenih riječi ili nikako da se dočekam na noge*

² U sistemu retoričkih i stilističkih figura *silepsa* se definira kao figura riječi: „Ista se riječ u stihu, rečenici ili kraćem odjeljku rabi u (najmanje) dva značenja – leksičkom i figurativnom.“ (Bagić 2012: 283)

³ *izvirati* 1. istjecati, izbijati iz unutrašnjosti na površinu (o izvorskoj vodi) 2. *pren.* imati izvor u čemu; proizlaziti, potjecati (Halilović – Palić – Šehović, *Rječnik bosanskoga jezika* 2010: 448)

šumnijih riječi; riječ, u prethodnom smislu, postaje, zapravo, svojevrsni autoreferencijalni znak, ekspresivna abrevijatura govornog subjekta. S druge strane, tu će uznesenost jedinstvenom ljepotom *rijeke* pratiti i refleksije potaknute subjektivom željom za pronalaženjem izvornih značenja *riječi*-imena (*Ripač... trpka riječ, kao plod kiparisa. Tražim joj značenje u njenoj antičkoj sjenci*), ali i gotovo himnične refleksije o ljepoti i izražajnosti *riječi* „rodnoga“ jezika, usljed čega *riječ* – kako je to sugerirano i gramatičkom igrom s imenom-riječi *Una* na početku putopisa – poprima metareferencijalnu funkciju. Izdvojit ćemo segmente teksta koji ilustriraju njegovu paralelnu kompozicijsku strukturu zasnovanu na naizmjeničnom ponavljanju leksema *rijeka* i *riječ*, oko kojih se konstituiraju glavni tematski sadržaji putopisa:

a) U Martin Brodu *rijeka* naga do kamenja.

(...)

I dok voda ispod mene travu raščešljava, prepun sam neizreka orošenih riječi.

b) Mala Špilja, Srednji Slap, Rmanj, Rtanj, Ljutac, Medveđak, Sastavci, Gaz... i ponovo buk. Onaj Štrbački.

Rijeka ogrnuta dostojanstvom uznesenog survavanja.

(...)

Buk. Onaj Štrbački. Uz njega uzlijećem, a zatim padam... i nikako da se dočekam na noge šumnijih riječi. Zato ga odšutim.

c) Dvoslap, Troslap... najzad Ripač. Trpka *riječ*, kao plod kiparisa. Tražim joj značenje u njenoj antičkoj sjenci. Latinski „*ripa(ae)*“ obilježava mjesto kraj *rijeke*.

d) *Rijeka* zaigra i poskoči u mlinskom kolu.

Treska se starac-mlin kao da mu se odupire.

Škripe potamnjeni direci i grede: okruglače, čošnjaci, podrožnjače, pante i živoke... silnih potočara, vodenica, skipavaca, kašikara... što no narod kaže – oduvijek. Sa svojim jažama, ustavama koje vodu navode, žljebovima, savacima, ustegačama, podumijenicama, papricama, santračima, čekalima, mučnicama...

Vitlaju se vitlom.

*Ljubim im mlivo i **riječi** u okusu krušnom rodnog mi jezika!*

e) Svoju prisutnost vrijeme oglašava *riječnim tokom*. Šaljem mu uzvik kao pticu. Siguran zemljom i vodom. Ja bih da *ljeporječim*, ali se sav izgubim gledajući.

f) Uz obalu *rijeka* ispire zlato predvečernjeg svjetla. Zakoraknem u dobre stvari polumraka i *zašutim*.

Na temelju citiranih pasaža može se uočiti način/stil naratološkog oprostoravanja Beranova putopisnog teksta u njegovoj cjelini. Naslov i početak putopisa, naime, nagovijestili su putopisno naratološko oprostoravanje koje izranja iz psihološke perspektive oslonjene na doživljajne i refleksivne aspekte putopisnog subjekta kao personalnog medija prisutnog u prostoru.

3. Putopisni tekst može donositi sopćenja o susretima s više različitih destinacija, a može biti posvećen susretu s jednom destinacijom odnosno prostorom. U prvom slučaju pretežni nosilac organizacije putopisnog prostora bit će *kretanje* subjekta iz mjesta u mjesto, koje se u tekstu uspostavlja oblikom pripovijednja i sistemom prostorno-vremenskih tačaka gledišta, koje konstituiraju vremenski oblici glagola kretanja, dok će se u drugom slučaju prostor pretežnije deskriptivno modelirati u skladu s *opažanjem* i utjecajem psihološke tačke gledišta, koju konstituiraju pretežno glagoli osjećanja i mišljenja.

3.1. Narativni diskurs u putopisu *Jedina* ne odvija se prema osnovnom putopisnom obrascu kretanja, već, kako je to nagoviješteno samim naslovom i putopisnim početkom, središnju narativnu ulogu dobija susret s rijekom Unom i prepuštanje liričnoj opisnosti, kao izrazito ekspresivnoj govornoj strategiji.

Prisutnost putopisnog subjekta kao personalnog medija u prostoru (*na njenom čudesnom vrelu*) aktivira psihološku tačku gledišta oslonjenu na introspektivno/imaginarno kretanje (*sav se krijem iza očnih kapaka*) kroz iskustveno provjerljiv prostor (kao uvjet žanra). Nosioci naracije nisu glagoli kretanja, oni su ovdje svedeni na minimum⁴, nego eliptično-ekspresivna sintaksa i ekspresivni izrazi s, pretežno, glagolima osjećanja i mišljenja oko kojih se pletu figurativne slike ili figurativni opisi – *hipotipoze*⁵, kao deskriptivne govorne strategije kojima se lirski/literarno oživljava stvarnost.

3.2. Introspektivno kretanje i introspektivno kumulirane prostorne tačke gledišta koje prate tok rijeke Une – na tekstosemantičkom planu oformljuje eliptična sintaksa s toponimima koji, referirajući na realnost, malo-pomalo tvore putopisni prostor. Osim što ostvaruje svoju tekstosemantičku funkciju prostornosti, eliptična sintaksa, svojom strukturnom reduciranošću, ubrzava naraciju, djelujući tako kao ekspresivni prenosnik doživljenosti pejzaža – stvara se utisak da putopisni govorni subjekt usljed doživljajne dinamike nema vremena za pripovijedanje punim komunikativnim formama.

Eliptične forme pokazuju još jednu semantičko-stilističku vrijednost u konstituiranju semantičko-kompozicijske organiziranosti putopisnog teksta *Jedina*, a koja se zasniva na njihovoj unutrašnjoj strukturi, odnosno broju toponima u njihovu sastavu. Svojom strukturnom različitosti one uzlazno-silazno gradiraju ritam i dinamiku riječnoga toka i tome susljedno ritam i dinamiku proživljavanja pejzaža, kao dvaju osnovnih značenjskih sadržaja putopisa. U tom smislu, ekspresivna sintaksa ovdje je, zapravo, konstrukt za uzlazno-silaznu gradaciju značenjskih sadržaja teksta i njihovu ritmizaciju, posebno značenjskih sadržaja *hipotipoza*, kao glavnih semantičkih konstituenti putopisnog teksta *Jedina*. Tako su prvi, drugi i peti, posljednji, figurativni opis uvedeni elipsama u čijem se sastavu nalazi po jedan toponim; prva elipsa sadrži toponim koji upućuje na izvor rijeke Une – *kod Donje Suvaje*, a druga – toponim koji referira na rijeku *u Martin Brodu*. Treća slika, središnja, na kojoj se odvija semantičko „lomljenje“ ili semantički „iktus“ teksta, uvedena je elipsom sačinjenom od osam toponima u nizu – *Mala Špilja, Srednji Slap, Rmanj, Rtanj, Ljutac, Medveđak, Sastavci, Gaz... i ponovo buk. Onaj Štrbački* – što se može tumačiti dvojako: eliptično nizanje toponima slikovit je prikaz ubranog toka rijeke Une; s druge strane, tako jezički oformljena dinamika može sugerirati brzinu misli lirskoga subjekta, njegovo nastojanje da, u svojoj meditaciji, što brže 'stigne' do vizualizacije najfascinantnijeg mjesta, do mjesta *survavanja* rijeke, do njenih slapova – *Štrbačkog buka!* Četvrtu sliku uvodi elipsa s tri toponima *Dvoslap, Troslap...najzad i Ripač*. Peta je slika, posljednja, kao i prve dvije, uvedena jednokomponentnom elipsom – *Jezerine*; ona uvodi semantičko-tematski najrazuđeniju kompozitnu formu putopisa sastavljenu od četiri tekstualna

⁴ Javljaju se samo dva glagola kretanja – *uspinjem se, spuštam se* – i to u prvoj poetskoj slici koju vremenski produbljuje metafora sjećanja.

⁵ U sistemu stilskih figura hipotipoza se ubraja u figure diskursa i definira kao „bogat, precizan i kompleksan opis koji živo predočava scenu, predmet ili osobu“ (Bagić 2012: 146). Tumači se i kao figura kojom se predstavljaju ili evociraju vizuelna iskustva prostora pomoću verbalnih postupaka (usp. Eko 2015: 177). Za h. L. Zima kaže kako se ona sastoji u tome „da se navadjaju one biljege kakvoga pojma, koje će na slušaoca najjači utisak činiti“ (1880/1988: 101). M. Kovačević hipotipozu dovodi u vezu s pjesničkom slikom (1998: 76, 77), odnosno smatra je jednim od *osnovnih jezičkih tipova poetske metafore* (1998: 176, 177).

odsječka, u kojim se, pretežno, intenzivira težnja ka neposrednim misaonim efektima teksta. Dakle, funkcija je eliptično-ekspresivnih rečeničnih konstrukcija dvojaka – one se podjednako koriste za izražavanje dinamičkog i za izražavanje statičkog aspekta lokalizacije i vizualizacije. Dinamički aspekt, kako smo vidjeli, ekspresivna sintaksa ostvaruje u kreiranju dinamike unutrašnjeg pogleda koji prati tok rijeke Une i njene ritmove, a statički onda kada je ona (elipsa-toponim) u funkciji zaustavljanja pogleda na određenoj prostornoj tački. Njena se statička uloga na tekstnom planu konstituira kao ekspozicija u motiviku opisnih segmenata i dalju liričnu obradu doživljajnih, evokativnih i meditativnih semantičko-tematskih sadržaja teksta.

Uzlazno-silazno gradiran ritam eliptičnih struktura, zasnovan na njihovoj unutrašnjoj strukturiranosti, osnova je, kako smo prethodno spomenuli, za gradaciju figurativnih opisa – hipotipoza, među kojima nema značenjske sličnosti, svaka od njih odslikava rijeku u njenoj izmijenjenoj dinamici i izgledu. U nastavku ćemo pokazati kako hipotipoze, djelujući kao poetske slike, u putopisnom tekstu *Jedina* Jana Berana preobražavaju faktografske podatke, odnosno kako funkcioniraju kao posrednici između percepcije (viđenja), na jednoj strani, te predodžbe (mašte) i doživljaja, na drugoj.

3.3. Figurativni opisi ili hipotipoze – kao sredstva literarnog posredovanja putopisne stvarnosti, oslonjene na autorove stvaralačke sposobnosti i obilježene subjektivnošću – kreiraju putopisna značenja koja se kreću *iza* prikazane prostorne geografije, otkrivajući tako one aspekte stvarnosti koji izmiču putopisnoj faktografskoj deskripciji.

Kako smo to prethodno pokazali, *rijeka* i *riječ* dva su temeljna motiva ili značenjska centra Beranova putopisa oko kojih se pletu različiti tipovi hipotipoza. Njihovo naizmjenično ponavljanje kroz čitav tekst osnova je koherencije teksta i lirsko uporište Beranove putopisne retorike.

U putopisu *Jedina* od svih hipotipoza najekspresivnije su *dijatipoze*⁶. Cjelokupan putopis zapravo se ostvaruje kao kumulativno proširena *dijatipoza* o pejzažima koji prate tok rijeke Une. Slike su semantički ambigvitete jer upućuju na stvarnost kao na senzorni podsticaj (uzročnik), ali i na doživljaj kao osnov gradnje ekspresivno i estetski uobličene putopisne stvarnosti. Budući da nam obim i granice ove vrste rada ne dopuštaju iscrpnu analizu svih, pažnju ćemo usmjeriti na prve tri izrazito lirski oformljene slike Beranova putopisa.

Beranov putopisni dojam rijeke složen je od istančano čulnih senzacija, od gotovo emfatički pojačanih vizualnih, auditivnih i taktilnih senzacija. Uz to, u svakom figurativnom opisu prisutni su ekspresivni izrazi koji upućuju na prisustvo govornikova glasa, pretežno su to glagoli osjećanja i čulne percepcije. Među takvim su ekspresivnim izrazima posebno upečatljivi oni koji se konstituiraju kao metafora-„neizrecivog“, što sugestivno korespondira s leksemom *riječ*, kao autoreferencijalnim znakom, i djeluje s njom kao izrazito semantičko-stilističko koheziono sredstvo teksta: *prepun sam neizreka orošenih riječi, nikako da se dočekam na noge šumnijih riječi, odšutim, osluškujem, sjetim se, ljubim (...) riječi (...) rodnog mi jezika, zašutim, šaljem uzvik, ja bih da ljeporječim, sav se izgubim gledajući, zašutim.*

U prvoj slici Beran se igra prostorom koji leži izvan njega, čas ga antropomorfno oživljava posredstvom presonifikacijskog modeliranja, čas ga temporalno produbljuje postupkom metafore sjećanja/uspomena, čas ga objektivizira kroz njegovu paleontološku faktografiju:

⁶ Najčešće opis pejzaža ili nekog ambijena (v. Kovačević 1998b: 77)

*Kod Donje Suvaje – Gornja **Una**, močvarna i preširoka za ranu **mladost** svog **toka**, stavlja mi poput kakve prestarjele vidarice, u oči i na oči, ljekovite listove vodnog bilja. Sav se skrijem iza očnih kapaka, ko dječak za stablo u igri „žmurke“, pa se nađem na času prirodopisa, usred gimnazijskog kabineta i u „špirit“ stavljenih žaba, gušterova i svakovrsnog drugog gmaza. Sa sjećanjem na oguljenu zelenu boju đaćkih klupa, uspinjem se na visoku površ Plješivice, koja je po svom rijetkom žbunju – rekao bih gotovo ista, samo golemija – **klupa u visokom razredu prirode**. Ne dižem ruku, no se korakom nesigurnog znanja spuštam u tamu pliocena. Na obali negdanjeg jezera, između slojeva krečnjaka i dolomita, pješčara i lapora, leže fosilni ostaci ribljeg groblja. Oblici su u potpunosti sačuvani. Na okamenotini pokret peraja. Otisak pradaavnog života u vječnosti stijenja.*

Kako se to vidi iz citiranoga pasaža, personifikacijski estetiziran koncept rijeke Une uvodi nas u izrazito vitalistički, gotovo biofilijski sadržaj figurativnog opisa. Njegov značenjski sadržaj konstituiraju lekseme iz semantičke sfere flore i faune: listovi vodenog bilja, žabe, gušterovi, svakovrsni gmaz, žbunje i paleontologije: riblji fosilni ostaci, okamenotina. Pogled se ovdje ostvaruje samorefleksivno – posredstvom hiperbolizirane metafore *sav se skrijem iza očnih kapaka*, koja značenjski korespondira s prethodnom personifikacijom *Una... stavlja mi na oči i u oči... ljekovite listove vodenog bilja*. Strategija sjećanja oslanja se, dakle, na hromatske utiske, na senzifikaciju boje vodenog bilja, koja pokreće uspomene na gimnazijske časove prirodopisa i zelenu boju đaćkih klupa. Ovako čulno, hromatski uspostavljena metafora sjećanja širi se – interakcijskim procesom metaforizacije: zelena boja đaćkih klupa – visoka površ Plješivice – na metaforičku konceptualizaciju visoke površi Plješivice kao klupe u visokom razredu prirode.

Sljedeće dvije slike komponirane su na sličan način – najprije se daje personificirana slika rijeke, a potom efekat viđenog na emocionalno/afektivno stanje putopisca; svaka slika zasniva se na semantičkom ambigvitetu. No, za razliku od prethodne poetske slike, koju karakterizira doživljenost, evokativnost (sjećanje) ali i objektivna suzdržljivost (paleontološka faktografija) i u kojoj se semantički ambigvitet ekspresivnih jezičkih sastavnica temelji na prožimanju hromatskog (kao senzorne motivacije) i evokativnog, sljedeće dvije slike donose kvalitativno novu dvoznačnost pri čemu se u prvoj slici prožimaju pretežno taktilni i afektivni, a u drugoj slušni i afektivni značenjski sadržaji – odatle se obje slike završavaju metonimično oznakovljenim jezičkim sadržajima, prva metonimijom *prepun sam neizreka orošenih riječi*, a druga metonimijom *nikako da se dočekam na noge šumnijih riječi*.

U gornjem planu sljedeće poetske slike stoji elipsa s vrlo upečatljivom metaforom personifikacijskoga tipa *rijeka naga do kamenja* (*bistra, izrazito prozirna rijeka). Cjelokupna slika stvarnosnih sastavnica – voda, slapovi, bukovi, kapi, glog, vrba, trava – ostvaruje se kao dinamično ritmiziran lanac metafora izvedenih jednih iz drugih:

*U Martin Brodu **rijeka** naga do kamenja.*

*Sve su strane ljeta sazvane na pagansku svetkovinu vode. Neobuzdana orgija slapova. Kermes kapi. Strasna pomama umnožena dijeljenjem. Bukovi sa mekotom ovčijih vratova. Rasute ogrlice ispod naušnica gloga. Uz kozje vino pijano posrtanje vrba. I dok voda ispod mene travu raščešljava, prepun sam neizreka orošenih **riječi**.*

Eliptično-ekspresivna sintaksa s dinamično ritmiziranim nizom od osam toponima uvodi nas u sljedeću hipotipozu, u poetski oformljenu igru mašte, motiviranu pretežno auditivnim iskustvima, slušnim uosjećavanjem u šumove i ritmove riječnih bukova. I ova, imaginarno nova

slika, započinje metaforom personifikacijskoga tipa – *rijeka ogrnuta dostojanstvom; to je čin krunidbe*. Mogući je prijenosnik u prvoj metafori *kraljevski plašt (*ogrnuta kraljevskim plaštom), koji u ovom kontekstu aktivira svoju značenjsku komponentu *dostojanstvo (ogrnuta dostojanstvom)*. Druga metafora, *to je čin krunidbe*, implicira mogući sadržaj *uzvišen čin*. U odnosu na prethodnu sliku, u kojoj su slapovi lirski vizualizirani kao *paganska svetkovina, neobuzdana orgija*, kao *kermes* i *pomama*, bukovi rijeke Une u slici koja slijedi metaforički su transponirani u uzvišen čin kraljevske krunidbe – time njihovi sadržaji, zapravo, ulaze u svojevrsni kontrastni suodnos:

Mala Špilja, Srednji Slap, Rmanj, Rtanj, Ljutac, Medveđak, Sastavci, Gaz... i ponovo buk. Onaj Štrbački.

Rijeka ogrnuta dostojanstvom uznesenog survavanja. To je čin krunidbe. Uz gromko mnogoglasje, uz basište nekog podzemnog hora, uz mrčevno zvučje, orljavu i huku. Tutanj preglasan do muka.

Buk. Onaj Štrbački.

Uz njega uzlijećem, a zatim padam... i nikako da se dočekam na noge šumnijih riječi. Zato ga i odšutim.

U citiranom pasažu, auditivnu sliku *survavanja* slapova, njihov tonalitet – *huku*, rekreiraju metafore hiperboličkog i sinestezijskog tipa: *gromko mnogoglasje, tutanj preglasan do muka, basište podzemnog hora, mrčevno zvučje*, čiju ekspresivnost pojačavaju i metafore tvorbenog tipa *basište, mnogoglasje, zvučje*.

Senzorno (čulno) proživljena stvarnost stoji u osnovi ekspresivno-impresivnih značenjskih komponenti Beranovih hipotipoza koje, sa svoje strane, postaju nosioci harmonične slike prirode i psihološkog stanja putopisnog subjekta. Drugim riječima, ekspresivnost jezika, temeljena na značenjskom ambigvitetu (supsumpciji senzornog i afektivnog), svjedoči o ukrštanju *dijatipoze* i *patopeje*, kao dviju temeljnih hipotipoza koje se 'pletu' oko pojmova *rijeka* i *riječ*, odnosno oko dva značenjska centara i temeljna motiva cjelokupna Beranova putopisnog teksta.

Hipotipoze, dakle, predstavljaju uporište lirskoga koda Beranova putopisa. U njima počiva čitav fond iskustvenih predstava i doživljajnih potencijala koji pokreću čitaočevu imaginaciju. Metafore, kao njihove mikrosastavnice, međusobno se pojašnjavaju, dopunjuju, preosmišljavaju, oblikujući tako mrežu motiviranih odnosa i pretvarajući metaforičko načelo u semantičko-kompozicijsko načelo Beranova putopisnog teksta *Jedina*. Na komunikativnom planu Beranove hipotipoze djeluju kao poziv čitaocu na literarno čitanje putopisnih tematsko-kompozicijskih struktura, ali i na slobodno maštanje, na sagledavanje realnog svijeta u njegovoj putopisno transponiranoj projekciji.

4. Ekspresivnost putopisnog teksta *Jedina* Jana Berana postignuta je koherentnošću i čvrstoćom kompozicije, mada su njeni fragmenti u tekstu realizirani kao zasebne cjeline. Osnovu semantičko-kompozicijske koherentnosti teksta čini linearno sagledavanje faktografskih datosti i njihov preobražaj zasnovanom na gusto isprepletenim unutrašnjim asocijacijskim refleksijama, koje opet, sa svoje strane, čine osnovu ekspresivno obilježenim govornim strategijama u Beranovu putopisnom tekstu. Ekspresivnost Beranova jezika zasniva se na figurama misli (personifikaciji, sinesteziji, retoričkom pitanju, gradaciji, emfazi), na tropima (silepsi, igri riječima, metafori), na figurama konstrukcije (paraleli i elipsi) i na figuri diskursa (hipotipozi). Motivirajući izvori ekspresivno obilježenih govornih strategija u putopisu

Jedina dolaze iz izrazito čulnog senzibiliteta putopisnog subjekta u opažanju i doživljaju krajolika, iz njegove mašte, igre i intelektualne elastičnosti u promatranju predmetne stvarnosti, što sveukupno Beranovu putopisu *Jedina* daje karakter izrazito lirski obilježenog diskursa.

Izvor

1. Beran, J. (1984) *Jedina*. U: Isaković, A. – Lovrenović, I. (ur.) *Putopisi (izbor)*. Sarajevo: Svjetlost.

Literatura

2. Austin, J. J. (2014) *Kako djelovati riječima*. Zagreb: Disput.
3. Bagić, K. (2012) *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bahtin, Mihail (1980) Problem govornih žanrova. *Treći program*, IV/47, 233–270.
5. Bartminjski, J. (2011) *Jezik, slika, svet*. Beograd: SlovoSlavia.
6. Blanton, C. (2002) The Modern Psychological Journey: Graham Green. U: *Travel Writing: the self and the world* (str. 59–70). New York: Routledge..
7. Budor, K. (1995) Retorika i njezin odnos prema igri riječima. U: Benčić, Ž. – Fališevac, D. (ur.) *Tropi i figure* (str. 327–339). Zagreb: Zavod za znanost o književnosti.
8. Čarkić, M. (2002) Stilistika teksta: Konstruktivni postupci i sredstva stilističke izražajnosti.
9. U: *Uvod u stilistiku* (251–268). Beograd: Naučna knjiga.
10. Duda, D. (1995) Figure u opisu prostora. U: Benčić, Ž. – Fališevac, D. (ur.) *Tropi i figure* (427–450). Zagreb: Zavod za znanost o književnosti.
11. Duraković, E. (2007) Parcelacija tekstnog prostora. U: *Orijentologija: univerzum sakralnog teksta* (145–151). Sarajevo: Tugra.
12. Eko, U. (2015) Les sémaphores sous la pluie. U: *O književnosti* (177–199). Beograd: Vulkan.
13. Farago, K. (2007) *Dinamika prostora, kretanje mesta: studije iz geokulturalne naratologije*. Novi Sad: Stylos.
14. Glovacki-Bernardi, Z. (1990) *O tekstu*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Kojen, L. (ur.) (1986) *Metafora, figure i značenje: zbornik teorijskih radova*. Beograd: Prosveta.
16. Kovačević, M. (1998a), Osnovni jezički tipovi poetske metafore, *Srpski jezik* 3/1–2, 161–179.
17. Kovačević, M. (1998b) *Stilske figure i književni tekst*. Beograd: Trebnik.
18. Marković, D. (2002) Yriarteova i Peićeva putopisno bijela rijeka. U: *Riječki filološki dani 4*. Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa Riječki filološki dani održanog u Rijeci od 9. do 11. studenoga 2000. Rijeka: Filozofski fakultet. 229–238.
19. Niall, L. (2008) Retoričko čitanje. U: *Književna retorika* (155–182). Beograd: Službeni glasnik.
20. Uspenski, B. A. (1979) *Poetika kompozicije. Semiotika ikone*. Beograd: Nolit.
21. Vuković, N. (2000) Stilistika teksta. U: *Putevi stilističke ideje* (91–112). Podgorica – Nikšić: Jasen.
22. Zima, L. (1988) *Figure u našem narodnom pjesništvu: s njihovom teorijom* (Pretisak izd. JAZU iz 1880). Zagreb: Globus.

WORDS DEWED BY THE UNA: EXPRESSIVE SPEECH STRATEGIES IN THE TRAVELOGUE „JEDINA“ BY JAN BERAN

Abstract

Jan Beran's travel literary text *Jedina* is characterized by extremely expressive speech strategies, which multiply the influence on rhythm, the semantic-compositional structure, and especially the lyrical aspects of creating his travelogue contents. The aim of the paper is to investigate the horizontal spatial relationships of continuity and linearity in the constitution of the semantic-composition structure of Beran's travelogue and vertical relationships that include poetic/lyrical visualization of space based on a psychological point of view (perspective). In accordance with the basic principles of stylistics of the text, the unity of horizontal and vertical semantic-compositional relations will be considered as the basis of the stylistic expressiveness of the text. The paper investigates the emotionally-expressive and figurative linguistic means as the main carriers of the lyrical established expression of the semantic-compositional content of Beran's travelogue text *Jedina*.

Key words: Jan Beran, travelogue, textual stylistics, semantic-composition text structure, lyrical expression, figurative linguistic means

Dr. sc. Enisa Gološ

SEMANTIČKE VRIJEDNOSTI ANTROPONIMA U KNJIŽEVNOM DJELU HAMZE HUME

Sažetak

Ovaj rad daje uvid u karakteristike antroponima zabilježene u Huminom književnom djelu a istovremeno ukazuje i na njihovu raznolikost i bogatstvo. Budući da je analiza zasnovana na semantičkom aspektu, to je i cilj rada bio da se ukaže ne samo na važnost antroponima, već i njihove semantičke vrijednosti te utjecaj derivacije, koji može biti presudan za upotrebu i značenje imena. Istraživanjem se došlo do saznanja da su neka od imena obična, svakodnevna, prisutna kako u vremenu Humina stvaranja tako i danas. Može se reći i da nisu semantički posebno obilježena uzeta sama za sebe kao lična imena, ali ukoliko se ime lika dovede u vezu sa njegovim karakteristikama ili kontekstom onda i imaju neka posebna obilježja. U ovu skupinu spadaju imena: Šaćir, Šemsa, Lovro ili Gliša. Drugu skupinu imena čine ona imena za koja se može reći da su višestruko interesantna. Dovode se u vezu sa socijalnim statusom likova koji su predstavnici određene društvene zajednice. Javljaju se dvojako. Jedanput kao obična, svakodnevna imena: Adem, Arif, Mehmed, a drugi put sa proširenom osnovom, dodatom titulom age ili bega: Ademaga, Arifaga, Mehmed-beg. Posebnu skupinu imena čine ona koja se mogu okarakterisati kao hipokoristična sa obaveznim dvosložnim oblikom: Esa, Ibra, Jura ili Iša. Na temelju dobivenih rezultata došlo se do zaključka da rad predstavlja doprinos osvjetljavanju fenomena antroponima, ne samo u jeziku Hamze Hume, već i u jeziku ovih prostora uopće.

Ključne riječi: antroponimi, semantičke vrijednosti, kontekstualno značenje.

Pojam i definisanje

Antroponim je prema Rikardu Simeonu “vlastito ime čovjeka” (Simeon, 1969) čije proučavanje je u centru interesovanja antroponimije - dijela onomastike. Pored ličnih imena ljudi, onomastika proučava i nazive biljaka, životinja, mjesta, uzvišenja i planina, rijeka, jezera, i dr. U ovom radu predmet interesovanja su karakteristični antroponimi prisutni u djelu Hamze Hume kao specifičnost njegove pisane riječi, mada korpus nudi i primjere drugih “onima” što može biti predmetom interesovanja nekog drugog rada. Analiza je zasnovana na semantičkom aspektu tako da je u centru interesovanja samo značenje antroponima i njihove semantičke vrijednosti tipa *Bešir* u značenju ‘donosilac radosne vijesti, muštulukčija’ (Agić, 1996).

Humo oplemenjuje imena, proširuje njihova značenja tipa *Zlata* i *Zlatija*, ponekad ih izokreće tvoreći imena koja imaju značenje grubosti tipa *Dronjak* ili nježnosti tipa *Medan*. U toj raznolikosti je teško odijeliti tipično piščevo u odnosu na ono što je vezano za samo podneblje Humina kraja, ali ono što je vidljivo jest da većina imena koja pisac navodi u svom djelu nisu svakidašnja tipa *Biber*, *Tento* i sl. (Tešanović, 2017)

Analiza je pokazala da kod većeg broja antroponima poseban utjecaj je imala derivacija u širem značenju riječi pri čemu su nastale izvedenice tipa *Zlatija* izvedeno od Zlatka i složenice, odnosno polusloženice tipa *Šaćiraga*, *Jusuf-aga* i sl. kada je antroponim dobiven dodavanjem titule aga imenu Šaćir odnosno Jusuf. Primjeri složenice i polusloženice sadrže i socijalnu komponentu, što je posebno obilježje u istraživanom korpusu.

Jedan dio antroponima ima hipokoristično značenje tipa *Meša* i *Esa*, što istovremeno predstavlja i posebno obilježje ne samo Humina djela već uopće podneblja Hercegovine (Peco, 2007).

Semantički obilježeni antroponimi

Antroponimi su vrlo interesantna kategorija posebno kada govorimo o njihovoj ulozi u književnom stvaralaštvu jednog pisca. Oni daju poseban ton jednom književnom djelu. Čine ga obilježenim. Lično ime uzeto samo za sebe, izdvojeno iz konteksta nema neka posebna semantička obilježja, pogotovo ako su to obična, svakodnevna imena čije značenje se može naći u rječnicima. Ukoliko se značenje imena tipa *Bešir*, *Mulabećir*, *Eminaga* posmatra u kontekstu pripovijetke “Dobri” iz koje su uzeti, onda se stiče dojam da Humo nije slučajno birao navedene antroponime. Ime *Bešir* Humo daje junaku koji donosi vijesti, jer on i jest glasnik (Agić, 1996) iz primjera “*Ljudi, - veli on, - je ne znam šta je ovo. I sinoć mi je neko ukrao dvoje brava. Ja idem žandarima u kasarnu...*” (Humo, 1928), dok je *Mulabećir* - drugi Humin junak, okarakterisan kao ugledan i učen čovjek (Agić, 1996), iz primjera “*Učeni Mulabećir Radica zaklima glavom i sve se oči sakupiše na njemu. – Neka znate deco, - veli on, - da su nastala neobična vremena.*” (Humo, 1932), a *Eminaga* je junak kome Humo dao osobine mirnog, poštenog i čestitog čovjeka na što ukazuje značenje samog imena Emin s djelimičnim proširenjem, odnosno dodatom titulom aga (Agić 1996) iz primjera “*...čovjek od onog sveta, koji uvek gleda preda se kao da se boji da ne bi zgazio koje nejakno božje stvorenje.*”. Pored navedenih imena, tu su i druga imena tipa *Asim* → ‘zaštitnik, branilac’ iz primjera “*Ljudi, zgrešili smo. Mnogo smo zgrešili, i sami Alah poslao nam je ovu nevolju da nas kuša u našoj lepoj i velikoj veri...*” (Humo, 1928), *Galib* → ‘koji savlađuje, pobjeđuje, nadmoćan, dominantan’ iz primjera “*Galibova notice o zidanju zadruga, koja je bila objelodanjena u lokalnim novinama, pobudila je senzaciju u građanstvu, a naročito u čaršiji...*” (Humo, 1939), *Hasan* → ‘ljubak, krasan, izvrstan’ iz primjera “*Siromaha Hasana steže nešto u guši, navreše mu suze na oči i ne može ni jedne reči da proslovi (...) Hasan poslušao i ode u svoju sobu.*” Humo, 1928), *Sabit* → ‘jak, stabilan, ustrajan’ iz primjera “*Dok se vi vratite on će ozdraviti. I Sabit ozdravio.*” (Humo, 1928), *Safer* → ‘razum, srce, duša’ (Agić, 1996) u primjeru “*A Safer Kanjo zauči i molitva se (...) ponovi u muftarevoj džamliji*” (Humo, 1928) i dr. primjeri gdje se na osnovu konteksta iz kojeg su izdvojena uočava poseban piščev odnos prema odabiru imena. Pored semantičkih obilježja navedenih imena, Humo je na osnovu datog imena često ukazivao i na osobu, nosioca imena, njegove karakterne osobine i odnos prema drugim likovima u književnom djelu. Dakle, unutar kontekstualno značenje i svakodnevnim imenima daje dodatna obilježja.

Pored navedenih antroponima grupisanih u kategoriju imena karakterističnih i za današnju upotrebu uz naznaku da ih osobe, njihovi nosioci dobivaju po rođenju, u Huminom djelu su prisutna i imena koja imaju konotativno značenje tipa *Hršum*, *Gnjida*, kao primjeri negativnih konotacija, odnosno *Grlica*, *Maca*, kao primjeri pozitivnih konotacija (Ristić, 2004). Pored konotativnog značenja, navedena imena nastala su kao rezultat samog imenovanja na osnovu neke karakterne osobine tipa *Hršum* → ‘povika, razbješnelost, ljutnja, juriš, nasrtaj’ iz primjera “*Baš si hršum i prznica. Čovek te pita bi li prodao Džigita, a ti odmah kao sršljen.*” (Humo, 1928) ili preko osobine koju ima životinja - parazit tipa *Gnjida* → ‘čovjek slabog karaktera, gad’ koji opstaje na račun drugih, dakle dodatno značenje iskazuje nepoželjne osobine čovjeka iz primjera “*On se bojao Gnjidinih ukoljica (...) Ismijavaće me cijelim putem (...) diže se Gnjida i otpoče u njegovom žargonu: - Liske z Mostaru! Habt aht! Cugsfirer Čabrić ma slovo...*” (Humo, 1947). Suprotnost *Hršumu* i *Gnjidi* čine imena *Grlica* i *Maca* okarakterisana kao poželjna, data na osnovu umiljatog i prijatnog glasa, postupaka ili jednostavno od milja iz primjera “*...kaže Grlica, a glas joj guguče (...) Ona i ne pjeva. Ona samo pjevuši.*” (Humo, 1927), “*Maca je sva planula od stida (...) Nešto ni pogledom netaknuto, devojčako, zarilo je iz nje...*” (Humo, 1939). U isto vrijeme ovo su i primjeri davanja imena gdje se povezuju ljudske osobine sa poželjnim osobinama životinja.

Utjecaj socijalnih faktora na oblikovanje antroponima

S obzirom na vrijeme i prostor u kojem je Humo stvarao kao i vrijeme i prostor u kojem je pisao, sasvim je razumljivo da su neki antroponimi oblikovani pod utjecajem socijalnih faktora. Prije svega to se odnosi na imena uz koja stoje titule aga ili beg tipa Šaćir – Šaćiraga, Adem – Ademaga, Ešref – Ešrefbeg, gdje se uočava da je titula postala sastavnim dijelom imena, jednostavno je srasla s njim. Budući da su u centru interesovanja semantičke vrednote antroponima, uočava se da ime Šaćir (Šakir) ili Šaćiraga znači ‘zahvalan’, Adem ili Ademaga znači ‘zemlja, zemni prah’, Ešref ili Ešrefbeg znači ‘najugledniji, najplemenitiji’ (Agić, 1996). Dodavanjem titule ne mijenja se značenje imena, niti prozodijska ili deklinacijska obilježja. Jedino se može govoriti o socijalnom statusu junaka Huminog djela iskazonog upotrebom imena tipa Šaćiraga ili Ešrefbeg o čemu svjedoči sam kontekst “*Na svome vatrenom vrancu Džigitu, Šaćiraga Plavić jaše kroz čaršiju (...) Cela čaršija izgleda mu nekud sitnija i trošnija nego obično*” (Humo, 1932), “*Ešrefbeg je pametan i razborit čovjek. Kamo sreće, Šefiće, da se i ti ugledaš nanj pa da porazgovaraš sa mnom...*” (Humo, 1951). Zahvaljujući porodičnom naslijeđu, ali ne svojoj zaslugi, oba junaka imaju titule dodate imenu. Kad se nađu u situaciji beznađa ostaju i bez titule pa Humo tada koristi imena tipa Šaćir i Ešref. Ovaj tip imena bez obzira na porijeklo, način nastajanja i sl. uklapa se u antroponimske obrasce našeg jezika. Dakle, poprimio je sve osobine jezika primaoca, odnosno govorne karakteristike sredine u kojoj se javio.

Pored primjera srastanja titule sa imenom koje se javlja u svakodnevnoj komunikaciji određene govorne sredine, u istraživanom korpusu su uočeni i primjeri djelimičnog srastanja jer se novonastala imena ponašaju kao polusloženice tipa Salih-aga, Arif-aga, Osman-aga, Mehmedbeg. Ukoliko to posmatramo u kontekstu semantičkog značenja uočava se da ime Salih i Salih-aga

znači ‘dobar, čestit, uredan, pošten itd.’, Arif i Arif-aga znači ‘razborit, oštrouman, poznat, strpljiv itd.’, Osman i Osman-aga znači ‘zmija, zmijče, mladunče’, Mehmed (Muhamed) i Mehmed-beg znači ‘mnogo hvaljen, slavljen, dostojan svake slave i hvale’ (Agić, 1996), dakle nema promjene u okviru samog značenja imena.

Pored muških imena koja imaju dvojaku upotrebu sa dodatom titulom i bez titule, korpus sadrži i primjere ženskih imena tipa Šaćiraginica, Tahiraginica, gdje se žena imenuje i dobiva titulu preko muževa imena i titule. To je primjer gdje je žena u sjeni svoga muža, Humo joj ne pominje ni njeno lično ime koje je dobila po rođenju, jer to u kontekstu tadašnjeg vremena i nije važno.

Drugu grupu ženskih imena čine imena tipa Zibe-hanuma, Šemse-hanuma, Šerife-hanuma, gdje imenica hanuma ima značenje ‘gospođa, muslimanska gospođa’ (Škaljić, 1989) i kao počasni naziv se dodaje imenu, odnosno dolazi poslije imena, obavezno je sa crticom, što govori o još jednoj grupi antroponima sa obilježjem polusloženica. Zanimljivo je i to da se lično ime umjesto na -a završava na -e, što nije u duhu našeg bosanskog jezika. Dakle, nije došlo do potpunog uklapanja u zadane obrasce, mada sa semantičkog aspekta gledano nema promjene. Antroponimi Ziba i Zibe-hanuma upućuju na ‘lijepa, divna, nagizdana, elegantna’, Šemsa i Šemse-hanuma dobilo se preko muškog imena Šemso (Šems) što znači ‘sunce, sunčevo svjetlo, ogrlica, zlato’ te Šerifa i Šerife-hanuma sa značenjem ‘ugledna, čuvena, slavna, plemenita’ (Agić, 1996), dakle dopuna data ličnom imenu navođenjem lekseme hanuma ukazuju na položaj određene ženske osobe u društvu tadašnjeg vremena, njenom socijalnom statusu, baš kao i kod muških imena sa dodatom titulom.

Hipokoristična obilježja antroponima

Hipokoristici su riječi sa obilježenim, simboličnim značenjem, u odnosu na riječi za koje kažemo da su neutralne i da služe u svakodnevnoj komunikaciji. U isto vrijeme hipokoristici su okarakterisani kao riječi subjektivne ocjene (Gološ, 2017). Kad se govori o odnosu hipokoristika i antroponima potrebno je istaći da antroponimi služe kao polazište u nastajanju hipokoristika, odnosno hipokoristici nastaju skraćivanjem antroponimske osnove na koju se dodaje sufiks –o tipa *Ibro* nastalo od Ibrahim → ‘otac naroda, mnoštvo’ (Agić, 1996), *Mujo* nastalo od Mustafa → ‘odabran’, *Mušo* nastalo od Mušan (Muhamed) → ‘slavljen, proslavljen’ (Škaljić, 1989), kad su u pitanju muška lična imena, odnosno sufiksa -a tipa *Mejra* nastalo od Mejrema, Merjema, Merima → ‘uporna’ (Škaljić, 1989), *Fata* nastalo od Fatima → ‘ona koja odbija dijete od dojenja’ (Agić, 1996) kad su u pitanju ženska lična imena. Ovo je još jedna specifičnost vezana za hipokoristike, odnosno samu njihovu tvorbu. Skraćivanje je jednostavno obilježje podneblja Hercegovine uopće, a posebno Humina Mostara (Gološ, 2016), Podjednako je zastupljeno i kod imenovanja osoba muškog spola kao i osoba ženskog spola.

Posebnu skupinu imena u Huminom djelu čine muška imena sa hipokorističnim obilježjima tipa *Esa* nastalo od Esad → ‘najsretniji, najuspješniji, najvredniji’, *Meša* nastalo od Mehmed (Muhamed) → ‘mnogo hvaljen, slavljen, dostojan svake slave i hvale’ (Agić, 1996), *Gliša* nastalo od Gligor, Gligorije → ‘biti budan’ (<https://www.znacjenje-imena.com/grigorije>, preuzeto 3. marta 2018), *Lovra* nastalo od Laurencije → ‘lovorom ovjenčani’ (Klajić, 2004), gdje

se uočava kratkosilazni akcenat, oblik nominativa jednine na –a i promjena po tipu promjene imenica e-vrste (Gološ, 2016). Zapravo, u odnosu na prethodnu skupinu muških imena govori se o nijansama skraćivanja.

U korpusu se paralelno uočavaju i primjeri ženskih imena tipa *Iša* nastalo od *Aiša* (*Ajiša*) → ‘živa, postojeća, koja dobro živi’ (Agić, 1996), *Mevla* nastalo od *Mevlida* → ‘rođenje’ (Škaljić, 1989), koja poput prethodne grupe imena ima kratkosilazni akcenat. I najzad, ono što ovu grupu imena razlikuje od muških imena jest isti nastavak u nominativu jednine i isti tip promjene za sva ženska imena bez obzira na akcenat i broj slogova.

Zaključak

Istraživanje antroponima u književnom djelu Hamze Hume ukazuje na njihovu važnost sa semantičkog aspekta analize. U isto vrijeme ukazuje i na posebnosti Humina izbora ličnih imena. Ona nisu slučajna, jer Humo bira ime svome junaku dovodeći ga u vezu sa njegovim karakternim osobinama ili kontekstom što ime čini posebnim i prepoznatljivim. Jednostavno ta imena kao da su srasla sa likovima koji ih nose.

U radu je istaknuta i važnost derivacije, prisustvo varijanti jednog imena tipa *Šaćir* - *Šaćiraga*, *Megmed* – *Mehmed-beg*, *Zlata* – *Zlatija*, *Šemsa* – *Šemse-hanuma*, s posebnim osvrtom na izvan kontekstualno a potom i kontekstualno značenje imena. Analiza je pokazala da unutar kontekstualno značenje daje dodatna obilježja i imenima koja su svakodnevna, obična, data osobama po rođenju. Istovremeno, kontekst je istakao i socijalnu komponentu antroponima. U samom radu jednaka pažnja je posvećena kako navođenju primjera antroponima kojima se označavaju osobe ženskog spola tako i osobe muškog spola, što znači da je u radu zastupljeno grupisanje imenica po kriteriju muško-ženskih imena. Osim toga, potrebno je istaći još jednu specifičnost rada, a ona se ogleda u grupisanju antroponima koji imaju hipokoristično značenje. Uočeno je da korpus sadrži hipokoristike koji završavaju na -o ili -a kod imenovanja osoba muškog spola (Žujo, 2009), kao i hipokoristike koji završavaju na -a i označavaju osobe ženskog spola. I najzad, kao zajedničko obilježje analiziranih antroponima hipokorističnog značenja ističe se dvosložnost, a kao razlika navodi se akcenat i završni samoglasnik.

Izdvojeni primjeri antroponima navode na zaključak da književno djelo Hamze Hume može poslužiti kao polazište u osvjetljavanju fenomena antroponima u bosanskom jeziku.

Izvori

1. Humo, H. (1928). *Pod žrvnjem vremena*. Sarajevo: Prosveta.
2. Humo, H. (1932). *Pripovetke*. Beograd: Grafički institut „Narodna misao“ a.d.
3. Humo, H. (1927). *Grozdanin kikot*. Beograd: S. B. Cvijanovića.
4. Humo, H. (1939). *Zgrada na ruševinam*. Beograd: Knjižare Radomira Ćukovića.
5. Humo, H. (1947). *Adem Ćabrić*. Sarajevo: Svjetlost.
6. Humo, H. (1951). *Tri svijeta*. Banja Luka: Glas.

Literatura

1. Agić, S. (1996). *Muslimanska lična imena*. Zagreb: KAJ.
2. Gološ, E. (2016). Neke karakteristike mostarskog govora. U H. Ramić (Ur.), *Mostar moj grad* (str. 239-244). Sarajevo – Mostar: RABIC i IC Štamparija.
3. Gološ, E. (2017). Slojevitost ekspresiva u Huminom djelu. U D. Hadžizukić & e. Šator (Ur.), *Zbornik radova* (str. 249-262). Mostar – Sarajevo: Fakultet humanističkih nauka Univerziteta “Džemal Bijedić” u Mostaru i Institut za jezik Univerziteta u Sarajevu.
4. <https://www.znacenje-imena.com/grigorije>. Preuzeto 3. marta 2018.
5. Klaić, B. (2004). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
6. Peco, A. (2007). *Jezik književnog teksta*. Sarajevo: Bosansko filološko društvo.
7. Rečnik MS-MH (1967). *Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika*. Novi Sad - Zagreb: Matica srpska – Matica hrvatska.
8. Ristić, S. (2004). *Ekspresivna leksika u srpskom jeziku*. Beograd: Institut za srpski jezik SANU.
9. Simeon, R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*. Zagreb: Matica hrvatska.
10. Škaljić, A. (1989). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.
11. Tešanović, D. (2017). Antroponimi u jeziku Branka Ćopića. U B. Tošović (Ur.), *Ćopićeva poetika prostora* (str. 209-310). Graz & Banjaluka: Institute für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz & Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske.
12. Žujo, L. (2009). Muški antroponimi i njihovi hipokoristici u Hörmanovoj zbirci epskih pjesama “Narodne pjesme Muhamedovaca u Bosni i Hercegovini”. *Istraživanja*, 4, 147-162.

SEMANTIC VALUES OF ANTHROPONYMS IN THE LITERARY WORK OF HAMZA HUMO

Abstract

This paper gives an insight into the characteristics of anthroponyms discovered in Hamza Humo's literary work and at the same time points to their diversity and uniqueness. Since the analysis is based on the semantic aspect, the aim of this paper was to point not only to the importance of anthroponyms, but also to their semantic values and the effect of derivation, which can be decisive for the use and meaning of names. It was observed through this analysis that some of the names are ordinary and casual, and can be traced back to the time when Hamza Humo wrote his works as well as found today in our society. It can also be said that they are not semantically marked up and taken as given names, but if the names of the characters come in conjunction with his/her characteristics or context then they obtain some special features. This category includes names such as Šaćir, Šemsa, Lovro or Gliša. The second category of names is considered to be more appealing. They are related to the social status of the characters who are representatives of a particular community. They are put forward in two ways; on some occasions as ordinary, everyday names (Adem, Arif, Mehmed), while on other occasions applied with an extended basis, adding

the title of aga (a civilian or military officer) or beg (chieftain), such as Ademaga, Arifaga, Mehmed-beg. A special category of names are those ones that can be characterized as hypocoristic with a mandatory two-syllabic form (Esa, Ibra, Jura or Iša). The results obtained have shown that this paper provides a contribution to the clarification of the phenomenon of anthroponyms, not only in the language of the author Hamza Humo, but in the language of the region as well.

Keywords: anthroponyms, semantic values, contextual meaning.

Dr. sc. Marijana Nikolić

DIJALEKTIZMI U KNJIŽEVNOJEZIČKOM IZRAZU SKENDERA KULENOVIĆA

Sažetak

Dijalektizmi u književnojezičkom izrazu Skendera Kulenovića doprinose uspješnom lokaliziranju mjesta radnje književnoga djela i snažnom jezičkom karakteriziranju književnih likova. Svi Kulenovićevi dijalektizmi funkcionalno su realizirani kao jezička sredstva kojima se postiže adekvatan izražajni efekat kojim se pojačava ekspresivna vrijednost teksta. Dijalektalnu stilistički relevantnu leksiku karakteriziraju fonetski elementi kao bitni činioci pojačane izražajnosti. Ta izražajnost nije posljedica samo fonetskih osobina pojedinih riječi, nego je uzrokovana osnovnom leksikom koju semantički kultiviraju pojedini fonemi prema lokalnom govornom osjećanju, a na osnovu čega proističe ekspresivna i afektivna snaga izražajnosti takvih riječi. Kao sredstva tipizacije ovakvi dijalektalni faktori realiziraju se u govoru likova pa je evokativnost dvostruko obogaćena, leksički i fonetski. Izražajna snaga takvih riječi je velika, jer su upotrijebljene kao efektni izrazi, akustičke i vizuelne slike mentaliteta ili govornog ambijenta u kome se likove kreću.

Ključne riječi: dijalektizmi, fonetski elementi, jezik književnih likova, jezik pisca

Uvod

U svakom izučavanju književnog stvaralaštva pisaca s bosansohercegovačkog, regionalnog ili svjetskog prostora analize i interpretacije uglavnom se usmjeravaju na književnohistorijski pristup, a manje pažnje posvećuje se jezičkim osobinama, posebno analizama u vezi s dijalekatskim osobinama zastupljenim u ovom stvaralaštvu. Iako jezik Skendera Kulenovića kao pjesnika i pripovjedača ne odstupa previše od jezika njegovih likova, te pokazuje visok stepen jezičke ujednačenosti, budući da i autor i njegovi likovi dolaze iz istog arealnog jezičkog miljea, analizi dijalektizama u ovome radu pristupit će se s dvaju aspekata: s aspekta upotrebe dijalektizama u jeziku književnih likova i s aspekta upotrebe dijalektizama u jeziku samoga autora. Pažnja će biti usmjerena isključivo na analizu dijalektizama na fonetsko-fonološkoj razini jezika.

Razumijevanje jezičkih osobitosti i književnog stvaralaštva i njegovih likova u neposrednoj je vezi s poznavanjem govorne sredine u kojoj se stvarao njegov jezički osjećaj, dakle govornog područja¹ koje mu je nametalo svoje fonetske, morfološke, sintaksičke, leksičke i druge karakteristike koje je on unosio u svoja književna djela. Ta govorna sredina ustvari čini dijalekatsku bazu Kulenovićevog jezika. Dijalekatska baza je polazna organska baza koju čine jezičke osobine svojstvene određenom dijalekatskom prostoru iz koje potiče autor ili u koju je on smjestio radnju svojih romana i jezik književnih likova.

¹ Govorno područje sjeverozapadne Bosne pruža mnoštvo potvrda o jezičkoj autohtonosti ovoga područja o čemu je pisano u lingvističkim člancima i raspravama. Prve sistematične analize govora zapadne Bosne donose Asim Peco (Ikavskošćakavski govori zapadne Bosne I i II) i Milorad Dešić (Zapadnobosanski ijekavski govori).

Na formiranje ukupnoga jezičkog izraza Skendera Kulenovića utjecale su brojne govorne sredine: od one u kojoj se rodio i proveo dio djetinjstva, pa do onih u kojima se školovao i radio.²

Glasovi

Polazeći od jezičkoga standarda u Bosni i Hercegovini Skender Kulenović upotrebljava sve relevantne vokale i suglasnike bosanskog jezika, a pozicionira ih standardnim i nestandardnim redoslijedima, ciljajućim oblicima, kojima se postiže veća izražajnost teksta. Upravo zato i vokali i suglasnici konstituiraju jezičko-stilska izražajna sredstva prepoznatljiva kao figure diktije i leksike, jezička stilska izražajna sredstva.

Refleksi jata (ě)

Prema svom govornom osjećanju Skender Kulenović je ijekavac i njegovo književno djelo skoro u cijelosti je pisano ijekavicom. Na njegov književno-umjetnički izraz zanemarljiv su utjecaj imali ekavski oblici koje je ovaj pisac svakodnevno slušao i čitao živeći i radeći na teritorijama kolokvijalne ekavice. Razlog tome je prvenstveno dobro utemeljenje karakteristika govora u najranijem djetinjstvu, te vlastiti osjećaj da se najbolje može izraziti ijekavicom i njome iznijeti svoje emocije i refleksije. Zbog svega toga, ijekavski (jekavski) refleks jata Skendera Kulenovića smatra se tipičnim autorovim izrazom, a odstupanja od njega sporadičnim pojavama. Međutim, iako ekavica nije tipičan njegov izraz ipak se ekavskim formama neznatno služi: predlogu (PR/Sv,263); samoprekor (R/P,53); unapred (R/P,222).

Ikavski refleksi jata također, nisu tipičan Kulenovićev izraz, ali nisu ni sporadičan. Naprotiv, za ikavske forme koje upotrebljava Skender Kulenović smatra se da su konstante koje pisac nosi uporedo sa ijekavsko-jekavskim iz svoga djetinjstva. Misli se na sve one forme ikavice koje su i danas prisutne u govorima piščeva rodnog kraja, pa se može reći da Skender Kulenović upotrebljava ikavicu u onim pozicijama u kojima jezički portretira izvorne govornike određenog dijalekatskog areala.

Refleksi jata u književnom djelu Skendera Kulenovića fotografija su stanja ali i:

- a) književno-umjetnička potreba pisca da što autentičnije jezički portretira govornika ili sredinu;
- b) vlastita piščeva želja i osjećaj da je ijekavsko (jekavsko) - ikavskim formama vješt i sposoban najbolje izraziti ono što želi da kaže i direktno prenijeti svoju emociju i misao čitaocima.

Dakle, Skender Kulenović jezički ne eksperimentira, ne improvizira i ne gubi konstantu jezičkoga izraza. Naprotiv, on zadržava one reflekske jata i onu njihovu frekvenciju kakve je imao njegov rodni kraj, i koje danas skoro u cijelosti ima. Ipak treba pomenuti da ijekavsko (jekavska) forma predstavlja temelj Kulenovićeva izraza; ekavska je naplavina kao i u svim

² Rodio se i osnovnu školu završio u Bosanskom Petrovcu čije govorno područje pripada zapadnobosanskim ikavskošćakavskim govorima Gimnaziju je završio u Travniku, čije govorno područje pripada govoru sliva Lašve (mlađi ikavski govori južnog tipa) koji se graniči s jedne strane sa istočnobosanskim ijekavskošćakavskim govorima, a s druge strane zapadnobosanskim ikavskošćakavskim govorima. Radio je kao direktor drame u Sarajevu, čije govorno područje pripada istočnobosanskom ijekavskošćakavskom dijalektu i kao dramaturg Narodnog pozorišta u Mostaru, čije govorno područje pripada istočnohercegovačkom ijekavskoštokavskom dijalektu (centralnohercegovačkom poddijalektu). Pored bosanskohercegovačkih govornih sredina, njegov jezički izraz oblikovale su i sredine izvan njenih granica. Naime, Skender Kulenović je studirao u Zagrebu, a najduži period života proveo je u Beogradu, gdje je i umro. Sve je to utjecalo na oblikovanje jezika Skendera Kulenovića.

drugim oblicima prisutnosti ekavice u Bosni i Hercegovini. Refleksi jata u književnom djelu Skendera Kulenovića samo su aplikacija onih refleksa jata koje je ovaj pisac oduvijek imao u svome izrazu i koje očigledno nije mijenjao.

Zamjena jata

Raznolikost refleksa staroga glasa jat u djelima Skendera Kulenovića pokazuje bogatstvo bosanskih govora zapadne Bosne. Analizirati refleks jata u djelu Skendera Kulenovića znači, prije svega, poznavati govorno područje sa kojega Skender Kulenović dolazi i njegove specifičnosti kada je u pitanju refleks ovoga glasa.

Skender Kulenović se rodio i proveo dio mladosti u Bosanskom Petrovcu gdje nema jedinstvene zamjene glasa jata. Te se razlike mogu vezati uz konfesionalnu pripadnost stanovništva zapadne Bosne. Katolici i muslimani ove govorne zone najčešće su ikavci, iako postoje izvjesna odstupanja u korist ijekavske (jekavske) zamjene jata, a pravoslavci su po pravilu jekavci, također sa određenim nedosljednostima. Te su činjenice za jezik književnoga stvaralaštva Skendera Kulenovića od izuzetnog značaja budući da je on svojim književnim likovima dopuštao da govore govorom svoga kraja. Međutim, i to se mora uvjetno prihvatiti jer se u zapadnobosanskim ikavskim govorima ne može se tačno utvrditi kada se javlja jedan, a kada drugi refleks jata, a to zbog toga što ista leksema, u govoru istog lica u jednom razgovoru, može da se javi i sa *i* isa *ije* / *je* / *e* (Peco 1975:146).

Ikavska zamjena jata

Ikavska zamjena jata u djelima Skendera Kulenovića javlja se u govorima književnih likova muslimana i katolika na isti način kao i u govorima muslimana i katolika zapadne Bosne. To se, prije svega, odnosi na one koji žive u ruralnim dijelovima, dok katolici i muslimani gradskih područja imaju, uglavnom, ijekavsku zamjenu jata.

Ikavska zamjena jata javlja se u svim oblicima: *besida* (PR/NUVG,29); *čilog* (PR/SID,103); *dico* (PR/Ra,37); *dvi* (PR/NUVG,29); *istribe* (PR/SID,103); *lipo* (PR/Sv,295); *livu* (DJEL,13); *obliće* (DJEL,14); *odsići* (PR/NUVG,24); *pripovidati* (PR/NUVG,30); *pridadoh* (DJEL,13); *pootsicat* (PR/SID,116); *riči* (PR/SID,119); *svit* (PR/NUVG,26); *sidio* (PR/SID,103); *strila* (PR/SID,109); *vitar* (DJEL,13) *zvizda* (DJEL,14);

Ekavska zamjena jata

Ekavska zamjena jata u govoru književnih likova Skendera Kulenovića je rijetka i kao izuzetak javlja se u nekoliko slučajeva. Takvo stanje, kada je u pitanju ovaj refleks jata nalazi se i u govorima zapadne Bosne, gdje su ekavski refleks jata vezani samo za određene lekseme ili se javljaju naporedo sa ikavskim oblicima: *predlogu* (PR/Sv,263); *strepio* (PR/Ra,479); *strepe* (PR/Ze,194); *samoprekor* (R/P,53); *strep* (R/P,175); *unapred* (R/P,222)

Ijekavska zamjena jata

U književnom stvaralaštvu Skendera Kulenovića najveći je broj primjera u kojima se javlja ijekavska zamjena jata. Najveći broj primjera ijekavske zamjene jata, kada su u pitanju zapadnobosanski govori, javlja se u govorima književnih likova koji pripadaju pravoslavnom stanovništvu zapadne Bosne. Kao specifičnost njihovih govora javljaju se nastavci tvrdih osnova i to u genitivu plurala - *gradskije* (PR/SID,99), *ovije* (R/P,100), *onolikije* (PR/SID,99),

te u dativu, lokativu i instrumentalu plurala - bijelijem (PR/Sv,289), bresplatnijem (PR/Sv,274), ledenijem (PR/Sv,274), mrsnijem (PR/Sv,274), našijem (PR/Sv,263), njemačkim (PR/Sv,289), onijem (PR/Sv,289); ovijem (PR/SID,99), svilenijem (R/P,100), službenijem (PR/Sv,260), stranskijem (PR/Sv,267), ušljivijem (R/P,100), vašijem (PR/Sv,260), zadružnijem (PR/Sv,274).

Redukcija samoglasnika

Redukcija samoglasnika, kao fonetska pojava koja odstupa od standardnoga jezika, učestala je pojava u jeziku Skendera Kulenovića. Brojni su razlozi koji uslovljavaju ovu pojavu, a jedan od njih je i dijalekatske prirode. U studiji o ikavskošćakavskim govorima zapadne Bosne Asim Peco navodi moguće razloge reduciranja samoglasnika ističući da je redukcija neakcentovanih samoglasnika, a naročito visokog samoglasnika prednjeg reda **i**, jedna od tipičnijih osobina ovoga govora, i znatno šire svih bosanskih govora (Peco 1975:99). U Kulenovićevoj poeziji, posebno u njegovoj ranoj fazi književnoga stvaralaštva, elidiranje samoglasnika obavlja se i iz metričkih razloga. U prozi i drami Skender Kulenović poseže za ovom fonetskom pojavom zbog bržeg govornog tempa, ležernijeg izgovora, i stvaranja nezvanične i prisne atmosfere među njegovim književnim likovima. Evidentno je da niti u jednom primjeru umjesto izgubljenoga vokala pisac ne upotrebljava apostrof.

Redukcija samoglasnika javlja se na inicijalnoj, medijalnoj i finalnoj poziciji u riječi: mivene (PUT,39), zalud (KNEŽ,28) zgara (OP,19); zaludne (STAN,101); bježmo (STAN,54); odziva (STAN,109); prje (STAN,109); pjandura (S2/UMI,143); pjanim (ŠEV,124); slazi (OP,16); svjetuj (STAN,84); tolka (STAN,114); crneć (STAN,85); četir (STAN,93); ćurlikat (STAN,97); ćuteć (S1/Po, 140); hropteć (ŠEV,121); klet (STAN,63); kolik (PR/BI,229); mećuć (S2/PODR,159); volj (PR/ČITC,135).

Uprošćavanje samoglasničkih grupa

Da je Skender Kulenović upotrebljavao narodni govor u jeziku svoga književnog djela, svjedoče i brojni primjeri sažimanja samoglasnika i samoglasničkih grupa u njegovim djelima. Dokaz tome je regresivno sažimanje finalne vokalske grupe -ao na -o što je odlika mjesnih govora i što možemo pronaći u brojnim primjerima ne samo u prozi i drami, već i u poeziji Skendera Kulenovića.

a) **ao > o** Najveći broj ekscerpiranih primjera sažimanja vokalske grupe **ao > o** odnosi se na sažimanje prijedloga kao **> ko** (ko (OP,17), i na oblike radnog glagolskog pridjeva, ali pored njih javljaju se i imenice: miso (S2/Pu,144), pomiso (S1/Ču,146); pako (S2/Pu,144); digo (PR/ČITC,136); ispeko (STAN,110); izišo (PUT,37); nadrasto (KNEŽ,33); nico (S1/NMMS,143); odrasto (STAN,97); oro (STAN, 115); pominjo (KNEŽ,31); propo (S2/UMI,143); potjero (PR/SID,90); reko (STAN,93); siso (STAN,111);

b) **uo > o** gino (OP,19); okrzno (S2/DS,146); stisno (KNEŽ,29); svisno (STAN,57); šeno (STAN,53); zakino (PR/ SID,108);

c) **eo > o** anđo (DJEL,100).

Afrikate

Zahvaljujući izgrađenom osjećaju za semantiku Skender Kulenović je dosljedan standardnome jeziku kad su u pitanju afrikate č-ć, dž-đ i njihovo alterniranje, ali radi

autentičnijeg portretiranja likova dozvoljava da ih oni u svome govoru i ne razlikuje: ćojek (PR/NUVG,24), svjedočiti (PR/SID,105), Glomoćanki (PR/Ra,62). To mu isključivo služi da socio-kulturološki, lokalno i obrazovno portretira likove gradeći njihovu obrazovnu sliku, dijalekatski portret i fotografiju stanja kraja iz koga dolaze sa takvim govornim osjećanjem. Smatra se da je uvođenje nestandardnih formi u književno djelo pomoću govora likova značajna umjetnikova prednost i sposobnost da u svoj jezik inkorporira jezičko osjećanje drugih ljudi, koje je često bitno različito.

S obzirom na lokalitete gdje je Kulenović živio (Bosanski Petrovac, Banja Luka, Beograd, Travnik, Sarajevo, Mostar) sasvim je prirodno da se nanosi lokalnih jezičkih vrijednosti apliciraju i u njegovo književno djelo (Hercegovina dobro razlikuje afrikate, uglavnom forsira h; Bosna većim dijelom ne razlikuje afrikate, upotrebljava h, ali ih i supstituira. Lokaliteti pišćeva življenja izvan Bosne i Hercegovine najčešće supstituiraju h u korist v i ponekad j, a afrikate dobro razlikuju).

Suglasnik h

Osobine suglasnika h – da bude izostavljen, da bude alterniran drugim glasovima, istovremeno su i osobine jezika Skendera Kulenovića. Ovaj suglasnik, s obzirom na svoju nedovoljno jasnu artikulaciju, nepotpuno lociranje mjesta i procesa nastanka, prirodno je fotografija stanja iz vlastitog govornog osjećanja Skendera Kulenovića i govora kraja u kojem je rođen, te sredine u kojoj je živio. To znači da se suglasnik h:

- a) izostavlja na početku riječi: alapljivo (KNEŽ,30); ajduku (R/P,184); alapljivo (KNEŽ,30); astalima (PR/SID,118); ljeba (PR/Sv,272); oće (PR/SID,130); odžama (PR/Sv,288); rpe (STAN,68); uka (KNEŽ,31);
- b) izostavlja u sredini riječi: čaura (STAN,68); doujo (STAN,86); merameta (R/P,102); naero (STAN,94); odio (PR/STAN,131); pauljice (STAN,94); pazua (PR/SID,130); samoranu (PR/Sv,272); uzdanuh (STAN,114); zarska (ŠEV,126);
- c) izostavlja na kraju riječi: odma (PR/SID,112); gradskije (PR/SID,99); krvavije (PR/SID,108) njegovije (R/P,100); ovije (R/P,100); odma (PR/SID,112); onolikije (PR/SID,99); svjesnije (PR/SID,112);
- d) izostavlja postupkom supstitucije drugim glasovima: muva (PR/Sv,301); oraža (R/P,100) gluvo (KNEŽ,29); kaubica (PR/Sv,307); kujinja (PR/Sv,280); muva (PR/Sv,301); oraža (R/P,100); suva (STAN,74); uskuva (PR/Sv,271); uvolež (STAN,77); uva (PR/Sv,299); vijora (STAN,75); zauvar (D/DJEL,52);
- e) izostavlja se glasovna sekvenca hv u kojoj je prisutno h i zamjenjuje dominantno suglasnicima f i v: dofati (PR/SID,117); uvatili (PR/SID,107); fala (PR/Sv,298); faljen (DJEL,52); izafaljuju (DJEL,39); privati (PR/Sv,290); prifatiti (DJEL,70); povatamo (DJEL,48); uvatio (PR/Sv,291); vala (DJEL,70); zafalu (DJEL,107).

Istovremeno, Skender Kulenović realizira h i u onim pozicijama u kojima mu nije mjesto. To je stoga što su to one pozicije kojima h daje značenje leksemi kakvu je pisac ponio iz rodnoga kraja (zapadnobosanski ikavsko-ijekavski govori). Takvo h javlja se:

- a) na inicijalnoj poziciji, te njegovim počinjanjem riječi autor artikulira riječ, a ne samo h + ostali dio riječi: halat (PR/Ag,222); hopćeg (DJEL, 20); hoslombodilačkoj (D/DJEL,29); hopćoj (D/DJEL,58); homladinsku (D/DJEL,127);

b) na medijalnoj poziciji: ne**h**utralnog (D/DJEL,99); pi**h**nem (D/DJEL,126); pri**h**vatno (D/DJEL,67); proble**h**uma (D/DJEL,59); pro**h**oba (D/DJEL,73); sau**h**opštenje (D/DJEL,101); svagdan**h**utralni (D/DJEL,130);

c) zamjena suglasnika k suglasnikom h: **H**rakova (R/P,44).

S obzirom da je Skender Kulenović znatan dio života proveo u kontaktu sa govorima koji nisu identični govoru njegova rodnoga kraja, ekavskog su tipa, pripadaju drugom narodu i sl. dobro čuvanje i supstitucija suglasnika h evidentan su jezički portret i ovoga pisca i govora Bosne i Hercegovine.

Upotrebu konsonanta h u književnom stvaralaštvu Skendera Kulenovića treba analizirati i prema nacionalnoj i vjerskoj pripadnosti njegovih književnih likova. Naime, u govorima likova muslimana fonema h čini sastavni dio konsonantizma njihovih govora i javlja se u svim pozicijama u riječi. S druge strane, kod književnih likova koji u svome govornom osjećaju nemaju etimološko h, on se ili potpuno gubi ili se, ovisno od svoje pozicije, umjesto njega, javljaju fonemi v i j. Međutim, iako se moglo očekivati da će se fonema h, s obzirom na jezički osjećaj Skendera Kulenovića, njegovu nacionalnu pripadnost, i njegovu orijentiranost narodnim govorima, javljati na onim pozicijama u riječi, gdje mu nije mjesto, kao sekundarno h, treba istaći da je autor fonemu h upotrebljavao prema normi književnoga jezika. Sekundarno h možemo navesti samo kao izuzetak koji se javlja u nekoliko slučajeva. Kao posebnost, treba izdvojiti upotrebu foneme h u poemi *Na pravi sam ti put, majko, izišo*, gdje autor svojim jezikom, pa time i upotrebom foneme h u potpunosti odražava atmosferu muslimanskog govornog osjećaja. Skender Kulenović upotrebljava suglasnik h prema pravilima standardnoga jezika: čuva na onim pozicijama u riječi na kojima mu je po etimologiji mjesto i gubi na onima na kojima i po pravilima ne može stajati. Njegov odnos prema upotrebi ovoga suglasnika određen je umnogome i sredinama u kojima je živio i boravio, ali i njegovim prefinjenim jezičkim osjećajem. Pojave gubljenja ovoga suglasnika, supstitucije fonemama v, j, k, pojava suvišnoga h određene su specifičnostima govora njegovih književnih likova, njihovim kulturnim, socijalnim, obrazovnim nivoom..

Proza predstavlja prirodnu formu ljudskoga kazivanja, dok se poezija potčinjava vlastitim zakonima, pri čemu se stvaraju dodatna ograničenja u odnosu na prirodan oblik ljudskoga kazivanja. To su prije svega metričke i ritmičke zakonitosti. Tim zakonitostima svoju poeziju podređuje i S. Kulenović, ali se može uočiti da upotreba, odnosno gubljenje suglasnika h nema značaja za pravljenje metričke i ritmičke ravnoteže u njegovome poetskom stvaralaštvu. Njegov prefinjeni jezični osjećaj i smisao za stvaranje autentičnih slika zbivanja i stanja kad je u pitanju upotreba suglasnika h došli su posebno do izražaja u poemama. U poemama *Stojanka, majka, Knežpoljka* i *Pisma Jove Stanivuka* s jedne strane uočljivo je gubljenje ovoga suglasnika upravo onako kako se taj suglasnik nije očuvao u govorima nebošnjačkog dijela stanovništva zapadne Bosne. Stojanka i Jovo Stanivuk progovaraju narodnim idiomom ijekavsko-jekavske govorne zone u kojoj se na velikom prostoru suglasnik h ne upotrebljava ili je njegova upotreba ograničena i sa supstitucijama drugim glasovima: alapljivo (KNEŽ,30); uka (KNEŽ,31); rpe (STAN,68); gluvo (KNEŽ,29); suva (STAN,74); vijora (STAN,75); uvolež (STAN,77). S druge strane, često h nađemo na onim pozicijama gdje ga ne bismo mogli očekivati s obzirom na njegovu nestabilnu artikulaciju u govorima nebošnjačkoga stanovništva: **h**ljebno (KNEŽ,28); ljuti**h** (KNEŽ,32); nahrani (KNEŽ,32); ovr**h**la (KNEŽ,35); o**h**očemo (STAN,45); str**h**oviti (STAN,51); **h**uknu (STAN,53).

U poemi *Na pravi sam ti put, majko, izišo* suglasnik **h** se čuva na svim onim mjestima na kojima se čuva u bošnjačkim govorima gdje mu je po etimologiji mjesto: **Alla**h**** (PUT,37); **dahnu** (STAN,40); **džennetski**h**** (PUT,37); **džehennemski**h**** (PUT,37); **hajduci** (PUT,42); **hak** (PUT,44); **hladovina** (PUT,44). **hurmom** (PUT,41); **saba**h**ske** (PUT,37);

U proznom i dramskom stvaralaštvu Skender Kulenović upotrebljava, odnosno, ne upotrebljava suglasnik **h** vodeći računa ne samo o vjerskoj i nacionalnoj pripadnosti, nego i kulturnom, socijalnom i obrazovnom nivou svojih likova. Evidentno je da se u onim situacijama u kojima prepoznamo jezik pisca suglasnik **h** upotrebljava prema normi standardnoga jezika, dok se odstupanja javljaju isključivo u govorima njegovih likova bilo da se radi o gubljenju suglasnika **h**, njegovoj supstituciji, ali i o pojavi suvišnoga **h** koji se javlja u govoru likova drame *Djelidba*, koja je karakteristična upravo po mješavini i upotrebi različitih (narodnih) idioma i predstavlja pravo jezičko bogatstvo.

Suglasnik **f**

Upotreba suglasnika **f** u jeziku Skendera Kulenovića stabilnija je od foneme **h**, ali su i ovdje prisutni primjeri njene supstitucije fonemama **v** i **p**, a na jednome mjestu i **b**, koji imaju izvorište u govorima zapadne Bosne. Suglasnik **f** se u jeziku književnih likova Skendera Kulenovića čuva se na svim pozicijama u riječi: **fjaker** (PUT,38); **feredžu** (PUT,38); **fonda** (PR/Sv,281); **asfaltom** (S2/Pr,153); **harfi** (S1/ RP,139); **kafeza** (PUT,41); **sufari** (PUT,37); **teftere** (S2/Pu,144); finalna pozicija - hijeroglif (S1/Va,151); **sedef** (S1/OA,151).

U jeziku književnih likova Skendera Kulenovića suglasnik **f** supstituira se fonemama **v**, **p** i **b** u sljedećim primjerima:

a) **f > v**: **evendija** (R/P,183); **uvamo** (PR/Sv,281); **vamiliju** (KNEŽ,29); **vale** (PR/SID,94); **vurunu** (PR/Sv,170); **vorumi** (PR/Sv,283); **vorinta** (PR/Sv,304); **višeke** (R/P,183);

b) **f > p**: **muptiji** (R/P,102); **telegrapi** (PR/Sv,300); **Tupko** – vl.ime Tufko (DJEL,42); **utepterio** (PR/Sv,278);

c) **f > b**: **bioci** (DJEL,81).

Jotovanje

Upotreba narodnih govora u jeziku književnih likova Skendera Kulenovića uočljiva je i u primjerima u kojima se javlja jotovanje koje odstupa od norme standardnoga književnog jezika. Tu se, prije svega, misli na ijekavsko jotovanje suglasnika **-d** i **-t**, koje i predstavlja specifičnost ne samo ijekavskih, već i drugih govora zapadne Bosne, ali i na ostatke skupina **-jd** neizmijenjenih progresivnim jotovanjem: **ćeli** (PR/Sv,263); **ćeo** (PR/SV,302); **đe** (PR/NUVG,29); **lećet** (S1/NVM,157), **međed** (R/P,184); **Međeđe** brdo (PR/SID,91), **učerane** (DJEL,104); **dojde** (PR/NUVG,29); **projde** (DJEL,24); **ujdeš** (DJEL,85); **zajdem** (DJEL,13); Gubljenje suglasnika

Kao posljedica djelovanja narodnih govora na jezički izraz Skendera Kulenovića javlja se i gubljenje suglasnika. Ova pojava javlja se u svim pozicijama u riječima: **salamet > alamet** (PR/NUVG,30); **ćojek** (PR/NUVG,24); **ćumurasih** (PR/Ra,60); **presjednik** (DJEL,19); **sršljen** (ŠEV,135), **stinu** (S1/NMMS,143); **takih** (PR/NUVG,16); **upane** (PR/NUVG,30); finalna pozicija: **raso** (DJEL,35); **uprav** (PR/SID,101).

Gubljenje suglasnika je pojava koja je svojstvena narodnim govorima pa je razumljivo da Skender Kulenović u situacijama kada želi vjerno prikazati jezik svojih likova, njihov

govorni osjećaj, poseže za ovom fonetskom pojavom. Ipak, u analiziranoj građi pronađen je veći broj primjera u kojima nije došlo do gubljenja suglasnika, ne samo u situacijama u kojima u tekstu govori pisac, nego i u govorima njegovih književnih likova što pokazuje da je Skender Kulenović znao kada treba i u kojoj mjeri upotrebljavati ovu fonetsku pojavu. Primjeri pokazuju da gubljenje suglasnika nije uslovljeno metričkim i ritmičkim zakonitostima budući da je najveći broj primjera iz proze, a samo jedan iz poezije

Uprošćavanje suglasničkih grupa

Uprošćavanje suglasničkih skupina obavlja se na inicijalnoj poziciji u riječi i to :

pt > t - tiče (PR/NUVG,15); tičurine (PR/NUVG,30); tice (PR/NUVG,30);

kć > ć - ćeri (DJEL,28)

Mali broj primjera uprošćavanja suglasničkih skupina pokazuje da ova fonetska pojava, iako frekventna u narodnim govorima, nije posebno zastupljena u govorima književnih likova Skendera Kulenovića.

Ostale fonetske pojave

Sve ostale fonetske pojave sporadično se javljaju u jeziku Skendera Kulenovića i vezane su za specifičnosti narodnih govora koje je upotrebljavao u svom jezičkom izrazu. To se posebno odnosi na pojavu tzv. sekundarnih suglasnika, što je potvrđeno brojnim primjerima:

(a) **št = šć** - pored suglasničke skupine **št** u jezičkom izrazu Skendera Kulenovića javlja i sekvenca **šč** u primjerima: kupališće (DJEL,80); oprlašćam (DJEL,67); pripušća (DJEL,81); spuščani (PR/SV,302); šćenica (ŠTA,212);

Sekvenca **šč** javlja se u jednom primjeru zajedno sa ikavskom zamjenom jata: namiščam (DJEL,109);

(b) **haplologija** - u jeziku književnih likova Skendera Kulenovića kao dijalektizam javlja se i haplologija koja je karakteristična za narodne govore cijeloga bosanskog prostora:

ku()ruzovnica (STAN,74); ku()ruznih (ŠEV,127)

(c) **k : ć** - kao rezultat umekšavanja zadnjonepčanih suglasnika **k** i **g** u riječima orijentalnog porijekla, posebno u religijskoj leksici, javljaju su afrikate **ć** i **đ** u većini centralnih štokavskih govora: meleća (PUT,37); ićindije (R/P,173); ićindija (DJEL,110); mubareć (DJEL,88); ali i riječima koje nemaju religioznu semantičku osnovu tipa leđen (PR/ČITC,138). Specifičan oblik umekšavanja suglasnika **k** i **g** u jeziku Skendera Kulenovića javlja se u primjeru ćesa (DJEL,24,25,112,113)

Sekundarni glasovi i glasovne skupine

Sekundarni samoglasnici, odnosno nepravilne upotrebe glasova, javljaju se u narodnim govorima, pa ih i Skender Kulenović koristi u jeziku svojih književnih likova. Njihovom upotrebom pisac ekspresivno portretira svoje književne likove, njima otkriva određene osobine ličnosti, njihov socijalni, obrazovni, kulturološki nivo, oslikava mentalitet ličnosti. To potvrđuju brojni primjeri:

a) **dokture** (PR/NUVG,15); **funda** (DJEL,31) **gonjaše** (Sv,298); **konculariju** (PR/NUVG,14); **mlogo** (PR/NUVG,29); **jeditu** (PR/Sv,272); **nemorandum** (PR/Sv,279); **cugestiju** (DJEL,102); **šuma šumarum** (DJEL,117); **ovćina** (DJEL,122); **crljenoga** (PR/Sv,278), **zacrljeni** (PR/Sv,300); **crljene** (PR/Sv,305);

b) umetanje suglasnika:

azbukvom (DJEL,75); gromilu (PR/Sv,291); okmetaj (PR/Sv,279), trmpezu (PR/Sv, 274,275); ubjendivat (DJEL,34);

c) ulančavanje partikula:

daklen (PR/Sv,268,277), jošte (STAN,109); radion (PR/Sv,284);

d) zr > žr > ždr - često u jeziku Skendera Kulenovića nailazimo na imenice ždrak (STAN,99); ždrake (PR/ČITC,152,156,159); umjesto imenica zrak i zrake. Takva pojava umetanja suglasnika između dvaju postojećih suglasnika naziva se usađivanje ili ekskrescencija. Milorad Dešić objašnjavajući ove oblike, koji nisu u skladu sa standardnim jezikom ističe da se konsonant **d** razvija se između prvog i drugog člana sekvence **zr** i nastaje **zdr**, **ždr** (Dešić 1976: 19).

Zaključak

Bogatstvo rodne govorne riječi, posebno u govoru likova, je ono što Kulenovićevom stvaralaštvu, daje posebnu ljepotu i slikovitost. Sliku živoga govora Bihaćke krajine donosi u govoru likova, vještom upotrebom konsonanata i vokala čime je autor ostvario akustičko i vizuelno intenziviranje semantike težeći ekspresivnoj i impresivnoj izražajnosti. Kulenovićevu dijalektalnu stilistički relevantnu leksiku karakteriziraju fonetski elementi kao bitni činioci pojačane izražajnosti. Ta izražajnost nije posljedica samo fonetskih osobina pojedinih riječi, nego je uzrokovana osnovnom leksikom koju semantički kultiviraju pojedini fonemi prema lokalnom govornom osjećanju, a na osnovu čega proističe ekspresivna i afektivna snaga izražajnosti takvih riječi. Kao sredstva tipizacije ovakvi dijalektalni faktori realiziraju se u govoru likova pa je evokativnost dvostruko obogaćena, leksički i fonetski. Izražajna snaga takvih riječi je velika, jer su upotrijebljene kao efektni izrazi, akustičke i vizuelne slike mentaliteta ili govornog ambijenta u kome se likove kreću i kod Kulenovića je zastupljena u nizu fonetsko-fonoloških dijalekatskih specifičnosti.

Skraćenice

Poeze: KNEŽ – Stojanka majka Knežopoljka, STAN – Pisma Jove Stanivuka, ŠEV – Ševa, PUT – Na pravi sam ti put majko izišo

Soneti 1 S1: S1/ RP – Rusa pjesma, S1/ Po – Ponornica; S1/ NMMS – Nad mrtvom majkom svojim; S1/ Ču – Čuda, S1/ Va - Vaze; S1/ Oa - O alge

Soneti 2 S2: S2/UMI – U maternici inercije; S2/ Pu – Putnik; S2/Pr – Pratinja; S2/PODR – Pjesma od dva ruba

Roman R: R/P - Ponornica

Drame: DJEL - Djelidba

Pripovijetke: NUVG – Noć u vezirskom gradu; RA – Rakije; SID – Starac i dijete; ČITC – Čovjek iz tri carevine; AG – Agan; BI – Branitelji istine; SV – Svetkovina.

Literatura

1. Begić, Midhat (1998), *Poezija Skendera Kulenovića // Bošnjačka književnost u književnoj kritici*, knjiga 5., Ljubljana: Mladinska knjiga
2. Dešić, Milorad (1976), *Zapadnobosanski ijekavski govori // Srpski dijalektološki zbornik*, Beograd: Institut za srpskohrvatski jezik.

3. Duraković, Enes (1983), *Pjesništvo Skendera Kulenovića*, Sarajevo: Veselin Masleša.
4. Jahić, Dževad, Halilović, Senahid, Palić, Ismail (2000), *Gramatika bosanskoga jezika*, Zenica: Dom štampe.
5. Peco, Asim (1975), *Ikavskošćakavski govori zapadne Bosne // Bosanskohercegovački dijalektološki zbornik*, knj. I, Sarajevo: Institut za jezik i književnost.
6. Peco, Asim (1978), *Neka filološka razmišljanja o Kulenovićevoj poemi Stojanka majka Knežpoljka // Putevi*, XXIV, 5.
7. Smailović, Ismet (1975), *Specifičnost i značenje leksike u poeziji Skendera Kulenovića // Rukovet*, XXI, 9-10.

DIALECTICAL WORDS THAT APPEAR IN SKENDER KULENOVIC'S LITERARY WORKS

Abstract

This paper discusses the dialectical words that appear in Skender Kulenovic's literary works. Contextually, dialectisms in the literary expression of Skender Kulenovic show the place where the work is performed. Also, dialectism contributes to the discovery of the character of people who appear in literary world. With regard to the function, all Kulenovic's dialectical words produce an expressive effect, thus enhancing the expressive value of the literary work. Phonemes are also analyzed in this paper as important elements that contribute to expressiveness. In this sense, local-speaking feelings of the book's characters are very important. This paper also discusses expressive and affective characteristics in local dialects (lexical and phonological dimensions). We conclude that the words in the works of Skender Kulenović appear as effective expressions, acoustic and visual images of the mentality or speech environment in which the literary characters exist.

Key words: dialectism, phonetic elements, language of literary characters, language of the writer

Dr. sc. Emira Mešanović-Meša

PREFERIRANE FORME U SLUŽBENOJ UPOTREBI BOSANSKOG JEZIKA

Sažetak

Službena upotreba bosanskog jezika ostvaruje se i u objavljivanju zakona, rješenja, uredbi i drugih dokumenata u službenim glasilima BiH. Prilikom pripreme ovih tekstova odabiru se pojedine forme iz mnoštva morfoloških, sintaksičkih i leksičkih višestrukosti kojima obiluje norma bosanskog jezika. U ovom radu izdvojit ćemo neke likove ili konstrukcije koje se u ovim tekstovima izabiru i koriste na štetu druge normativno jednakovrijedne forme. Na taj način podupire se širenje u upotrebi jedne forme koja tako postaje svojevrsna odlika službene upotrebe bosanskog jezika.

Ključne riječi: bosanski jezik, službena upotreba, višestrukosti, tvorba riječi, sintaksa.

Uvod

Bosanski jezik jedan je od službenih jezika u Bosni i Hercegovini. Službenu upotrebu bosanskog nalazimo i u zakonima, rješenjima, odredbama i drugim pravnim dokumentima koji se objavljuju u službenim glasilima BiH. Odlika norme bosanskog jezika jeste postojanje velikog broja dubleta i tripleta na svim jezičkim nivoima pa se iz bogatstva višestrukosti može birati forma ili konstrukcija u ostvarivanju bilo kojeg iskaza. Cilj ovog rada jeste utvrđivanje oblika, leksema ili konstrukcija koje se odabiru prilikom upotrebe u ovim tekstovima, a koje imaju standardnojezičku konkurentnu formu, te na taj način postaju svojevrsna odlika službene upotrebe bosanskog jezika. Izvore koji su poslužili za ovo istraživanje čine dokumenti objavljeni u *Službenom glasniku BiH*, *Službenim novinama FBiH* i *Službenom glasniku RS-a* na bosanskom jeziku.

Tužilaštvo ili tužiteljstvo, pravobranilaštvo ili pravobraniteljstvo

Od imenica *tužilac* i *pravobranilac* izvedene su sufiksom *-stvo* imenice *tužilaštvo* i *pravobranilaštvo*¹, imenice *tužiteljstvo* i *pravobraniteljstvo* izvedene su istim sufiksom *-stvo* od imenica *tužitelj* i *pravobranitelj*². U bosanskom jezičkom standardu prihvaćene su sve ove izvedenice (Halilović 1996: 558; Halilović/Palić/Šehović 2010: 1359; Čedić i dr. 2007: 1156). U naslovima zakona donesenim na nivou BiH i FBiH upotrebljavaju se izvedenice *tužilaštvo* i *pravobranilaštvo*, te je bosanski jezik i službeno dobio *tužilaštvo* i *pravobranilaštvo*.

Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o tužilaštvu Bosne i Hercegovine (Službeni glasnik BiH, 3/03, str. 27) *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Tužilaštvu Bosne i Hercegovine* (Službeni glasnik BiH, 42/03, str. 1025) *Zakon o Tužilaštvu BiH* (Službeni glasnik BiH, 42/03, str. 1026) *Zakon o federalnom tužilaštvu* (Službene novine FBiH, 2/95, str. 9)

¹ Prilikom ove tvorbe „osnove na *-lac* imaju normalno *-laštvo...*“ (Babić 2002: 303).

² O tvorbi ovih imenica sufiksom *-stvo* vidjeti u (Babić 2002: 301-310).

Zakon o pravobranilaštvu Bosne i Hercegovine (Službeni glasnik BiH, 08/02, str. 158) *Zakon o federalnom pravobranilaštvu* (Službene novine FBiH, 2/95, str. 24)

Porezni ili poreski

Odnosni pridjevi *poreski* i *porezni*, izvedeni sufixima *-ski* i *-ni*³ od imenice *porez*, u standardnom bosanskom jeziku imaju jednaku upotrebnu vrijednost, tj. *poreski* i *porezni* jesu jednakovrijedni dubleti (Halilović/Palić/Šehović 2010: 963; Čedić i dr. 2007: 717). U svim naslovima zakona u FBiH koji se tiču ove ustanove na bosanskom jeziku nalazi se pridjev *porezni* pa je zvanični naziv na bosanskom *Porezna uprava Federacije Bosne i Hercegovine*.

Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine (Službene novine FBiH, 28/04, str. 1043) *Zakon o dopuni Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine FBiH, 57/09, str. 8) *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine FBiH, 40/10, str. 9) *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine FBiH, 27/12, str. 3) *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine FBiH, 7/13, str. 6) *Zakon o izmjeni Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine FBiH, 71/14, str. 2) *Zakon o dopuni Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine FBiH, 91/15, str. 7)

Krivični ili kazneni

Pridjevi *krivični* i *kazneni* izvedeni su od različitih imenica: *krivični* je pridjev koji se odnosi na krivicu i krivca za djela koja su kažnjiva po zakonu (Halilović/Palić/Šehović 2010: 554), *kazneni* je pridjev koji se odnosi na kaznu (Halilović/Palić/Šehović 2010: 496). No, oba se pridjeva upotrebljavaju u pravnoj struci i međusobno su zamjenjivi: uz *krivični* s naznakom (*prav.*) stoji *kazneni* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 554), a uz *kazneno djelo* (*prav.*) navedeno je i *krivično djelo* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 496). Međutim, zvanični nazivi zakona i u BiH i u FBiH sadrže pridjev *krivični*, te u BiH i FBiH vrijedi *Krivični zakon*.

Krivični zakon Bosne i Hercegovine (Službeni glasnik BiH, 3/03, str. 85) *Krivični zakon Federacije Bosne i Hercegovine* (Službene novine FBiH, 36/03, str. 1905)

Obligacioni ili obligacijski

Pridjevi sa sufixom *-ioni* i sufixom *-ski* izvedeni od imenica stranoga porijekla na *-ija* u našem jeziku tretirani su kao ravnopravni likovi, pa je npr. *investicijski* i *investicioni*, *kommunikacijski* i *kommunikacioni*, *organizacijski* i *organizacioni* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 397, 525, 837). Uz imenicu *obligacija* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 786) nije naveden niti jedan pridjev, ali podrazumijevamo da je i ovdje riječ o dubletu, jer nema nijednog razloga da to ne bude. Dublet je upisan u *Pravopisu bosanskoga jezika: obligacijski* i *obligacioni* (Halilović 1996: 368) i u *Rječniku bosanskog jezika* (Čedić i dr. 2007: 510). Kada se upotrebljava u nazivu zakona u FBiH, onda se koristi isključivo pridjev na *-ioni*.

³ O odnosu sufixa *-ni* i *-ski* vidjeti u (Babić 2002: 428-432).

Zakon o izmjenama Zakona o obligacionim odnosima (Službene novine FBiH, 29/03, str. 1328) *Zakon o izmjeni Zakona o obligacionim odnosima* (Službene novine FBiH, 42/11, str. 3)

Unutrašnji ili unutarnji

Pridjevi izvedeni od priloga *unutar* sufiksom *-nji* i priloga *unutra* sufiksom *-šnji*⁴ također su dubleti u bosanskom standardnom jeziku (Halilović 1996: 569; Halilović/Palić/Šehović 2010: 1384). Napomenu da je češće *unutrašnji* negoli *unutarnji* nalazimo u drugom rječniku (Čedić i dr. 2007: 1178). U naslovima zakona i pravilnika na bosanskom jeziku redovno se koristi pridjev *unutrašnji*: *unutrašnja trgovina*, *unutrašnja organizacija*, *unutrašnji nadzor* i sl.

Zakon o unutrašnjoj trgovini (Službene novine FBiH, 40/10, str. 29) *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o unutrašnjoj trgovini* (Službene novine FBiH, 79/17, str. 6) *Pravilnik o unutrašnjoj organizaciji i sistematizaciji radnih mjesta u Agenciji za šume* (Službeni glasnik RS, 85/09, str. 10) *Pravilnik o unutrašnjem sudskom poslovanju* (Službeni glasnik BiH, 57/08, str. 91) *Zakon o unutrašnjem platnom prometu* (Službene novine FBiH, 48/15, str. 16) *Pravilnik o evidenciji unutrašnjeg duga u Federaciji Bosne i Hercegovine* (Službene novine FBiH, 14/08, str. 15) *Pravilnik o unutrašnjem nadzoru nad provođenjem Zakona o zaštiti tajnih podataka i propisa donijetih na osnovu Zakona* (Službeni glasnik BiH, 97/06, str. 8617)

Ministarstvo, ministar + G / za + A

Nekonkruentnom atributu sa značenjem namjene, iskazanom genitivom bez prijedloga uz upravni član čiju poziciju popunjava imenica *ministarstvo* ili *ministar*, konkurentna je akuzativna konstrukcija (*za + A*) s eksplikativnim značenjem. Dakle, *ministarstvo vanjskih poslova* i *ministar vanjskih poslova* može biti i *ministarstvo za vanjske poslove* i *ministar za vanjske poslove* i obrnuto. Obje sintagme funkcioniraju u ovoj poziciji, premda je njihovo značenje različito (pripadaju različitim značenjskim skupinama nekongruentnog atributa, sa značenjem namjene i s eksplikativnim značenjem). Zamjena sintagme *ministar za kulturu* sintagmom *ministar kulture* jeste moguća, jer „specifično značenje jednog padeža ne isključuje specifično značenje drugog padeža“ i „jer se funkcija ministra 'namenjuje' kulturi, a istovremeno je ministar i deo tima koji je uključen u oblast kulture“ (Arsenijević – prema Omerović 2011: 116-117). Namjenska akuzativna konstrukcija je raširenija i njenoj upotrebi daje se prednost (Fekete 2008: 53), no u nekim stilovima, npr. žurnalističkom, češća je genitivna konstrukcija (Omerović 2011: 116).

Genitivna konstrukcija nalazi se nazivu sedam ministarstava utvrđenih *Zakonom o ministarstvima i drugim organima uprave Bosne i Hercegovine* (2003), a jedno ministarstvo ima akuzativnu konstrukciju, čime je utvrđen naziv svih ministarstava na bosanskom jeziku.

Ministarstva Bosne i Hercegovine su:

- *Ministarstvo vanjskih poslova;*

- *Ministarstvo vanjske trgovine i ekonomskih odnosa;*

⁴ O tvorbi ovih pridjeva sufiksima *-nji* i *-šnji* vidjeti u (Babić 2002: 441-443).

- Ministarstvo komunikacija i prometa;
- Ministarstvo finansija i trezora;
- Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice;
- Ministarstvo pravde;
- Ministarstvo sigurnosti;
- Ministarstvo civilnih poslova. (Zakon o ministarstvima i drugim organima uprave Bosne i Hercegovine, Službeni glasnik BiH, 5/03, str. 167)

Nakon što je genitivna konstrukcija upotrijebljena u službenom nazivu ovih ministarstava, postala je redovna i u sintagmama gdje je upravnim član imenica *ministar*. Dakle, *Ministarstvo pravde BiH* ne može biti *Ministarstvo za pravdu BiH*, niti *ministar pravde BiH* može biti *ministar za pravdu BiH*.

Evidenciju o pritvorenima vodi Ministarstvo pravde Republike Srpske. (Zakon o krivičnom postupku, Službeni glasnik RS, str. 26) Ministarstvo odbrane sastoji se od profesionalnog, prije svega, civilnog osoblja i Zajedničkog štaba Bosne i Hercegovine. (Zakon o odbrani BiH, Službeni glasnik BiH, str. 1043) Ministar odbrane upravljat će i vršiti kontrolu nad svim dijelovima Ministarstva. (Zakon o osnovama sigurnosti saobraćaja na putevima u BiH, Službeni glasnik BiH, str. 464) Kada ministar koji donosi propise iz stava 1. ovog člana nije ministar sigurnosti BiH, za donošenje propisa iz stava 1., tačke 1. ovog člana mora pribaviti prethodno mišljenje Ministarstva sigurnosti BiH. (Zakon o policijskim službenicima BiH, Službeni glasnik BiH, str. 2445)

Zaključak

Poslije uvida u izvore ovog istraživanja izdvojili smo određene forme koje se isključivo koriste u službenoj upotrebi bosanskog jezika. Tako se koriste imenice *tužilaštvo* i *pravobranilaštvo*, pridjevi *porezni*, *obligacioni*, *unutrašnji*, te besprijedložna genitivna konstrukcija s imenicama *ministarstvo* i *ministar* u funkciji upravnog člana sintagme, umjesto imenica *tužiteljstvo* i *pravobraniteljstvo*, pridjeva *poreski*, *obligacijski*, *unutarjni* i prijedložne akuzativne konstrukcije s imenicama *ministarstvo* i *ministar*. Premda su sve navedene forme jednako standardizirane u bosanskom jeziku, određenim formama daje se prednost u nazivima ustanova, zakona, pravilnika i drugim dokumentima. Pri izboru jednog člana iz ponuđenih dubleta kriteriji mogu biti različiti (učestalost, raširenost i sl.), ali kada je u pitanju službena upotreba bosanskog jezika, onda jedna forma postaje apsolutno dominantna u upotrebi, jer kada se nešto ozvaniči, zakonom propiše, makar to bila i jezička forma, onda se mora tako i koristiti. S druge strane, bilježimo izostajanje konkurentnih formi za koje ni po čemu ne možemo reći da nisu odlika standardnog bosanskog jezika, niti da su rijetke u upotrebi u drugim vidovima pisane i govorne realizacije bosanskog jezika, a posebno kada je riječ o pridjevima na *-ijski* ili o sintagmama tipa *ministarstvo za vanjske poslove*. U službenoj upotrebi bosanskog jezika preferiraju se određeni likovi, jer se u pravnim dokumentima mora dosljedno upotrebljavati jedan naslov ili naziv. Na taj način ove forme postaju odlika službenih spisa na bosanskom jeziku.

Izvori⁵

1. *Krivični zakon Bosne i Hercegovine*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina VII – Broj 3, 10. februara 2003.
2. *Krivični zakon Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina X – Broj 36, 29. 7. 2003.
3. *Pravilnik o evidenciji unutrašnjeg duga u Federaciji Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XV – Broj 14, 24. 3. 2008.
4. *Pravilnik o unutrašnjem nadzoru nad provođenjem Zakona o zaštiti tajnih podataka i propisa donijetih na osnovu Zakona*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina X – Broj 97, 5. decembra/prosinca 2006.
5. *Pravilnik o unutrašnjem sudskom poslovanju*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina XII – Broj 57, 15. jula 2008.
6. *Pravilnik o unutrašnjoj organizaciji i sistematizaciji radnih mjesta u Agenciji za šume*, Službeni glasnik Republike Srpske, Godina XVIII – Broj 85, 25. septembar 2009.
7. *Zakon o dopuni Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XVI – Broj 57, 2. 9. 2009.
8. *Zakon o dopuni Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XXII – Broj 91, 27. 11. 2015.
9. *Zakon o federalnom pravobranilaštvu*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina II – Broj 2, 11. veljače/februara 1995.
10. *Zakon o federalnom tužilaštvu*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina II – Broj 2, 11. veljače/februara 1995.
11. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XI – Broj 28, 26. 5. 2004.
12. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XVII – Broj 40, 14. 7. 2010.
13. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XIX – Broj 27, 28. 3. 2012.
14. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XX – Broj 7, 25. 1. 2013.
15. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o tužilaštvu Bosne i Hercegovine*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina VII – Broj 3, 10. februara 2003.
16. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o Tužilaštvu Bosne i Hercegovine*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina VII – Broj 42, 27. decembra 2003.
17. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o unutrašnjoj trgovini*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XXIV – Broj 79, 18. 10. 2017.
18. *Zakon o izmjenama Zakona o obligacionim odnosima*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina X – Broj 29, 30. 6. 2003.

⁵ Svi izvori su tekstovi objavljeni na bosanskom jeziku.

19. *Zakon o izmjeni Zakona o obligacionim odnosima*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XVIII – Broj 42, 13. 7. 2011.
20. *Zakon o izmjeni Zakona o Poreznoj upravi Federacije Bosne i Hercegovine*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XXI – Broj 71, 3.9. 2014.
21. *Zakon o krivičnom postupku*, Službeni glasnik Republike Srpske, Godina XVIII – Broj 100, 10. novembar 2009.
22. *Zakon o ministarstvima i drugim organima uprave Bosne i Hercegovine*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina VII – Broj 5, 7. marta 2003.
23. *Zakon o odbrani Bosne i Hercegovine*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina VII – Broj 43, 29. decembra 2003.
24. *Zakon o osnovama sigurnosti saobraćaja na putevima u BiH*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina X – Broj 6, 31. januara 2006.
25. *Zakon o policijskim službenicima Bosne i Hercegovine*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina VIII – Broj 27, 11. juna/lipnja 2004.
26. *Zakon o pravobranilaštvu Bosne i Hercegovine*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Broj 8, 23. aprila 2002.
27. *Zakon o Tužilaštvu BiH*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, Godina VII – Broj 42, 27. decembra 2003.
28. *Zakon o unutrašnjem platnom prometu*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XXII – Broj 48, 24. 6. 2015.
29. *Zakon o unutrašnjoj trgovini*, Službene novine Federacije Bosne i Hercegovine, Godina XVII – Broj 40, 14. 7. 2010.

Literatura

1. Babić 2002 – Babić, S., *Tvorba riječi u hrvatskome književnome jeziku* (treće, poboljšano izdanje), Zagreb: HAZU, Nakladni zavod Globus.
2. Čedić 2001 – *Osnovi gramatike bosanskog jezika*, Sarajevo: Institut za jezik.
3. Čedić i dr. 2007 – Čedić, I., Hajdarević, H., Kadić, S., Kršo, A., Valjevac, N., *Rječnik bosanskog jezika*, Sarajevo: Institut za jezik.
4. Fekete 2008 – Fekete, E., *Jezičke doumice* (Knjiga prva), Beograd: Beogradska knjiga.
5. Halilović 1996 – Halilović, S., *Pravopis bosanskoga jezika*, Sarajevo: Preporod.
6. Halilović/Palić/Šehović 2010 – Halilović, S., Palić, I., Šehović, A., *Rječnik bosanskoga jezika*, Sarajevo: Filozofski fakultet.
7. Jahić/Halilović/Palić 2000 – Jahić, Dž., Halilović, S. Palić, I., *Gramatika bosanskoga jezika*, Zenica: Dom štampe.
8. Mešanović-Meša 2011 – Mešanović-Meša, E., *Kontrastivna analiza bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika u zakonima Federacije Bosne i Hercegovine*, Sarajevo: Slavistički komitet.
9. Omerović 2011 – Omerović, M., *Nekongruentni atribut u naučnom i administrativnom stilu bosanskoga jezika*, Sarajevo: Slavistički komitet.
10. Šipka 2004 – Šipka, M., *Pridevi s nastavkom -ioni*, Naš jezik, vol. 35, br. 1-4, Beograd, 30-45.

PREFERRED FORMS IN THE OFFICIAL USE OF THE BOSNIAN LANGUAGE

Abstract

The official use of the Bosnian language is realized in the publication of laws, resolutions, regulations and other documents in the official gazettes of B&H. During the preparation of these texts, certain forms are selected from a multitude of morphological, syntactic and lexical plurality abounding in the Bosnian language standard. In this paper, we will outline some of the forms or constructions that are chosen and used in these texts at the expense of other normatively equivalent forms. In this way, the spread of the use of a single form is supported and thus it becomes a kind of the representative feature of the official use of the Bosnian language.

Key words: Bosnian language, official use, multiplicity, word formation, syntax.

Dr. sc. Amina Pehlić

RAZVOJNE POJAVE U GOVORU DJECE – GREŠKE U GRAMATIČKOJ STRUKTURI

Sažetak

U govoru djece javljaju se neke nepravilnosti (greške u artikulaciji glasova, greške u gramatičkoj strukturi jezika i sl.) koje predstavljaju razvojnu pojavu u njihovom govorno-jezičkom razvoju jer vremenom iščezavaju i na kraju u potpunosti nestanu. Rad predstavlja studiju slučaja – u toku longitudinalnog praćenja govora jednog djeteta, urednog govorno-jezičkog razvoja, bilježene su govorne greške u vremenskom periodu od treće do šeste godine života. Analizirane su greške koje su zabilježene u morfološkim oblicima glagola, pridjeva i zamjenica. Od metoda istraživanja korištena je metoda učestvujućeg posmatranja i komparativno-deskriptivna metoda.

Rezultati istraživanja pokazali su da se greške najčešće javljaju u oblicima koji u standardnom jeziku odudaraju od pravilne promjene – dijete greškama ujednačava morfološke osnove i nastavke tako što nepravilne oblike preobličava u pravilne i na taj način gradi sistem pravilnih paradigmi. Tako su, ustvari, dječije greške često ispravke onoga što je u gramatici nepravilno. Ovakve greške javljaju se u govoru djece različitih maternjih jezika, što ukazuje da djeca prvo usvajaju najopćija pravila, a kasnije uče izuzetke. Također, one idu u prilog pretpostavci da u dječijem mozgu postoje strukture, nauci još nedovoljno poznate, koje omogućavaju rekonstruisanje sistema pravila, odnosno gramatike maternjeg jezika na osnovu govornog uzorka, tj. govora koje dijete čuje iz svoje okoline.

Ključne riječi: govor, razvojne pojave, greške, morfološki oblici

Uvod

Govorni¹ razvoj djece počinje rođenjem i odvija se u nekoliko aspekata:

1. glasovni (fonološki) razvoj,
2. riječnički (značenjski) razvoj,
3. razvoj gramatike,
4. komunikacijski (pragmatički),
5. razvoj znanja o govoru (metalingvistička svijest) (Starc i sar., 2004).

Glasove dijete postepeno usvaja, počevši od prvog glasanja, koje je spontano, refleksno i predstavlja odraz fiziološkog stanja dojenčeta (ugode ili neugode), preko faze gukanja i faze slogovanja do pojave prvih riječi i rečenica. Do polaska u školu (oko šeste godine) djeca usvoje artikulaciju glasova maternjeg jezika, s tim da se kod neke djece pravilna artikulacija svih glasova javlja i prije, čak sa tri ili četiri godine, dok se kod druge završava tek

¹ Odnos između *jezika* i *govora* takav je da se oni mogu posmatrati odvojeno: jezik kao apstraktan sistem znakova i govor kao svaka individualna realizacija jezika. Međutim, nekad ih je teško strogo odvajati, jer jedno pretpostavlja drugo. Naime, bez jezika nema govora – ako ne poznajemo određeni jezik, ne možemo ni govoriti njime. S druge strane, nema ni jezika bez govora – jezik nema svoje svrhe ako niko njime ne govori, odnosno jezik ne možemo ni istraživati bez govora. Ova se uvjetovanost ogleda i u činjenici da razvoj govora (sposobnosti izražavanja, upotrebe jezika) kod djece podrazumijeva i razvoj jezika (usvajanje jezika kao apstraktnog sistema). Stoga se ni u ovom radu ova dva pojma strogo ne odvajaju.

sa sedam ili osam godina, stoga i autori navode djelimično različite izgovorne norme – norme o uzrastu na kojem se usvaja pojedini glas (Salihović i sar., 2006).

Slično je i s gramatikom – djeca savladaju osnovnu gramatičku strukturu maternjeg jezika već sa četiri godine, međutim greške u upotrebi pojedinih oblika javljaju se i poslije, čak do desete godine, što predstavlja i krajnje vrijeme kada se automatizira upotreba morfoloških i sintaksičkih pravila u govoru (Matić, 1986: 17; Starc i sar., 2004: 30).

Razvoj dječijeg rječnika počinje pojavom prve riječi (oko prve godine) i teče u pojedinim fazama bržim ili sporijim tempom, a traje sve do kraja života. Kroz obrazovni sistem djeca usavršavaju komunikacijske vještine, usvajaju teorijska znanja o jeziku (metalingvistički aspekt) i razvijaju kulturu govora.

Obilježje govora djece jesu različita “odstupanja” koja su za određenu uzrasnu dob uobičajena, prirodna, a budući da su privremenog karaktera, tj. da vremenom iščeznu, nazivaju se pojavama *razvojne prirode* (Vasić, 1968: 39).

Razvojne prirode su, npr., greške koje se javljaju u artikulaciji nekog glasa kod djeteta koje se po izgovornim normama nalazi u uzrasnoj dobi u kojoj još uvijek nije završena artikulacija tog glasa, te se mogu tolerisati i greške u njegovom izgovoru. Naime, ukoliko dijete ne može izgovoriti neki glas, ono će se snaći tako što će ga izostaviti – tzv. omisija (*uka* umjesto *ruka*), zamijenit će ga drugim glasom – supstitucija (*juka* umjesto *ruka*) ili će ga pogrešno izgovoriti – distorzija (npr. dvousneni, lateralni, resični i sl. izgovor glasa *r*).

Razvojne su prirode i greške u gramatičkoj strukturi koje djeca urednog govornog razvoja još uvijek čine nakon što su usvojila osnove gramatike maternjeg jezika (tj. nakon četiri godine). Npr. pogrešna upotreba akuzativa za imenice muškog roda a-deklinacije koje označavaju nešto neživo u govoru djece može se zadržati i do polaska u školu (Pravimo *tenka*, umjesto Pravimo *tenk*), kao i greške u oblicima imenica koje podliježu glasovnim promjenama ili pravilima duge i kratke množine (Gledam neke morske *pasove*, umjesto Gledam neke morske *pse*) i sl. (Kuvač i Palmović, 2007: 34). Postoje i druge pojave razvojne prirode, npr. mucanje se kao razvojna pojava može javiti u periodu od druge do pete godine – bilježi se u oko 60 % od ukupnog broja slučajeva (Matić, 1986: 33).

Ukoliko se kod djeteta nakon razvojnog perioda zadrže nepravilnosti u govoru (npr. nepravilna artikulacija glasova), onda se one tretiraju kao govorni poremećaji i zahtijevaju pravovremeni stručni tretman (npr. tretman logopeda i dr.). S druge strane, nepravilnosti razvojne prirode ne zahtijevaju poseban angažman stručnjaka, međutim neophodno je primjenjivati odgovarajuće odgojne postupke kako bi se govor pravilno razvijao i kako nepravilnosti ne bi prelazile u poremećaje (Popović, 1998).

Metode

U radu se analiziraju greške u morfološkim oblicima (glagola, pridjeva i zamjenica) koje su zabilježene u govoru jednog dječaka urednog govornog razvoja. Radi se o longitudinalnom istraživanju u kojem su u kontinuitetu od tri godine (od treće do šeste godine), bilježene greške koje je dijete načinilo u spontanom govoru. Inače, dijete je provodilo vrijeme u svojoj porodici (sa roditeljima, dva brata i jednom sestrom) i u drugoj porodici koja je bila zadužena za čuvanje, a od četvrte godine pohađalo je predškolsku ustanovu.

Od metoda istraživanja korištena je metoda učestvujućeg posmatranja (autorica rada bilježila je greške u govoru svog sina u svakodnevnim govornim situacijama) i komparativno-deskriptivna metoda.

Rezultati sa diskusijom

U govoru djeteta zabilježene su greške u oblicima glagola, imenica, pridjeva i zamjenica, a najviše grešaka zabilježeno je u oblicima imenica i glagola. Ovdje su predmet analize pogreške u oblicima glagola, pridjeva i zamjenica, dok će imenice iz tehničkih razloga biti analizirane drugom prilikom.

Glagoli

Pogreške se javljaju u oblicima glagola II vrste, sa sistemom nastavaka prezenta: *-em*, *-eš*, *-e*, *-emo*, *-ete*, *-u*; i rjeđe u oblicima glagola III vrste, sa sistemom nastavaka prezenta: *-im*, *-iš*, *-i*, *-imo*, *-ite*, *-e*, dok se u oblicima glagola I vrste, sa sistemom nastavaka *-m*, *-š*, *-o*, *-mo*, *-te*, *-ju* greške uopće ne javljaju (Jahić i sar., 266–274).

Glagoli II vrste. Greške zabilježene u glagolima II vrste nastaju:

1. Ujednačavanjem prezentskih nastavaka i ujednačavanjem prezentske osnove
 2. Međuutjecajem infinitivne i prezentske osnove
1. S obzirom na ujednačavanje nastavaka i ujednačavanje osnove, javlja se:
 - a) ujednačavanje nastavaka prezenta glagola *htjeti*:
hoć-**em** (< hoć-**u**), hoć-eš, hoć-e, hoć-emo, hoć-ete, hòc-**ū** (< hoć-**e**) i
 - b) ujednačavanje nastavaka i osnove prezenta glagola *moći*:
mož-em (< **mog-u**), mož-eš, mož-e, mož-emo, mož-ete, **mož-u** (< **mog-u**).

Tabela 1.

– hoć- u > hoć- em	– Ja hòćem (hoću) da te malo namirišem.	3, 2 (3 god. 2 mj.)
– hoć- e > hòc- ū	– Kad ga babo i mama hòcū (hoće) okupati, on pobjegne.	5, 6
– mog-u > mož-em	– Mòžem (mogu) ja.	3, 0
– mog-u > mož-u	– Ahmed im je kazo da nè možū (ne mogu).	4, 5

2. S obzirom na međuutjecaj glagolskih osnova II vrste, javlja se utjecaj prezentske na izmjenu infinitivne osnove i obrnuto.

Tabela 2.

Utjecaj prezentske na izmjenu infinitivne osnove		
– bi-ti, bud-em		
– bi-ti > bu-ti	– Ja ću būti (biti) ovde.	3, 2
– bi-o > bud-o	– Ja būdō (bio) bolestan, a Hadi <u>bio</u> doktor.	3, 3
– leg-ti, legn-em		
– leg-ao > legn-o	– Izgleda da ćeš i ti povratiti kad budeš lègnō (legao).	3, 3
– ponije-ti, pones-em		
– ponije-ti > ponesi-ti	– Ponèsiću (ponijet ću) sebi vode.	3, 4
– donije-ti, dones-em		

– donije-ti > donesi -ti	– I onda su mu donesili (donijeli) stolicu.	4, 3
– uze-ti, uzm-em – uze-o > uzm -o	– Vidi koliki sam üz̃mō (uzeo). (Rečeno mu je: Uzmi, jedi!)	5, 7
– dava-ti, daj-em – dava-ti > daja -ti – dodava-o > dodaj -ō (< dodaja -o)	– Nemoj njemu dájati (davati), meni daj. – I on je meni dodájō (dodavao) neke velike. (Igra igricu)	5, 4 5, 1
– pra-ti, per-em – pra-lo > pera -lo – oprati > operi -ti	– To se bilo pèralo (pralo). (Otvora mašinu za suđe) – Prvo ću jesti pa ću onda opèriti (oprati) zube. – Hoću ja sam opèriti (oprati) ruke.	5, 6 4, 8 3, 2
– nazva-ti, nazov-em – nazva-ti > nazovi -ti – zva-o > zovi -jo	– Babo, ja ću ti ovdje ostaviti telefon da možeš nazòviti (nazvati). – Ja sam mamu zòvijō (zvao): Mama!	4, 5 3, 2
– sla-ti, šalj-em – sla-ti > šalja -ti – posla-ti > pošalji -ti – posla-o > pošalji -o	– De, nemoj mi poruke šaljati (slati). – Možeš li mi pošaljiti (poslati) ovu igricu? – Fatima, možeš li mi pošaljiti (poslati) ovoga. – De pogledaj, nešto sam ti pošaljio (poslao). – Fatima, nešto sam ti pòslao . (Ispravno rekao nakon što je u prethodnoj rečenici pogriješio)	4, 10 4, 4 4, 10 4, 10 4, 10

Tabela 3.

Utjecaj infinitivne na izmjenu prezentske osnove		
– nasu-ti, nasp-em – nasp-em > nasuj -em	– Mama, neće (Fatima) da mi nāsujē (naspe, naliije) vode. – Hoću da nāsujēm (naspem) ovo. (Želi da smoki istrese u posudicu)	4, 1 5, 7

Tabela 4.

Utjecaj infinitivne na izmjenu prezentske osnove u glagola II vrste, te se obje osnove završavaju na -a, čime glagoli II vrste prelaze u glagole I vrste, tj. dobijaju sistem nastavaka: -m, -š, -o, -mo, -te, -ju.		
– oprati, oper-em – oper-em > opra -m	– Evo, babo, òprāj (operi) suđe. – Mama, hoću da òprām (operem) ruke. – Čekaj da ovo òprām (operem). – Ne bi da prām (perem) zube.	3, 2 3, 2 3, 2 5, 0
– nazva-ti, nazov-em – nazov-emo > nazva -mo – zov-i > zva -j	– Rekla je da će nazvati, ali rekla je da je mi nāzvāmo (nazovemo). – Hajde, mama, zvāj (zovi)!	5, 7 3, 2
– obrišati, obriš-em – obriš-i > obriša -j	– De òbrisāj (obriši) oči!	5, 4
– napisa-ti, napiš-em – napiš-eš > napisa -š	– Kome da nāpīsāš (napišeš)? – Oni to tamo pīsajū (pišu).	3, 11 5, 7
– smija-ti, smij-em		

– smij-u > smija -ju	– Što se oni tamo smìjajū (smiju; napolju se neko smije).	3, 2
– dera-ti, der-em – der-e > dera -ø	– Hajde ovaj što se dèrā (dere, galami) (Igra igricu).	4, 4
– pomirisa-ti, pomiriš-em – pomiriš-i > pomirisa -j	– Pomirisāj (pomiriši) me!	4, 5
– psova-ti, psuj-em – psuj-e > psova -ø	– U našoj porodici se ne psòvā (psuje).	3, 11
– pomaga-ti, pomaž-em – pomaž-ete > pomaga -te	– Ako čistite i pòmāgāte (pomažete) drugima, bit će lijepo.	4, 10
– otrova-ti, otruj-em – otruj-e > otrova -ø	– Ako njoj (ráži) neko stane na rep, ona njega òtrovā (otruje).	5, 6
– zaveza-ti, zavež-em – zavež-i > zaveza -j – odveza-ti, odvež-em – odvež-u > odveza -ju	– De ti meni závēzāj (zaveži) ove patike, uvijek se odvézajū (odvežu). De ih zaveži, uvijek se odvežu. (Sam je sebe ispravio. Niko mu nije skrenuo pažnju na grešku)	5, 7
– odvež-e > odvez -a	– Kako se ovo sad òdvēzā (odveže) (Hoće da otpetlja kabl)	5, 9
– penja-ti, penj-em – penj-u > penja -ju	– Oni se pènjajū (penju).	5, 9

Glagoli III vrste. U 3. licu mn. prezenta umjesto nastavka *-e* javlja se nastavak *-u (-ju)*.

Tabela 5.

– leža-ti, lež-im – lež-e > lež- u	– Čuj one piliće kako lèžū (leže) na jajima.	3, 2
– ohladi-ti, ohlad-im – ohlad-e > ohlad- u	– Ja brišem noge da mi se òhladū (ohlade).	3, 3
– mazi-ti, maz-im – maz-e > maz- u	– Ja ne volim one bebe kad se mâzū (maze).	4, 1
– letje-ti, let-im – let-e > let- u	– Do mjeseca lètū (lete). (Gleda ptice kako lete, a u pozadini se vidi mjesec)	4, 10
– bježa-ti, bjež-im – bjež-e > bjež- u	– Što oni bjèžū (bježe) od mene?	5, 1
– izgubi-ti, izgub-im – izgub-e > izgub- u	– Ovi se smiju i kad izgubū (izgube).	5, 1
– izlazi-ti, izlaz-im – izlaz-e > izlaz- u	– A kako one (kokice) ìzlazū (izlaze) same.	5, 7
– vidje-ti, vid-im – vid-e > vid- u	– I oni ništa nè vidū (ne vide).	5, 10
– dolazi-ti, dolaz-im – dolaz-e > dolaz- u	– Zašto ne dòlazū (dolaze) u petak?	5, 10
– zadrža-ti, zadrž-im – zadrž-e > zadrža- ju		5, 6

	– Začas se oni tamo zadržaju (zadrže). (Gleda crtani film)	

Zabilježen je i primjer utjecaja oblika prezenta na infinitivnu osnovu:

Tabela 6.

– drža-ti, drž-im – drža-la > drži -la	– Ja sam rekao otvori i ti si otvorila i ti si držila (držala).	5, 6

Na osnovu navedenih primjera može se zaključiti sljedeće:

- a) greške se javljaju u oblicima nepravilnih glagola, tj.:
 - glagola u kojih pojedini oblici odudaraju od pravilne promjene – prezent glagola *htjeti, moći* – dijete nepravilne oblike mijenja u oblike pravilne paradigme (ja *hoćem*, oni *hoću*, ja *možem*, oni *možu*),
 - glagola koji su djelimično nepravilni, tj. u osnovama imaju različite leksičke morfeme (*pra-ti / per-em...*) ili se ubrajaju u pravilne, ali im se osnove razlikuju: usljed izvršene glasovne promjene (*pisa-ti, piš-em...*) i sl. – dijete ujednačava osnove i gradi sistem pravilnih paradigmi (*pisa-ti, pisa-m...*);
- b) greške se rjeđe bilježe kod glagola u kojih se osnove većim dijelom podudaraju (*drža-ti, drž-im; drža-la > drži-la* i sl.) – međutim i u njima je vidno ujednačavanje oblika;
- c) greške se uopće ne bilježe u oblicima glagola I vrste jer se glagolske osnove u potpunosti podudaraju, tj. nema nikakvih nepravilnosti u paradigmama;
- d) u 3. licu mn. prezenta glagola III vrste umjesto nastavka *-e* javlja se nastavak *-u* (rjeđe *-ju*) – vjerovatno zato što se vokal *u* javlja u istom licu II vrste (*-u*) i I vrste glagola (*-ju*), te ga dijete doživljava uobičajenim i prirodnim izborom.

Pridjevi

Zabilježene su greške u kategorijama roda i komparacije pridjeva.

Tabela 7.

Rod pridjeva		
– smeđ, smeđa, smeđe – smeđe > smeđo	– Ovo je směđo (smeđe).	4, 8
Komparacija pridjeva		
– kratka, kraća, najkraća – kraća > kratkija	– Sad ti je malo kratkija (kraća) kosa.	4, 3
– dobro, bolje, najbolje – dobro (> dobrije) > najdobrije	– Ovde mi najdòbrijē (najbolje) miriše.	5, 0

Svi primjeri grešaka u tvorbi pridjeva pokazuju tvorbu analogijom prema oblicima koji slijede pravilnost, u kojima nema odstupanja (tj. nema glasovnih promjena, skraćivanja osnove, supletivnih osnova).

U standardnom bosanskom jeziku pridjevi srednjeg roda imaju nastavak *-o*, izuzetak su pridjevi čija se osnova završava na palatalni suglasnik sa nastavkom *-e* (*lijepo, smeđe*). Pridjev *smeđ* u obliku srednjeg roda *smeđo* javlja se analogijom prema većini pridjeva srednjeg roda.

Komparative *kratkija* i *najdobrije* dijete tvori prema pravilnoj tvorbi, što nije slučaj u standardnom jeziku:

- *kratka*, *kratkija*, *najkratkija* (kao *tužna*, *tužnija*, *najtužnija*), dok se u standardnom jeziku komparativ *kraća* tvori od okrnjene osnove (*krat-*) uz izvršeno jotovanje (*krat + ja > kraća*),
- *dobro*, *dobrije*, *najdobrije* (kao *tužno*, *tužnije*, *najtužnije*), dok se u standardnom jeziku superlativ *najbolje* tvori od komparativa *bolje*, koji ima supletivnu osnovu u odnosu na pozitiv (*dobro*), tj. prisutno je odstupanje od pravilne tvorbe (*dobro*, *bolje*, *najbolje*).

Zamjenice

Javljaju se greške u oblicima I upitno-odnosne zamjenice *ko* i I lične zamjenice za 2. lice jd. *ti*, kao i u obliku I i L upitno-odnosne zamjenice *šta*.

Tabela 8.

– ko – ni kod koga > kod nikoga	– Mama, ja kad porastem, ja neću kod nīkogā (ni kod koga) noćiti. (Nakon što sestra nije dobila dozvolu da noći kod prijateljice)	5, 9
– s kim > sa kome	– Sa kòmē (s kim) ću se ja igrati.	4, 10
– ni s kim > sa nīkome	– Mama, sa kòmē (s kim) ću se družiti?	4, 10
– s nekim > sa nekome	– Babo, ne mogu se sa nīkome (ni s kim) igrati.	4, 10
	– Mama, želim sa nēkomē (s nekim) ići u prodavnicu.	5, 6
– šta – ni s čim > sa ničim – na čemu > na čime	– Ne mogu sa ničim (ni s čim) igrati. – Mama, na čime (na čemu) ću ja raditi? (Na računaru ili na TV-u)	5, 0 5, 0
– ti – s tobom > sa tebom	– Želim sa babom i sa tēbōm (tobom) da jedem.	5, 6

Tabela 9.

sandardni jezik	govor djeteta	sandardni jezik	govor djeteta	sandardni jezik	govor djeteta
N ko G koga > D kome A koga V --- I s kim > L kome	N G kod nīkogā D A V I sa kòmē (2) sa nīkome sa nēkomē s kòmē L	N šta G čega D čemu A šta V I s čim > L čemu >	 I sa ničim L na čime	N ti G tebe D tebi A tebe V ti I s tobom > L tebi	N G D A V I sa tēbōm L

Iz primjera se vidi sljedeće:

- U obliku I zamjenice *ko* umjesto sekvence *ki* (*kime*) koja se u standardnom jeziku javlja samo u I, analogijom prema oblicima u ostalim padežima javlja se sekvenca *ko* (*ko*, *koga*, *kome*), pri čemu dolazi do ujednačavanja početnih sekvenci;
- U obliku L zamjenice *šta* javlja se oblik *čime* (umjesto *čemu*), pod utjecajem oblika I ove zamjenice. Naime, ovdje nema potpunog ujednačavanja početnih sekvenci, jer u standardnom jeziku ni ne postoji njihovo podudaranje u većem broju padežnih oblika, kao što je slučaj sa zamjenicom *ko*;
- Lična zamjenica za 2. lice *ti* u I jd. bilježi se u obliku *tebom* (umjesto *tobom*) sa osnovom *teb-* umjesto *tob-* analogijom prema osnovi koja preovladava u oblicima ove zamjenice u zavisnim padežima (*teb-e*, *teb-i*), pri čemu dolazi do ujednačavanja osnove zavisnih padeža;
- U govoru djeteta nema umetanja prijedloga između prefiksa *ni-* i zamjenica *ko* / *šta* u zavisnim padežima: *sa nikome*, *sa ničim*, *kod nikoga*, umjesto standardnih oblika: *ni s kim*, *ni s čim*, *ni kod koga*, jer su standardni oblici složeniji.

Zaključna razmatranja

Pod razvojnim pojavama u govoru djece podrazumijevaju se nepravilnosti koje su prirodno obilježje govornog razvoja i koje nakon određenog vremena nestaju. Dijete već sa četiri godine ovlada osnovama gramatike maternjeg jezika, međutim greške u upotrebi morfoloških i sintaksičkih pravila javljaju se godinama poslije, čak do desete godine, što predstavlja krajnje vrijeme kada se automatizira upotreba morfoloških i sintaksičkih pravila.

U ovom su radu, kao razvojne pojave dječijeg govora, analizirane greške u morfološkim oblicima (glagola, pridjeva i zamjenica), koje su zabilježene u toku longitudinalnog istraživanja govora jednog dječaka urednog govornog razvoja, u periodu od tri do šest godina života.

U nastojanju da verbalno komunicira dijete traga za odgovarajućim morfološkim oblicima i analogijom prema oblicima koje je čulo u govoru drugih, odnosno paradigmama koje je usvojilo, pravi greške. Analiza pokazuje da se greške najčešće javljaju u oblicima koji u standardnom jeziku odudaraju od pravilne promjene – dijete greškama ujednačava morfološke oblike (osnove i nastavke) tako što nepravilne oblike preobličava u pravilne i na taj način gradi sistem pravilnih paradigmi. Tako su, ustvari, dječije greške najčešće ispravke onoga što je u gramatici nepravilno. Slične greške koje predstavljaju “ispravljanje neravnina” u jezičkoj strukturi javljaju se kod djece različitih maternjih jezika, a njihov je značaj u tome što pokazuju da djeca prvo usvajaju najopćija pravila, a kasnije uče izuzetke. Naime, pretpostavlja se da u dječijem mozgu postoje strukture, nauči još nedovoljno poznate, koje omogućavaju rekonstruiranje sistema pravila, odnosno gramatike maternjeg jezika na osnovu govornog uzorka, tj. govora koje dijete čuje iz svoje okoline (Bugarski, 1996: 58–59).

Ovakve greške u govoru, budući da se radi o pojavama razvojne prirode, ne zahtijevaju poseban tretman, međutim treba njegovati pravilan postupak u komunikaciji sa djetetom. Naime, ukoliko dijete pogriješi, roditelj / odgajatelj neće djetetu eksplicitno davati do znanja da je pogriješilo, već će istu riječ ili sintagmu ponoviti u sličnom kontekstu i u pravilnom obliku, tako da dijete dobije potrebnu informaciju (pravilan model), a da pri tome ne stekne dojam da njegov način izražavanja nije uredan.

Literatura

1. Bugarski, R. (1996). *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd: Čigoja Štampa.
2. Jahić, Dž., Halilović, S. i Palić, I. (2000). *Gramatika bosanskoga jezika*, Zenica: Dom štampe.
3. Kuvač, J. i Palmović, M. (2007), *Metodologija istraživanja dječjega jezika*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Matić, R. (1986). *Metodika razvoja govora djece (do polaska u školu)*, Beograd: Nova prosveta.
5. Popović, T. (ur.) (1998). *Govor u predškolskoj ustanovi*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Salihović, N., Junuzović, Ž. i Ibrahimović, A. (2006). *Poremećaji glasa, govora i jezika*, Tuzla: Harfo-graf.
7. Starc, B. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta preškolske dobi*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
8. Vasić, S. (1968). *Govor vašeg deteta*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

DEVELOPMENT PHENOMENA IN CHILDREN'S SPEECH – MISTAKES IN GRAMATIC STRUCTURE

Abstract

In children's speech there are some irregularities (mistakes in the voice articulation, mistakes in the language grammatical structure, etc.) that represent a development phenomenon in their speech-language development because they fade away and eventually completely disappear. The paper presents a case study – during longitudinal monitoring of one child's speech with proper speech-language development, speech mistakes were recorded in a time period of 3 to 6 years of age. The mistakes recorded in the morphological forms of verbs, adjectives and pronouns were analysed. The research method used participatory observation method and comparative-descriptive method.

The analysis shows that mistakes usually occur in forms that in standard language differ from the correct change – the child 'corrects' the morphological mistakes and suffixes by incorrectly transforming the irregular forms into the regular ones, thus constructing a system of correct paradigms. Thus, in fact, child's mistakes are often corrections to what is in the grammar irregular. These mistakes occur in the children's speech of different mother tongues, which indicates that children first adopt the most general rules, and later learn the exceptions. They also support the assumption that there are structures in the child's brain, scientifically not explained yet, which enable the reconstruction of the system of rules, that is, the grammar of the mother tongue based on the speech sample, i.e. speech that the child hears from his environment.

Key words: speech, development phenomena, mistakes, morphological forms

Mr. sc. Mehmed Kardaš

PALEOGRAFSKA ANALIZA PISMA KOPITAROVA BOSANSKOG ČETVEROEVANĐELJA

Sažetak

U radu se analiziraju paleografske odlike pisma Kopitarova četveroevanđelja, bosanskog crkvenoslavenskog rukopisa s kraja 14. stoljeća. Ispituju se sredstva uključena u organizaciju pisane poruke kroz: 1) tekstno polje i linijski ustroj, 2) slovni inventar – posebni slovni oblici, 3) *scriptura continua* i znakovi razgraničenja: interpunkcija i majuskule i 4) ligature i kraćenja. Odabrani grafetički nivoi analize poslužit će kao osnova za pokušaj vremenske i prostorne ubikacije rukopisa.

Ključne riječi: Kopitarovo četveroevanđelje, bosanska redakcija crkvenoslavenskog jezika, paleografija, grafetika

Uvod

Tip ćirilicnog pisma kojim je pisan tekst Kopitarova četveroevanđelja u paleografskom pogledu bitno ne odstupa od verzije pisma u drugim tekstovima bosanske crkvenoslavenske pismenosti kraja 14. i početka 15. stoljeća. U dosadašnjim istraživanjima ovaj je tip pisma kvalificiran kao crkveni kvadratični (polu)ustav, čija je temeljna odlika zadržavanje konzervativne morfologije slova (Kuna 2008: 66). S obzirom na to da Kopitarovo evanđelje nema sačuvan kolofon – a to znači da nemamo ni apsolutnu dataciju, ne zna se ime pisara, kao ni mjesto pisanja kodeksa – paleografska analiza rukopisa poslužit će kao osnova za pokušaj vremenske i prostorne ubikacije rukopisa, s posebnim osvrtom na usporedbu slovne morfologije ovoga rukopisa sa drugim istodobnim ćiriličkim bosanskim crkvenoslavenskim tekstovima. Pored toga, bit će neophodno preispitati i pretpostavku V. Mošina o sličnosti rukopisa Kopitarova evanđelja i rukopisa *Prozorske listine* (1366) koju je sačinio Tvrtkov dijak Dražeslav Bojić (1971: I: 127). U skladu s navedenim, pri paleografskoj analizi teksta Kopitarova evanđelja ispitat će se sredstva uključena u organizaciju pisane poruke kroz: 1) tekstno polje i linijski ustroj, 2) slovni inventar – posebni slovni oblici, 3) *scriptura continua* i znakovi razgraničenja: interpunkcija i majuskule i 4) ligature i kraćenja.

Tekstno polje i linijski ustroj

Kopitarovo evanđelje, kao i gotovo sva druga bosanska evanđelja – izuzev najstarijih Grigorović-Giljferdingovih odlomaka iz 13. stoljeća – prepoznatljivi su po formatu male osmine u kojima je tekst organiziran jednostupčano. Tekstno polje omeđeno je marginama, čija je svrha olakšavanje vizuelne percepcije budući da prazan i svijetao okvir oko tamne tekture pomaže čitatelju da izoštri svoj pogled na ispisani tekst odnosno da neutralizira pozadinu (Žagar 2007: 252–253). Donja margina, kao što je to uobičajeno u srednjovjekovnim tekstovima, nešto je veća, i može poslužiti za ispisivanje naslova opširne glave (v. str. 14b i 15a), premda su ovi

naslovi češći na gornjoj margini. S druge strane, vertikalne margine rezervirane su za Euzebijeve kanone, koji su u Kop. evanđelju sastrugani da bi ustupili mjesto liturgijskim oznakama pravoslavnog obreda.

S obzirom na to da je cijeli kodeks pisao jedan pisar, očekuje se relativno ujednačeno pisanje, premda detaljnija analiza pokazuje da to nije uvijek tako. Čini se da je zamor, uzrokovan najvjerojatnije brzinom obavljanja ovako složenog posla kao što je prepisivanje kodeksa, ostavio traga na mnogim stranicama. Ostaci tinte sa tek prepisanih listova, kao i brojne greške različite prirode, svjedoče o tome da je pisar vrlo ubrzano prepisivao tekst, pa se na osnovu toga stječe utisak da nije pretjerano pedantan i brižljiv. Osim toga, repariranjem rukopisa zasigurno su izbrisani neki važni tragovi koji govore o samom procesu pisanja, ali se ipak na nekim listovima čuvaju. Naime, tragovi liniranja tekstnog polja ponekad se naziru na lijevim marginama teksta (str. 1b, 3b, 5b), premda ni ono u većem dijelu kodeksa nije idealno poravnano (str. 17b, 71a, 126a). S druge strane, desni rub teksta najčešće je neporavnan, što se uglavnom sreće i kod drugih pisara, iako je tekstno polje i na ovoj strani ponekad omeđeno (str. 9a). Međutim, mehaničko sječenje riječi na kraju reda često pomaže poravnavanju desnog ruba, a ovu staru osobinu dobro slijede bosanski pisari. Tako i pisar Kop. evanđelja nerijetko mehanički prelama riječi na kraju reda; o tome najbolje svjedoče primjeri u kojima od ostatka riječi odvaja samo jedno slovo, ponekad čak i poluglas, a bilježe se i primjeri razdvajanja slogotvornog *r* od poluglasa, kao i razbijanje prijedloga:

а-врамла (1a: 2/3r), л-ежеща (15b: 2/3r), к-ь (32b: 21/21r), с-воєго (41a: 5/6r), р-
ьцѣте (103b: 19/20r), а-ще (149a: 21/22r), т-єбѣ (179a: 9/19r), б-хдєть (211b: 7/8r);
амнндав-а (1b: 2/3r), бнт-н (160a: 20/21r), наѣтак-ь (179b: 5/6r), ест-ь (199a:
19/20r);
мр-ьтвн (20b: 10/11r), ѿр-ьствн (43a: 4/5r), скр-ьбєщнмь (57a: 16/17r), ср-ьпъ
(73a: 20/21r).

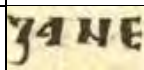
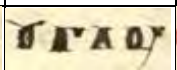
Kad je riječ o tragovima liniranja redova, oni se ne naziru, što ukazuje na mogućnost da pisar nije ni sprovodio liniranje, ili barem ne brižljivo. Ovakva pretpostavka najbolje objašnjava često neporavnane redove – u smislu donje crte na koju se postavljaju slova – kao i nejednak razmak između njih. Zbog svega toga se dešava da početak i kraj reda često nisu u istoj ravni, te se stječe dojam da uređivanju redova pisar nije posebno posvećen. Osim toga, dovoljno je pogledati već na prvoj stranici (1a) odnos razmaka među redovima (1-5r : 7-9r) kako bi se ustanovilo da u tom smislu nije pretjerano marljiv. Međutim, kada se u ovom aspektu uređivanja teksta pisar Kop. evanđelja uspoređi s pisarima drugih evanđelja, čini se da ga je moguće pozicionirati negdje u sredinu: dok su Hval i pisar Nikoljskog evanđelja svim detaljima organizacije teksta doista više posvećeni, pa se na osnovu općeg utiska njihov tekst odaje mnogo elegantnijim, stranični postav rukopisa u čijem su se nastanku smjenjivali pisari – poput Čajničkog i Ev. iz Dovolje – dosta su neujednačeni, pa, u skladu s tim, i odaju signal opće neusklađenosti odnosno neurednosti.

U vezi sa koordinacijom u linijskom sistemu važno je istaći kako je upravo ovaj proces odigrao važnu ulogu u formiranju posebnih slovnih oblika minuskule suprotstavljajući je

ustavnom pismu.¹ Dok je, načelno uzevši, minuskula rezervirana za svjetovne tekstove – diplomatske, upravne i poslovne – koji nastaju iz praktičnih razloga i u posebnim prilikama uglavnom iz nužde, svečani liturgijski tekstovi namijenjeni su povišenom, glasnom čitanju. To znači da se može govoriti o višem i nižem funkcionalnom registru, što se svakako odrazilo u koordinaciji i linijskom ustroju, koja je u minuskuli u centralnom dijelu linijskog sistema jednostupnjevit, a reci su četverolinijski ustroj, za razliku od ustavnog pisma čiji je linijski ustroj zapravo dvolinijski (Paskojević 2015: 35–36). Međutim, u Kop. rukopisu, uostalom kao i kod drugih pisara bosanskih crkvenih tekstova, sva slova nisu uvijek smještena u dvolinijski sistem, pa i u definiranju tipa pisma kojim su pisani – u smislu ustava ili poluustava – nema saglasnosti. Naime, čisti ustav, koji bi trebao biti rezerviran za najsvečaniji funkcionalni registar, čak ni u najstarijim crkvenoslavenskim tekstovima ne podrazumijeva čisti neprobijeni dvolinijski ustroj,² pa se, stoga, u zavisnosti od kriterija koji se primjenjuju, i crkvena verzija zapadnog ćiriličkog pisma nerijetko različito imenuje. Osim toga, sličan tip ćiriličkog pisma u upotrebi je i u kancelarijskoj prijepisci³ prije Tvrtkovog krunisanja, posebno u kancelariji Stjepana II Kotromanića, a to nameće potrebu preciznijeg definiranja ovih podtipova pisma.⁴

Kvalifikacija tipova pisma svakako bi se morala zasnivati na kriterijima funkcionalne naravi; dok svečani karakter crkvenog pisma uvjetuje i sporiji ritam pisanja, što implicira i sporije mijene slovnih formi, svjetovne tekstove zahvaća proces minuskulizacije budući da nastaju iz praktičnih razloga. Stoga mi se čini najprikladniji nazivom za crkveni tip zapadnog ćiriličkog pisma – *poluustav*.⁵ Svečanost ovog tipa pisma ogleda se u relativnom očuvanju pravokutnog slovnog modela, zapravo pravilnih proporcija slova, zatim upotrebi tankih i debelih linija, što sve ima ishodište u pravilima ustavnog pisma, dok se narušavanje geometrijske pravilnosti slova, kao i ravnomjernog liniranja, zatim prelazak slabih dijelova slova u četverolinijski prostor mogu okarakterizirati kao osobine poluustava.

Iako većina slova uglavnom ostaje u granicama dvolinijskog sistema, neki se slovnij dijelovi probijaju u zamišljeni gornji i donji dio četverolinijskoga prostora. Uglavnom kao i kod drugih pisara bosanskih crkvenoslavenskih tekstova, u donji prostor svojim slabim dijelovima manje ili više prelaze slova: *Δ, 3, ρ, ου, φ, χ, ψ, ι i ξ*.

<i>d</i>	<i>z</i>	<i>r</i>	<i>u</i>	<i>f</i>
				

¹ Savremena paleografska proučavanja srednjovjekovnih tekstova govore da je slovna koordinacija odnosno minuskulizacija glavni pokretač promjena u pismu, a u osnovi dinamike promjena slovnih oblika leži težnja za ekonomiziranjem. V. o tome kod Žagara i Paskojevića (2014: 221–222).

² To je u skladu s tumačenjem koje kaže „da ćirilički ustav, za razliku npr. od latiničke kapitale, nikad – pa ni u najstarijim sačuvanim tekstovima – nije podrazumijevao čisti neprobijeni dvolinijski ustroj. Donju liniju u ćiriličkim tekstovima staroslavenskoga kanona iz XI. st. (npr. *Savina knjiga*, *Suprasalski zbornik*) uvijek je probijao znatan dio slova: *dobro, zelo, rьci, her, šta, ci, ksi, psi, ypsilon* (pa time i *uk*), što je zapravo samo nastavilo praksu poznatu i u grčkim srednjovjekovnim (uncijalnim) tekstovima” (Žagar 2016: 39).

³ V. Mošin tvrdi da je specifičan razvoj zapadne ćirilice, koja se rodila na dukljansko-humsko-bosanskom području, na teritoriji bosanske države formirao poseban sistem pisma i pravopisa. Petrificirana dukljansko-bosanska grafija ostala je izvan grafijske i pravopisne evolucije koja se desila u nemanjičkoj državi, a starinski tip pisma u bogoslužnim knjigama gotovo u istom obliku služi i u kancelarijskoj prijepisci (1965: 177).

⁴ O problemima definiranja tog tipa ćiriličkog pisma vidi detaljnije kod M. Žagara, koji pismo Dražeslava Bojića smatra (*polu*)ustavnim (2016: 41–42). Upravo iz istih razloga – metodološke nesigurnosti kojoj je rezultat nedovoljna proučenost ustavnih tekstova – također koristim “kompromisni naziv” (*polu*)ustav.

⁵ H. Kuna ovaj tip pisma naziva *kvadratičnim poluustavom* – tip poluustava sa četvrtastim, razvučenim slovima (2008: 66).

<i>h</i>	<i>šta</i>	<i>c</i>	<i>ks</i>

Gornju liniju reda probijaju slovo *h* i ponekad neznatno *š*, ali se trag minuskulizacije uočava i kod slova *д*, istina samo u dva primjera u kojima je potez izvijen u gornji prostor.

<i>d</i>	<i>b</i>	<i>ě</i>

Slovni inventar

Iako „je konačan dojam o pismu jedino moguće steći uvidom u cjelinu teksta” (Žagar 2016: 40), opis i usporedba slovnih oblika – zasnovani čak i na slovocentričnom pristupu koji se bavi ponajprije utvrđivanjem provenijencije slovnih formi – često mogu ponuditi dragocjena saznanja o mijenama slovnih formi unutar jedne ili više škola, ali i o zajedničkim predlošcima. Tako npr., poređenje slovne morfologije Kop. evanđelja sa drugim bosanskim tekstovima pokazuje kako se ovaj pisar oslanja na starije uzore poput Divoševog i Manojlovog evanđelja, dok vizuelna usporedba pisma sa drugim reprezentativnim bosanskim crkvenim kodeksima poput Hvalovog i Nikoljskog evanđelja nameće zaključak da pismo Kop. pisara ne doseže ljepotu ovih rukopisa, što ima uporište u odnosu pisara prema uređivanju teksta.

Ipak, uz sve individualne razlike koje pismo Kop. evanđelja izdvajaju kao poseban rukopis, riječ je konzervativnijoj crkvenoj verziji ćirilskog pisma koja se na prostoru srednjovjekovne Bosne njeguje u 14. i prvim decenijama 15. stoljeća, upravo u zlatno doba ove pismenosti. Minimalne razlike među rukopisima možda najviše govore o istom tipu ćirilskog pisma, premda se u razlikama mogu kriti tragovi utjecaja starijih ili paralelnih pisarskih škola. Stoga ćemo ovdje prikazati morfologiju slovnog inventar pisma Kop. evanđelja u odnosu na istodobne crkvene rukopise.

- a** Crkvena varijanta ćirilskog pisma poznaje više formi ovog slova, a zajednička je paleografska odlika bosanskih pisara vertikalni stubić (Đorđić 1971: 138), u gornjem i donjem dijelu proširen. Razlike u slovnoj morfologiji u bosanskoj grupi tekstova uglavnom se svode na položaj i veličinu petljice, koja obično zauzima gornju polovinu stabla ili sredinu, a kompletna slovna forma smještena je u dvolinijski prostor. Pisar Kop. rukopisa ima različite oblike ovog slova ako se razmatra položaj i oblik petljice: ona je najčešće zaobljena, više ili manje , ponekad može biti i spljoštena , pa čak i prelomljena , što je približava obliku slova kakav je uopćen u starijim bosanskim evanđeljima – Divoševom i Manojlovom .

- b** I slovo **Ѣ** također je smješteno u dvolinijski sistem. Stubić slova je vertikalni, a petljica obla i najčešće zauzima donju polovinu slova. Gornji horizontalni potez često je neznatno duži od trbuha **Ѣ** i završava trokutastim privjeskom.

v	Najčešća je forma s trokutastim trbusima Ɀ koji nisu uvijek iste veličine. Često je donji neznatno veći od gornjeg Ɀ , a trbusi se uglavnom sastaju na sredini stabla. Manje-više isti oblik nalazimo i kod drugih pisara, iako se ponekad, npr. kod Pripkovića, zapažaju i primjeri koji su na putu da zadobiju oblik četverokuta Ɀ .
g	Slovo ima oblik kakav se sreće kod drugih bosanskih pisara. Na vertikalni stub, prema dnu više Ɀ ili manje zadebljan Ɀ , dolazi prečka koja završava privjeskom.
d	Uopćena je morfološka inačica petopoteznog slova Ɀ , čiji špicevi često mogu neznatno zadirati u donji prostor linijskog ustroja. Stilizacija ove slovne forme u dva primjera nastavljena je izvijanjem poteza ulijevo Ɀ (164b: 17r) i Ɀ (168b: 17r), što se može promatrati i kao svojevrsna minuskulizacija slovne forme.
e	Pisari bosanskih crkvenih tekstova prepoznatljivi su po ovoj slovnoj formi; slovo je sačinjeno od luka, dubljeg ili plićeg, smještenog u dvolinijski sistem, iz čije sredine, koja je obično deblja od završetaka, izlazi jezičak koji završava čekićem Ɀ .
ž	Osnovu slova Ɀ čine dva suprotno okrenuta horizontalna luka, donji često nešto veći od gornjeg. Lukove, čiji su vrhovi uglavnom spojeni, presijeca vertikalni stubić. Budući da bosanski pisari nerijetko imaju različite oblike slova ž , model ovoga slova u paleografskoj analizi može poslužiti kao indikator utvrđivanja autorstva nepotpisanih tekstova. Najčešća forma u bosanskim crkvenim tekstovima je ona sa dva horizontalno položena luka, koja se ne moraju uvijek dodirivati, kao npr. u Vrutočkom Ɀ i Pripkovićevom Ɀ evanđelju, a lukovi ponekad mogu prerasti i u oštre uglove koji su vertikalno suprotstavljeni, kao kod prvog pisara Čajničkog evanđelja Ɀ .
z	Ovo slovo javlja se isključivo u brojnoj vrijednosti, a izgledom podsjeća na rotirano latinično slovo <i>s</i> . Kompletно slovo često je neznatno nagnuto ulijevo Ɀ za oko 30°.
z	Slovo prelazi u donji dio prostora. Zapravo je gornja polovina odnosno jaki dio slova Ɀ smješten u dvolinijski, dok donji, slabi dio, zalazi u donji međuprostor. Stubić gornjeg dijela je blago iskošen, dok je repić manje ili više zavijen ulijevo.
i	Oblik <i>osmične</i> forme Ɀ čine dva vertikalna stuba koja su na sredini ili neznatno iznad nje spojena prečkom, dok je <i>desetično</i> , koje se kao i kod drugih bosanskih pisara javlja gotovo uvijek u brojnoj vrijednosti, presječeno na sredini stabla Ɀ .
d	Slovo đerv također je smješteno u dvolinijski prostor, a pisano je u varijanti bez prečke Ɀ . Stablo je zadebljano prema vrhu ili kompletno Ɀ , a postavljeno je na četvrtastu čašicu čiji se bočni potezi blago zavijaju prema unutrašnjosti. Oblik bez prečke karakteristika je starijih bosanskih evanđelja – Manojlovog i Divoševog Ɀ iz prve polovine 14. st., ali i Grigorović-Giljferdingovih odlomaka evanđelja iz 13. stoljeća Ɀ . Upravo se u načinu izvođenja ove verzije slova Kop. približava starijoj školi, dok većina drugih pisara ima prečku – Sofijsko, Nikoljsko, Vrutočko, Ev. iz Dovolje, Pripkovićevo. U izvedbi ovoga slova također se razlikuju Dražeslav Bojić i pisar Kop. evanđelja. Dražeslav u <i>Prozorskoj povelji</i> iz 1366. godine, ali i u drugim tekstovima, piše mlađu varijantu slova sa prečkom Ɀ . ⁶

⁶ Slova pisara Dražeslava Bojića donosim iz Tvrtkove povelje upućene Vlatku Vukoslaviću (1357), a iz *Prozorske listine* v. u tabeli M. Žagara (2016: 40).

k	Slovnu formu čine dva dijela. Od vertikalnog stuba prelomljena linija najčešće je odvojena ⱱ , rjeđe i spojena Ⱳ , a ivice slova najčešće završavaju zadebljanjima.
l	Slovo čine dvije položene linije sastavljene na vrhu Ɑ koji je ponekad zaravnjen Ɱ .
m	Poznato je da različite forme ovog slova u evanđeljima predstavljaju tradicije različitih škola (Grickat 1961–1961: 247). Osnovu slova u Kop. rukopisu čine dva stuba, neznatno nagnuta unutra, s ugibom koji može biti i oštar Ɑ i ovalan Ɱ .
n	Slovo prave dvije vertikalne linije spojene unutrašnjom Ɐ . Spojnica, koja može biti blago zaobljena Ɒ , počinje ispod vrha prvog stuba i završava iznad dna drugog.
o	Ovo slovo najčešće je jajastog oblika ⱱ , kakvo se sreće i kod drugih pisara mlađih bosanskih evanđelja, za razliku od kvadratične forme u Manojlovom i Divoševom ev. ⱱ , ili, pak, one u Grigorovič-Giljferdingovim odlomcima Ⱳ . Popunjavanje slova tačkom često je i u Nikoljskom evanđelju ⱳ .
p	Slovo je sačinjeno od dviju vertikalnih linija spojenih gornjom horizontalnom ⱴ .
r	Na stablo ovoga slova, koje je najčešće blago zaobljeno i zalazi u donji dio zamišljenog četverolinijskog prostora, dolazi uglavnom četvrtasta glavica Ⱶ .
s	Osnovu ove slovne forme gradi luk koji je može biti manje ⱶ ili više dubok ⱷ .
t	Stub ovog slova je uspravan i zadebljan prema dnu ⱸ , a vodoravna prečka završava trokutastim privjescima. Trostubačna forma javlja se kao nadredna ⱹ .
u	Najveće razlike bosanski pisari pokazuju u pisanju slova za vrijednost /u/, te, u skladu s tim, analiza varijanti ovog slova može također poslužiti kao pouzdan metod u utvrđivanju pripadnosti školi, ali i u ustanovljavanju autorstva. Stara ligatura, sazdana od slova <i>o</i> i <i>ižice</i> , u Kop. rukopisu javlja se u dva oblika – nespojeni i spojeni. Nespojena ligatura s nadmetnutim dijelom u obliku ptičice ⱺ nema simetrične krake, desni je nešto deblji od lijevog, kao ni vodoravnu crticu na spoju ⱻ , kakvu npr. piše pisar Vrutočkog evanđelja. Kod spojene ligature, koja ponekad izgleda kao jednopotezna ⱼ , krila su obično raširena. I Dražeslav Bojić u povelji iz 1366. godine piše spojenu formu, ali se ona od oblika u Kop. evanđelju razlikuje po tome što su nadmetnutom dijelu dodana krila ⱼ . Uz ove varijante, kod pisara Kop. evanđelja javlja se i spoj <i>oy</i> , koji je zadobio oblik horizontalne ligature ⁷ . Ta ligatura bitna je značajka bosanskih rukopisa (Đorđić 1971: 136), a za razliku od prethodna dva tipa, nastala stilizacijom stare grčke ligature, ova spojnica je najvjerojatnije bosansko-humska inovacija prirodnog vodoravnog pomjeranja slova: od dodirivanja do potpunog preklapanja (Raos 2014: 185). Međutim, ne stječe se dojam da je pisar vješt ovoj ligaturi; desni krak slova – <i>y</i> , koji prelazi u donji dio četverolinijskog sistema, može biti duži ⱽ , sa zadebljanom kukicom na vrhu, ili kraći Ȿ , sa zavijenom kukicom.
f	Ovo slovo u Kop. evanđelju ne javlja se često, a sačinjeno je od vertikalnog stuba čiji donji dio probija međuprostor. Na stub dolaze obli lukovi koji su relativno

⁷ Horizontalnu ligaturu najčešće piše pisar Sofijskog rukopisa, ali se ona javlja i u Pripkovićevom i u Evanđelju iz Dovolje.

simetrični . Sličan oblik prisutan je i kod drugih bosanskih pisara, izuzev Ev. N° 697 u kojem dolazi nešto drukčija verzija, s oštrijim uglovima – .

h	Slovo formiraju dva ukrštena stuba  nejednake veličine i debljine; lijevo nagnuti potez je deblji i kraći, dok je desno nagnuti stub tanji te uglavnom probija donji dio četverolinijskog prostora, često zahvaćajući slova iz donjeg reda.
ô	Oblik ovoga slova prave dva luka koja su spojena i često su nejednakih proporcija. Središnja spojna crta obično dopire do visine bočnih poteza  ili je kraća  . Neobičnu verziju ovog slova, koje je izgubilo lukove, piše prvi pisar Čajničkog ev.  .
šta	Stubovi slova  su vertikalni, a središnji zadire u donji međuprostor i tanji se prema kraju. Ponekad je središnji donji potez zavijen lijevo ili desno.
c	Ispod kvadratične čašice, smještene u dvolinijski prostor, spušta se desni potez slova  koji ima tendenciju tanjanja prema kraju i neznatnog zavijanja ulijevo.
č	Čašica slova  je polukružna, a stablo zadebljano prema dnu. Drukčiji oblik ima npr. pisar Vrutočkog evanđelja  , čiji je forma veoma bliska novoj minuskulnoj inačici V. Formu slova ч s presječenim stablom nalazimo u Pripkovićevom  , Ev. iz Dovolje  , Ev. N° 697  , ali je često pišu i pisari epitafa. ⁸ Oblik slova sličan ovom u Kop. evanđelju piše i dijak Dražeslav Bojić u <i>Prozorskoj povelji</i>  (1366).
š	Kao i kod većine bosanskih pisara, na horizontalnu podlogu dolaze tri vertikalna stuba  , a cijelo slovo često je napisano neznatno iznad donje linije.
b	Slovna forma <i>jer</i> sačinjena je od uspravnog stuba na koji dolazi obla petljica  .
y	Slovo jeri  formiraju <i>jer</i> i vertikalni stubić, a između njih uvijek dolazi spojnica. Svi pisari bosanskih evanđelja veoma slično izvode ovo slovo.
ě	Na uspravan i pri vrhu zadebljan stubić, koji najčešće neznatno probija gornji prostor, postavljena je prečka sa privjescima –  . Petljica slova uglavnom je obla.
je	Ligaturu  pisar Kop. evanđelja ne piše često, a slovo e isto je kao i izvan ligature.
ju	Slovo o u sastavu ligature  izgledom ne odudara od takvog slova izvan ligature.
theta	I ovo grčko slovo javlja se isključivo u brojnoj vrijednosti. Sačinjeno je od kruga  koji je nešto spljošten te na sredini ili neznatno iznad sredine presječen.
ks	Grčko slovo <i>ks</i> , koje se javlja samo u brojnoj vrijednosti, u bosanskim tekstovima je rudimentirano, a ima oblik sličan slovu ч sa stubićem koji se prema dnu prelama  .

Scriptura continua

U pogledu sprovođenja principa *scriptura continua*, za bosanske crkvene kodekse može se reći da dobro odražavaju stanje karakteristično za istodobne ćirilične tekstove. P. Đorđić napuštanje principa *scriptura continua* u ćiriličnim kodeksima vezuje za 14. stoljeće (1987:

⁸ Ovakva verzija slova č javlja se u natpisu *Vignja Miloševića* iz Kočerina, zatim natpisima iz Gradca kod Konjica, Vladevine kod Rogatice te epitafima iz Radimlje i Boljuna. Vidi tabele u mojoj knjizi (Kardaš 2015: 35–37).

183), ali je, po svemu sudeći, u 14. i 15. stoljeću u pitanju *prozračivanje* tekstone odnosno „svojevrsna priprema za okupljanje riječi u združnice”⁹ (Žagar 2007: 341). Na temelju takvog zapažanja M. Žagar zaključuje da je do razdvajanja riječi u ćiriličnim tekstovima došlo tek u 16. stoljeću, a dva stoljeća ranije posrijedi je prozračivanje.

Kad je riječ o bosanskoj grupi evanđelja, čini se da upravo vrijeme njihovog pisanja omogućava praćenje postepenog napuštanja starog uzusa i prelazak na novi. Naime, grupa najstarijih evanđelja – Grigorovič-Giljferdingovo, Divoševo i Manojlovo – relativno dobro čuvaju stariju organizaciju teksta, odnosno pisanje *in continuo*. Razdvajanje leksičkih cjelina bjelinama rijetka je pojava u ovim tekstovima, ali u njima vlada popunjavanje razmaka tačkicama kao signalima diskontinuiteta, što predstavlja tradiciju koja izvire iz kanonskih tekstova. Ova se tradicija postepeno napušta u mlađim bosanskim tekstovima. Međutim, teško je izvesti neko čvrsto pravilo o rasporedu tačkica, iako je njihova funkcija razgraničenja sasvim evidentna, s tim da ponekad, kao i u Kop. evanđelju, tačkice u Divoševom imaju grafetičku ulogu popunjavanja praznina. Isto tako, ponekad je otežano sa sigurnošću ustanoviti bjelinu jer je vrijeme učinilo to da su tačkice na mnogim mjestima teško uočljive. Kao ilustraciju upotrebe tačkica u starijim bosanskim evanđeljima donosim stranicu Div. rukopisa – na kojoj vjerno odražavam njihov raspored, a okomitim linijama obilježavam granice među riječima koje nisu odvojene bjelinama ili tačkicama – paralelno sa stranicom Kop. evanđelja.

Divoševo ev. (62b)

Kopitarovo ev. (17b)

·Д· **о прокажєннѣм:-**

Ѡ **о повєлєннє ап̄слом̄**

недоу҃гѣ|мноу҃ще· разлнуннѣ
мн|єзамн· н|бѣсѣ|многн|нзѣ
гна· н|не|оставлаше|гл̄атн|бѣ
сѣ· ѣко|вѣдѣху|н· **Н**|ютро по
брѣзгоу|зѣло· вѣставѣ|нзнде·
нде|вѣ|поусто|мѣсто· н|тоу|м̄
лнтвоу|дѣаше· н|гнаше|н|снмо
нѣ· нже|бѣаху|с|ннмѣ· н|обрѣ
тѣше|н|гл̄аше|ємоу· ѣко|всн|н
щоутѣ|тєбє· н|гл̄а|нмѣ|ндѣмѣ
вѣ|блнжѣнєє|всн· н|грады|да|н
тоу|проповѣдѣ· на|сє|бо|нзндѣ
н|бѣ|проповѣдає|на|сѣмнщн
хѣ|нхѣ· вѣ|всѣн|галнлѣн· н
бѣсѣ|нзгонє· **Н**|**прнде|к|немѣ**
прокажєнѣ· моле|н|на|колѣнѣ
падає· н|гл̄є|ємоу|ѣко|аще

такѣ ѣвн|сє вѣ н̄злн а|парнснєє г
л̄ахѣ о|кнєзн бнсѣ нзгоннѣ бѣ
сѣ **Н**|прохоѣше н̄сѣ всѣ галєлнє н
градн всє н|всн ѣує на|сѣнмнщн
нхѣ нхѣ н|проповѣдає єван̄г̄лє
ц̄р̄
ѣствнѣ нсѣѣлає всакѣ недѣгѣ н|вс
акѣ єзѣ вѣ|лѣдєхѣ **В**|н̄дѣвѣ|же
народ
н н̄сѣ мнлосрѣдова о|ннхѣ ѣко бнх
ѣ смєтєнн н|ѣтврѣжєнн ѣкоже н|о
вѣ нє|нмѣще пастнра **Т**ога гл̄а ѣ
ѣєннкомѣ свонмѣ жєтва ѣбо мног
а а|дѣлатєлѣ мало молнтє|сє ѣбо
гд̄
нѣ жєтвн да|нзвєдєтѣ дѣлатєлє
на жєтвѣ своѣ **Н** **прнзавѣ** оба

⁹ *Združenicom* Žagar naziva združeno pisanje osnovne riječi (veće) s kraćom (jednoslovnom, dvoslovnom ili troslovnom), prethodnom ili sljedećom, a to združivanje utemeljeno je na vizulenom, a ne slušnom kriteriju (Žagar 2007: 341).

ХОЩЕШН Г̄Н · МОЖЕШН МЕ ОУН	НА ДЕСЕТЕ УЧЕННКА СВОѢ ДАСТЬ Н
СТНТН · НСБ̄ ЖЕ МНЛОСРЬДОВ	МЬ ВЛАСТЬ НА Д҃УСНХЬ НЕУНСТНХЬ
АВЬ · ПРОСТЬРЬ РОУКОУ · КОСНУ	ДА НЗГОНЕТЬ Є Н ЦѢЛЕТЬ ВСАКЬ НЕД
Н ГЛ̄Е ЕМОУ · ХОЩОУ НСУНСТН	УГЬ Н ВСАКУ ЕЗУ ВЬ Л҃УДЕХЬ О БѢМА
СЕ · РЕКЬШОУ ЕМОУ АБНЕ ОТН	НА ДЕСЕТЕ АПСЛО̄МА НМЕ НА СУТЬ
	СН ПРЬВН СНМОНЬ НЖЕ НАРНЦАЕТ
	Ь СЕ ПЕТРЬ Н АНЬДРѢН БРАТЬ ЕГО
	ПНЛНПЬ Н ВРЬТОЛОМНѢ ТОМА Н

Navedeni primjer iz Divoševog evanđelja, osim toga što pokazuje relativno dobro čuvanje pisanja *in continuo*, ali uz prozračivanje tekture, potvrđuje još uvijek i slijeđenje stare bizantske tradicije u organizaciji teksta na kraju retka prema kojoj riječi na kraju završavaju na samoglasnik ili poluglas. Iako se u Divoševom ev. mogu naći i primjeri završavanja retka na suglasnik (НСБ̄|ЖЕ|МНЛОСРЬДОВ-, ЪКО|К|Т-, НЬ|ВЬНѢ|ВЬ|ПОУС-), ostaci starog pravila koje traži da kraj završava na samoglasnik ili poluglas još uvijek se čuvaju.¹⁰

Za razliku od starijih tekstova, u nešto mlađem Sofijskom evanđelju, koje najvjerojatnije pripada sredini ili drugoj polovini 14. stoljeća, pisanje *in continuo* već je poprilično narušeno, pa se za Sof. može reći da predstavlja prelazni tip između tradicije kontinuiranog pisanja zasvjedočene u najstarijim tekstovima do relativno odvojenog pisanja u kodeksima 15. stoljeća. Zapravo, u Sofijskom je riječ o prozračnom pisanju u kojem su česte združnice, a svijest pisara ovoga rukopisa o leksičkim cjelinama uočljiva je u još jednoj grafetičkoj specifičnosti koja predstavlja njegov manir. On, naime, u cilju uštede prostora¹¹ vrši kraćenje riječi, i to najčešće na kraju reda. Tim postupkom izbjegava prenošenje jednog ili dva slova u naredni red, a nadredno slovo omogućava izostavljanje krajnjeg poluglasa: ВА^М (04a-5r), МО^Е (05a-6r), СТВОРНТ^Б (10b-9r), СРЕБРЬНН^К (28b-1r), НАРОДО^М (29b-2r), ЕДН^Н (47b-8r). Ima i primjera sa dva i više slova: ТВОЕ^{ГО} (16b-10r), М[а]^{ТН} (41a-3r).¹² Pored toga, ušteda prostora nameće zbijanje redova, što rezultira pisanjem *in continuo*. Združnice su sačinjene od veće riječi kojoj se pridružuje kraća – najčešće veznik, zamjenice ili prijedlog, a tačka se u Sofijskom evanđelju ne javlja kao znak razgraničenja leksičkih cjelina.

U mlađim kodeksima poput Nikoljskog, Hvalovog, Vrutočkog i Čajničkog odvajanje leksičkih cjelina također je zavlдало, ali su i u njima česti i tragovi združenog pisanja. Ponekad se stječe dojam da pisar Kop. evanđelja u odnosu na druge pisare dosljednije odvajа riječi, а i vizuelni doživljaj odaje utisak da su bjeline najveće odnosno najrazgovjetnije. Međutim, u Kop. evanđelju, za razliku od starijih Divoševog i Manojlovog, stara tendencija prema kojoj riječ na kraju reda treba završavati na samoglasnik ili poluglas gotovo da je napuštena, pa su

¹⁰ Čuvanje ove stare tradicije možda ima veze i sa pretpostavljenim grčkim porijeklom pisara Divoševog evanđelja – Manojla Grka, o čemu govori I. Grickat (1960–1961: 251–252). To ukazuje na mogućnost da mu je bolje poznata bizantska organizacija teksta.

¹¹ Da je riječ o štednji prostora, odnosno da kodeks najvjerojatnije nije pisan za visokog dostojanstvenika, ukazuje i veoma skromna iluminacija rukopisa. U sačuvanom rukopisu nalazi se samo jedan ukras – jednostavna zastavica ispred popisa glava Ev. po Marku.

¹² Vidi o tome u mom radu o *Sofijskom evanđelju* (Kardaš 2014).

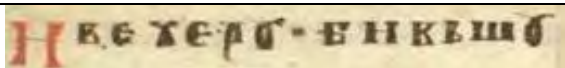
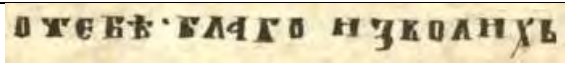
podjednako zastupljeni i primjeri krajeva redova koji završavaju na suglasnik, kao npr.: н|р-, Бнст-, н|ѣс-, з-, н-, н|г̃л-, пр-, прнстѹпнс- itd.

Interpunkcija i majuskule

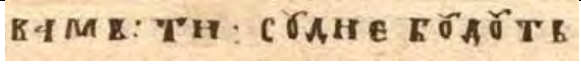
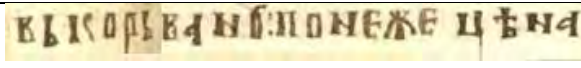
Od interpunkcijskih znakova, koji načelno imaju funkciju razgraničavanja, u tekstu Kop. evanđelja javljaju se tačka, dvotačka te tri tačka, ali se, kao i kod drugih pisara srednjovjekovnih tekstova, ne može precizno utvrditi smisao njihove upotrebe u svim pozicijama. Jedino sistemsko rješenje u upotrebi interpunkcije odnosi se na razgraničavanje slova u brojnoj vrijednosti, ali se i tad upotrebljavaju sva tri znaka, što se uglavnom sreće i kod drugih bosanskih pisara.

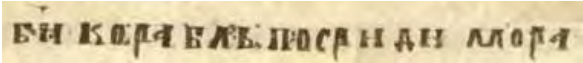
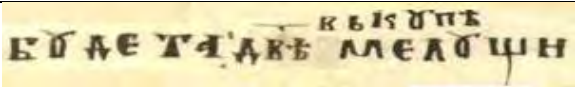
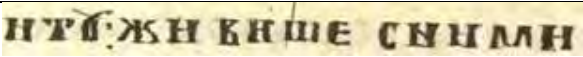
26a-9r		:̇·	27a-11r		:̇̇̇:	34a-7r		:̇̇̇:

Tačka se, osim u navedenim slučajevima, inače rijetko javlja kod pisara Kop. evanđelja. Čini se da rijetka upotreba tačke, kao u primjerima koji slijede, više ima grafetičku ulogu popunjavanja praznine nego razgraničavanja leksičkih cjelina.

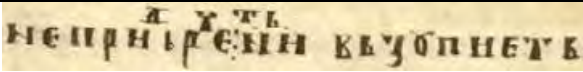
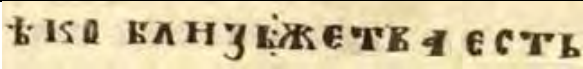
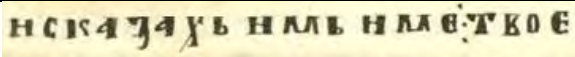
79a-1r		Mk. н веуерѹ · бнвъшѹ ^{6:47}
115b-5r		Lk. о тебѣ · благоизволнѹхъ ^{3:22}

Funkciju koju ima jedna tačka može imati i dvotačka. Inače, u skladu s tendencijom pisara Kop. evanđelja da riječi rastavlja bjelinama, u primjerima kada bjelina kao znak razgraničenja nije dovoljno velika, umetnuta je dvotačka kao znak razdvajanja leksičkih cjelina. Osim toga, dvotačka se može upotrijebiti i onda kada je izostavljen dio riječi ili slog (23b, 69b), pa pisar izostavljeni dio naknadno dodaje iznad retka te trima tačkama obilježava njegovu pripadnost toj riječi, kao na stranici 154b.

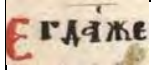
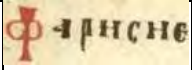
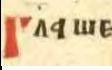
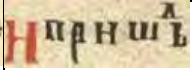
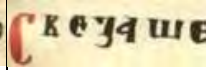
23b-21/22		Mt. вамь: тн: сѹдне бѹдѹтъ ^{12:27}
60b-12r		Mt. въ корѡванѹ: понеже цѣна ^{27:36}
69b-19r		Mk. просаднѣ вно: ^{2:22} новое мнѹхъ

79a-1r		Mk. бн ко:раблъ:по срндн мора 6:47
154b-20r		Lk. бѹдѣта:дѡѣ въкупѣ мелѹщн 17:35
181b-12r		IV. н тѹ:жнвнше с нмн 3:22

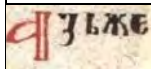
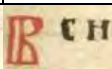
U potpuno istoj funkciji javljaju se i tri tačke, a iz svega ovoga se jasno zaključuje da distribucija tačke, dvotačke i trotačke uopće nije posve precizirana, odnosno da ne postoji jasno pravilo, osim da najčešće imaju funkciju razdvajanja.

23a-20r		Mt. не прнѡрѹе:тѡнн възупнѣтъ 12:19
164a-12r		Lk. ѡко блнзѡ:жетва єсть 21:30
216b-10r		IV. н сказаѡхъ нмѡ нмѣ:твоѡ 17:26

I velika slova ili majuskule imaju značenje početka novih tekstnih cjelina, odnosno funkciju razgraničavanja, te time pripadaju grafetičkoj oblasti istraživanja. Dakle, ova slova označavaju ili početak evanđelja ili nove tekstne cjeline – nove biblijske parabole kojoj odgovara najčešće Amonijeva ili opširna glava. Kao što je već rečeno, najveći broj majuskula u Kop. evanđelju su jednostavna uvećana slova, izvedena uglavnom crvenom bojom – kinovarom, a njihove paleografske karakteristike podudaraju se s običnim malim slovima.

9b	23a	76a	99a	99a	101a
					

Često se u ispisivanju majuskula duplaju konture osnovnih stubova slovne forme, a time se postiže barem minimalno razlikovanje od jednostavnih malih slova. Ovakva velika slova ujedno su i najčešća u Kop. evanđelju, a navodimo samo neke primjere:

7b	21	42b	97b	144b	169a	206a
						

Ligature i skraćenice

Na nivou grafetičke analize teksta prisustvo ligatura u Kop. rukopisu objašnjava se dvostrukom motiviranošću – tradicijom i ekonomiziranjem – što je sasvim u skladu sa stanjem opisanim u najvećem broju bosanskih kodeksa. Izuzetak čini Pripkovićevo evanđelje, koje zbog enormnog broja spojenica predstavlja apsolutni fenomen među bosanskim crkvenoslavenskim rukopisima (Raos 2014: 173), a neuobičajeno mnogo ligatura nameće pitanje da li je to pisarev manir ili potreba štednje prostora? (Kuna 2008: 113). Dok su razlozi postojanja tolikog broja ligatura u Pripkovićevom tekstu još uvijek zagonetka, za pisara Kop. evanđelja ligature najčešće imaju funkciju uštede prostora. O tome svjedoči podatak da je od ukupnog broja izoliranih najviše onih koje su se našle u popisima glava, gdje je tekst inače najzbijeniji, pa su ligature, uz nadredna slova, jedan od načina prevazilaženja te poteškoće. S obzirom na to da inventar ligatura ovoga pisara nije velik, osim standardiziranih grafema ligaturnog i digramskog porijekla koji su već navedeni, prikazat ćemo kompletan popis, a klasificirat ćemo ih prema (1) broju članova – zabilježene su uglavnom dvočlane i jedan primjer tročlane ligature, te (2) poziciji u tekstu – ligature koje dolaze u osnovnom tekstu i one u naslovima evanđelja i glava.

Među dvočlanim, najviše je ligatura s grafemom *a* jer je vertikalno stablo pogodno za tvorbu spojenica jarbolskog tipa (Raos 2014: 180). Pisar najčešće spaja *a* i *n*, zatim *ak* i *at*, te rijetko *ab*, *av*, *ag* i *ao*. Stubić je, kao što je rečeno, uspravan, petljica različitog oblika, a druge slovne forme koje ulaze u sastav ligature paleografski ne odstupaju od istih slova izvan ligature. Spoj *ao* može se interpretirati i kao tročlana ligatura, premda je prihvatljivije oblik *o* smatrati standardiziranim grafemom ligaturnog porijekla. Najveći broj ligatura koje slijede već su zabilježene u bosanskim tekstovima – i epigrafskim¹³ i crkvenim – a sve evidentirane, izuzev spoja *at*, piše i Pripković¹⁴.

<i>ab</i>	<i>av</i>	<i>ag</i>	<i>ak</i>			<i>an</i>	
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
<i>an</i>		<i>ap</i>		<i>at</i>		<i>aju</i>	
9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.

1. **ab**нє (167b: 22r); 2. **na** **всє** (169a: 21r); 3. **благовѣстсвѹю** (111b: 11r); 4. **єлѡакѡма** (2b: 2r); 5. **na** **кѹплѹ** (46b: 13r); 6. **єлѡакѡмль** (115b: 16rC); 7. **воанєрьгєсѡ** (71a: 6r); 8. **напѡсанѡ** (111a: 14r); 9. **вѣзѡнганѡ** (106a: 20rA); 10. **назаранѡна** (216b: 24r); 11. **запѡвѡн** (65b: 2r); 12. **оба пѣнєза** (106a: 20rB); 13. **маѡнѹ** (105b: 3rB); 14. **матѡн** (106a: 1rA); 15. **богатѡмь** (106a: 7rB); 16. **спаѡющнхъ сє** (106a: 17r).

NASLOVI

<i>av</i>	<i>av</i>		
17.	18.	19.	20.

17. **главѡ ѡванѣлѡнѣ єжє ѡтѡвѡна** (175a); 18. **єванѣлѡнѣ єжє ѡтѡ матѡнѣ** (1a); 19. **главѡ ѡванѣлѡнѣ єжє ѡтѡ**

¹³ Ligature sa slovom *a* najčešće su i u natpisima. Vidi tabelu u mojoj knjizi (2015: 49).

¹⁴ Vidi Pripkovićeve ligature u tabeli J. Raosa (2014: 176).

Uz ligaturno vezivanje slova, koje, kao što smo vidjeli, u Kop. evanđelju uglavnom ima funkciju uštede prostora, postupak kraćenja izvodi se *kontrakcijom* ili stezanjem i *superpozicijom* ili natpisivanjem, dok se *suspenzije* ili odsijecanje, koje zapravo nastaju procesom okrnjivanja odnosno odsijecanja desnog dijela riječi (Žagar 2007: 473), ne bilježe u Kop. evanđelju, a čini se da je ovaj postupak kraćenja rijetka pojava i kod drugih bosanskih pisara. Osim toga, u procesu kraćenja mogu se npr. preklapati natpisivanje i kontrahiranje, ali je sve uglavnom podređeno glavnom cilju – uštedi prostora.

Ipak, od svih navedenih postupaka kraćenja riječi, koji imaju ishodište u grčkim tekstovima, u Kop. evanđelju najfrekventnije su kontrakcije. Ovaj konvencionalni način kraćenja, koji se ugleda u prisutnosti “glave” i “repa” riječi odnosno isključivanju “trupa” riječi (Žagar 2007: 439), kod pisara Kop. evanđelja, kao što je to uopće prisutno u staroslavenskoj tradiciji, uglavnom zahvata skupinu *nomina sacra*. Gotovo sve kontrakcije s popisa M. Žagara (2007: 453–466) nalazimo i u Kop. evanđelju. Međutim, kao i kod drugih pisara, u Kop. evanđelju nalazimo primjere pisanje title i iznad punog oblika, što samo govori o mehaničkom dodavanju title iznad riječi koje ih sadrže po tradiciji – $\overline{\text{УЛОВѢКЪ}}$, $\overline{\text{ЕРУСОАНМЪ}}$, $\overline{\text{ЗЕМАН}}$, $\overline{\text{НЕБЕСНЕ}}$, $\overline{\text{АМННЪ}}$, $\overline{\text{ГННЗ}^{\text{A}}}$, $\overline{\text{ГЛАСЪ}}$, $\overline{\text{НОВАНЪ}}$, $\overline{\text{СЛОВЕСА}}$, $\overline{\text{МАТН}}$ itd.

Natpisivanje je također način uštede prostora čiji je krajnji rezultat da se s manje grafičkog sadržaja pošalje ista poruka (Žagar 2007: 487). U poređenju s pisarima drugih bosanskih evanđelja – npr. Divoševim i Sofijskim u kojima iznad natpisanog slova obično dolazi zaobljena titla koja se i oblikom razlikuje od title nad kontrakcijama – npr. $\rho^{\vee}\epsilon, \text{a}$ samo natpisivanje kao oblik uštede čest je postupak na desnim rubovima redova – pisar Kop. evanđelja gotovo je posve napustio titlu. Naprimjer, u obliku *reče*, koji se najčešće krati natpisivanjem, samo je nekoliko puta došla titla – $\rho^{\vee}\epsilon$, a ona se oblikom ne razlikuje od title nad kontrakcijama. Inače, njeno napuštanje iznad natpisanog slova općenito se smatra osobinom mlađih rukopisa.

Uopćeno gledajući, natpisivanje s ciljem kraćenja u tekstu Kop. evanđelja nije tako često kao kod spomenutih pisara, a gotovo da se ne javlja na kraju retka. Zapravo, nadredna slova koja se javljaju u funkciji kraćenja uglavnom su normirana u pojedinim oblicima riječi. Pored navedenog nadrednog $\check{c}$ ($\rho^{\vee}\epsilon$, $\rho^{\vee}\epsilon\text{ТЬ}$, $\rho^{\vee}\epsilon\text{ШН}$, $\text{НАР}^{\vee}\epsilon\text{ТЬ}$), zatim slova *t* – u prijedlogu i prefiksu u formi trostupčanog (ω^{r} , $\omega^{\text{r}}\text{ВЕЩАТН}$, $\omega^{\text{r}}\text{ВРЪЗУ}$), a izvan prijedloga i prefiksa u formi jednostupčanog ($\text{М}^{\text{r}}\text{АТН}^{\text{b}}$, $\gamma^{\text{r}}\text{o}$, $\text{М}^{\text{r}}\text{РЪ}$, $\text{ПРН}^{\text{r}}\gamma\text{а}$, $\text{А}^{\text{b}}\text{r}$) – u istoj funkciji javljaju se i slovo *d* ($\text{с}^{\rho\text{A}}\text{ЦЕ}$, $\text{П}^{\text{A}}\text{ОБНЪ}$, $\text{Ш}^{\text{A}}\text{Ъ}$, $\text{ПРНШ}^{\text{A}}\text{Ъ}$, $\text{СВ}^{\text{A}}\text{ЪТЕЛ}^{\text{b}}$), te sasvim rijetko slova *n* ($\text{НВАН}^{\text{A}}\text{а}$), *l* ($\text{ОШ}^{\text{A}}\text{Ъ}$, $\text{Г}^{\text{A}}\gamma$) i *r* ($\text{ПРО}^{\rho}\text{КЪ}$, $\text{ПРО}^{\rho}\gamma\text{НН}$, $\text{ПРО}^{\rho}\text{КН}$), s tim da u nekim od posljednjih primjera treba pretpostaviti zaboravljanje ispisivanja title. Kao što pokazuju navedeni primjeri, najčešće je natpisano jedno slovo, iako se mogu naći i primjeri dva slova ($\text{М}^{\text{r}}\text{АТ}^{\text{b}}\text{Н}$, $\text{с}^{\rho\text{A}}\text{ЦЕ}$).

Na kraju, za sve nivoe grafetičke organizacije pisane poruke u Kop. evanđelju može se reći da dobro slijede crkvenoslavensku tradiciju koja se njeguje u Bosni krajem 14. i početkom 15. stoljeća.

Literatura

1. Đorđić, P. (1971) *Istorija srpske cirilice – paleografsko-filološki prilozi*, Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije, Beograd.
2. Grickat, I. (1961–1962) “Divoševo evanđelje”, Filološka analiza, *Južnoslavenski filolog*, knjiga XXV, 227–295.

3. Kardaš, M. (2015) *Jezik i grafija srednjovjekovne bosanske epigrafike*, Institut za jezik, Sarajevo.
4. Kuna, H. (2008) *Bosanska srednjovjekovna književnost*, Forum Bosnae, Sarajevo.
5. Mošin, V. (1965) "Metodološke bilješke o tipovima pisma u ćirilici", *Slovo*, sv. 15–16, Zagreb.
6. Mošin, V. (1971) *Ćirilski rukopisi Povijesnog muzeja Hrvatske i Kopitareve zbirke*, Tom I, Srpska književna zadruga, Beograd.
7. Mošin, V. (1971) *Ćirilski rukopisi Povijesnog muzeja Hrvatske i Kopitareve zbirke, Paleografski album*, Tom II, Srpska književna zadruga, Beograd.
8. Mošin, V. (1971) *Kopitarjeva zbirka slovanskih rokopisov in Zoisov cirilski fragment iz Narodne in univerzitetne knjižnice v Ljubljani = La collection des manuscrits slaves de Kopitar et le fragment cyrillique de Zois de la Bibliotheque nationale et universitaire de Ljubljana*, Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Ljubljana.
9. Paskojević, K. (2015) "Paleografsko istraživanje ćirilične diplomatske minuskule na trima dokumentima o otkupu sokol grada", *Anali Dubrovnik*, 51/3, 31–77.
10. Raos, J. (2014) "Ligature u Pripkovićevom evanđelju", *Filologija*, 63, Zagreb, 173–192.
11. Šidak, J. (1955) "Kopitarovo bosansko evanđelje u sklopu pitanja 'Crkve bosanske'", *Slovo*, br. 4–5, Zagreb, 47–63.
12. Žagar, M. (2007) *Grafolingvistika srednjovjekovnih tekstova*, Matica hrvatska, Zagreb.
13. Žagar, M., Paskojević, K. (2015) "Ćiriličke isprave dubrovačke kancelarije XV. stoljeća između minuskule i kurziva", *Filologija*, No. 62, 221–247.
14. Žagar, M. (2016) "Paleografska analiza Prozorske povelje iz 1366. godine (Prilog problematiziranju tipologije ćiriličkog pisanja u srednjovjekovnoj Bosni)", u: *Bosanski ban Tvrtko "Pod Prozorom u Rami"*, Općina Prozor–Rama i Synopsis d.o.o. Zagreb, 33–60.

PALEOGRAPHIC ANALYSIS OF THE LETTERS OF KOPITAR'S GOSPEL

Abstract

The paper analyzes the paleographic characteristics of the letters of Kopitar's gospel, the Bosnian Church Slavonic literacy from the end of the 14th century. The resources involved in the organization of a written message are examined through: 1) the text field and the line structure, 2) word's inventory – special letter forms, 3) the scriptura continua and the signs of delimitation: punctuation and majuscules, and 4) ligatures and abbreviations. The selected graphic levels of analysis will serve as the basis for an attempt to ubicate the manuscript in time and space.

Key words: Kopitar's gospel, Bosnian redaction of Church Slavonic language, paleography, graphetic

Mr. sc. Zenaida Karavdić

RAZVOJ ZAVISNIH OBJEKATSKIH I NAMJERNIH REČENICA U BOSANSKIM SREDNJOVJEKOVNIM POVELJAMA

Sažetak

Objekatske i namjerne zavisne rečenice razvijaju se gotovo istovremeno – krajem XIV i početkom XV stoljeća, vjerovatno pod utjecajem intenziviranja djelovanja pisarskih kancelarija. I jedne i druge najviše zavise od razvoja nekadašnje optativne partikule da u veznik, što se može pratiti kroz povelje. S obzirom na to da je razvoj u toku, potrebno je razviti kriterije na osnovu kojih bi se moglo pouzdanije utvrditi je li da preraslo u veznik. U radu se predlažu kriteriji upotrebe glagolskog vremena u osnovnom ili prenesenom značenju, mjesta klauze u rečenici, mjesta da u odnosu na glagol koji slijedi, izostavljanja rečeničnih dijelova koji se ponavljaju, lica u predikatu zavisne klauze, rekcije glagola glavne klauze te složenosti predikata zavisne klauze. Pored veznika da, objekatske klauze zabilježene su s veznicima kako i jere, pored implicitnih i upitno-objekatskih klauza s različitim veznicima, a namjerne imaju još i kako da i tako da, iz kojeg će se razviti posljedične klauze.

Ključne riječi: sintaksa, historija jezika, bosanski jezik, srednji vijek, povelje, zavisnosložene rečenice, objekatske klauze, namjerne klauze

Uvod

Pretpostavlja se da je praindoevropska sintaksa bila okarakterizirana visokim stepenom autonomije rečeničnih članova, u kojima nije bila poznata kategorija zavisnosti ni rečeničkih članova, a kamoli rečenica međusobno (Павловић 2014: 26-27), o čemu svjedoče npr. sačuvani primjeri iz sanskrt (Davison 2009). Dalji razvoj tekao je preko postepene verbalizacije te razvijanja nadređenih i podređenih članova u prosto rečenici (Грковић-Мејџор 2004: 185-203), što je onda omogućilo i nastanak zavisnih rečenica.

O razvoju zavisnih rečenica postoji više teorija (Иванов 1990: 387-388; Грковић-Мејџор 2004: 188; 192-193; Павловић 2014: 8-9), koje se sve mogu svesti na dva principa – širenje proste klauze i povezivanje dviju prostih klauza. Pritom, kad je riječ konkretno o bosanskom jeziku, razvoj je vjerovatno tekao na dva načina: zamjenom participa klauzom, za što nemamo pouzdanih dokaza, te povezivanjem dviju zasebnih klauza, pri čemu su nekadašnje partikule, prilozi i upitne riječi postajali veznici (Грковић-Мејџор 2004: 188). S obzirom na to da je razvoj složenih rečenica, ne samo kod nas nego i u drugim jezicima, potaknut upravo počecima pismenosti i praksom pisanja (Грковић-Мејџор 2004: 191; Davison 2009: 531; Павловић 2009: 109), to se on može pratiti preko prvih pisanih spomenika.

O objekatskim i namjernim rečenicama (i) u bosanskim srednjovjekovnim poveljama najviše je pisao Slobodan Pavlović (2009: 8-100; 280-300). On je objekatske rečenice posmatrao prema značenjskim kategorijama glagola u glavnoj rečenici koji ih uvode, detaljno opisujući glagolske oblike koji se javljaju u pojedinim tipovima, veznike kojim se uvode, uz informacije o rasprostranjenosti veznika te njihovom porijeklu, dok je u opisu namjernih

rečenica pažnju posvetio veznicima i odabiru oblika glagola. Ovaj iscrpan opis napravljen je sinhronijski, što znači da ne obraća pažnju na dijahroniju razvoja pojava, o čemu će isti autor više govoriti u radu o razvoju hipotakse (2009a), u kom daje iscrpan pregled razvoja veznika. Rezultati oba ova rada obilato su korišteni i u ovom tekstu, u kom se pažnja posvećuje praćenju prerastanja nekadašnjih partikula, priloga i zamjenica u veznike, odnosno ustanovljavanju kriterija na osnovu kojih se može ustanoviti jesu li prerasli u veznik, a klauza koju oni uvode u zavisnu, ili ne – dakle, dijahronijski i formalni pristup, koji nisu bili u fokusu navedenih radova.

Objekatske rečenice

Od svih veznika objekatskih rečenica najbolje je istražen **veznik *da*** (Павловић 2009a: 14-64; 2009b; Грковић-Мејџор 2004), koji je i najčešći veznik objekatskih klauza. Po porijeklu ablativno, ono se razvilo u optativnu, emfatičku ili naprosto adjunktivnu partikulu u staroslavenskom jeziku, u kom nastavlja razvoj kao sastavni i veznik u namjernim, ali ne i objekatskim rečenicama (Грковић-Мејџор 2004: 185-186). Zajedno s veznicima *a* i *i*, u jednom periodu razvoja funkcionirao je kao spona između svih, i zavisnih i nezavisnih klauza (po značenju) (Стеценко 1972: 165; Иванов 1990: 388; Грковић-Мејџор 2004: 186, 188, 190).

Međutim, u bosanskim srednjovjekovnim poveljama ne nalazimo ovakvo stanje. U njima se veznik *da* javlja najčešće u optativnoj, vrlo rijetko u adjunktivnoj, a tek u par nesigurnih primjera možemo govoriti o njegovoj emfatičkoj funkciji. Zapravo je najveći broj primjera u kojima je *da* veznik, ali s obzirom na to da se njegovo prerastanje u veznik dešava upravo u periodu povelja, potrebno je obratiti pažnju na to kakva je uloga *da* koje se javlja u danas objekatskim klauzama.

U bosanskim poveljama optativno *da* se javlja uz prezent, najčešće svršenog vida:

i ošte se obetuje gospodinъ banъ stefanъ sebe i svoje sieme | ako se sluči neiekoje vrêieme ili gospodinъ ili vlastelinъ ili graždaninъ ili ljudje | koi bi pakostili rъtu ili prêvlaci | *da pomože* | koliko može naša jakost (Stjepan Kotromanić 1333),

ali i perfekt u značenju futura:

hoćemo i lubimo | *da su* vse kletvi i rote i proklectva *pala* svrhu našъ i našega natraška i našega plemena i vsihъ našihъ poslidnihъ (Sandalj 14. 6. 1419),

tako da praktično bilo koje drugo **glagolsko vrijeme**, upotrijebljeno **u svom osnovnom značenju** (prošlosti ili budućnosti), što znači da izražava faktivnost, a ne voluntativnost, može biti pokazatelj da se ne radi o optativnom nego vezničkom *da*:

dam viditi vъsimъ i vsakomu človiku | komu se dostoi | i predъ koga lice pride ovъ našъ otvorenъ listъ | *da učinismo* milostъ našu bratъi našoi (Juraj Vojsalić 12. 8. 1434);

i ošte se uzdamъ u vašu prêzanъ | *da ćete činiti* dobrê i u vsemъ k namъ | kako i činite (Jelena 5. 3. 1399).

S druge strane, pogledamo li npr. glagol *biti*, ustanovit ćemo da se on javlja i u svršenom i u nesvršenom prezentu:

hotesmo i zapovedesmo | *da ne bude* carêne njedne prêje stonomъ na maslini i na slanomъ od sele i do vieka | erъ i prъvo niesu bile (Elena 13. 5. 1397)

hoćemo i lubimo (...) | *da smo* prikleti i zavezani živimъ bogomъ i pričistom i vsimi više pisannimi s(ve)timi ... (Sandalj 14. 6. 1419)

pa je potrebno potražiti i druge kriterije.

Ovdje treba napomenuti da se u određenom broju primjera nakon glagola *moliti se*, od kraja XIV stoljeća, javlja kondicional, što nije signal optativnosti (u tom bi slučaju običniji bio prezent svršenog glagola), nego vjerovatno učtivosti:

za to prosimo gospoctvo vaše | *da biste ihь odredili* u vrime | kako ste vazda milostivo namь u timь činili (Žarko, Tadija i Juraj 25. 3. 1493).

Prvi kriterij za tvrdnju da je *da* preraslo u veznik, pored glagolskog vremena, mogao bi biti formalni – **mjesto klauze u rečenici**; naime, ako je umetnuta, naročito ako je pritom vezana za glagolski prilog, ona se ponaša kao bilo koja druga zavisna klauza koja se javlja nakon upravne riječi i ne može je se posmatrati kao ulančanu klauzu:

i mi hoteće dobrovolno | *da imь bude tvrđdo nima i niju ostalomu* | upisahь podь moju srědnu pečatь otvorena dva lista... (Ostoja 8. 12. 1400).

Blizak ovom kriteriju bio bi kriterij **mjesta veznika da**. Naime, ako se *da* javlja neposredno nakon glavne klauze, naročito ako je između njega i klauze uz koju stoji umetnut neki rečenični dio ili cijela klauza, očigledno je da ono više nije vezano za glagol koji slijedi, kao u slučaju optativa, te da je veznik:

tvrđću i hoćju | *da* od onogai dne učinivь š nimь mirь prьvoo | dokola ne izideta dvie godišti | *da ihь ne mogu pitati ni uzeti iz nihь komuna* a da mi daju za ovie dvie godišti odь nihь dobitakь a minuvše dvie godišti da sam voljan izeti pènezь u nihь komunь kako se piše u starěhь poveljahь na dobitь i na izetьe opetь i da ne mogu odь kneza i odь vlasteo i odь vse općine dubrovačke pitati odь dohotka konavaoskooga ni odь dobitьja pèneza koi su u nihь komunu ni odь prihodišta zemalja koieh su mně vlastele daali odь početka rati do svrěšenьja mira (Radosav 25. 10. 1432).

S druge strane, ako se *da* ne nalazi na početku klauze, nego neposredno uz glagol, onda je to pokazatelj da nije prerašao u veznik:

i molju i zaprěštamь | jegože b(o)gь izvoli po mně na prěstolě kraljevьstva mi | da sijega ne potvori | nь pače bolše *da* isplьnitь i potvrđitь i | bolše *da* ukrěplajetь (Tvrtko 1378).

Također sličan ovom bio bi kriterij koji se, istina, može primijeniti samo na ograničen broj rečenica, a to je **izostavljanje veznika da i istih rečeničnih dijelova** kada su zavisne klauze međusobno nezavisno povezane:

i namь spovidiše | *da su* zamobe naše primili | i /*da su*/ zapovidi naše slušali | i /*da su*/ učinili meću sobom počteni mirь i dobru lubavь (Tvrtko 2. 3. 1433).

Jedan prilično pouzdan kriterij bio bi **drugo lice** – optativno *da* veže se uglavnom za treće lice, eventualno za prvo, dok drugo lice podrazumijeva izravno obraćanje i naređenje, što je bliže imperativu:

kašteo | koi si pogradio protivь meněe | gđe ga nigda prьvoo nije biloo | tui novьštinu hoću | *da razьvrěžešь* | ali *da mi ga dašь* (Vlatko iza 1466).

Kriterij može biti i **rekcija glagola** – uz glagole s jakim rekcijom, kao što su glagoli percepcije, saopćavanja, saznavanja, kreacije..., koji nemaju objekat uza se, klauza uvedena s veznikom *da* je objekatska:

i ošte se obećavamo općini i vlastelemь dubrovačьkěmь *stvoriti*¹ | *da* naglaviti ludje i odь župa *prisegu* nihь věromь i dušomь i kletvomь | da budu věni općini i vlastelemь dubrovačьcěmь (Radič 1391).

¹ Svih 17 primjera glagola *stvoriti* u poveljama uza se ima direktni objekat.

Napokon, kriterij može biti **složenost predikata u zavisnoj klauzi** – optativno *da* je, kako primjeri pokazuju, vjerovatnije uz prosti predikat, dok je u slučaju složenog predikata vjerovatnije da je riječ o objekatskoj klauzi:

tui smislihъ u pameti u mooi | *da nitkoo ne može biti* boli stežnikъ sьemu miru mećju mnoomъ i vlasteli dubrovačcъmi koliko gospodinъ našъ plemeniti gospodinъ mi kraalъ bosanski tvrtko tvrtkovičъ (Radosav 25. 10. 1432).

Kako nijedna jezička promjena ne nastupa naglo nego postepeno, tako se i u prerastanju *da* u veznik mogu pratiti i međustepeni, prijelazne faze, kod kojih se ne može sa sigurnošću tvrditi je li *da* već preraslo u veznik, kao npr.:

satvorismo milostъ našu gospo(d)cku mnogopočtovanomu gradu dubrovniku našim drazim i srčanim priêtelem knezu i vlastelom i vsoi općini vlasteo dubrovačkih oslobodismo i učinismo | *da nih dinari dubrovački hode slobodno* | i *da se sprate po našem rusagu* | *da slobodno nim trъguju nihъ trъgovci (i) ini vsaki čl(o)v(ê)kъ* | kako e i prъvo bilo za prъve gospode kralevъ bosanъsciъ (Stjepan Tomašević 25. 11. 1461),

gdje glagol *učiniti* traži objekat, ali je glagol nakon *da* u prezentu pa se ne može sa sigurnošću tvrditi da je riječ o objekatskoj klauzi, naročito zato što se *da* ponavlja u sljedećoj klauzi.

Ako pogledamo broj primjera, oni u kojima *da* nije veznik gotovo su jednakobrojni kao oni u kojima jest (111 naspram 115), dok je na međustepenu njih 26. Međutim, može se utvrditi da se prvi primjeri veznika *da* javljaju već od prvih pisanih spomenika, i to uz glagol *htjeti*:

i *hoštu da* vsê se što zde pisano u veki *da bude tverъdo od m(ъ)ne samoga i odъ moiъ detъ i od moiъ unučje o idъ moiъ kъmeti i odъ moiъ ljudi* (Matej Ninoslav 1240)²,

dok se u prvoj polovini XIV st. javlja i uz glagole saopćavanja:

i pitah vsiъ plemenitiъ ludi | ki su u tiъ u tiъ zmlahъ | i vsi edinim glasom rekoše | *da su banice plemenito kneza vlka vlъkosalića i negova brata kneza pavla* (Stjepan Kotromanić oko 1331);

i ako bošnaninъ izъme dobitakъ dubrovački na veru | i kniga bude u dubrovnici | ako knezъ i sudje *pošlju* | *da je kniga prava* | da je verovana | da plati dubrovčaninu i bezъ pristavštine a gospodinu banu vsaki šestъ volova na svoju glavu (Stjepan Kotromanić 1332)

i dalje uz ostale.

Sljedeći po brojnosti je **veznik *kako***, koji se javlja u 73 primjera i njegova je veznička funkcija prema navedenim kriterijima nesumnjiva. Najčešći je uz konstrukciju *da je vêdomo*:

da jest vêdomo vsakomu človêku | *kako stvori mil(o)stъ gdнь tvrtko mil(o)stiju b(o)žiomъ banъ bosanski dubrovniku* | kada dohodiše poklisari dubrovački u ime knezъ vitko gučetičъ i knez dimko benešičъ (Tvrtko 1375),³

ali se javlja i uz glagole saopćavanja:

a govore dragoje kraljevъstvu mi | *kako dubrovnik ima zakone stare sь vsêmi raškimi gospodami...* (Tvrtko 1382),⁴

glagole poimanja:

vi znate vlastele | *kako smo govorili* | da se stanemo... (Milten i Ružir 1335),⁵

² v. i Грковић-Мејдор 2004: 192-193

³ up. Грковић-Мејдор 2004: 194

⁴ up. Грковић-Мејдор 2004: 192-193

⁵ up. Грковић-Мејдор 2004: 192-193

te glagole *moliti se, pisati, savjetovati se, kleti se, trebati i izuzeti*. Uz *kleti se* češće se javlja uz *da*:

i na to više upisano | *kako da* e u vêki krêpko | prêsegohъ i *kleh se...* (Stefan Ostoja 5. 2. 1399),⁶

a javlja se po jedan primjer i uz *moliti* i *učiniti*, s tim da se uz glagole u značenju *kleti se* u 8 od 11 primjera javlja i (staroslavenska) inačica *jako*:

koi se *rotismo* (...) i va duše naše | *êko* vse više pisanъno hoćemo sahraniti | i da ni potvoreno nami i našimi poslidъnimi dovika (Stefan Tvrtko 4. 12. 1409)),

kao i u jednoj rečenici s *daju na vidênye*:

i zato êa veliki voevoda gdn stêpanъ daju na vidênye vsakomu člvku malomu i velikomu | prêdъ koga se iznese sei zapisanъje (...) | *êko* buduće va velikoi slavê (...) i ne daleče od nih plъtъju (...) povêlêniem i sudomъ b(o)žimъ priêmse dъržavu i rusagъ u ruke gspoctva mi | i sêde u gspctvu roditelъ moih (...) (Stjepan Kosača 10. 10. 1435)

Konkurent vezniku *kako/jako* u ovim rečenicama jest i **veznik** *ere* koji se, od ukupno 26 pojavljivanja, javlja u 13 ovakvih primjera:

i ešte da e va svidinъe vsakomъju | *ere bi rêčъ i degъba meju kralъstvo mi i vlasteli dubrovъčъcimi za selo lisacъ i zaseoke imotica i trnovicu* | *ere* ne bihu pisane imenemъ u povelî | koju imaju za primorъe (Stefan Tvrtko 24. 6. 1405).

Iz navedenog se primjera može vidjeti kako se veznik *ere* specijalizira za uzročno značenje (u drugoj klauzi uvedenoj s *jere*), dok se u objekatskom javlja još i uz glagole percepcije, govorenja i impresije⁷:

naidosmo i obъnaidosmo | *ere* rečeno selo lisacъ trъnovica imotica esu dubrovniku s primorъemъ dani | i zato ima biti vlastelъi opъćine dubrovъčke (Stefan Tvrtko 24. 6. 1405) i uspomenuše kraljevstvu mi odъ rčeniъ vlastelъ i od oopъćine govore za zemle | što su i koe su od kurila deri do stona do nihъ mêsta | *ere* za tei zemle moi praroditelie gospoda raška i bosanska dobrimъ obitovali imъ se su (Stefan Ostoja 15. 1. 1399)

oboî obъlubismo | *ere* gdnъ herъcegъ tozi meju nami napravi (Stefan Tvrtko 24. 6. 1405)

Upitno-odnosne rečenice su malobrojne, a javljaju se najčešće s **veznikom** *ki/koji*:

gospodinъ ban stêpanъ utvrđdi zakonъ | *ki* je prъvo bio megju bosnomъ i dubrovnikomъ | da zna vsaki človekъ | *koi e zakonъ prvo bilъ* (Stjepan Kotromanić 1332),

s **veznikom** *koliki*:

ako bihъ rekaoo | da ti menê vse napravišъ | što si mi učinioo jaa tebêe | ja bih o tome kontenatъ bio | da ne viemъ | *koliko bi ti o tome miranъ ostao* (Vlatko iza 1466),

⁶ up. Грковић-Мејдор 2004: 194

⁷ Grickat (2004: 263–264) navodi jedan primjer iz bosanskih povelja s *jere*, koje „prevodi“ kao: „што се тиче онога што“. Onako kako je naveden, primjer bi zaista mogao ukazivati na ovo značenje (jere ste rekъli mi dъžimo vêru i prijatelъstvo ... to, vlastele, ne mogu ja pokriti), ali kad se pogleda širi kontekst (se | što mi ste pisali i poručali | vъse razumêhъ | da ere ste rekъli | mi dъžimo vêru i priêtelъstvo tebê i tvoimъ ludemъ | to vlastele ne mogu êa pokriti | vidi se ta vêra i priêtelъstvo), postaje moguće i da je *jere*, uz *da*, veznik objekatske klauze. Ako pogledamo cijelu povelju (Čnomir 1252–1254), vidjet ćemo da se *jere* javlja uglavnom na početku rečenice, što bi moglo ići u prilog tvrdnji da je atributski veznik (da *ere* mi ste pisali | da vi puštu vašega člvêka | ako hokete vi mъnê moe ludi vratiti i | što mi ste uzeli | êa vašega člvêka da puštu | a *ere* govorite vlaoste | a da nê zledi člvêkomъ odъ cъrtata do grada | to u tomъ po voli vi e | *ere* hokete da imamo priêtelъstvo odъ cъrtata do grada | tko e priêtelъ vêrnъ | vъzъdê e priêtelъ | a moi niedъnъ člvêkъ niedъnъ ne sêdi onuge cъrtata do molunъta da nê zledi), ali je činjenica da se i *što* javlja u toj funkciji (pored primjera u navedenim rečenicama, još i: i *što* bi hotêlъ kъ vamъ govoriti | ne mogu toga vъsega ispisati), što, pored značenja, koje je teško utvrditi, veznike *jere* koji slijede može svrstati i u uzročne. Najvjerojatnije je da je riječ upravo o međufazi prerastanja *jere* u uzročni veznik, ali s obzirom na to da u bosanskim poveljama nije zabilježen nijedan slučaj čisto atributskog *jere* (svi su u atributsko-izričnim klauzama), uz činjenicu da je ova povelja „modernija“, tj. više oslonjena na narodni jezik nego mnoge kasnije, ovi su primjeri ipak svrstani u objekatske i uzročne.

s **veznikom što**:

da povidu pravo | *što jestъ tko u hlivni* (Ostoja 8. 12. 1400),

s **veznikom tko**:

da ihъ pitaju do nihъ rote | *tko bi koje plemenščine* odъ korena u hlivanskoj vrъhovini i u župi počanši odъ zavoda do vrъhovine | što pristoi gradu bistričkomu (Ostoja 8. 12. 1400),

s **veznikom zašto**:

...što ihъ ne bi opitao gdnъ vikarъ s fratri i s nami naši dobri ludъe | *zašto bi dostoino plemenitimъ ludemъ glave odsići* | i *nihъ plemenštine uzeti* (Juraj Vojsalić 12. 8. 1434)

i s **veznikom kako**:

smislivъ i smotrivъ vъ moemъ srdъci | *kako bih dubrovniku veliku ljubavъ i srdъčanu prijazan dobrêmi dêli i tvorom pokazali...* Radič i Bjelijak 25. 8. 1399).

Implicitne objekatske klauze zabilježene su u 32 primjera i uglavnom se odnose na upravnogovor:

se | što mi ste pisali i poručali | vъse razumêhъ | da ere *ste rekъli* | *mi drъimo vêru i priêtelъstvo tebê i tvoimъ ludemъ* | to vlastele ne mogu êa pokriti | vidi se ta vêra i priêtelъstvo (Črnomir 1252–1254).

Razvoj objekatskih klauza

S obzirom na veznike objekatskih klauza koji se javljaju u srednjovjekovnim bosanskim poveljama, možemo zaključiti da su svi oni nastali pretvaranjem partikula, priloga i zamjenica u veznike (o objekatskim klauzama na mjestu nekadašnjih participa ne bismo mogli govoriti jer one vrše funkciju objekta, koji je primarno imenska kategorija koja dodatno objašnjava glagol, dok su participi primarno glagolske riječi koje dodatno pojašnjavaju imenicu). Proces razvoja tekao je različito za pojedine od njih. Veznik *da* razvio se reanalizom prvenstveno optativne partikule koja se zbog frekvencije (uzrokovane samom tematikom povelja u kojima se prvenstveno nešto moli i zapovijeda) vrlo brzo nametnula kao glavno sredstvo za uvođenje objekatskih klauza (opširno u Грковић-Мејџор 2004).

Za veznik *kako*, kao i druge veznike nastale od upitnih priloga, pretpostavlja se generalno da su se razvili od nekadašnjih pitanja i odgovora (Павловић 2009a: 219-220), kada se očekuje da se u najranijim primjerima javljaju u prepoziciji. Međutim, s obzirom na to da se ovaj tip veznika vjerovatno razvio vrlo rano, ne čudi što dosta njih gotovo da i nije zabilježeno u prepoziciji, naročito kad im je značenje takvo da objašnjava, uvodi nešto što se dešava kasnije u vremenskom slijedu i sl., što bi bio slučaj i s objekatskim *kako*. Ipak, pogledamo li upotrebu veznika *kako*, koji se u bosanskim poveljama gotovo isključivo javlja uz glagolsku sintagmu *dati na znanje*, možda bi se moglo govoriti i o njegovom razvoju, barem u ovoj funkciji, iz emfatičke upotrebe ovog priloga (Neka svi znaju! Kako sam (samo) učinio da...).

Veznik *ere* nastao je od staroslavenske zamjenice *ježe* koja je prvobitno pripadala glavnoj klauzi pa je kasnije shvaćena kao dio zavisne klauze (npr. vi znate to: ja neću poreći > vi znate: to ja neću poreći, Павловић 2009: 251), što se slaže s upotrebom ovog veznika uz iste glagolske sintagme kao i veznika *kako* (dajemo na znanje ovo: ja, taj i taj, zakleo sam se... > dajemo na znanje: ovo sam se ja, taj i taj, zakleo...).

Upitno-odnosne rečenice jasno su nastale iz upravnog govora, iz prostog kontaktnog položaja najave pitanja i samog pitanja, kod kojih je vremenom upitna riječ shvaćena kao veznik.

Gledamo li hronologiju pojava, možemo zaključiti da su se objekatske klauze razvile relativno kasno – iako već od XIII stoljeća možemo pratiti razvoj objekatskih klauza s veznikom *da* uz glagol *htjeti*, a u XIV stoljeću i uz glagole saopćavanja, tek se od kraja XIV stoljeća javljaju primjeri objekatske klauze uz većinu drugih glagola, kada se javljaju i primjeri s ostalim veznicima. U ranijem periodu ove su klauze jednostavno bile implicitne, tj. bez ikakvog veznika, što ne čudi, budući da su većinom zapravo imale uza se optativno *da* koje se, sudeći prema ovome, očito počinjalo razumijevati kao veznik i ranije. Snažniji razvoj objekatske rečenice u XIV stoljeću može se objasniti time što se u ovom periodu počinju diferencirati i neke druge vrste zavisnih klauza, vjerovatno kao rezultat intenzivnije pisarske prakse.

Namjerne rečenice

Nakon objekatske, veznik *da* je u poveljama najčešći u funkciji namjere. Kao i kod objekatskih, i ovdje je potrebno obratiti pažnju na karakter *da*, s tim da se u namjernom značenju *da* razvijalo nešto drugačije.

Sudeći prema primjerima, namjerna se rečenica s veznikom *da* razvila uglavnom iz optativnog *da*. Jedan od puteva razvoja bio je uz **prilog *zato* ili namjernu odredbu** u glavnoj klauzi – iz:

a ja gospodinъ banъ stefanъ zaklinu se u svetoje božje evangelje i u d evangelista i u vi apostola i u vse mošti svetje koje su u dubrovnici za mene i za mojih sinova i za moje sieme po muškomъ kolienu do zgorenja svieta sve toi tvrđdo imati i držati i ne potvoriti do zgorenja svieta i vse više pisano a mi obština i vsi ljudje dubrovački kļnemo se u sveto božje jevangeliye i u d evangelisti u u vi apostola i u vse svete mošti koje su u dubrovnici za našъ i za naše sinove i za naše (n)atražje do zgorenja svieta vse tvrđdo da imamo i držimo do konca svieta nepomačno | i *zato* stavlju ja gospodinъ banъ stefanъ svoju zlatu pečatъ | *da je verovano* | *svaki da znajetъ i vidi istinu* (Stjepan Kotromanić 1333),

u kojoj se ne može sa sigurnošću tvrditi da je *da* namjerno, a ne optativno (u drugoj klauzi *da* nije na početku, što je indikator njegove optativnosti), razvilo se:

a ovъ našъ zapisъ povelju povelesmo upisati novuu zašto ima se razmirъe sa gdnomъ voevodomъ stepanomъ sina gdna kneza vukca hranika a sinovacъ mnogopočtenoga spomenutê gdna sandala bivšago velikoga voevode bosanskoga kda prêmi našъ gradъ u trêbinju tui mu uze zapise i povele od višerčenêhъ postavaa što imahomo ot kneza i vlasteo dubrovačcêhъ u komunъ dubrovački | *zato* učinismo ovъ rčeni zaapisъ napokoni | *da razabie vse zaapise ot postava ot pênezi i dukat is komuna dubrovačkoga vlastelomъ i vsoi opkinê dubrovačkoi* | ot kole imъ ne mogosmo vraatiti zaapise ot postava | koe smo od nihъ imali | *da imъ e ovai zaapisъ za nihъ tvrъgavu i čistoku* (Radosav 19. 8. 1439),

u kome se iz značenja cijele rečenice jasno vidi da je u pitanju namjera.

Pored priloga *zato*, načinska klauza javlja se i uz adverbijalnu odredbu namjere:

a za krêposti mira segai i ljubve i dobre prijazni | *da bude u vieke bezъ opogovora i zle volje od ljudi vlasteo dubrovačciehъ ali od našiehъ s ludmi vlasteo dubrovačciehъ* | dogovorismo se i ođlučismoo s vlasteli dubrovačciemi dobrovolnoo i edinosrđnoo | da vsako ubistvoo človêce ili prolitja krъvi koja su u ovui ratъ učinena... (Stjepan Kosača 10. 4. 1454),

gdje je namjerna klauza umetnuta, i to u prepoziciji, što je pokazatelj njene povezanosti za glavnu klauzu.

Pored ovog, relativno formalnog načina, namjerno *da* razvija se uz **glagole kretanja**, za koje se pretpostavlja da su po svom značenju bili i inicijatori ovog razvoja (Грковић-Мејџор 2004: 196-197):

oto poslasmo k vamъ našega slugu tvrѣdka vľčetića | *da nam udaste dohodakъ petъ satъ perperъ* | koe davate za stonъ na svtoga vlasa d(ь)нъ (Elena 9. 3. 1398),⁸

a potom i uz ostale glagole na osnovu značenja cijele rečenice – iz:

i nimъ izъdati u nihъ ruke i u oblastъ i stražu grada sokola i vsu višepisanu župu konavalъsku i vitalinъsku | *da su volъni vlastele i općina dubrovačъka učiniti i stvoriti i gospodovati gradъ i župu i mѣsta višenapisana kako svoje prave i vlašて baštine* | kakono mogu učiniti odъ svofa staroga vladanъê i države (Radič 1391),

u kojem se karakter *da* ne može zasigurno utvrditi, razvija se:

mi gdnъ vоеvoda radosavъ pavlovikъ m(i)lostъju b(o)žъom veliki vоеvoda bosanski i (s) sinomъ mi knezomъ ivanišemъ daamo znati vsakomu komu se podoba | *da primismo odъ g(o)spoctva dubrovačkoga kneza vlastelъ i odъ vse opkine slavnooga grda dubrovnika dvie na desete tisući dukaatъ zlatêhъ i tretъju na desete tisuću dukaatъ zlatihъ* | koju namъ biehu daali | *da zaa nu kuupimo ednu baštinu u nihъ kotaru* (Radosav 31. 12. 1427),

koji je prema značenju nesumnjivo namjerni.

Razvoj namjernog značenja veznika *da* odvija se kasnije od njegovog objekatskog značenja – prve sigurne primjere imamo tek od kraja XIV st. i relativno su malobrojni (23, u odnosu na 24 primjera za koja se ne može sa sigurnošću utvrditi da izražavaju namjeru) (v. i Грковић-Мејџор 2004: 196-197).

Pored njihovog relativno kasnog razvoja, ni za namjerne klauze ne može se pretpostaviti razvoj na mjestu nekadašnjeg participa zato što značenje namjere podrazumijeva da će se radnja desiti u budućnosti, a participi su se svi odnosili na sadašnjost i prošlost.

S obzirom na to da se namjerno značenje veznika *da* razvilo relativno kasno, za ovo značenje u ranijem periodu, ali trajući sve vrijeme, specijalizirao se složeni **veznik kako da**, koji nalazimo u 15 primjera:

a da tai polača bude nami rečenêmi lêpo napraljena i ukrašena slavno i počteno | *kako da je na vidênyje* | da je gospocka polača onakodie po onъ putъ | kako onai koju mi su prъvo dali i obêtovali napravti za drugu poo konavli (Sandalj 30. 5. 1420).

Iako se u gotovo svim primjerima nalazi u postpoziciji, jedan primjer s kraja XIV st. u prepoziciji svjedoči o vezanosti ovih klauza u složenu rečenicu:

i mi vѣdivъše prošenje pravo i dostoino govorenje i takoe razgledavъše povelêi i lêstove i kletvi gdna krala tvrѣtka | *kako da bi se ne ukratila krasna ljubavъ i dobri zakonêi* | koji su vazda postali megju kralestvomъ mi i meju dubrovnêkomъ | vse toi razgledavъše i vidivъše stvorismo svitъ s kralestva mi s poglavitimi vlasteli | koi u to vrême bêhu prê nasъ vsi s nami edinosrѣdno naslidujuće c(a)ra neb(e)skago | koi krêpi krale(vъ)stvo mi u dobrêhъ dêlihъ | uslišasmo prêšnu poklisarevъ dubročscihъ | i stvorismo imъ milostъ (Stefan Ostoja 20. 11. 1398).

⁸ Dodatni kriterij za ustanovljavanje karaktera *da* u ovom primjeru bio bi drugo lice.

S druge strane, varijanta ovog veznika *jako*, koja se javlja samo u 2 primjera, vjerovatno u njima nije prerasla u veznik (up. Стеценко 1972: 243, u kome se navodi da je *jako* u ruskom jeziku u najranijem periodu bio opći indikator zavisnosti, što znači da je vjerovatno naslijeđen iz ranijeg perioda):

i zapečatihъ pečatju opkine dubrovačke i potvrđihъ | *jako da je vsakomu verovano* | jako gramatikъ opkine dubrovačke u vrême kneza mavrožtika uplukiene i(su)s(a) h(ъrist)a čtlv lêto in diktiona et miseca oktobra kg (Stjepan Kotromanić 1332).⁹

Veznik *tako da* zabilježen je samo u 4 primjera, ali možda upravo oni svjedoče o razvoju ovog veznika. Naime, u 3 primjera *tako* je odvojeno od *da*, pa se može smatrati saodnosnom riječju u glavnoj klauzi:

i *takoi* velimoo o zapoviedamoo | *da nitkorъ ne može ni smie uspomenuti ni iskati krъvi ni ine osvete ni vražde ni u edno vrieme* | dokla sviety stoi (Stjepan Kosača 10. 4. 1454), dok je u drugoj sastavljeno:

i više toga mu su dali vêru i prisegli mu su | u koemъ g e drъžanii odumrълъ banъ stêpanъ | da mu za onozî nêma pečali nitkore | i da mu na to nê niot(ъ)kogare ni pravъde niedne rêči ni negovъ braty ni negovъ bratučedъ ni negov vinov(a)съ nitkore naiprê za klučъ | na koga e banъ stêpanъ u nemъ odumrълъ samoga | *tako da e negovъ i nêgova dêtete* | i za ona sela koê su dana podъ klučъ u ime igъ... (Vladislav 1353).

Istina, primjer s razdvojenim *tako* i *da* stariji je od primjera sa sastavljenim, ali bi ovo mogao biti jedan od arhaizama koji se i inače češće javljaju u poveljama XV st. zbog utjecaja drugih kancelarija, a nema ih u ranijim poveljama.

U oba primjera prisutno je posljedično značenje, ako već i nije riječ o posljedičnim, a ne namjernim klauzama.

Zaključak

Kao što se iz navedenih primjera moglo vidjeti, objekatske i namjerne klauze počele su se u bosanskom jeziku razvijati vrlo kasno, krajem XIV i u XV stoljeću, i to vjerovatno intenziviranjem rada pisarskih kancelarija, dakle, svojstvene su prvenstveno književnom, ne i govornom jeziku. To ne čudi ako se uzme u obzir da je za govorni jezik karakterističniji upravni govor, koji je lijepo mogao zadovoljavati potrebu za uvođenjem objekatske klauze, te postojeća aparatura za izražavanje namjernog značenja rečeničnim dopunama, a ne zasebnim klauzama.

Iako je veznik *da* najčešći veznik i jednih i drugih, jednakog porijekla – od optativne partikule, njegova specifikacija za objekatski, odnosno namjerni veznik tekla je različitim putevima: dok je objekatski motiviran prvenstveno (nepotpunom) semantikom glagola s izraženim svojstvom rekcije, namjerno značenje motivirano je uzročnim prilogom u glavnoj klauzi, ili namjernim adverbijalnim odredbama, kao njihovom „oglagoljenom“ dopunom, te glagolima kretanja koji načelno nisu prelazni ili nemaju jaku rekciju.

Zajednički im je i veznik *kako*, koji se također različito ponašao u jednim i u drugim – dok se u objekatskim specijalizirao za dopunu glagolskih izraza tipa *dati na znanje*, i to nakon uspostavljanja *da* kao objekatskog veznika, u namjernim klauzama se javlja ranije, isključivo uz *da*, kao preteča namjernog veznika *da*. Zajedničko im je da se staroslavenska varijanta ovog

⁹ Zabilježena su i dva primjera veznika *jako* bez *da*, kao i jedan primjer bez veznika, ali oni se nalaze u uvodnim formulama koje su preuzete iz staroslavenskog.

veznika – *jako* – javlja rijetko, u formulama pod utjecajem staroslavenskog, i nema karakteristike veznika.

Objekatske klauze neko vrijeme uvode se i veznikom *jere*, koji će se kasnije specijalizirati kao uzročni veznik. S obzirom na staroslavensko porijeklo ovog veznika i njegovu kasnu pojavu u bosanskim poveljama u ovoj funkciji, očigledno je da predstavlja utjecaj susjednih, arhaičnijih kancelarija i ne čudi što neće opstati u ovom značenju, naročito stoga što se još od najranijih spomenika u bosanskom jeziku specijalizirao kao uzročni. S druge strane, namjerne klauze počinju koristiti veznik *tako da*, koji će poslije razviti posljedične rečenice (ako već nisu takve i u periodu povelja).

Ono što je zajedničko i za objekatske i za namjerne klauze jest da se za njih ne može pretpostaviti razvoj iz nekadašnjih participa – objekatskih stoga što je objekat primarno imenska kategorija koja dodatno pojašnjava glagol, dok su participi upravo suprotni – primarno glagolske kategorije koje dodatno objašnjavaju imenicu, a namjernih iz prostog razloga što namjera pretpostavlja radnju u budućnosti, a takvi participi nisu postojali.

Izvor

1. Nakaš, L. (2011). *Konkordancijski rječnik ćirilskih povelja srednjovjekovne Bosne*. Posebna izdanja, knjiga X, Rječnici, svezak 1, Sarajevo: Društvo za proučavanje srednjovjekovne bosanske historije.

Literatura

2. Davison, A. (2009). Correlative clause features in Sanskrit and Hindi/Urdu. In P. Crisma, G. Longobardi (eds), *Historical syntax and linguistic theory* (pp. 531-567). Oxford: Oxford University Press
3. Драгин, Н. (2005). Синтаксичке одлике Теодосијевог Житија Петра Коришког. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XLVIII/1–2, Нови Сад: Матица српска, 35-51.
4. Fanego, T. (1992). English historical syntax: approaches and problems. In J. M. Pilar Abad Ruiz, J. M. Barrio (eds) *Proceedings of the Sixteenth International Conference of the Spanish Society for English Language and Literature (AEDEAN), Valladolid, 14-16 de diciembre de 1992* (pp. 13-28). Universidad de Valladolid: Servicio de Publicaciones
5. Garrett, A. (2011). The historical syntax problem: reanalysis and directionality. In D. Jonas, J. Whitman, A. Garrett (eds) *Grammatical Change: Origins, Nature, Outcomes* (pp. 52-72). Oxford: Oxford University Press
6. Грицкат, И. (2004). *Студије из историје српскохрватског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
7. Грковић-Мејџор, Ј. (2007). Кратак приказ резултата синтаксичких истраживања на пројекту историја српског језика (2005-2007). *Лингвистичке свеске*, 6, Нови Сад, 7-12.
8. Грковић-Мејџор, Ј. (2004). Развој хипотактичког да у старосрпском језику. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XLVII/1–2, Нови Сад: Матица српска, 185-203.
9. Иванов, В. В. (1990). *Историческая грамматика русского языка*. Издание третье. Москва: Просвещение

10. Мирчев, К. (2000). *Старобългарски език. Кратък граматичен очерк на класическия старобългарски език от 9 до 11 век*. София: Фабер.
11. Павловић, С. (2009). *Старосрпска зависна реченица од XII до XV века*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића
12. Павловић, С. (2009а). Основе развоја старосрпске хипотаксе. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, LII/1, Нови Сад: Матица српска, 107-122.
13. Павловић, С. (2014). Саставне напоредносложене реченице у српском језику XII–XV века. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, LVII/1, Нови Сад: Матица српска, 7-29.
14. Pires, A., Thomason, S. G. (2008). How much syntactic reconstruction is possible? In G. Ferraresi, M. Goldbach (eds) *Principles of syntactic reconstruction* (pp. 27-72). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company
15. Стеценко, А. Н. (1972). *Исторический синтаксис русского языка*. Москва: Издательство Высшая школа
16. Štrkalj Despot, K. (2012). Značenje i uporaba suprotnoga veznika *da* u starohrvatskim tekstovima. *Filologija*, 59, Zagreb, 173-194.

DEVELOPMENT OF THE OBJECT CLAUSES AND CLAUSES OF PURPOSE IN BOSNIAN MEDIEVAL CHARTERS

Abstract

The object clauses and the clauses of purpose developed almost simultaneously – at the end of the 14th and the beginning of the 15th century, probably under the influence of the intensification of the work of the scribe's offices. Both are dependent mostly on transformation of former optative particle *da* into the conjunction, that can be observed through the medieval charters. Considering that in the charters this transformation is in progress, it is necessary to find the criteria based on which it could be reliably determined if *da* became the conjunction. In this paper, we suggest criteria as follow: use of verb tenses in their primary or secondary meanings, place of clause in sentence, place of *da* regarding the following verb, omission of repeating parts of the clause, verb person in subordinative clause, transitivity of verb in main clause, and predicate type in dependent clause. Beside with conjunction *da*, the object clauses are registered also with conjunctions *kako* and *jere*, or without conjunctions, or as a interrogative object clauses. The clauses of purpose have also the conjunctions *kako da* and *tako da*, and they will develop into the clauses of consequence.

Keywords: syntax, history of language, Bosnian language, Middle Ages, charters, complex sentences, object clauses, clauses of purpose

Erma Ramić-Kunić, MA

MJESTO MLETAČKOG EVANĐELJA MEĐU DRUGIM RUKOPISIMA BOSANSKE SREDNJOVJEKOVNE PISMENOSTI

Sažetak

Mletački zbornik jedan je od tri sačuvana zbornika bosanske srednjovjekovne pismenosti. Pisan je krajem 14. ili početkom 15. stoljeća. Na jezičkom nivou pokazuje sve karakteristične osobine bosanskih kodeksa. U ovom će se radu ispitati utjecaj četvrte redakcije slavenskog prijevoda Evanđelja na rukopis Mletačkog evanđelja. Analiza leksičkih varijanti Mletačkog evanđelja ukazuje na njegove podudarnosti s Čajničkim evanđeljem (u okviru drugog predloška), Daničićevim (Nik.b), Kopitarovim, a nisu rijetka slaganja ni s Pripkovićevim i Sofijskim evanđeljem.

Ključne riječi: Mletačko evanđelje, Čajničko evanđelje, Daničićevo evanđelje, bosanska redakcija, četvrta redakcija.

Uvod

U bosanskoj srednjovjekovnoj književnosti sačuvana su tri zbornika: *Hvalov*, *Mletački* i *Radosavljev zbornik*. Mletački zbornik najvjerovatnije potječe s kraja 14. ili, što je vjerovatnije, s početka 15. stoljeća (Kuna 2008: 164). Kodeks nije sačuvan u cijelosti, nije poznato ni ko mu je pisar, ali se na osnovu izrazite ikavizacije teksta i drugih dijalektalnih crta može pretpostaviti da je poticao s jugozapadnijeg dijela bosanskog područja (Kuna 2008: 165). Na osnovu bogate iluminacije rukopisa Herta Kuna (2008: 164) zaključuje da je naručilac bio neka značajna osoba, a pritom odbacujući mogućnost da se radi o nekom od članova bosanske kraljevske porodice. Iluminacija Mletačkog zbornika dosta podsjeća na iluminaciju u Daničićevom i Nikoljskom evanđelju. U jezičkom pogledu rukopis je inoviran što se da zaključiti na osnovu brojnih primjera vokalizacije poluglasa, promjene *v* u *u*, a zabilježen je određen broj leksema s promjenom *l* u *o*¹ te inovacije na morfološkom nivou.

U ovom će se radu ukazati na neke leksičke odlike Mletačkog evanđelja s obzirom na to da u dosadašnjoj literaturi leksički nivo ovog rukopisa nije detaljnije proučen.

Leksičke odlike Mletačkog evanđelja

U tekstu Mletačkog evanđelja (u daljem tekstu Mlet.) varira upotreba arhaične i inovirane leksike. S jedne strane zabilježene su određene lekseme karakteristične za preslavski književni centar, dok s druge strane Mlet. dobro čuva i neke leksičke arhaizme poput drugih bosanskih rukopisa koje odlikuje visok stepen konzervativnosti. U izboru pojedinih leksičkih oblika Mlet. najviše sličnosti pokazuje s drugim (mlađim) predloškom Čajničkog evanđelja, Daničićevim evanđeljem, a zabilježene su i bitne podudarnosti s Kopitarovim bosanskim četveroevanđeljem, Pripkovićevim i Sofijskim te rjeđe s Evanđeljem iz Dovolje. Broj preslavizama u Mlet. sveden

¹ S. Pellusi (1991: 87) bilježi šest primjera promjene *l* u *o*: тсоцоу (130v), скоуднонн (129v), оумнѡаоннцоу (119r), всоми (136r), аочѣтъ (237v), аокани (264v).

je na svega šest leksičkih varijanti od ukupno 125 primjera koje Tatjana Slavova (1989) identificira kao leksiku karakterističnu za djelovanje preslavskog književnog centra.² U Mlet. nisu zabilježeni neki od najkarakterističnijih preslavizama poput *право, странж, съборнште, съборъ* pa tekst Mlet., najvjerovatnije, nema dublje podudarnosti s tekstovima koje Voskresenski (1894) određuje kao drugu redakciju (T2) slavenskog prijevoda evanđelja. Neki od zabilješених preslavizama u Mlet. prisutni su već u kanonskim staroslavenskim rukopisima. Tako je npr. *жнзнь* u Mt. 25:46 zabilježen je već u Ass., a kanonska evanđelja poznaju i varijante *оставленне* i *ωтпущенне*. Osim toga, lekseму *коньць* naslijeđuje i većina rukopisa koje je Voskresenski svrstao u treću (T3) i četvrtu redakciju (T4) slavenskog prijevoda evanđelja.

Mt. 25:46 *жнзнь* Čajn., Pripk., Mlet., *жн* Mir., Vuk., Crk., Hil., Bd. kao Ass. | *жнвоть* Vrut., Dovolj., Hval., Kop., Nik., Div., Sof., Rh., Mr.;

Mt. 22:19 *златнцѣ кнношѣнѣю* Mlet., *златнцѣ кнноснѣю* Kop., *златнцѣ кннѣснѣ* Trn., *златнцѣ кнноснѣю* Vuk₁., Crk., Hil₁., Mr., *златнцоу коньсноу* Rh., Dobril., Frol., Jur. | *клезь* (кнносѣнн) Nik., Dan., Dovolj., *склезь* Div., Sof., Hval., Vrut., *склези* Čajn., *склезы* Mir. kao *склазь* Mar., *скѣлазь* Zogr. | *ωбразъ кнносѣнн* Vuk₂; Mk. 3:26 *коньць* Čajn., Mlet. | *коньчннѣю* Pripk., Vrut., Sof., Hval., Div., Nik., Kop. kao i Mar., Zogr.;

Mk. 6:13 *масломъ* Vrut., Mlet., Div., Hval., Nik., Dovolj. | *ωлѣмъ* Čajn., Pripk., Kop.;

Lk. 1:77 *оставленне* Pripk., Vrut., Nik., Hval., Div., Kop., Dovolj., Mlet., Šaf., Mir., Rh., Mr., Dobrm. kao Zogr. | *ωтпущенне* Čajn., Mar., Ban., Dobrš., Bd.; Lk. 3:3 *ωставленне* Čajn., Dovolj., Vrut., Hval., Div., Mlet., *ωставле* (!) Pripk., Nik., Ass., Mir., Bd., Rh., Mr., Sof. *def.* | Zogr., Mar., Savv., Ostr., Ban., Dobrm., Dobrš., Crk.; Mt. 26:28 *ωставленне* Čajn., Pripk., Kop., Mlet., Dovolj., Šaf., Ban., Crk., Mr., Bd., Ostr., Gal. kao Ass. | *ωтпущенне* Vrut., Nik., Mir., Vuk., Hil., Mar., Zogr., Savv. | *отданыѣ* Hval.

U Mlet. se dosljedno upotrebljava leksema *масть*, a najčešće je to slučaj i s drugim bosanskim evanđeljima.

Mk. 14:3 *мастн* Mlet., Pripk., Nik., Kop., Hval., Div. | *моура* Čajn., Dan.; Mk. 14:5 *масть* Mlet., Pripk., Kop., Nik., Hval., Div., Dan. | *мѹро* Čajn.; Lk. 7:37 *мастн* Mlet., Čajn., Vrut., Pripk., Kop., Nik., Hval., Div., Dan.; Lk. 7:46 *мастнѹ* Mlet., Čajn., Vrut., Pripk., Kop., Nik., Hval., Div., Dan.; Lk. 23:56 *масть* Mlet., Kop., Div., *мастн* Vrut., Nik. | *моуро* Dan., dok Čajn. *def.*, Dovolj. *def.*, Sof. *def.*; Iv. 11:2 *мастнѹ* Vrut., Nik., Hval., Kop., Mlet. | *моуромъ* Dan., Čajn. *def.*, Dovolj. *def.*, Sof. *def.*, Div. *def.*; Iv. 12:3 *мастнне* Vrut., Mlet., Kop., Nik., Hval., Dan. | Čajn. *def.*,

² Najveći stepen odstupanja od prvobitnog ćirilometodskog prijevoda veže se za tekstove Preslavske književne škole, a te se leksičke inovacije u slavističkoj literaturi najčešće imenuju kao preslavizmi. Zografsko evanđelje najstariji je evanđeoski tekst u kojem se javljaju leksičke inovacije ovog tipa. Takav je slučaj npr. *старѣншна жрьчьскѣ* umjesto prvobitnog *архнрен* u stihu Mt. 21:15, 23 (usp. Slavova 1989:19).

Dovolj. *def.*, Sof. *def.*, Div. *def.*; Iv. 12:5 масть Vrut., Mlet., Nik., Kop., Hval., Dan.

| Čajn. *def.*, Dovolj. *def.*, Sof. *def.*, Div. *def.*

Mlet. pokazuje određeni nivo bliskosti s rukopisima četvrte redakcije čiji je predstavnik Konstantinopoljsko evanđelje iz 1383. godine. U izboru tih leksičkih oblika³ društvo mu najčešće pravi Čajničko evanđelje u okviru svog drugog predloška, a rjeđe Daničićevo evanđelje.⁴

T4 Mk. 1:35 н ютро ноць сѣщн зѣло Čajn., н оутро пощн сѣщн зѣло Šaf., Mlet., Xlud. 16, Ril., Konst., н ютро пощн зѣло W148 (*om. соущн*) | н оутро побрѣзгоу зѣло Gal., Ban. (*побрѣзгѣ*), Div., Kop. (*побрѣгѣ*), Nik. (*побрѣгѣ*), Dan. (*побрѣзѣгоу*), Hval. (*побрѣгоу*), Pripk. (*побрѣгѣ*) | н заоутра въ соумрачьно зѣло Mstisl., н заоутра въ соумрачно вельмн Vat., Vuk. (*сеумрачно*); Mir. *def.*;

T4 Mk. 2:4 прѣблнжнтн сѣ Mlet., прѣблнжнтн сѣ Čajn., Konst., Šaf., Ril., Crk., Bd. | прѣстѣпнтн Mar., Ass., Zogr., Savv., Mir., Vuk., Hil., Rh., Mr., Trn., Ban., Div., Kop., Nik., Hval., Sof., Pripk.;

T4 Mk. 2:25 трѣбованнѣ нмы Mlet., трѣбованнѣ нмѣ Čajn., Dan., Xlud. 16, трѣбованнѣ нмѣ Šaf., трѣбованнѣ нмѣ Konst., трѣбѣ нмѣ Čud. | трѣбова Pripk. Sof., Nik., Hval., Kop., Div., Trn., Gal., Mstisl. kao Mar., Ass., Zogr., трѣбова Savv. | Mir. ne navodi ovaj dio teksta;

T4 Mk. 3:8 ѿб онѣ полѣ Mlet., ѿб онѣ полѣ Čajn., ѿб онѣ полѣ Rh., Mr., Bd., ѿб онѣ полѣ Konst. | сѣ оногo полѣ Vrut., Sof., Pripk., Hval., Div., Nik., Dan., Kop., н сѣ оногo полоу Gal., Trn., Mar., Zogr., н отѣ оногo полоу Mstisl., н оног полѣ Čud.;

T4 Mk. 3:8 н ѿт тѣрѣда (*sic!*) Mlet., н ѿт тѣра Čajn., ѿт тѣра Šaf., н ѿт тѣра Konst., н ѿт тѣра Rh., Mr., Bd. | нже бѣхѣ въ тѣрѣ Vrut., Sof., нже бѣхѣоу| въ тоуѣ Div., нже бѣхѣоу въ тоуѣ Hval., нже бѣхѣоу оу тоуѣ Nik., (н ѿт тоуѣ) Dan., н нже въ тѣрѣ Mstisl. | н соущн въ тоуѣ Pripk., н сѣще въ тѣрѣ Kop., сѣщен въ тѣрѣ Mir., Crk., Hil., н сѣщнн о тѣрѣ Čud., н соущнн о тѣрѣ Gal., н сѣштнн о тоуѣ Trn., Mar., н сѣштнн отѣ тоуѣ Zogr.;

T4 Mk. 3:20 хлѣба ѣстн Mlet., хлѣба ѣстн Kop., хлѣба ѣстн Šaf., Vuk., Crk.¹, Hil.¹, Trn. kao Mstisl., Čud. Konst. | хлѣба снѣстн Čajn., Pripk., Vrut., Sof., Hval., Div., Nik., Dan., Mir., Rh., Mr., Bd., Gal., Mar., Zogr.;⁵

³ Utjecaj četvrte redakcije vidljiv je i u izboru morfoloških oblika pa osim leksičkih varijanti u primjerima su navedene potvrde slaganja u izboru pojedinih morfoloških oblika. Osim toga, navodi se i isti red riječi kao jedan od kriterija za određivanje bliskosti pojedinih rukopisa.

⁴ S obzirom na to da autorici ovog rada nije dostupno Konstantinopoljsko evanđelje, analiza utjecaja četvrte redakcije na rukopis Mlet. izvršena je u dijelu Evanđelja po Marku na osnovu teksta Konst. koji donosi Voskresenski (1894). Za usporedbu su korišteni i bugarsko Šafarikovo evanđelje te raško Bogdanovo evanđelje koji su, također, predstavnici četvrte redakcije. Naravno, usporedba s ruskim rukopisima nikako ne znači da je taj utjecaj posljedica direktne veze bosanskih rukopisa s ruskim nego se pretpostavlja srodnost predložaka, čije je ishodište moglo biti atonsko, bugarsko ili raško.

⁵ Varijanta potječe iz T2 i nasljeđuju se u T3 i T4. Dalja istraživanja treba da pokažu da li je ova varijanta u Kop. ušla posredstvom četvrte ili druge redakcije, što je vjerovatnije. Takav je slučaj i npr. u stilu Mk. 5:3 gdje Čajn. i Kop. imaju вернгамн заједно sa Rh., Mr., Bd., Mstisl., Čud., Konst., dok оужемъ желѣзѣннмъ imaju Pripk., Vrut., Hval., Nik., Div., Dovolj., (ужемъ желѣзѣномъ) Sof.

T4 Mk. 3:22 бѣсовьсѣмь Mlet., Čajñ., Pripk., Nik., Crk., Hil., Bd., Čud., Konst., бѣсовстѣм Šaf. | бѣсъ Mar., Zogr., Gal., Mir., Vat., Rh., Mp., Trn., Dobrš., Vrut., Hval.; бѣсн Sof., бѣсомь Vuk., Kop.;

T4 Mk. 3:31 ꙗбо Čajñ. Mlet., Šaf., Konst. | бо Kop. | же Vrut., Sof., Hval., Nik., Div., Mir., Trn., Gal., Mstisl., Čud., Mar.; же ꙗбо Dan., *om.* Pripk.;

T4 Mk. 4:8 растꙋщъ Mlet., Dan., растꙋще Čajñ., растꙋщъ Šaf., растꙋщъ Konst., растꙋщ Čud., растнше Pripk. | растн Vrut., Sof., расты Hval., Div., растнн Nik., расты Mir., Trn., Mar., растын Gal., Mstisl., расте Kop.;

T4 Mk. 4:8 прнплодоваше Mlet., Bd., Konst., прнплодовааше Šaf., прнплонваше Čajñ. | прнплодн Pripk., Vrut., Sof., Hval., Div., Kop., Nik., Dan., Mir., Vuk., Crk., Hil., Rh., Mp., Trn., Mar., Gal., Mstisl., пло^а Čud.;

T4 Mk. 4:8 на ·л̄· н на ·ξ· н на ·ρ̄· Čajñ., Mlet., Bd., Konst., на трдесат н на шестъ десат н на сто Šaf. | ѡво ·л̄· ѡво ·ξ· ѡво ·ρ̄· Pripk., Vrut., Sof., Kop., Hval., Div., Nik., Dan., Mir., (н на³ u Crk. је а другоє), Hil., Rh., Mp., ово трдесатн ово м ово съто Mar., ѡво ·л̄· ѡво ·ξ· ѡво ·ρ̄· Gal., Dobrš., Dobrm., трымн десатымн н шестню дестъ н сътымъ Mstisl.;

T4 Mk. 4:21 положеть н Mlet., Dan., положеть Čajñ., положить его Konst. полагаєт сѧ Čud. | положєнь боудеть Pripk., Vrut., Sof., Hval., Div., Nik., Kop., Trn., положєнь бждеть Mar., Zogr., положєнь боудеть Mstisl., бываєтъ Gal.;

T4 Mk. 4:21 положєнь бждеть Mlet., Čajñ., Dan., положєнь бждет Šaf., положєнь боудеть Konst. | полагаєтъ Čud. | възложеть Pripk., възложеть н Sof., Vrut., Nik., Hval., Div., възложєнь бждеть Kop., възложать н Gal., възложѣтъ Trn., възложаты н Mar., възложать н Zogr., възложнт сѧ Mstisl.;

T4 Mk. 4:34 о҃тсоби Čajñ., Šaf., особь Mstisl., Čud., Konst.,⁶ Vuk., Mlet., Crk., Hil., Bd. | єдннь Div., Nik., Hval., Sof., Vrut., Pripk. kao Mar., Zogr., Gal., Mir., Rh., Mp., Trn., Dobrš.; єднно Kop.;

T4 Mk. 4:41 ꙗбоѡше се Čajñ., Dan., Mlet., Rh., Mp., Bd., оубоѡшѧ сѧ Trn., Šaf., Konst. | възбоѡше се Div., Kop., Nik., Hval., Sof., Vrut. kao Mar., Zogr., Mir., Vuk., Crk., Hil., възбоѡшѣ сѧ Dobrš.;

T4 Mk. 14:68 възгласн Mlet., Čajñ., Dan., Šaf. kao Dobrm., Trn., Curz., Čud., Konst. | възпѣтъ Zogr., Mar., Gal., Vuk., Ban., Kop., Nik., Hval., възпѣ Mstisl., (Div. *def.*, Mir. *def.*, Dobrš. *def.*).⁷

Mlet. zajedno sa Čajñ. u pojedinim primjerima prati rukopise četvrte redakcije i u izboru reda riječi:

T4 Mk. 4:31 зрънꙋ горꙋшнчнꙋ Mlet., зръно горꙋшнчно Čajñ., Nik., Dan., зерно гороꙋшнчно Konst., зръно гороꙋщчно Šaf. | зерноꙋ синапнꙋ Čud. | гороꙋшнчнѣ

⁶ Varijanta особь potječe iz T2 i nasljeđuje se u T3 i T4.

⁷ Broj primjera u kojima Mlet., Čajñ. i Dan. pokazuju bliskosti sa četvrtom redakcijom slavenskog prijevoda evanđelja znatno je veći nego što se ovdje navodi.

зрьнѣ Sof., гороушчнѣ зрьноу Pripk., Кор., горѹшно зрьно Vrut., гороушьноу зрьноу Hval., горюшычнѣ зрьнѣ Div., горюшнѣ зрьнѣ Gal., горюшѣнѣ зрьнѣ Mar., Zogr., гороушьно зрьноу Mstisl.;

T4 Mk. 1:34 многн злѣн сѹще разлнчннмн ѣзамн Čajn., многн злн сѹще разлнчннмн ѣзамн Mlet., многн злѣ соущее разлнчѣны ѣзы Bd., многы злѣ соущаа разлнчнмн ѣзамн Konst. | многн злѣ нмѹщаа разлнчымн недоугн Čud. | недоугн многн нмоуще разлнчнмн ѣзамн Pripk., недоугы нмоуще · разлнчнмн ѣзамн Div., многн недоугн нмоуще разлнчнмн ѣзамн Sof., Hval., многне нмѹще разлнчнне недѹгн Кор., многы недоугы нмоуште разлнчѣнѣмн ѣзамн Nik., (разлнчѣннмн) Dan., многы недоужѣны нмоуща разлнчѣны Gal., многы недоужѣныа н разлнчѣнымн недоугы Mstisl., мѣногы недѹжѣны нмѹшта разлнчѣны аса Mar.; многы недѹжѣныа нмѹшта разлнчѣны аса Zogr.; Vrut. def.;

T4 Mk. 2:19 дондѣже женнхѣ съ нмн ѣ створити постити се Mlet., дондѣже жѣннхѣ с нмн естъ постити се Čajn., дондеже женнхѣ с нмн ѣстъ постити са Konst., дондеже женыхѣ съ нмн естъ постити са Šaf. | постити се дондѣже женнхѣ съ нмн ѣ̇ Pripk., Sof., Nik., Dan., Hval., Div., постити се дондѣже естъ женнхѣ Кор., постити са дондеже съ нмн ѣстъ женнхѣ Gal., Mar., Zogr., алкати дондѣже съ нмн ѣстъ женан са Mstisl.;

T4 Mk. 3:6 нзышѣше фарнсе абне Čajn., нсышѣше парсѣн абне Mlet., нзышѣд фарнсен абне Konst., (нзышѣше) Bd., н нзышѣд фарнсен абне Šaf. | н абне ншышѣше парсѣне Pripk., н вышѣше фарнсѣн абне Vrut., Sof., Div., н вышѣдше парысѣне абые Hval., ншышѣше парнсѣ̇ om. н абне Кор., н абне ншышѣше фарисен Gal., н абне ншышѣше фарнсѣн Mar., Zogr.; Mstisl. om., н нзышѣше фарисѣи Čud.;

T4 Mk. 4:20 на добри землн снемн Mlet., на добрѣе землн сѣемн Čajn., на добрѣ землн снѣнн Dan. (A11), на добрѣн землн сѣаннн Konst. | на землн добрѣн сѣаннн Šaf., на зѣм добрѣи сѣаннн Čud. | сѣанн на добрѣн зѣмлн Pripk., (добри) Vrut., (сѣемн) Sof., снанн на добри землн Кор., снѣннн на добрѣн землн Nik., сыѣмы на добры землы Hval., сѣемн на добрѣн зѣмлн Div., сѣаннн на добрѣ землн Mar., сѣаннн на добрѣи землн Zogr., сѣаннн на добрѣ землн Gal., сѣанна въ добрѣ землн Mstisl.;

T4 Mk. 4:21 свѣтлынкѣ прнходнтъ Mlet., Čajn., Dan., Šaf., свѣтлынкѣ прнходнтъ Konst., свѣщникъ прнходнтъ Čud. | прнходнтъ свѣтлынкѣ Pripk., Sof., Div., Hval., (свѣтлоннкѣ), Vrut., (свѣтлынкѣ) Кор., Nik., Mir., прнходитъ свѣтлынкѣ Gal., прнходнтъ свѣтлынкѣ Mar., Zogr., прнходнтъ свѣтлынкѣ Mstisl.;

T4 Mk. 3:9 да корабльцѣ бѹдетъ ѹ него Mlet., да корабль бѹдетъ ѹ него Čajn., Кор., да корабль бѹдетъ оу него Konst., Bd., Rh., Mr., да корабль бѹдет оу него Šaf. | да естъ прн немъ корабль Gal., да корабль стонтъ Mstisl., да корабль прнготова емѹ Čud. | да ладнца естъ прн немъ Pripk., (да def.) Vrut., Sof., Hval.,

Div., Nik., да естъ прн немъ ладннца Mar., Zogr.,⁸ да ладннца боудеть прн немъ Dan.

Voskresenski (1896: 300) zaključuje da je četvrta redakcija istovremeno iznikla u bugarskoj trnovskoj i srpskoj resavskoj sredini krajem 14. stoljeća. Voskresenski također smatra da je nakon toga, najvjerovatnije posredstvom mitropolita Kiprijana, prenesena u Rusiju, gdje se rasprostranila tokom 15. i 16. stoljeća. Međutim, leksički izbori raških rukopisa koje karakterizira prisustvo varijanti četvrte redakcije (Bd., Šč., Vv., Hil. 52) govori u prilog tezi da ishodište četvrte redakcije nije trnovsko-resavsko nego raško te da je ona starija nego je to Voskresenski mislio. U Bosni je taj tip teksta vjerovatno bio rasprostranjen početkom 15. stoljeća što se da zaključiti i s obzirom na potvrde u Čajn. i Mlet. koji su datirani u kraj 14. ili početak 15. stoljeća.

Specifičnost rukopisa četvrte redakcije ogleda se u konzervativnosti teksta⁹ što ih čini bližim rukopisima prve redakcije, nego je to slučaj s rukopisima druge i treće redakcije. Iz prethodno navedenih potvrda bliskosti Mlet. i Čajn. može se zaključiti da su ovi rukopisi prepisani s predloška koji je manje-više prošao utjecaj četvrte redakcije.

Ipak, na osnovu analize izvršene u dijelu Evanđelja po Marku taj je utjecaj daleko veći u Čajničkom nego u Mletačkom evanđelju. Naime, Čajn. gotovo redovito u okviru drugog predloška ide s rukopisima četvrte redakcije za razliku od Mlet. u kojem su zabilježeni primjeri odstupanja što je najvjerovatnije posljedica čuvanja stanja iz neke od ranijih verzija slavenskog prijevoda evanđelja. Osim toga, Mlet. pokazuje znatno veću bliskost s drugim rukopisima bosanske provenijencije nego je to slučaj s drugim predloškom Čajničkog evanđelja. U nastavku teksta dati su samo neki od zabilježenih primjera odstupanja Mlet. od Čajn. i rukopisa četvrte redakcije.

Mk. 5:10 вънѣ Čajn., Šaf., Hil. 52, Bd., Šč., Vv., внѣ Čud., вънѣ Konst. | въ нны Mstisl., Vuk., Hil., Crk. | кромѣ Zogr., Mar., Gal., Mlet., Vrut., Sof., Hval., Div., Nik., Kop., Mir., Rh., Mr., Dobrš., Ban., въ безданн Pripk.;

Mk. 9:25 повелѣваю Čajn., Crk., Hil., Bd., Konst. | велѣх Zogr., Mar., Ass., Savv., Gal., Mstisl., Mir., Vuk., Rh., Mr., Trn., Dobrš., Div., Kop., Nik., Mlet., Hval., Vrut., Pripk.;

Mk. 10:1 снхѣ се Čajn., Dan., Bd., снхѣша са Šaf., Konst. | прндоу Pripk., Vrut., Hval., Mlet., Nik., Kop., Div., прнхѣ Mar., Zogr., Gal., Dobrm.; прндоше Mir., Vuk., Dobrš., Curz., Trn., Ril., Hil., Rh., Mr., прндоша Mstisl.;

Mk. 14:14 внтаицца Čajn., внтаицца Šaf., Konst., обнтѣльицца Dobrm., Trn. | обнтѣль Zogr., Mar., Gal., Mstisl., Vuk., W148, Čud., Curz., Div., Kop., Nik. (≡Dan.), Mlet., Hval., Sof., Pripk.; Mir., Dobrš. *def.*

I pored brojnih leksičkih varijacija svojstvenih tipu T4 jedna skupina primjera u Mlet. pokazuje njegovo jedinstvo sa drugim bosanskim rukopisima te upućuje na njihovo zajedničko ishodište.

⁸ Leksemu корабль imaju i Gal., Mstisl., Čud., ali kontekst koji slijedi pokazuje da je u Mlet. i Čajn. iz predloška koji je prošao utjecaj četvrte redakcije.

⁹ Usp. K. Horálek 1954: 271, 292.

Mk. 7:32 нѣма Čajn., Sof., Pripk., Div., Kop., Nik., Mlet., Hval. kao Ass. | гѣгнѣва Vrut. kao Mar., Zogr., Savv., Mir.;

Lk. 8:45 ѣтнскѣютъ Čajn., Pripk., Vrut., Div., Kop., Nik., Mlet., Hval. kao Ass. | оутѣщаѣтъ Mar., Zogr. | оурнѣваѣтъ Savv.;

Lk. 13:9 Čajn., Vrut., Pripk., Kop., Div., Mlet., Nik. ispuštaju врѣме, a koje ima Dan. kao Mar. i Zogr.;

Lk. 16:11 мамонѣ Čajn., Pripk., Vrut., Div., Kop., Nik., Mlet., Hval. kao Ass. | жнѣтн Zogr., Savv., жнѣтн Mar., Mir.;

Lk. 24:25 неразѣумна(ѣ) Nik., Dan., Vrut., Mlet. kao Ass. | несѣмыслѣнѣнаѣ Mar., Zogr., Mir., Karp.; Čajn., Sof., Dovolj. *def.*;

Iv. 5:4 врѣмена Vrut., Hval., Kop., Nik., Dan., Vuk., Crk. kao врѣма Ass. za razliku od лѣта Mir., Rh., Mr., Bd. kao Mar., Zogr.; Savv. *def.*

U popisu leksičkih izbora Irene Grickat (1961–62: 279–280) a koji bi svjedočili o jedinstvu bosanskog stabla Mlet. odstupa u šest primjera. U tom pogledu Mlet. ne predstavlja tek jednu usmaljenu varijantu među bosanskim rukopisima već istodobno ide sa Čajničkim, ali i s Kopitarovim, Pripkovićevim i Sofijskim evanđeljem.

Mt. 24:39 вода Mlet., Čajn., Grig.-Gilj. kao Mar., Zogr., Savv., a drugi bosanski imaju потопъ kao Ass.;

Mt. 26:23 въ солхло Mlet., Čajn., Sof., Kop. kao Mar., Zogr., Ass., a drugi bosanski imaju въ трнвлн;

Mt. 27:26 бнѣ прѣдастъ Mlet., Čajn., Pripk., Vrut., Sof., Kop. kao Mar., Zogr., Ass., Savv., a drugi bosanski тѣпъ прѣдастъ;

Mk. 1:17 ловьца Mlet., Kop., Čajn., Pripk., Sof., Gal., Mstisl., Čud., Konst., Mar., Zogr., a drugi bosanski рыба̀ра;¹⁰

Lk. 5:28 въставъ нема Vrut. i Mlet., a drugi bosanski imaju въставъ ... нѣе.

Da je Mlet. imao istu pramaticu kao i većina drugih bosanskih rukopisa govori i upotreba grecizama koje je Horálek (1954: 65-80) odredio kao sekundarne, a na šta je ranije sumnjao i Jagić (1913). Navedeni grecizmi nisu posvjedočeni u kanonskim, a uglavnom, ni u rukopisima drugih slavenskih redakcija.

Lk. 16:6 вать (въть, вѣать) олѣѣ (олѣѣ) Čajn., Pripk., Vrut., Hval., Mlet., Div., Nik., Kop. | мѣрь олѣа Mar., Zogr. | мѣромъ масла Ban. мѣрь масла Šaf., dok Ass. i Savv. nemaju tog dijela teksta;

U Mlet. stih Iv. 11:44 glasi ovako:

Iv. 11:44 н абнѣ нзнѣе ѣмарн обѣзанъ ѣкроѣмъ ѣбруѣсомъ ногама н рѣкама кнрнѣмн
н лнѣе ѣго сѣдарѣмъ ѣбѣзано н гла нмѣ нѣсѣ разрѣшыте н н нѣдѣнте ѣго.

Jedno od mogućih objašnjenja za ovaj postupak pisara Mlet. gdje istovremeno upotrebljava i grecizam i slavenski ekvivalent, jeste to da je on pred sobom imao predložak u kojem je na margini zabilježen prijevod grčkog сѣдарѣмъ / ѣбруѣсомъ, odnosno кнрнѣмн / ѣкроѣмъ. Taj je

¹⁰ Usp. i prethodno navedeni primjer iz stiha Mt. 22:19 gdje Mlet., kao i Kop. ima preslavizam златнѣцъ, a drugi bosanski клѣзъ (склѣзъ).

marginalni zapis vjerovatno bio blizu riječi u glavnom tekstu pa je pisar prepisao oboje, kao da je glavni tekst. Druga bosanska bilježe grecizam. Izuzetak je Daničićevo evanđelje.

Iv. 11:44 кнрѣмы Hval., кнрѣмн Nik., Кор., кнрѣмн Vrut., Pripk., кнрѣамн Karp. | Čajn. *def.*, Sof. *def.*, Dovolj. *def.*, Rad. *om.* | оукроємь Dan., Dobrm., Dobrejš., Ban., Trn., Mar., Zogr., Savv., оукронмь Ostr., оукронмн Ass., оукрон Čud., Pg., оукраєшн Vuk., Hil., оукрашн Crk., корншн Rh., Mr., Bd. | досаждаєшн Mir.

Zaključak

Na temelju iznesenih zapažanja može se zaključiti da je Mletačko evanđelje djelimično zahvaćeno utjecajem četvrte redakcije. Taj je utjecaj znatniji u Čajn. nego u Mlet., a bliskost Čajn. i Dan. je daleko izraženija nego je to slučaj s Čajn. i Mlet. Konzervativniju tekstološku verziju čine Manojlovo, Divoševo, Nikoljsko, Čajničko evanđelje (izuzev drugog predloška) te Hvalov zbornik koja odgovara tipu T1. Posebnu tekstološku verziju čini Evanđelje iz Dovolje ali samo jednim svojim dijelom (Ev. po Mateju, djelimično Ev. po Luki). Ta verzija teksta odgovara drugoj redakciji slavenskog prijevoda (T2) po Voskresenskom. Leksika jurjevsko-mstislavljevog tipa samo je sporadično prisutna i u Kopitarovom, Pripkovićevom, Sofijskom i Vrutočkom evanđelju. Bitno je istaći da u izboru mlađih leksičkih oblika Dovolj. i Kop. najčešće imaju podršku bugarskog Trnovskog evanđelja što bi moglo govoriti o porijeklu predloška iz kojeg su inkorporirane mlađe varijante u navedene bosanske rukopise. Dalja istraživanja treba da pokažu odnos Daničićevog evanđelja prema prvoj i četvrtoj redakciji slavenskog prijevoda Evanđelja, kao i da pruže detaljniji uvid u tekstološke verzije crkvenih rukopisa bosanske srednjovjekovne književnosti.

Bibliografija

Izvori

- Ass. Codex Assemanius, Vatikanska apostolska biblioteka. Асеманиево евангелие: Факсимилно издание, “Наука и изкуство”, София 1981; izd. u ćirilicnom prijepisu: Kurz, J. (ed.) (1955): *Evangeliar Assemanov*. Kodex Vatikánský 3. slovanský, díl II, Nakladatelství Československé akademie věd, Praha.
- Bd. Bogdanovo evanđelje (puni aprakos), srpski crkvenoslavenski, 13–14. stoljeće, Zbirka Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti. Leksičke varijante prema Mirosavljevom evanđelju u: Родић, Јовановић 1986.
- Crk. Crkolez br. 1 (puni aprakos), srpski crkvenoslavenski, sredina 13. stoljeća. Najveći dio rukopisa nalazi se u zbirci manastira Dečani, u zbirci Crkoleza, a manji dio, početak rukopisa, nalazi se u Grujićevoj zbirci Muzeja Srpske pravoslavne crkve u Beogradu. Leksičke varijante prema Mirosavljevom evanđelju u: Родић, Јовановић 1986.
- Čajn. Čajničko evanđelje (tetra), crkvenoslavenski bosanskog porijekla, 14–15. stoljeće, Muzej Crkve Uspenja Bogorodice i Crkve Vaznesenja Hristovog, Čajniče. Digitalne snimke iz kolekcije Foruma Bosnae; crno-bijele fotografije iz Arhiva Akademije nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine.

- Čud. Čudovski Novi zavjet, ruski crkvenoslavenski, 1354/5. god. Leksičke varijante iz Ev. po Marku u: Воскресенский (В) 1894. Izd.: митрополит Питирим (Нечаев) (2001): *Чудовская рукопись Нового Завета 1354 года. Труд свт. Алексия митрополита Киевского, Московского и всея Руси чудотворца*, Северный паломник, Москва 2001.
- Gal. Galičko evanđelje (tetra), ruski crkvenoslavenski, 1144. god. Leksičke varijante Ev. po Marku u: Воскресенский (А) 1894. Izd.: архим. Амфилохий (Сергиевский-Казанцев) (1882–1883): *Четвероевангелие Галичское 1144 года...*, I-III, Москва.
- Dan. (Nik.b) Daničićevo (Nikoljsko^b) evanđelje (tetra), crkvenoslavenski bosanskog porijekla, 14–15. stoljeće. Leksičke varijante prema Nikoljskom evanđelju u: Даничић, Ђ. (1864): *Никольско јеванђеље*, Државна штампарија, Биоград.
- Div. Divošev evanđelje (tetra), crkvenoslavenski bosanskog porijekla, prva četvrtina 14. stoljeća, Manastir Cetinje, br. 323. Leksičke varijante prema Hval. u: Kuna et al. 1986.
- Dobrm. Dobromirovo evanđelje (tetra), bugarski crkvenoslavenski, 12. stoljeće. Izd.: Велчева, Б. (1975): *Добромирово евангелие. Български паметник от началото на XII век*, Българска Академия на науките, София.
- Dobrš. Dobrejšovo evanđelje (tetra), bugarski crkvenoslavenski, prva polovina 13. stoljeća, Sofijska narodna biblioteka br. 307, dio čuvan u Beogradskoj narodnoj biblioteci (br. 214) uništen je 1941. Izd.: Цонев, Б. (1906): *Добръйшово четвроевангеле: Срѣднобългарски паметникъ отъ XIII вѣкъ*, Български старини, кн. I, София. Digitalne snimke dostupne na stranici <http://europeana.eu>.
- Hil. Hilendarsko evanđelje (puni aprakos), srpski crkvenoslavenski, treća četvrtina 13. stoljeća, manastir Hilandar (rukopis br. 8), Sveta Gora. Leksičke varijante prema Mirosavljevom evanđelju u: Родић, Јовановић 1986.
- Hil. 52 Hilendarsko evanđelje №52, srpski crkvenoslavenski, posljednja četvrtina 13. vijeka. Navedeni su primjeri dostupni na popisu leksičkih razlika u: Пешикан 1989.
- Hval. Četveroevanđelje iz Zbornika Hvala krstjanina, crkvenoslavenski bosanskog porijekla, 1404. godine, Biblioteca dell'Universita, Bologna, Cod. 3575b. Izd.: Kuna, H., Gošić, N., Grabar, B., Jerković, V., Nazor, A. (1986): *Hvalov zbornik (faksimil, transkript i komentar)*, Svjetlost – Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, Sarajevo.
- Ju. Jurjevsko evanđelje (puni aprakos), ruski crkvenoslavenski, 1119–1128. god., GIM, Sin. 1003. Leksičke varijante u: Алексеев 2005 (Evanđelje po Mateju), Воскресенский 1894 (Evanđelje po Marku).
- Karp. Karpinsko evanđelje (aprakos), 13–14. stoljeće, crkvenoslavenski makedonskog porijekla, Государственный исторический музей, Москва, колекција Нлудов. br. 28. Varijante iz Evanđelja po Mateju u: Алексеев 2005; varijante iz Evanđelja po Marku u: Воскресенский (А9).

- Izd.: Десподова, В., Бицевска, К., Пандев, Д., Митревски, Љ. (ред.) (1995): *Карпинско евангелие*, Македонски средновековни ракописи, 4, Прилеп–Скопје.
- Konst. Konstantinopoljsko evanđelje (tetra), ruski crkvenoslavenski, 1383. godina. Leksičke varijante za Evanđelje po Marku u: Воскресенский (Г) 1894.
- Kop. Kopitarovo evanđelje (tetra), crkvenoslavenski bosanskog porijekla, 14–15. stoljeće, Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana, br. 24. Leksičke varijante prema Hval. u: kritički aparat Hvalovog zbornika.
- Mar. Codex Marianus. Izd.: Jagić V. (ed.) (1883): *Quattuor evangeliorum, Versionis palaeoslovenicae, Codex Marianus glagoliticus, Characteribus cyrillicis transcriptum*, Apud Weidmannos, Berolini.
- Mir. Miroslavljevo evanđelje (puni aprakos), humska redakcija, 1161–1170, Narodna biblioteka Srbije, Beograd, br. 1536. Izd.: Родић, Н., Јовановић, Г. (1986): *Миротлављево јеванђеље – критичко издање*, Зборник за историју, језик и књижевност српског народа САНУ, I одељење, књ. XXXIII, Институт за српскохрватски језик САНУ, Београд.
- Mlet. Četveroevanđelje iz Mletačkog zbornika, crkvenoslavenski bosanskog porijekla, 14. stoljeće, Biblioteca Nazionale Marciana, Venezia. Faksimilno izd.: Pelusi, S. (1991): *Novum Testamentum Bosniacum Marcianum*, Studio Editoriale Programma, Padova.
- Mp. Mokropoljsko evanđelje (puni aprakos), srpski crkvenoslavenski, sredina 13. stoljeća. Leksičke varijante prema Miroslavljevom evanđelju u: Родић, Јовановић 1986.
- Mstisl. Mstislavovo evanđelje (aprakos), ruski crkvenoslavenski, 1117. godina (12. stoljeće). Leksičke varijante za Evanđelje po Marku prema: Воскресенский (Б) 1894. Izd.: Жуковская, Л. П., Владимирова, Л. А., Панкратова, Н. П. (1983): *Апракос Мстислава Великого*, Институт русского языка им. В. В. Виноградова, Государственный исторический музей, Москва.
- Nik. Nikoljsko evanđelje (tetra), crkvenoslavenski bosanskog porijekla, 14–15. stoljeće, Biblioteca Sir Chester Beatty, Dublin, W147. Izd.: Даничић, Ђ. (1864): *Николско јеванђеље*, Државна штампарија, Биоград.
- Pripk. Pripkovićevo evanđelje (tetra), crkvenoslavenski bosanskog porijekla, 14–15. stoljeće. Fotografije iz Arhiva Akademije nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine.
- Rh. Raškohilandarsko evanđelje (tetra), srpski crkvenoslavenski, kraj druge četvrtine 13. stoljeća, manastir Hilandar, Hil. br. 22. Leksičke varijante prema Miroslavljevom evanđelju u: Родић, Јовановић 1986.
- Savv. Savina knjiga. Izd.: Щепкин, В. Н. (1903): Саввина книга, у: *Памятники старославянского языка*, Том I, вып. 2, Отдѣленія русскаго языка в словесности Императорской Академіи наукъ, Санктпетербургъ; Князевская, О. А., Коробенко, Л. А., Дограмачиева, Е. П. (подг.) (1999): *Саввина книга: древнеславянская*

- рукопись XI, XI – XII и конца XIII века*, ч. 1, Индрик, Москва. Digitalna verzija na: <http://unikdoc.rusarchives.ru/GRSearch/Search/Details/7154f8df-cfba-4530-81e7-6b0ba4c4bb86?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- Sof. Sofijsko evanđelje, crkvenoslavenski bosanskog porijekla, 14–15. stoljeće, Nacionalna biblioteka “Kiril i Metodij”, Sofija, br. 23 i br. 468. Digitalne snimke dostupne na: <http://europeana.eu>.
- Šaf. Šafarikovo evanđelje (tetra), bugarski crkvenoslavenski, 14. stoljeće. Izd. varijanata prema Mar.: Polívka, Gj. (1887): Bugarsko četverojevangjelje u biblioteci českog muzeja u Pragu, *Starine*, knj. 19–20, JAZU, Zagreb, 193–250.
- Šč. Šišatovačko evanđelje (tetra), srpski crkvenoslavenski, kraj 13. stoljeća, Kopitareva zbirka br. 12. Navedeni su primjeri dostupni na popisu leksičkih razlika u: Пешикан, 1989.
- Trn. Trnovsko evanđelje (tetra), bugarski crkvenoslavenski, 13. stoljeće. Leksičke varijante prema Marijanskom evanđelju u: Valjavec, M. K. (1889) Trnovsko tetrajevanđelje, *Starine*, 21, Zagreb, 1–68.
- Vrut. Vrutočko evanđelje (tetra), crkvenoslavenski bosanskog porijekla, kraj 14. stoljeća, Univerzitetaska biblioteka “Kliment Ohridski”, Skoplje. Izd.: Nakaš, L. (2015): *Vrutočko bosansko četveroevanđelje*, Forum Bosnae, Sarajevo.
- Vuk. Vukanovo evanđelje (puni aprakos), zet., kraj 12. stoljeća. Faksimilno izd.: Врана, J. (1967): *Вуканово еванђеље*, Српска академија наука, Београд.
- Vv. Vojvodičko evanđelje (tetra), srpski crkvenoslavenski, treća četvrtina 13. stoljeća, Grujićeva zbirka. Navedeni su primjeri dostupni na popisu leksičkih razlika u: Пешикан, 1989.
- Zogr. Codex Zographensis. Izd.: Jagić, V. (1879): *Quattuor evangeliorum codex glagoliticus olim Zographensis nunc Petropolitanus; characteribus cyrillicis transcriptum, notis criticis prolegomenis appendicibus auctum*, Berolini.
- Xlud 16 Četveroevanđelje Kolekcije Hludova br. 16, bugarski crkvenoslavenski, 14. stoljeće. Leksičke varijante za Evanđelje po Marku u: Воскресенский (A39) 1894.

Rječnici

1. *Slovník jazyka staroslověnského*. Academia, nakladatelství Československé akademie věd, Praha, 1958-1997.

Literatura

1. Алексеев, А. А. et al. (2005): *Евангелие от Матфея в славянской традиции*, Российское библейское общество, Санкт-Петербург.

2. Цейтлин, Р. М. (1977): *Лексика старославянского языка: Опыт анализа мотивированных слов по данным древнеболгарских рукописей X—XI вв.*, Академия наук СССР, Институт славяноведения и балканистики, Москва.
3. Грицкат, И. (1961–62): Дивошево јеванђеље. Филолошка анализа, *Јужнословенски филолог*, књ. XXV, САНУ, Београд, 227–295.
4. Horálek, K. (1954): *Evangeliaře a Čtveroevangelia. Příspěvky k textové kritice a k dějinám staroslověnského překladu evangelia*, SPN, Praha.
5. Jagić V. (izd.) (1883): *Quattuor evangeliorum, Versionis palaeoslovenicae, Codex Marianus glagoliticus, Characteribus cyrillicis transcriptum*, Apud Weidmannos, Berolini.
6. Jagić, V. (1913): *Entstehungsgeschichte der kirchenslavischen Sprache*, Berlin 19132 (Wien 19001).
7. Јерковић, В. (1975): *Палеографска и језичка испитивања о Чајничком еванђељу*, Матица српска, Београд.
8. Јовановић, Г. (1987): Јеванђељска лексика у јужнословенској ћирилској традицији, *Јужнословенски филолог*, бр. XXXIV, САНУ, Институт за српски језик, Београд, 65–83.
9. Kardaš, M. (2014): O jezičkim i grafijskim odlikama Sofijskog bosanskog evanđelja, *Forum Bosnae*, 66, Međunarodni forum Bosna, Sarajevo, 138–149.
10. Kuna, H., Gošić, N., Grabar, B., Jerković, V., Nazor, A. (1986): *Hvalov zbornik (faksimil, transkript i komentar)*, *Svjetlost – Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine*, Sarajevo.
11. Kuna, H. (2008): *Srednjovjekovna bosanska književnost*, Forum Bosnae, Sarajevo.
12. Львов, А. С. (1966): *Очерки по лексике памятников старославянской письменности*, Наука, Москва.
13. Nakaš, L. (prir.) (2014): *Vrutočko bosansko četveroevanđelje*, transliteracija Mehmed Kardaš, prijevod pogovora Desmond Maurer, Međunarodni Forum Bosnae, Sarajevo.
14. Pelusi, S. (1991): *Novum Testamentum Bosniacum Marcianum*, Studio Editoriale Programma, Padova.
15. Родић, Н., Јовановић, Г. (1986): *Мирослављево јеванђеље – критичко издање*, Зборник за историју, језик и књижевност српског народа САНУ, I одељење, књ. XXXIII, Институт за српскохрватски језик САНУ, Београд.
16. Славова, Т. (1989): Преславска редакција на Кирило-Методијевија старобългарски евангелски превод, *Кирило-Методијевски студии*, кн. VI, Кирило-Методијевският научен център към БАН, София, 15–129.
17. Воскресенский, Г. А. (1894): *Евангелие от Марка по основным спискам четырех редакций рукописного славянского евангельского текста с разночтениями из 108 рукописей Евангелия XI–XVI вв.*, Москва.
18. Воскресенский, Г. А. (1896): *Характеристические черты четырех редакций славянского перевода Евангелия от Марка. По сто двенадцати рукописям Евангелия XI–XVI вв.*, Книга по требованию, Москва.

THE POSITION OF THE VENETIAN GOSPEL AMONG THE OTHER MANUSCRIPTS OF THE BOSNIAN MEDIEVAL LITERACY

Abstract

The Venetian Miscellany is one of the preserved collections of Bosnian medieval literature. The manuscript of the the Venetian Miscellany is not preserved in its entirety. Given the linguistic traits of the Venetian Miscellany, his date should be sought at the end of the 14th or the beginning of the 15th century. This paper will try to illuminate some lexical characteristics that have not been scientifically explained so far. Namely, the paper will attempt to illustrate the relationship of the lexicon of the Venetian Miscellany to the other manuscripts of the Bosnian medieval literacy, as well as to the manuscripts of other Slavic traditions.

Keywords: The Venetian Miscellany, The Cajnice Gospel, Danicic's Gospel, Bosnian literary traditions

Esmeralda Mustafić

NEKONGRUDENTNI ATRIBUT U BOSANSKOM JEZIKU**Sažetak**

Tradicionalna gramatika atribut definira kao rečenični dodatak, nesamostalni rečenični član koji ne spada u osnovno rečenično ustrojstvo. Atribut je onaj rečenični član koji pobliže određuje ili sužava opseg značenja supstantivnoj riječi preko koje se uvodi, te je tako bolje određuje. Ovisno od sintaksičke kategorije riječi kojom se izriče, te u kakvom se odnosu nalazi prema nadređenoj, odnosno glavnoj supstantivnoj riječi, atribut može biti kongruentni i nekongruentni. Kongruentni atribut prati gramatičke oznake roda, broja i padeža upravne supstantivne riječi i obično se izražava nekim adjektivnim riječima. S druge strane, nekongruentni atribut ne prati gramatičke oznake roda, broja i padeža glavnih ili upravnih supstantivnih riječi. Nekongruentni atribut se izriče funkcionalno preobraženim supstantivnim, ili, rjeđe, adverbijalnim sintaksemama. U ovom radu će biti riječi o nekongruentnom atributu i njegovoj upotrebi u bosanskom jeziku.

Ključne riječi: atribut, kongruencija, nekongruentni atribut, gramatičke kategorije

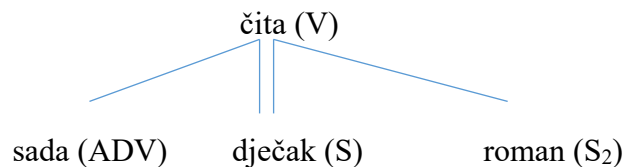
Atribut kao dio rečeničnog ustrojstva

Sistem jednog jezika posmatran na sintaksičkoj razini koordinira u rasponu riječi i rečenice. U tom sistemu, riječ je donja granica sintakse, a rečenica je gornja granica sintakse. Iz toga slijedi zaključak da se rečenica mora sastojati od riječi koje su jedna do druge; dakle moraju sačinjavati određeni niz. Naravno, svaki niz riječi ne predstavlja rečenicu.

U posljednja dva desetljeća sintaksa je postala jedan od središnjih dijelova lingvističkih izučavanja, i to zaslugom Naoma Chomskog. U analizi jezičkog sustava Chomsky polazi od teoretske pretpostavke da je jezik skup rečenica. Da li neka rečenica pripada nekom jeziku ili ne, utvrđuje izvorni govornik, tj. govornik kojemu je analizirani jezik materinski. Svakoј rečenici nekog jezika pretpostavljena su po generativnom modelu dva teoretski obavezno međusobno različita i strogo razlučena sitaksička ustrojstva: površinsko i dubinsko (Znika M., 2008:17).

Površinsko ustrojstvo podrazumijeva neograničen broj rečenica. Iz toga slijedi da su rečenice na površinskoj razini dosta raznolike. Kako bi se ove rečenice uopće mogle analizirati, potrebno je pretpostaviti da unutar njih moraju postojati neki isti, invarijantni odnosi koji su uslov za usporedbu rečenica površinske strukture. Upravo ti invarijantni odnosi predstavljaju dubinsko ustrojstvo rečenice. Ovo dubinsko ustrojstvo rečenice je konstruirano da bi se bolje i lakše mogla opisati rečenica u površinskom ustrojstvu.

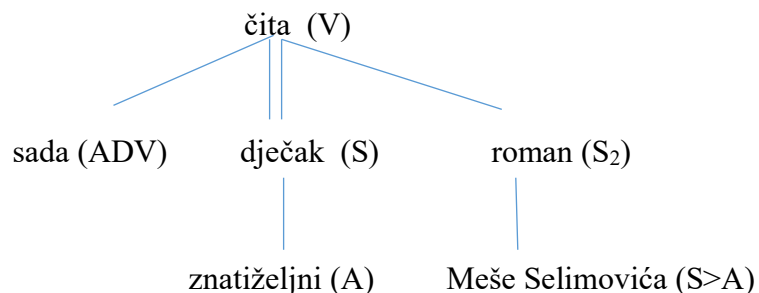
Tvrdnja o rečenicama površinskog ustrojstva, kao i tvrdnja da unutar njih moraju postojati unutarnji, invarijantni odnosi, podrazumijeva analizu sintaksičkih odnosa. Tu ulazi ograničen broj funkcionalno određenih elemenata. Ti elementi se uvijek mogu prikazati derivacijskim stablom. Ukoliko se posmatra rečenica *Dječak sada čita roman* dolazimo do zaključka da se ova rečenica sastoji iz četiri ravnopravna elementa: subjekta, predikata, objekta i priloške odredbe. Ova rečenica bi se derivacijskim stablom mogla prikazati na slijedeći način:



U ovoj shemi oznaka V predstavlja predikat u rečenici, oznaka ADV predstavlja prilošku odredbu u rečenici, oznaka S je subjekat, te oznaka S₂ predstavlja objekat. Ova četiri elementa predstavljaju osnovno rečenično ustrojstvo. To su samostalni rečenični članovi koji se u rečenicu uvrstavaju izravno.

Osim članova koji predstavljaju osnovno rečenično ustrojstvo, postoje i članovi koji se obično nazivaju nesamostalnim članovima rečeničnog ustrojstva. Oni se u rečenicu uvrstavaju posredno, preko nekog supstantivnog rečeničnog člana. Nesamostalni rečenični članovi su atribut i apozicija.

Apozicija je nesamostalni rečenični član koji supstantivnu riječ preko koje se uvodi u rečenicu određuje po kakvu svojstvu (Jahić Dž., Halilović S., Palić I., 2000:402). Jedan veoma čest element površinskog ustrojstva rečenice je onaj kojeg tradicionalna gramatika naziva atributom. Atribut je nesamostalni rečenični član koji supstantivnu riječ preko koje se uvodi u rečenicu određuje po kakvu svojstvu. Ovisno o tome kojom se sintaksičkom kategorijom riječi izriče i – u vezi s tim – u kakvom se gramatičkom odnosu prema nadređenoj supstantivnoj riječi nalazi, atribut može biti kongruentni i nekongruentni (Jahić Dž., Halilović S., Palić I., 2000:394). Odnos atributa prema ostalim članovima u rečenici se može prikazati derivacijskim stablom na slijedećoj rečenici: *Znatiželjni dječak sada čita roman Meše Selimovića*.



Osim elemenata osnovnog rečeničnog ustrojstva, u ovoj rečenici se pojavljuje i oznaka A, koja u rečenici ima funkciju atributa. Na osnovu ove rečenice mogu se definirati pojmovi kongruentnog i nekongruentnog atributa.

Kongruentni atribut se izražava adjektivnom riječju, i ta riječ prati gramatičke oznake roda, broja i padeža upravne supstantivne riječi. U ovoj rečenici kongruentni atribut bi bio *znatiželjni* uz upravnu supstantivnu riječ *dječak*. Pridjev *znatiželjni* se slaže sa imenicom *dječak* u rodu, broju i padežu. Rod je muški, broj je jednina, a padež je nominativ (*znatiželjni dječak*, *znatiželjnog(a) dječaka*, *znatiželjn(e) dječaku*...).

Nekongruentni atribut se izražava funkcionalno preobraženim riječima koje ne prate gramatičke oznake roda, broja i padeža upravnih supstantivnih riječi. U prethodno navedenoj rečenici nekongruentni atribut bi bio *Meše Selimovića* uz upravnu supstantivnu riječ *roman*. *Meše Selimovića* pripada kategoriji supstantivnih riječi, ali je upravni član ove sintagme također

supstantivna riječ, te *Meše Selimovića* se mora funkcionalno preobraziti u adjektivnu riječ i time popuniti poziciju nekongruentnog atributa.

Nekongruentni atribut u bosanskom jeziku

Pridjevi koji su uvršteni u rečenično ustrojstvo kao atributi sa supstantivnim upravnim riječima kojima su pridruženi uspostavljaju odnos slaganja u rodu, broju i padežu. Taj odnos se naziva kongruencijom. Kod kongruentnih atributa odnos kongruencije je kompletan, te se pridjevi sa upravnom supstantivnom riječju slažu u rodu, broju i padežu (*znatiželjni dječak, znatiželjnog(a) dječaka, znatiželjnom(e) dječaku, ...*). S druge strane, kod nekongruentnog atributa ne postoji odnos kongruencije u tradicionalnom smislu. U sintagmi *roman Meše Selimovića*, riječi *roman* i *Meše Selimovića* stoje u posebnom odnosu. Riječ *roman* se deklinira, dok riječ ili grupa riječi koja se nalazi u besprijedložnom genitivu *Meše Selimovića* ostaje nepromijenjena (*roman Meše Selimovića, romana Meše Selimovića, romanu Meše Selimovića, ...*). Marija Znika (2008) navodi da se u ovakvim izrazima, jer su već postali ustaljeni, više i ne osjeća neslaganje između padeža upravne i zavisne sintakse, već nam se čini da je sintaksa *Meše Selimovića* kongruentna sa sintaksemom *roman*.

Da bi neki oblik mogao biti uvršten u rečenično ustrojstvo kao atribut, mora mu se pretpostaviti mogućnost slaganja – kongruencija – u rodu, broju i padežu s riječju koja mu otvara mjesto u tom ustrojstvu. Gramatičke kategorije roda, broja i padeža izriču se gramatičkim morfemima, pa se to slaganje pokazuje kao usklađivanje gramatičkih morfema riječi koja se uvrštava kao atribut s gramatičkim morfemima riječi koja joj u rečeničnom ustrojstvu otvara mjesto. To usklađivanje među njima može biti:

1. potpuno morfološki očigledno, npr. kod pridjevskih riječi (*malena knjiga, čist zrak, novo pero, peta stranica, neko treći*)
2. morfološki očigledno izostalo – kad se atribut uvrštava u prijedložni ili padežni izraz (*čamac na rijeci, mladić plave kose, vas sedam, dva brata*) (Znika M., 2008:51)

Zaključujemo da se nekongruentni atribut u bosanskom jeziku u rečenicu uvrštava najčešće kao funkcionalno preobražena supstantivna riječ, rijetko se dešava da to bude adverbijalna riječ. Prema načinu na koji nastaju, nekongruentni atributi se mogu podijeliti u dvije skupine: *nekongruentni atribut uz konkretne imenice* i *nekongruentni atribut uz deverbativne i deadjektivne imenice*.

Nekongruentni atributi uz konkretne imenice nastaju u procesu sintkasičke kondenzacije (tj. preoblike predikativnih struktura u nepredikativne), npr. *knjiga koja je pod pazuhom* → *knjiga pod pazuhom* (Jahić Dž., Halilović S., Palić I., 2000:397). I. Palić u *Gramatici bosanskoga jezika* (2000) navodi da nekongruentni atributi uz konkretne imenice mogu imati brojna značenja, a najčešća su značenja posesivnosti, kvaliteta, partitivnosti i namjene.

Nekongruentni atribut s posesivnim značenjem označava posjedovanje ili prisvajanje onoga što je označeno upravnom supstantivnom riječju. Nekongruentni atribut sa posesivnim značenjem mogu imati slijedeći oblici:

1. besprijedložni genitiv: *ulice grada, prozor zgrade*
2. besprijedložni dativ: *cijene kukuruza, kraj krizi*
3. genitiv sa prijedlozima *u* i *kod*: *običaji kod nas, srce u Hasana Kaimije*
4. lokativ s prijedlozima *u* i *na*: *zjenice u očima, krov na kolibi*

Ukoliko je to moguće, u stilski neobilježenom stilu, u bosanskom jeziku je dosta izražena i uobičajena preoblika ovih sintagmi iz nekongruentnih supstantivnih u kongruentne supstantivne sintagme sa posesivnim pridjevom, npr. *ulice grada – gradske ulice*.

Posesivnost može biti otuđivog i neotuđivog tipa. Kod posesivnosti otuđivog tipa upravnom riječju je obilježeno ono što se ne smatra sastavnim dijelom onoga što označava sintagma, npr. *kuća oca, slika oca*. Kod posesivnosti neotuđivog tipa upravnom supstantivnom riječju je obilježen neodvojiv ili sastavni dio onoga što je označeno nekongruentnim atributom, npr. *tijelo jahača*.

Nekongruentnim atributom s kvalitativnim značenjem obilježava se osobina ili kakvoća onoga što je izraženo upravnom supstantivnom riječju. Nekongruentni atribut sa kvalitativnim značenjem mogu imati slijedeći oblici:

1. besprijedložni genitiv: *dječak veselog lica, djevojka dobra roda*
2. gentiva s prijedlogom *od*: u nekim primjerima može postojati paralelna upotreba besprijedložnog genitiva i gentiva s prijedlogom (*djevojka od dobra roda*)
3. instrumental sa prijedlogom *s(a)*: *čovjek s plavim očima*
4. lokativ sa prijedlogom *u*: *starac u šezdesetim godinama*

Besprijedložni genitiv s kvalitativnim značenjem upotrebljava se da se njime označi samo neki neodvojivi (integralni) dio pojma obilježenog upravnom supstantivnom riječju (tj. posesivnost neotuđivog tipa). Tada je on, u načelu, zamjenjiv instrumentalom s prijedlogom *s(a)* (usp. *seljak zdepasta tijela i krivih nogu / seljak sa zdepastim tijelom i krivim nogama, starica s mutnim mogledom i izboranim licem / starica mutna pogleda i izborana lica*). (Jahić Dž., Halilović S., Palić I., 2000:399)

Nekongruentnim atributom sa partitivnim značenjem označava se dio onoga što je obilježeno upravnom supstantivnom riječju. Nekongruentni atribut sa partitivnim značenjem mogu imati slijedeći oblici:

1. besprijedložni genitiv: *kašika šećera*
2. genitiv s prijedlozima *od, iz i između* uz broj jedan ili zamjenicu: *jedan od očevidaca, koji između vas*
3. instrumental s prijedlogom *među*: *neki među prisutnima*

Nekongruentnim atributom sa značenjem namjene obilježava se čemu služi ono što je označeno upravnom supstantivnom riječju. Ovaj tip nekongruentnog atributa najčešće ima oblik akuzativa sa prijedlogom *za*: *sveska za matematiku, injekcija za smirenje*.

Od ostalih značenja nekongruentni atributi najčešće imaju značenje mjesta. Nekongruentni atribut sa mjesnim značenjem mogu imati slijedeći padežni oblici:

1. genitiv: *nebo iznad Venecije, kuća ispod planine*
2. instrumental: *sjena pod nogama*

Nekongruentni atribut uz deverbativne i deadjektivne imenice su one imenice koje nastaju u procesu nominalizacije, glagolski ili verbalni oblici prelaze u nominalne ili imeničke. I u ovom se procesu nailazi na određene zajedničke linije, pa, ovisno o tome koja je verbalna struktura preobražena, nekongruentni atributi koji su nastali dobivaju različita značenja, među kojima su najčešća: subjekatsko, objekatsko i adverbijalnoodredbeno. Kada se nominalizira veza glagolskog predikata i subjekta nastaju supstantivne sintagme sa nekongruentnim atributom u obliku besprijedložnog genitiva, te dobiva subjekatsko značenje (*pisak voza, zvon*

tramvaja, mrmor violina). Nominalizacijom glagolskih ili verbalnih sintagmi sa bližim objektom nastaju supstantivne sintagme sa nekongruentnim atributom u obliku besprijedložnog genitiva koji dobiva objekatsko značenje. Npr. od sintagme *čitati knjigu* nominalizacijom glagola *čitati* u imenicu *čitanje* bliži objekat dobiva oblik besprijedložnog genitiva *čitanje knjige* (*naplata računa, odbrana domovine, lovljenje ribe*). Osim sintagmi sa značenjem bližeg objekta, mogu se nominalizirati i verbalne sintagme sa daljim objektom, samo što se u ovom slučaju ovaj dalji objekat nalazi u različitim padežima, koji se zadržavaju i u nominaliziranoj sintagmi (*sjećanje na djetinjstvo, strah od usamljenosti, osveta ženama*).

Nominalizacijom verbalnih sintagmi sa adverbijalnom odredbom nastaju supstantivne sintagme sa nekongruentnim atributom koji dobiva neku vrstu adverbijalnoodredbenog značenja (*šetnja prije mraka, obnova iz temelja, udarci kopitom*).

Nominalizacijom veze subjekta sa kopulativnim imenskim predikatom čije leksičko jezgro popunjava opisni pridjev nastaju supstantivne sintagme sa nekongruentnim atributom u obliku besprijedložnog genitiva koji označava nosioca osobine ili svojstva obilježenog nominaliziranim pridjevom (*bijes prirode, vlaga usana, ozbiljnost odluke*).

Zaključak

Proučavanje rečenice na njenom površinskom ustrojstvu podrazumijeva pretpostavku postojanja posebnih invarijantnih odnosa, te se pretpostavlja analiza sintaksičkih odnosa. Sintaksički odnosi se ogledaju u proučavanju elemenata rečeničnog ustrojstva. Osnovni elementi rečeničnog ustrojstva su subjekat, predikat, objekat i priloška odredba. Ova četiri elementa čine osnovno ustrojstvo rečenice.

Osim ovih elemenata, postoje i elementi u rečenici koji se tradicionalno nazivaju nesamostalnim rečeničnim članovima. Tu se obično ubrajaju atribut i apozicija. Atribut neku imensku riječ preko koje se uvodi opisuje po nekome svojstvu. Postoje dvije vrste atributa: kongruentni i nekongruentni.

Kongruentni atribut prati gramatička obilježja riječi preko koje se uvodi, dakle, slaže se sa upravnom riječju u rodu, broju i padežu. S druge strane, nekongruentni atribut ne prati gramatička obilježja roda, broja i padeža riječi preko koje se uvodi. Nekongruentni atributi se mogu podijeliti u dvije skupine: nekongruentni atribut uz konkretne imenice i nekongruentni atribut uz deverbativne i deadjektivne imenice. Osnovna značenja nekongruentnog atributa uz konkretne imenice su: paritivno, kvalitativno, posesivno, namjensko, te se još pojavljuju nekongruentni atributi sa značenjem mjesta. Osnovna značenja nekongruentnog atributa uz deverbativne i deadjektivne imenice su: subjekatsko, objekatsko i adverbijalnoodredbeno.

Literatura

1. Dugonjić, H (1987), Još ponešto o inkongreuentnom atributu (genitiv bez prijedloga), *Književni jezik*, 16/3-4, 148-155.
2. Dž. Jahić, S. Halilović, I. Palić (2000), *Gramatika bosanskoga jezika*, Zenica, Dom Štampe.
3. Jovanović, J. (2013), *Lingvistički i stilistički aspekti proučavanja rečenice*, Beograd, Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika.
4. Kovačević, M. (1982), Tipovi nekongruentnih atributa uz deverbativne imenice u djelima Anđela Vuletića, *Književni jezik*, 11/2, 81-92.

5. Tanasić, S. (2009), *Sintaksičke teme*, Beograd, Beogradska knjiga.
6. Znika, M. (2008), *Sintaksa i semantika*, Zagreb, Pergamena.

INCONGRUENT ATTRIBUTE IN BOSNIAN LANGUAGE

Abstract

Traditional grammar defines attribute as an addition in sentence, as non-self-contained part of sentence which doesn't belong in basic sentence structure. Atribute is the part of sentence which defines closer or narrows down semantic extent of substantive word, so it can be better determined. Depending of types of word which are used, and depending of their relation in sentence, atribute can be congruent and incongruent. Congruent atribute has the same grammatical category as the main word in sentence and it is ususally expresses with adjective words. On the other side, incongruent atribute doesn't follow those grammatical categories of main word in sentence. Incongruent atribute is expressed with functionally transformed substantive word, or, rarely, adverbial word. Incongruent atribute in bosnian language will be described in this paper.

Key words: attribute, congruence, incongruent attribute, grammatical category

SUGESTIVNA SREDSTVA INTERVJUA

Sažetak

Intervju je jedan od najčešće korištenih novinarskih žanrova bez obzira o kojoj se vrsti medija radi. Glavne prednosti intervju u odnosu na ostale novinarske žanrove su: uvjerljivost, autentičnost, vjerodostojnost, dinamičnost i izuzetno visok stepen komunikativnosti. Međutim, intervju nikad ne podliježe čvrstim pravilima, uhodanim sistemima. U većini slučajeva ne zavisi o onom ko odgovara, već o onom ko pita! Intervju ovisi o mašti, hrabrosti, tipu inteligencije i kulture, ukratko – o osobnosti novinara koji radi taj intervju. Upravo je tu i najveća opasnost kod intervju kao metoda za prikupljanje podataka – zloupotreba od strane novinara.

Naime, trendovi savremenog novinarstva upućuju na to da je, uprkos deklarativnom zalaganju za dijalog, sve manje suštinskog razgovora koji podrazumijeva autentični kružni tok riječi. Nedostatak profesionalizma i zanemarivanje etičke dimenzije pokreću autoritarnu svijest o neponovljivosti novinarskog Ega. Često dvolični položaj novinara uslovljava zanemarivanje društvene koristi. Tada je suštinski razgovor teško ostvarljiv. Novinar često skreće razgovor, a pitanja i odgovore usmjerava prema željenom parcijalnom cilju. Osim toga, u novinama, radiju, televiziji i na internetskim stranicama, veliki je broj intervju koji se prije objavljivanja preoblikuju i ne odvijaju se uživo. Tako se objema stranama ostavlja prostor za ispravke. Posebno se mogu skraćivati i mijenjati novinski i internetski intervjui tako da originalna verzija skoro nikada ne dođe do čitaoca. Često se čitaocu nudi prerađena verzija, koja uopće ne mora odgovarati originalu intervju.

Mediji su obavezni dekor savremenih političkih sistema, zaključak je sve većeg broja izučavalaca medija. Možda se u tom raskoraku, u modelima različitih komponiranja razgovora, i rađaju najizrazitije dileme savremenog novinarstva.

Glavne riječi: intervju, mediji, jezik politike, politički intervju

Uvod

Bosna i Hercegovina je početkom devedesetih godina prošlog stoljeća postala višestranačka država, a masovni mediji postali su sredstvom ubjeđivačkog djelovanja i raznovrsnih oblika promocije. Govori, skupovi, konferencije za novinare, partijski aktivisti na terenu, interpersonalne komunikacije, štampani mediji i zakup prostora u štampi, radiju i televiziji, intervjui, tribine, mitinzi i dr. predstavljaju široku lepezu oblika i sredstava upotrebljivanih za prezentiranje poruka u političkom životu Bosne i Hercegovine. Političkim strankama bilo je jasno koliku moć imaju mediji i da je kontrola onoga što oni objavljuju neophodna za održavanje na vlasti. Mediji su predstavljali polje za razne vrste manipulativnog djelovanja u cilju propagiranja željenih ideja i stavova. Negativni sadržaji koje su mediji prezentirali o pripadnicima drugih nacija i konfesija neminovno su kod velikog dijela publike izazivali određeni stepen netolerancije, često i mržnje, a ovako visoko indukovana mjera netolerancije neminovno je vodila masovnom nasilju prema ovim grupama. „Nisu mediji uzročnici nasilja, nego moćnici koji se njima služe, a s druge strane, od samih novinara i

njihove profesionalne etike zavisi da li će se pretvoriti u vojnike određene politike.“ (Reljić 1998:25) S formiranjem političkih partija nametnula se potreba za boljim i efikasnijim prezentiranjem zagovaranih stranačkih ideja i stavova. Putem organizirane propagande i političkog marketinga nastoji se potencijalnim glasačima približiti stranački program i ideje. Najčešće se kao dio izbornog političkog marketinga koriste oglasi, mada su veoma značajni i intervjui.

Politička kultura

Kultura, kao čovjekova druga priroda, nije ništa drugo do uređenje ljudskog života. Ona je „pobjeda nad neredom. Nered pokazuje odsustvo duha, otuda u svijetu kulture nema mjesta neredu“. (Šušnjić 2004:168) Političku kulturu čine vrijednosti, uvjerenja i stavovi koje imaju građani o političkim objektima i političkim procesima u svom društvu. Pod „objektima“ politike ili političkim objektima misli se na temeljne sastavnice politike, a to su prije svega politički sistem, politički procesi, te politički program i rezultat političkog djelovanja. To znači da politička kultura, kao dio opće kulture, unosi red u politički život, odnosno u javno polje. Ona utječe na izbor ciljeva i pravaca po kojima se pojedinci, društvo i država razvijaju. Zagorka Golubović daje kompleksnu definiciju, koja pored oblika participacije individua u društvenoj praksi ili „kulture ponašanja“, uključuje i norme i uvjete njihove participacije, a to znači i tipove društvenih / političkih akcija, kao i procese u kojima se individue pripremaju za društvenu participaciju (socijalizacija, a posebno politička socijalizacija, formiranje „društvenog karaktera“, procesi simbolizacije, prihvaćeni tipovi vjerovanja i ideologije, dominantni mentalitet, takozvani nacionalni karakter). (Vujadinović 2004) Od nivoa razvijenosti političke kulture zavisi uređenost političkog poretka. Što je nerazvijenija politička kultura pojedinaca, to su veće mogućnosti uzurpacija i manipulacija. I obrnuto: što je ona razvijenija, politička zajednica je uređenija.

U formiranju političke kulture veliku ulogu imaju mediji. Govoreći o „okovima štampe“, Bertran ukazuje na pet prepreka koje stoje na putu medijskim slobodama: „Najstarija, tehnološka prepreka polako nestaje. Drugi okovi su političke prirode: kruna i njeni dvorovi suzbijali su razvoj štampe od samog početka; danas čak i u demokratijama, vlasti još nastoje da cenzurišu ili daju iskrivljen prikaz vijesti. Treća prijetnja, koja postaje sve pogubnija počev od kasnog 19. vijeka, jeste ekonomska; tj. korištenje medija isključivo za zarađivanje novca. Četvrta prepreka, možda, predstavlja iznenađenje, jer se rijetko spominje. To je konzervativnost medijskih radnika, njihove zastarjele ideje i metoda. Posljednja prepreka, nikada pomenuta, obitava u lokalnoj kulturi, u tradicijama, kao što je, na primjer, status žena kod muslimanskih naroda, plemenska lojalnost u Africi, poštovanje starine u Japanu. Drugim riječima, ovdje je krivac javnost.“ (Bertran 2007: 11-12)

U autoritarnim vladavinama dominira parohijalna i podanička politička kultura. (Čupić, 2009:340) Te političke kulture odgovaraju autoritarnim vlastodržcima jer pomoću njih drže stanovništvo u podređenom položaju, odnosno u stanju nezrelosti i upotrebljivosti u svoje svrhe. Podanici su svjesni autoriteta vlasti. Oni se prema vlasti i političkom životu odnose afektivno – ili je prihvataju i obožavaju ili su ravnodušni i nezainteresirani. U Bosni i Hercegovini postoje elementi podaničke političke kulture s bitnom oznakom pasivnosti pojedinca spram političkog okruženja. Takva politička kultura svakako ne predstavlja zahvalnu podlogu za razvoj civilnog društva kao posljednje tranzicijske faze.

U autoritarnim vladavinama mediji se koriste samo u propagandne i manipulativne svrhe, pa tako i autoritarna politička kultura svodi medijsko djelovanje na propagiranje vladajuće volje i tako ugrožava slobodu mišljenja. (Čupić 2009:340) Mediji nisu više javno oko koje treba da prenese sve što se događa u društvu i državi, već sredstvo za prenošenje poruka koje vladajući odabiru. Putem medija željena politika se veoma efikasno plasira građanima, a vodeće političke strukture brzo i uspješno prenose ideju na najveći broj čitalaca, gledalaca i slušalaca, te tako usmjeravaju razmišljanja i činjenja. Mediji se koriste kao sredstvo kontrole stvarajući neophodnu iluziju, često i u zabavnoj formi, koja je u interesu određene politike¹.

Intervju

Intervju je jedan od najčešće korištenih novinarskih žanrova bez obzira o kojoj se vrsti medija radi. Uvjerljivost, autentičnost i vjerodostojnost (naročito u elektronskim medijima) neke su od njegovih gotovo nedostižnih prednosti u odnosu na ostale novinarske žanrove. Gotovo da nema nijednog dnevnog lista, a pogotovo periodične štampe, u kojoj značajan dio sadržaja ne čini upravo intervju u svojim različitim modalitetima i pojavnim oblicima: od izjava, preko građe za gotovo sve oblike novinarskog izražavanja – žanrove, do klasičnog intervjua pitanje-odgovor, odnosno intervju profila. Novinarski intervju ima svoja specifična obilježja i osnovni cilj mu je da saopći neku aktuelnu činjenicu i da istakne njen društveni značaj. Intervju „predstavlja određeni razgovor između neke (poznate) osobe i reportera, koji se objavljuje preko tiska, radija ili televizije i u kojemu se sudionici izjašnjavaju o ciljanim aktualnim (političkim) pitanjima ili pitanjima koja se tiču njih.“ (Duden 1989: 309) Iz ove definicije proizilazi da je intervju usmjeren na osobe iz javnog života, određen je za javnost, te predstavlja važnu mogućnost masovnih medija za širenje informacija i mišljenja.

Intervju je, dakle, obogatio sredstva masovnog komuniciranja, približio je poznate, autoritativne ličnosti – slušaocima, gledaocima i čitaocima. S jedne strane stvorio je neposredan kontakt između političkih i državnih funkcionera i ogromne mase ljudi s druge strane. Novinar je u intervjuu posrednik između te dvije udaljene tačke; on vodi razgovor s onima od kojih nešto zavisi, s čuvenim stvaraocima bilo na kojem polju ljudske djelatnosti, sa zanimljivim pojedincima; pita u ime mase, traži odgovore koji su relevantni ili zanimljivi upravo za tu vrstu čitalaca, slušalaca ili gledalaca.

Različiti pristupi intervjuu (kao metodu i kao žanru) potvrđuju njegovu raznolikost, višeznačnost i mogućnost primjene. Međutim, iako ga je lako definirati i izdvojiti iz drugih oblika, o njemu se mogu naći različita shvatanja. Tako mnogi teoretičari novinarstva smatraju da je intervju usko povezan za skoro sve vrste novinarskog izražavanja. Međutim, za razliku od recimo vijesti, izvještaja ili osvrtu, koji su monološki žanrovi, intervju je dijaloški žanr, jer uključuje komunikaciju između dviju osoba. Po svojoj definiciji intervju je „pogled između“ (inter view), koji u sebi sadrži i subjektivni dojam svakog novinara, osim, naravno, ako nije riječ o istraživačkom intervjuu kojim se služimo kako bismo dobili podatke. Često se pojmovi poput razgovor, dijalog i intervju koriste kao sinonimi a da se ne zna da oni imaju različito značenje i da su jasno razgraničeni jedan od drugoga. Tako se „izraz razgovor uvijek koristi za oblike govorenoga jezika, odnosi se na usmenu komunikaciju najmanje dvaju sudionika i

¹ Jer „politika nije nauka ni umjetnost, već igra za moć i igra sa moći. Ta igra nije zabava, već smrtno ozbiljna stvar u kojoj su smrt, fanatizam i kalkulacija češći od humora i smijeha.“ (Orlović 2002:109)

usmjeren je k određenim temama. Za razliku od njega, dijalog se karakterizira kao izravni pisani ili usmeni razgovor u kojemu dvije ili više osoba razgovaraju o nekoj važnoj temi, često vezanoj uz opću dobrobit čovječanstva. Intervju, nasuprot njima, ciljani je razgovor u kojemu jedna strana konkretno postavlja pitanja a druga na njih odgovara. Ispitivač pri tome ima zadatak da od ispitanika dobije željene informacije i da ih prezentira publici.“ (Jozić, Pon, Rakovac 2006:156) Poseban nesklad i konfuzija vlada u dijelu intervjuja kao metoda za saznavanje gledišta koga autori izjednačavaju s izjavom ili čak anketom, a neki ga svrstavaju u novinarski žanr ili podžanr.

Medijska manipulacija – intervju

Pod medijskom manipulacijom podrazumijeva se niz povezanih tehnika kojima određene osobe nastoje stvoriti sliku ili argumente koji pogoduju njihovim ličnim interesima. Tako najveću opasnost kod intervjuja kao metoda za prikupljanje podataka predstavlja zloupotreba od strane novinara, tj. zloupotreba izvora, koja je uglavnom pokrenuta strahovima, emocijama, željama, potrebama. Intervju nikad ne podliježe čvrstim pravilima, uhodanim sistemima. „U većini slučajeva ne zavisi o onom ko odgovara, već o onom ko pita! Intervju ovisi o mašti, hrabrosti, tipu inteligencije i kulture, ukratko – o osobnosti novinara koji radi taj intervju.“ (Oriana Fallaci) Naime, trendovi savremenog novinarstva upućuju na to da je, uprkos deklarativnom zalaganju za dijalog, sve manje suštinskog razgovora koji podrazumijeva autentični „kružni tok riječi“. Nedostatak profesionalizma i zanemarivanje etičke dimenzije pokreću autoritarnu svijest o neponovljivosti novinarskog Ega. Često dvolični položaj novinara uslovljava zanemarivanje društvene koristi. Tada je suštinski razgovor teško ostvarljiv. Prvobitna uloga novinara jeste da se uputi dobra replika ili pitanje, a pitanje je suština intervjuja. Međutim, novinari često koriste sugestivna pitanja u intervjuima, često skreću razgovor, a pitanja i odgovore usmjeravaju prema željenom parcijalnom cilju. I najpametniji i najzanimljiviji sugovornik može ostati neiskorišten ako autor ne pripremi i odradi dobro intervju. Čest je slučaj da novinar već u pitanju da ili sugerira odgovor, tako da intervjuiranoj ličnosti ostaje samo da kaže kratko „da“ ili „ne“. Tako intervjuirani postaje fusnota medijski prezentiranog teksta, ideje. Osim toga, u novinama, radiju, televiziji i na internetskim stranicama, veliki je broj intervjuja koji se prije objavljivanja preoblikuju i ne odvijaju se uživo. Na taj način se objema stranama ostavlja prostor za ispravke. Posebno se mogu skraćivati i mijenjati novinski i internetski intervjui tako da originalna verzija skoro nikada ne dođe do čitaoca. Vrlo često se čitaocu nudi prerađena verzija, koja uopće ne mora odgovarati originalu intervjuja.

U medijima dijalogizmi se javljaju najčešće kao posebna veza pitanja i odgovora. Pri tome se, prividno objektivno izvještavanje, prikriveno zamjenjuje subjektivizmom. U medijima se susreću najčešće tri dijalogična oblika. Prvi se sastoji u tome što novinari sami sebi postavljaju pitanja i daju svojevrzne odgovore. U drugome se postavlja pitanje sugovorniku, ali se ne čeka odgovor već novinar sam odgovara. Najzanimljiviji u medijima jeste oblik dijalogizma poznat pod nazivom *anacenoza* u kome se pitanjima falsificira pravi razgovor. Novinari često unaprijed daju pitanja da bi se postigla zgusnutost izvještavanja i izbjegle slučajnosti i suvišnosti. Na ovaj način se postiže sugestivnost razgovora, ali se gubi na neposrednosti.

Za rad u medijima školuju se novinari, ali nema prepreka da se novinstvom bave svi, bez obzira na stupanj i smjer obrazovanja. Zlonamjernim i nestručnim radom u medijima mogu nastati velike štete. U posljednje vrijeme svjedoci smo velike manipulacije ovim podžanrom gdje se izjava (naročito u tekstnim intervjuima) izvlači iz konteksta i koristi kao predložak za različite vrste senzacionalističkih natpisa, koji najčešće nemaju nikakvo uporište u argumentima i činjenicama.

Politički intervju

Ako se jezikom zaista iskazuje tjeskoba, kako tvrde najveći jezički stvaraoči, onda se, novinarskim jezikom iskazuje i znatna politička tjeskoba savremenog svijeta. Međutim, najveća dijaloška tjeskoba ogleda se u tzv. političkom govoru i medijskim oblicima političkog govora kojima se oblikuje javno mnijenje. Postoji tendencija da se medijski organizirani govor oblikuje tako da se samo simulira življenje spominjanjem različitih egzistencijalnih trauma javnog života. Tu se rađaju određene retoričke disonantnosti kojima se ispoljavaju oblici specifičnog nezadovoljstva, a mediji se sve češće nalaze pred izazovima različitih vidova verbalnih agresivnosti (*Potpuno je jasno, Oni bezočno lažu...*).

Mediji u Bosni i Hercegovini suočavaju se s izazovima različitih pritisaka, najprije političkih. Upravo zbog dominacije politike nad profesijom osnovni pojmovi novinarskog zanimanja promijenili su značenja. „Izjednačavaju se istina i zabluda, vjerodostojnost podatka i mišljenje, a najviša profesionalna razina novinarskog posla proglašava se subjektivnom.“ (Vujević 1998:181) Lokalni moćnici uređuju programe, sami se najavljuju i dolaze u emisije, prekidaju ustaljene programske sheme, govore, kao da su u emisiji bez voditelja, o čemu god hoće i kako hoće, ne vodeći računa o svojoj, inače redovno oskudnoj, rječitosti.

Cilj manipulacije, naročito u političkom diskursu, problematičniji je nego manipulacija sama, zato što političari mogu sakriti ono negativno pomoću specifičnih jezičnih formulacija, tako da običan čovjek teže uočava ili uopće ne vidi strahote koje se pred njim nalaze. (Wilson 2003: 400)

Van Dijk (2006: 373) navodi najčešće mehanizme jezične manipulacije te dodaje kako se oni mogu pojaviti na više razina diskursa (semantičkoj, pragmatičkoj, kontekstualnoj itd.):

- opće interakcijske strategije: pozitivno predstavljanje sebe, negativno predstavljanje drugih
- „makro govorni činovi“ koji impliciraju naše dobre poteze i njihove loše poteze (npr. optužbe, obrane, napadanja...)
- semantičke makrostrukture: odabir teme – (ne)naglašavanje negativnih / pozitivnih činjenica o nama / njima
- lokalni govorni činovi koji podupiru globalne (npr. izjave koje dokazuju optužbe)
- lokalna značenja: naši / njihovi pozitivni/negativni potezi: dati što više / što manje detalja, biti općenit / detaljan, biti nejasan / precizan, biti eksplicitan / implicitan itd.
- rječnik: odabrati pozitivne riječi za nas, a negativne riječi za njih
- sintaksa: aktiv nasuprot pasivu, nominalizacije: (ne)naglašavanje naših / njihovih pozitivnih / negativnih djela, izbjegavanje odgovornosti
- retoričke figure: hiperbola nasuprot eufemizmu za pozitivna / negativna značenja, metonimije i metafore koje naglašavaju naše / njihove pozitivne / negativne osobine

- zvukovi i vizualni podražaji: naglašavanje (glasnije ili izražajnije u govoru, veća ili podebljana slova u tekstu) pozitivnih / negativnih značenja, raspored (ono što dolazi prvo, posljednje: na vrhu, na dnu teksta itd.) pozitivnih i negativnih značenja.

U Bosni i Hercegovini se razvija politički pluralizam, pa se javljaju mediji koji zastupaju različite političke orijentacije. Većinska vladajuća stranka kontrolira većinu najjačih medija. U bosanskohercegovačkim medijima vodi se politička borba. Novinari prikivaju, odabiru i oblikuju informacije po kriteriju politike vlasti. Dakle, za izbor tema u intervjuima (naročito tekstnim) nije presudna njihova informativna vrijednost, nego politički značaj njihovog objavljivanja, a takvi kriteriji odabira služe za postizanje određenog propagandnog cilja. Za vlast nepovoljne informacije u intervjuima se izostavljaju ili se prezentiraju nejasno i nerazumljivo s očekivanjem da njihovo dejstvo i značaj budu umanjeni.

Potreba za očekivanim odgovorima rađa vještačku znatiželju da se ispune prepoznatljiva „mjesta neodređenosti“ (Roman Ingarden). Jezičke mogućnosti savremenog novinarstva, otuda, sve češće vode u prepoznatljivi solilokvij uglavnom oblikovan u zavisnosti od toga ko je vlasnik određenog medija.

Politički intervju jest hijerarhijski strukturiran slijed govornih činova. Političar, odnosno političarka, informira čitaoce, privlači pozornost na rečeno te uvjerava u istinitost istog. Kao i kod intervjuja snaga političkoga govora temelji na njegovoj sposobnosti da se predstavi uvjerljivim i istinitim. Političari mogu posegnuti za mnogim strategijama manipulacije i to na svim lingvističkim razinama. „Često se istim jezičnim sredstvima ostvaruje nekoliko funkcija: informativna, apelativna i persuazivna koje predstavljaju funkcije koje se realiziraju u političkim intervjuima.“ (Borčić 2010: 138)

Politički lideri pokreću birače koristeći visoko efektne retoričke strategije, poput metafora koje često predstavljaju osnovno sredstvo persuazivnosti. „Persuazivnost jezika politike, uz ostala jezična sredstva, ostvaruje se upotrebom konceptualnih metafora, o čemu govore i brojna lingvistička istraživanja, a posebno ona s engleskoga i njemačkoga govornog područja.“ (Borčić 2010:149)² U skladu s tim upravo upotreba konceptualnih metafora omogućava neizravnu manipulaciju jezičnim sadržajima. Također, persuazivnost jezika politike ostvaruje se i putem igre riječima (negativno izražavanje, preuveličavanje s pozitivnom konotacijom, upotreba eufemizama); stvarna i pogrešna asocijacija (transferi značenja, uloga javnih ličnosti), metonimija. Metod igra riječima najčešće predstavlja upotrebu stereotipa kojim se predstavlja politička opcija (partija, kandidat) dovodeći je u vezu s nekim općim pojmom: demokratija, tolerantnost, civiliziranost, otvorenost, objektivnost, prosperitet – odnosno, ako se neki subjekt želi kritizirati i omalovažiti s drugačijim pojmovima: totalitarnost, ksenofobičnost, sebičnost, anahronizam. Pod afektivnom manipulacijom podrazumijeva se identifikacija (uvjeravanje – zavođenje), zavođenje stilom (upotreba stilskih figura umjesto argumenata), manipulacija jasnoćom, estetizacija poruke (bitna forma, a ne sadržaj), upotreba straha / autoriteta, ponavljanje (utisak da se koriste argumenti – stvara se zamor) i uloga dodira. Kognitivna manipulacija znači manipulacija kadriranjem (kadriranje lažima, kadriranje

² Upotreba konceptualnih metafora u jeziku politike ostvaruje persuazivnu jezičnu funkciju na dvije razine, putem opisa i analize određene političke teme te utjecaja na to kako se recipijenti (svjesno ili nesvjesno) osjećaju u odnosu na određeni koncept. Poznato je da jezik može utjecati na mišljenje, može upravljati ponašanjem te podupirati svijest grupe (Dürscheid, Kircher, Sowinski, 1995: 20-24). U skladu s tim upravo upotreba konceptualnih metafora omogućava neizravnu manipulaciju jezičnim sadržajima. (Borčić 2010: 138)

zabludom, riječi zamke, iskrivljena slika, kadriranje prinudom /“noga u vratima”/), poluge uvjeravanja i ksenofobični amalgam. U intervjuima su česti i frazemi. „Tako frazemi mogu biti indikatori društvenih odnosa među komunikacijskim partnerima ili mogu izricati emocionalne stavove pošiljatelja prema sadržaju poruke. Pomoću frazema, sudionik komunikacije se primjerice može ironično ograditi, ocijeniti neku situaciju, manipulativno koristiti eufemistične frazeme ili ih jednostavno koristiti u svrhu slikovitog predočavanja nečega, obično apstraktnih pojmova poput prijetnji.“ (Jozić, Pon, Rakovac 2006:159)

Budući da politika ima svoje jasne ciljeve, ona se javlja kao poseban „konzument“ jezika. A jezik se, ustvari, uvijek zbiva kao cjelokupnost društvenog događanja. Ta zbivanja su bremenita raznim viđenjima onoga istog, istinitog, zajedničkog. Tako jezik „poznaje“ i ono što jest i ono što nije, i ono dogovoreno i ono što treba. Životna zamršenost jednog društva razotkriva se u jeziku, koji ne služi samo kao prenosnik informacija nego kao i filter tih informacija. Zbog toga su najvažniji dijelovi jezika – značenje, leksika i rečenica – u jeziku politike podložni promjenama. Politika se obilno koristi pomacima u značenju s ciljem da otkrije samo ono što je naumila kazati, a ipak kazuje ono što je datom trenutku potrebno kazati. Tako dolazimo do mistifikacija umjesto do stvarnih „istina“.

Zaključak

Intervju je jedan od najčešće korištenih novinarskih žanrova bez obzira o kojoj se vrsti medija radi. Najveću opasnost kod intervjuja kao metoda za prikupljanje podataka predstavlja zloupotreba od strane novinara, tj. zloupotreba izvora, koja je uglavnom pokrenuta strahovima, emocijama, željama, potrebama. Prvobitna uloga novinara jeste da se uputi dobra replika ili pitanje, a pitanje je suština intervjuja. Međutim, novinari često koriste sugestivna pitanja u intervjuima, često skreću razgovor, a pitanja i odgovore usmjeravaju prema željenom parcijalnom cilju. Čest je slučaj da novinar već u pitanju da ili sugerira odgovor, tako da intervjuiranoj ličnosti ostaje samo da kaže kratko „da“ ili „ne“. Tako intervjuirani postaje fusnota medijski prezentiranog teksta, ideje. Osim toga, u novinama, radiju, televiziji i na internetskim stranicama, veliki je broj intervjuja koji se prije objavljivanja preoblikuju i ne odvijaju se uživo. Na taj način se objema stranama ostavlja prostor za ispravke. Posebno se mogu skraćivati i mijenjati novinski i internetski intervjui tako da originalna verzija skoro nikada ne dođe do čitaoca. Vrlo često se čitaocu nudi prerađena verzija, koja uopće ne mora odgovarati originalu intervjuja.

Novinari prikrivaju, odabiru i oblikuju informacije po kriteriju politike vlasti. Dakle, za izbor tema u intervjuima (naročito tekstnim) nije presudna njihova informativna vrijednost, nego politički značaj njihovog objavljivanja, a takvi kriteriji odabira služe za postizanje određenog propagandnog cilja. Za vlast nepovoljne informacije u intervjuima se izostavljaju ili se prezentiraju nejasno i nerazumljivo s očekivanjem da njihovo dejstvo i značaj budu umanjeni.

U Bosni i Hercegovini ne postoji formalna kontrola medija, ali izvršna vlast i ekonomski centri moći izvaninstitucionalnim kanalima snažno utječu na oblikovanje štampe, te televizijskih i radio emisija. Upravo zbog dominacije politike nad profesijom osnovni pojmovi novinarskog zanimanja promijenili su značenja.

Literatura

1. Bertran, Ž. K. (2007), *Medijska etika i sistemi medijske odgovornosti*, OEBS, Beograd
2. Borčić, N. (2010), *Konceptualne metafore u političkim intervjuima*, Medijske studije, Zagreb
3. Čupić, Č. (2009), *Politička kultura i mediji*, Godišnjak, Fakulteta političkih nauka, Beograd
4. Duden (1985), *Das Bedeutungswörterbuch (Der große Duden 10)*, Mannheim et al. Bibliographisches Institut – Dudenverlag
5. Jozić, Pon, Rakovac (2006), *Pragmatički i značenjski elementi frazema*, Jezikoslovlje, Osijek
6. Orlović, S. (2002), *Političke partije i moć*, Čigoja štampa, Beograd
7. Reljić, D. (1998), *Pisanje smrti: mediji u vremenima sukoba*, European Media Institute, Beograd
8. Šušnjić, Đ. (2004), *Drama razumevanja*, Čigoja štampa, Beograd
9. Van Dijka, T. (2006), *Ideologija, Golden marketing i Tehnička knjiga*, Zagreb
10. Vujadinović, D. i dr. (2004), *Između autoritarizma i demokratije*, Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu, Split
11. Vujević, M. (1998), *Profesija i politika u medijima*, Politička misao, Zagreb
12. Wilson, J. (2003), *The Handbook of Discourse Analysis*, Schiffrin, Deborah, Deborah Tannen and Heidi E. Hamilton (ur.), Blackwell Publishing, Massachusetts

ADVISORY MEANS OF INTERVIEW

Abstract

Interview is one of the most frequently used journalistic genres, regardless of the type of media. The main advantages of the interview compared to other journalistic genres are: persuasiveness, authenticity and credibility, dynamics and extremely high degree of communicativeness. However, the interview never complies with robust rules, nor well-known patterns. In most cases, it depends more on the interviewer than interviewee. The interview depends on imagination, courage, the type of intelligence and culture, in short – on the personality of the journalist who conducts this interview. Precisely this presents the greatest danger when it comes to this method of collecting data – improper interviewing. Namely, the trends of contemporary journalism suggest that, despite declarative advocacy for dialogue, there is an increasingly less essential conversation that implies an authentic circular flow of words. The lack of professionalism and the neglect of the ethical dimension raises the authoritative awareness of the unrepeatability of the journalistic Ego. Often the biased position of journalists causes neglect of social benefits. The essential conversation is then hard to achieve. A journalist often steers the conversation, directing the questions and answers toward the desired partial goal. Additionally, a large number of interviews in newspapers, on the radio, television and Internet are not live broadcasted, but are edited before release. Thus, both parties have room for corrections. In particular, newspaper and internet interviews can be shortened and modified so that the original version hardly ever reaches the reader. The reader is oftentimes offered a revised version, which does not necessarily match the original of the interview.

„Media is a must-have decor of modern political systems“ – the conclusion of an increasing number of media educators. Perhaps in this gap, in the models of different composition of conversations, the most prominent dilemmas of contemporary journalism are born.

Key words: interview, media, political language, political interview

Dr. sc. Muris Bajramović

TENDENCIJE RAZVOJA KNJIŽEVNOSTI ZA DJECU

Sažetak

Rad razmatra razvojne linije savremene književnosti za djecu i njene tendencije, odnosno trendove u odnosu na historijski razvoj i dominantne poetičke modele u prošlosti. Način na koji je kultura, u najširem smislu tog pojma oblikovala i uvjetovala razvoj književnosti za djecu će također biti razmatran. Rad će na pregledan način pratiti razvoj tema, ali i žanrova književnosti za djecu, uključujući savremene načine proučavanja književnosti.

Ključne riječi: književnost za djecu, književna kritika, poststrukturalizam

Sasvim je bilo razumljivo da će, u dvadeset prvom stoljeću, ali i prije toga, doći do promjene u razumijevanju književnosti za djecu. Savremeni trendovi u proučavanju književnosti, postmodernističke, ali i poststrukturalističke promjene, kao i nova čitanja, rezultirala su tome da književnost za djecu na Zapadu, prvenstveno, počinje da se čita na novi način, pružajući uvid u njen historijski razvoj. U Bosni i Hercegovini, nažalost, nema te vrste pomaka ili čitanja. Uvidom prvenstveno u nastavne planove i programe nastave predmeta Književnost za djecu koji se izučava na univerzitetima u BiH, zaključujemo da se uglavnom radi o „klasičnoj“ književnosti za djecu, o kojoj su sedamdesetih i ranih osamdesetih godina prošlog stoljeća pisali Milan Crnković i Muris Idrizović. U Hrvatskoj postoji izvjestan zamah ka novim tendencijama u proučavanju i vrednovanju i tumačenju književnosti za djecu.¹

No, ono što je zanimljivo jeste činjenica da se i u dvadeset prvom stoljeću još uvijek razmatra pozicija književnosti za djecu, te se daju njena definiranja i klasificiranja. Pokušaj je to da se sistemski da odgovor na pitanje šta je to književnost za djecu? Traganjem za odgovorom na to pitanje daje se ujedno i okvir za proučavanje književnosti za djecu. I tu postoje brojne dileme.

„U hrvatskom se kontekstu (...), od samih početaka akademskog istraživanja dječje književnosti naglašavalo da dječja književnost nije posebna vrsta ili žanr književnosti nego njezin dio. Ovaj nam se stav danas može činiti nejasno zaoštren. Postavlja se pitanje koja je razlika između toga da je nešto ili netko dio nečega od toga da je vrsta nečega?“ (Hameršrak i Zima, 2015:127) Autorice navode i da je prvobitno shvatanje književnosti za djecu u Hrvatskoj i perspektiva proučavanja „podrazumijevala shvaćanje književnosti kao specifične i k tomu jedinstvene (jedne i nedjeljive) estetske pojave (...)“. (Hameršrak i Zima 2015:127). Dakle, književnost za djecu je sama po sebi specifična, i može joj se pristupiti iz više uglova. U navedenoj knjizi Hameršrak i Zima (2015) daju pregled i razvoj književnosti za djecu upravo

¹ Postoji nekoliko disertacija i studija iz oblasti književnosti za djecu, od kojih se posebno izdvaja knjiga Hameršrak i Zima *Uvod u dječju književnost*, u kojoj se, između ostalog, pokazuje na koji način se hrvatska književna kritika bavila ovim tekstovima. Ovaj zamah je dodatno podstican i časopisom *Libri&Liberi*, koji se izrazito bavi književnosti za djecu, i koji proučava kako starije i klasične tekstove, tako i ove novije, čime nudi širi uvid u književno stvaranje hrvatskih spisatelja za djecu, ali također i svjetskih. U tom smislu značajna je i studija Andrijane Kos Lajtman *Autobiografski diskurs djetinjstva* (2011), koja predstavlja značajan književnoteorijski i književnohistorijski prikaz odabranih djela hrvatske dječje književnosti interpretiranih pomoću najnovijih teorijskih aspekata, s posebnim osvrtom na ulogu autobiografskog diskursa, po autoričinom zaključku, neizbježno prožetog unutar dječje književnosti.

prema vrstama. Tako će one dati teorijski okvir, kao i književnohistorijski okvir hrvatske književnosti za djecu (a gdje je potrebno i okvir svjetske književnosti za djecu) pripovijetke, igrokaza, stripa, slikovnice, dječjeg romana, bajke i fantastične priče, dječje poezije. Na kraju knjige se daje pregled animalistike i adolescentske književnosti.

Maria Nikolajeva (2005) će pomiriti ta dva pristupa u knjizi *Aesthetic Approaches to Children's Literature* (Nikolajeva, 2005) u kojoj postavlja pitanje u *Uvodu*: da li nam je potrebna zasebna estetika književnosti za djecu? (Nikolajeva, 2005:xi) U knjizi će „istraživati različite aspekte književnosti za djecu: kao žanr, tema, kompozicija, i karakterizacija - iz različitih uglova promatranja: historijskih, socijalnih i komunikacijskih, ali na prvom mjestu estetskih, odnosno fokusirajući se na specifična pitanja književnosti za djecu koja su suprotna mainstreamu.“ (Nikolajeva, 2005:xvii) U nastavku knjige će se, u poglavljima razmatrati pitanja kao što su: *Estetika autora, Estetika djela, Estetika žanra, Estetika sadržaja, Estetika kompozicije, Estetika scene, Estetika karaktera, Estetika naracije, Estetika jezika, Estetika medija, Estetika čitatelja*. Ono što je bitno da u svakom poglavlju Nikolajeva daje teorijski okvir, primjer teksta iz oblasti književnosti za djecu na kojim se praktično teorijski okvir primjenjuje, a zatim se nude i vježbe kojima će čitatelji upotpuniti svoje razumijevanje. Ovakav pristup kombinira savremenu teorijsku metodologiju proučavanja književnosti, vezuje teoriju s praksom i didaktično postavlja pitanja u okvirima vježbi u kojima se novostečeno znanje primjenjuje. Na kraju svakog poglavlja se daje dodatna literatura, tako da se ovakvim sistematskim pristupom zapravo ukazuje i na tendencije razvoja književnosti za djecu.

Također, postoji i pitanje namjene, ali i pitanje pedagoškog aspekta ove književnosti. I to je jedno konstantno pitanje koje se postavlja. U tom kontekstu, a uvažavajući mnogostruke perspektive koje tekstovi književnosti za djecu nude, trebalo bi posegnuti i za znanjima iz oblasti pedagogije. Time bi se pristupanje ovim tekstovima interdiscipliniralo, i upotpunilo. Također bi se upotpunila bitna veza *teorije i prakse*. Ili, čak više teorija i prakse. Tako bi se dopunjavalo široko polje proučavanja književnosti za djecu². Bilo je razumljivo da će književnost za djecu evoluirati. Početne edukativne i didaktične slikovnice su zamijenjene drugim tekstovima. Zanimanje tinejdžera za „vlastitu“ književnost moralo je polučiti tekstove koji su bili drukčiji od prvobitnih. Razvoj štamparija i novih tehnologija, a samim tim i razvoj tržišta i zakona potražnje i proizvodnje, je također uvjetovao specifičan razvoj književnosti. No, uz taj razvoj postojao je i globalni utjecaj kulture i savremenog razumijevanja svijeta. „Uz uključivanje različite djece u svoj rad, pisci za djecu su koristili različite modele - realizam i fantaziju, tragediju i komediju- kako bi se suprotstavili spektru tematskih problema“. (Reynolds, 2011:21) Tako se, po prvi put u historiji književnosti za djecu dešava da pisci pišu LGBTIQ+ slikovnice. Nedavno je u Hrvatskoj izdata prva takva slikovnica *Moja dugina obitelj* koja tematizira porodicu istospolnih zajednica. No, to ništa nije novo. Već 2000. Frances A. Day je napisala knjigu *Lesbian and Gay Voices* (Day, 2000) koja je svojevrsna bibliografija književnosti za djecu i omladinu o LGBTIQ+ populaciji. Ne ulazeći ovom prilikom u sva pitanja koja se moraju postaviti, želim istaknuti jednu činjenicu: kultura i sve promjene i

² Već postoje specifične studije, kao npr. knjiga Karen Coats (2004) *Looking Glasses and Neverlands*, kojoj je podnaslov *Lacan, Desire and Subjectivity in Children's Literature*, a koja se bavi psihoanalizom u tumačenju književnosti za djecu, kako već u naslovu i uočavamo. Ili recimo knjiga Kay E. Vandregifta (1990) *Children's Literature: Theory, Research, and Teaching*, u kojoj se daje pregled savremenih književnih teorija.

tendenciji u kulturi, ali i društvu, se nužno oslikavaju i imaju direktan utjecaj na razvoj književnosti za djecu.

Također, od iste autorice postoji i knjiga *Latina and Latino Voices in Literature for Children and Teenagers* (Day, 1997) čime se zapravo potvrđuje teza da je rani razvoj i razumijevanje književnosti nužno vezan za kulturu, u prvom slučaju polju porodične kulture istospolnih zajednica, a u drugom slučaju nacionalne kulture. I naravno, sve do pitanja prožimanja kultura i interkulturalnosti, multikulturalnosti, itd; čemu svjedoči i knjiga F. A. Day o multikulturalnim glasovima u književnosti.

S druge strane ova, kao i savremena književnost, ili kao književnost uopće, slika svijet oko sebe i na određeni način ga estetizira. Pri tome književnost za djecu zadržava, barem u ranoj fazi jednostavnih tekstova ili slikovnice, i didaktičnu funkciju, ali i odgojnu funkciju. To je dakle historijsko naslijeđe književnosti za djecu, i ono je itekako iskorišteno i u nastavi književnosti u višim razredima u osnovnoj školi. „Zbog toga što je književnost za djecu jedan od najranijih načina u kojima se mladi susreću sa pričama, ono igra moćnu ulogu u oblikovanju kako razmišljamo o svijetu i kako ga razumijevamo. Priče su ključ u predstavama, vokabularu, stavovima, strukturama i objašnjavanjima koja su nam potrebna da opišemo iskustva; zbog toga, kada su usmjerena na djecu često su vezana za edukaciju jednog ili drugog tipa, mogu biti važni nosioci informacija o promjenama u kulturi, sadašnjosti i prošlosti.“ (Kimberley, 2011:4)

S tim u vezi postavlja se i pitanje metodologije proučavanja književnosti. Već u prvom pogledu na književnokritičke radove prisutne, prije svega u Evropi i SAD-u uviđa se jedan pluralistički pristup: književnost za djecu se proučava iz ugla savremene metodologije poststrukturalizma, postoje estetički pristupi, kulturalni, književnohistorijski, strukturalistički, didaktičko-metodički... S tim u vezi od velikog značaja je rad Petera Hunta i ovdje spominjemo dvije njegove knjige: *Razumijevanje književnosti za djecu* (Hunt 2005) i *Enciklopedija književnosti za djecu* (Hunt 2014). U obje knjige Peter Hunt daje pregled ključnih autora i autorica u razumijevanju književnosti za djecu. U *Enciklopediji* se daje i pregled književnog stvaranja u okvirima svjetske književnosti, čime se opći teorijski okvir i modeli tumačenja i proučavanja proširuju s pregledom pojedinačnih književnosti za djecu: u Evropi, Dalekom istoku, Indiji, Kini, Australiji, Kanadi, SAD-u, Centralnoj i Južnoj Americi. Time se dobiva ogroman okvir u kojem se mogu pratiti opće karakteristike književnosti za djecu, kao i opća pitanja vezana za književnost za djecu, ali i specifičnosti i pojedinosti, koje se, prema odluci autora vezuju za geografsko područje. No, u razmatranju pojedinih književnosti za djecu, što je vidljivo i u prethodnim izdanjima Huntove *Enciklopedije*, se to razmatranje zapravo svodi na nacionalne kulture. Ovakav komparativni pristup, vezan i za teorijske okvire (definiranje književnosti za djecu, historija i kultura u razumijevanju književnosti za djecu, utjecaj ideologije i politike, lingvistička i stilistička proučavanja, *reader-response* kritika, psihoanalitički pristupi, feministička kritika, metafikcija, intertekstualnost, žanrovska određenost i drugo) daje bitan uvid u trenutno *stanje* ne samo književne kritike nego i tekstova književnosti za djecu. Na taj način se mogu pratiti i tendencije u razvoju književnosti za djecu. Uz to se književnost za djecu može promatrati i iz širih kulturalnih aspekata.

Ovakav kulturalni pristup ne može nikada biti simplificiran. Pristupanje tekstovima u okviru književnosti za djecu se nužno mora opisivati iz ugla savremenog proučavanja književnosti. Tako i književnost za djecu, u širokom kulturalnom, pa i inter- i multikulturalnom svijetu, upravo opisuje taj svijet i na određeni način „formira“ budućeg čitatelja. Dovoljno je

napraviti kratki pregled tekstova književnosti za djecu u proteklih stotinu godina, pa da se uoči koji je to zajednički skup osobina koje ovi tekstovi posjeduju, a gdje se razilaze i koje su im *razlike*. Upravo *razlike* na polju kulture, ali i utjecaju novih medija, koji su rezultirali zanimanjem za specifične teme, su najupečatljivije i najizraženije.

Na koncu, jedan od zadataka onih koji proučavaju književnost za djecu jeste pratiti te razlike, i pokušati ih opisati. Na taj se način dobiva i uvid u to koje su promjene prisutne i koje svjedočimo, i naravno, kakve su tendencije tog razvoja.

Literatura

1. Coats, K. (2004). *Looking Glasses and Neverlands, Lacan, Desire and Subjectivity in Children's Literature*. Iowa City. University of Iowa Press
2. Day, F. (2000). *Lesbian and Gay Voices*. Westport. Greenwood Press.
3. Day, F. (1997). *Latina and Latino Voices in Literature for Children and Teenagers*. Portsmouth. Heinemann.
4. Hameršrak i Zima. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb. Leykam.
5. Hunt, P. (2014). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London. New York. Routledge.
6. Hunt, P. (2005). *Understanding Children's Literature*, London. New York. Routledge.
7. Kimberley, R. (2011). *Children's Literature, a very short introduction*. Oxford. Oxford University Press.
8. Kos Lajtman, Andrijana (2011), *Autobiografski diskurs djetinjstva*, Naklada Ljevak, Zagreb.
9. Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature*. Toronto. Oxford. The Scarecrow Press.
10. Vandregift, K. (1990). *Children's Literature: Theory, Research, and Teaching*. Englewood. Libraries Unlimited.

CHILDREN'S LITERATURE DEVELOPMENT TRENDS

Abstract

In this paper author will discuss the trends in contemporary children's literature. The context of contemporary children's literature will be compared to the historical context, including the influence of the cultural changes. This is an overview of the genres and themes in children's books, by using poststructuralist methodology in literary criticism.

Key words: children's literature, literary criticism, poststructuralism

Dr. sc. Naida Osmanbegović

MIGRACIJE: MAPIRANJE NOVIH KNJIŽEVNIH TERITORIJA

Sažetak

Ljudi su migrirali stoljećima iz različitih pobuda, prije svega vođeni idejom o blagostanju i sreći. Migracija je privlačna zato što distribuirala stanje bez kontinuiteta, čak iako nije fenomen modernog doba. Postoji li sretna književna migracija? Svakako da pitanje što ga postavljamo nije novo, a odgovori na njega su podijeljeni. Kao što pokazuju mnogi primjeri (Aleksandar Hemon ili Semezdin Mehmedinović) migracije i jezici izvan matičnog tla često proizvode „plodnije“ autore koji djeluju kao „figure spajanja“ među kulturama.

Ključne riječi: migracija, identitet, književnost, poezija

Književnost migracija, emigracija, egzila i izbjeglištva

U posljednjih nekoliko godina u kritičkoj i teorijskoj literaturi prisutna je sintagma "emigrantska književnost". Ovaj termin označava književnost koji pišu autori koji su napustili matičnu zemlju i nastavili stvaranje u zemlji u kojoj su se nastanili. Svakako trebamo razlikovati termine emigracije i migracije, budući da emigracija podrazumijeva trajnu relokaciju, dok migracija može označavati (i) privremen boravak u stranoj zemlji i kulturi. Kada se govori o „bosanskohercegovačkoj emigrantskoj književnosti“ ili kako se vrlo često naziva i „književnost bosanskohercegovačke dijasporae“ uvidjet ćemo da je riječ o neispitanom i zapostavljenom dijelu bosanskohercegovačke književnosti u kontekstu bosanskohercegovačke povijesti književnosti, te je jedan od ciljeva ovoga rada ukazati na njezin značaj i pozicioniranje unutar bosanskohercegovačke književnosti, ali i detektovanje problema njenog usustavljivanja u pripadajući korpus (a koji za razliku od kanona obuhvata sva književna djela). Predstavljanje "književnosti u egzilu, progonstvu i emigraciji" kao aktualnog "problema", dato je u *Sarajevskim sveskama* (*Sarajevske sveske*, broj 45-46, 2014), no obuhvatnijih i(li) velikih studija o bosanskohercegovačkoj emigrantskoj književnosti čini se da nema. Zašto je to tako i zašto ne postoje studioznija istraživanja o tome može biti sadržano u tome da su pitanja emigracije, migracije i egzila i u svjetskoj književnosti ipak nov fenomen, ali i u tome da starije generacije teoretičara nisu pokazivale zanimanje za ovu književnost. Neki od istaknutih bosanskohercegovačkih autora čija djela opisuje sintagma "emigrantska književnost" jesu Aleksandar Hemon (SAD), Semezdin Mehmedinović (SAD), Saša Skenderija (Češka), Milorad Pejić (Švedska), Ismet Prčić (SAD), Adin Ljuca (Češka), Miljenko Jergović (Hrvatska), Sabit Milinkić (Australija), Saša Stanišić (Njemačka) i drugi. Mnogi od ovih autora ne pišu na bosanskom jeziku, nego na jeziku zemlje u kojoj su se nastanili, opirući se podjelama prema nacionalnim književnostima i jezicima, pa prema tome moguće je samo govoriti o njihovoj višepripadnosti. Emigrantska književnost, kao i ukupna emigrantska literatura, kako prepoznaje i Boris Škvorc razvija se kao autonoman korpus, a što će odnos prema matičnom korpusu onda nužno odrediti kao nesustavan i asinhronijski (Škvorc 2005). Dvadeseto i dvadeset prvo stoljeće jesu stoljeća globalnih migracija po kojima se upravo razlikuju od predhodnih desetljeća, iako su migracije u nizu smislova oblikovale povijest i prije modernog doba, te tako i tekstove

mnogih bosanskohercegovačkih autora i autorica možemo ubrojiti u iseljenički tip teksta. S druge strane raspad velikih kolonijalnih carstava nakon Drugog svjetskog rata umanjio je politički i intelektualni utjecaj Evrope na ono što se nazivalo „zaostalim krajevima svijeta“. No, tada će ne-evropske nacije i tradicije privući još veću pažnju projektu što ga možemo nazvati „svjetskom emancipacijom“. Svršetak stoljeća kako prepoznaje i Homi Baba obilježava momenat u kome se „prostor i vreme ukrštaju da bi prozveli složene figure razlike i identiteta, prošlosti i sadašnjosti, unutrašnjosti i spoljašnjosti, uključivanja i isključivanja“ (Baba 2004: 18). Migracije svake vrste u tom smislu su, čini se, povezane sa ovim projektom, ali i sa nacionalizmom. Ako pretpostavimo da se nacionalizam ostvaruje kao mogućnost pripadanja nekom mjestu, naslijeđu ili narodu, zagovarajući zajednicu, jezika, kulture, običaja i sl. - takav dakle koncept a priori je suprotstavljen svemu što dolazi izvana označivši ga kao „autsajdersko“. Taj prostor izvan granice među nama i autsajderima postaje prostor nepripadanja, opasni nomadski teritorij kojim lutaju prognane i raseljene skupine ljudi. Stihovi u kojima "prostori nepripadanja" ulaze u "prostore teksta" prate i poeziju Milorada Pejića: "Oni koje znam ostarjeli su, raseljeni prijatelji. \ Rda snijeg u Švedskoj, sa druge strane globusa\ sitne elektronske poruke: ili jest požar il' nije\ požar. Nijedna vijest nije vijest, sve su već čuli\ moji umorni prijatelji." (Pejić, 2013). Prema riječima Homi Babe nužna je potreba „da se misliš one strane narativa o izvornim i inicijalnim subjektivitetima, i da se usredsredi na one momente ili procese koji se proizvode u artikulisanju kulturnih razlika“ (Baba 2004: 19), gdje upravo „između prostori“ kroz strategije razrade sopstva omogućavaju začinjanje novih znakova identiteta. Prema tome, migracija je privlačna zato što distribuira stanje bez kontinuiteta. U javnosti se termini izbjeglice i migranata često pojavljuju kao sinonimi, iako termin migrant podrazumijeva izbor da se napusti zemlja državljanstva s ciljem da se poboljša kvalitet života, dok se izbjeglicom, prema Konvenciji ujedinjenih nacija o statusu izbjeglica iz 1951. godine, smatra svaka osoba koja se ne nalazi u svojoj matičnoj zemlji iz straha od progona zbog svoje, rase, vjere, nacionalnosti. Kako u svom istraživačkom radu *Interpretacijski okviri: kontekstualizacija 'problema' izbjeglica* primjećuje Amela Delić (Delić 2016) i u bh. medijskoj prezentaciji izbjeglica uočavaju se dihitomni frejmovi, dakle izbjeglice se predstavljaju pozitivno (kao oni kojima treba naša podrška i pomoć) i negativno (kao grupe koje predstavljaju prijetnju za nas, ali i za Evropu i svijet). Upravo će tretman izbjeglica kao mase koju treba kontrolisati doprinijeti depersonalizaciji izbjeglica, što onda nužno vodi ksenofobiji i netoleranciji. U tekstu *Budućnost egzila* Aleksandar Hemon govoreći o Nabokovom kaže kako "svaki gubitak otvara polje novih mogućnosti" (Hemon 2014: 12), na izvijestan način aludirajući na to da je izmještenost (ipak?) premostiva ili podnošljiva.

Postoji li sretna književna migracija?

Šta je to što je bolje, šta je to što čovjek traži – vrlo je kompleksno pitanje, i otvoreno još u 2. stoljeću prije nove ere, na primjer, u *Epu o Gilgamešu*. No, suprotno tome na pitanje „odakle stižu vijesti o boljem životu i, dakako, boljim ljudima, koji su u svakom smislu iznad ovoga što postoji u BiH“ – možemo pokušati dati odgovor. Najkraći odgovor – ne od nacionalnog „mi“. Migranti su često okupljeni u udruženjima ili kulturnim centrima u kojima nastoje ne zaboraviti svoj jezik, tradiciju i kulturu, ali i uspostaviti dijalog sa udruženjima drugih doseljeničkih zajednica. No, često je temeljni motiv takvog okupljanja detektovanje patnje - za domovinom, za porodicom i prijateljima, za zavičajem i dr., te u tom smislu poetika

bosanskohercegovačke emigrantske književnosti često je oblikovana motivima čežnje za domovinom i nostalgija za povratkom. Pisanjem se migrant ne udaljava od patnje, ali na taj način joj daje smisao koji će mu pomoći da prihvati različite gubitke. Zahvaljujući digitalnoj tehnologiji i „iseljeničkim“ publikacijama migranti pružaju nepregledan uvid u patnju koju osjećaju (na primjer kroz socijalne stranice ili publikacije koje objavljuju u svojim zajednicama), no ta patnja čini se ima jednu svrhu, a to je razdvajanje onih koji pate (u tuđinstvu) i onih koji su „sigurni“ (u domovini). U tom pogledu Kalogjera smatra da se emigrantska književnost može podijeliti na egzilnu, etničku i globalnu (Kalogjera 2003). Iseljeničke publikacije predstavljaju pokušaje iseljenika da se izraze književno (pisanom riječju), od kojih su se neki održali dugi niz godina (kao *Duh Bosne* 2006-2018, Wittenberg University, Department of Sociology, Ohio, USA), ali to su ipak izdanja praktične naravi (razne upute doseljenicima o tome na koji način se integrirati u novu zajednicu), pa ipak se u njima mogu pronaći (makar naivni) prozni i poetski tekstovi migranata. Pitanja da li postoji sretna književna migracija ili uspješan umjetnički egzil nisu nova, ali u mnogo slučajeva pokazuju da migracija u stvaralačkom smislu može biti produktivna i mjestom gdje se autori uspostavljaju, prije svega, kao „figure povezivanja“ kultura. Autori ne mogu u potpunosti umaći sjenkama nostalgije koja ih prati, ali ona riječima Saše Skenderije postaje podnošljivija: "Ožiljci polako iščezavaju\Pod naslagama sala" (Skenderija, 2009). Jedan od (teških) zadataka koji pisci u emigraciji sebi postavljaju (ali često ipak ne sami sebi, budući da se od pisaca prešutno traži da predstavljaju svoju naciju i govore u njeno ime) jeste (o)pisati patnje svog naroda i dovesti je u odnos sa drugim patnjama, a kroz jačanje kolektivnog pamćenja, reafirmaciji kontinuiteta njegovog prisustva, itd. U tom smislu rašireno je vjerovanje da naročito poezija ima važnu (pozitivnu) ulogu u animiranju suosjećanja, empatije i razumijevanja između različitih pripadnika migrantskih zajednica. Tako je najzastupljenija vrsta u emigraciji upravo pjesma. Česta su i dvojezična pjesnička izdanja (npr. knjiga Nihada Nine Ćatića *Ljudi beznada\ Mensen van de Wanhoop*, Eindhoven 2007., i koja je doživjela čak tri izdanja), koja kao takva nastoje precipirati obje kulture – matičnu i doseljeničku, no takav način pisanja suočava nas i sa mogućnostima koegzistencije različitog i uspostavljanja komunikacije sa drugim i drugačijim. Kada pisci napuste svoju matičnu zemlju sve što do tada podrazumijevaju riječi jezik, domovina, porodica, individualno i kolektivno pamćenje – sve se to relativizira. Pisci se nađu u ulozi drugog ili drugosti, te teme migracija, identiteta ili „nomadizma“ postanu „opsijedajuće“, a iskustvo migracije ili egzila obilježava autore i autorice postajući neizbježan dio njihovog stvaranja. Tragičnost odnosa između pisca u emigraciji i zajednice u kojoj obitava česta je tema ove književnosti. Tako Adin Ljuca u pjesmi *Bibliotekarski posao* kaže "Ko ne pristaje da piše laži – odlazi" (Ljuca 2015: 13), gdje postaje jasno da su pisci u bikulturalnosti prinudeni na kompromise, a iz čega upravo i proizilaze mnogi problemi. U posljednjih nekoliko desetljeća termin „emigrantska literatura“ označavao je tekstove pisaca u emigraciji, no termin migrantska književnost podrazumjeva da se svaki pisac izmješten iz svoje matične zemlje, pa tim slijedom (i) književnosti, prvenstveno bavi temom migracija, odnosno migrantskom isustvu i procesima integracija pripada primarna uloga. U tom smislu tema „migracija“ postaje ograničavajuća. S druge strane termin „književnost o migracijama“ je grana književnosti koja se isključivo bavi migracijskim temama, i ona kao takva dopušta autorima koji ne nose primarno migrantsko iskustvo da svojim radovima doprinesu razvoju ovog žanra. „Književnost o migracijama“ nije ograničena samo na jednu vrstu migracija, već je otvorena da predstavi

migraciju u bilo kojem obliku. Na ovaj način „književnost o migracijama“ će proširiti polje migrantske književnosti, ali istovremeno će fokus biti ne samo na biografiji i porijeklu autora, nego na književnim vrijednostima narativnih i temstakih perspektiva. No, veliki dio ove knjiženosti ipak vrlo često ostaje u domenima autobiografske i dokumentarne literature, i posmatra ih se kao korisne informativne kulturne dokumente, čime se udaljavaju od književno-kritičke valorizacije.

Dupla uloga emigrantske književnosti

Danas se često književnost koja nastaje u migraciji naziva „novom svjetskom literaturom“, čime se otvaraju pitanja koja se, prije svega, bave imenovanjem ovog žanra. Prema Sandri Vlasti „književnost o migracijama“ može se smatrati žanrom, a s obzirom na to da sadrži dosljedne teme i motive, čak i na različitim jezicima i književnim tradicijama, a to su „identitet i identitet povezan sa pripadnošću upoređivanje 'nove domovine' sa 'starom', generacijske razlike unutar porodica, stare i nove tradicije, kao i alternativne povijesti nacije“ (Vlasta 2015: 51). Nekada se stvaranje u migraciji, izbjeglištvu ili egzilu nazivalo „gastarbajterskim“, „književnošću dijaspor“, „književnošću imigranata“, ali svodivost literature doma ne-doma na termin „nova svjetska literatura“ podrazumijeva i pomak ove literature sa socioloških ili etničkih tema porijekla autora u migraciji na pitanja položaja ove književnosti u jasno izdiferenciranoj nacionalnoj književnosti, zatim se dovodi u pitanje pripadnost migracijske literature bilo kojoj kulturi ili nacionalnoj književnosti, i naravno njena recepcija i smještanje u nacionalnu književnost. Za razliku od egzilatske književnosti migracijska književnost orijentirana je prije svega na kulturu i društvo nove zemlje, kao i mogućnosti doprinosa istoj, dok je istovremeno usmjerena i na matičnu kulturu. Upravo ova „dupla uloga“ ove književnosti omogućava joj funkciju „duplog posrednika“. Nauka se počinje interesovati za ovu književnost promjenom paradigme što ju je donijela postkolonijalna kritika, a čije je najvažnije obilježje inkorporirano u sintagmu „maternjeg jezika“ kao esencijalnog sredstva svakog ljudskog bića. Koncept Evropske unije bit će sadržana u „omekšavanju“ ove paradigme, budući da se sporazumijevanje između ljudi unutar ovog koncepta ne vodi uvijek i isključivo na dominantnom engleskom jeziku. No, u slučaju mnogih autora dolazi do kolizije sa okolišem koji nastanjuju, dakle mnogi autori budući da počinju pisati na novom jeziku, odvajaju se od svoje etničke grupe, i nerijetko ocrnjujući vlastitu naciju. Otuda se razvija i novi termin – „nepripadnost“ ili prirodnije "višeprispadnost". No, jezici su uvijek nacionalni – bosanski, francuski, njemački, arapski, itd. – i kao takvi svakom autoru, koji iole drži do svoga teksta, jezik ne ulijeva samo komfor familijarnosti, nego i naglasak koji će kao takav biti isključivo i samo njegov osobni. Za kraj ostaje kazati kako „književnost o migracijama“ podstiče i književne studije da ispituju (i) „globalno ispisivanje knjiga, pored njihove klasifikacije, dizajna, publikacije, prevođenja, antologiziranje i njihovu višestruku geografsku recepciju“ (Walkowitz 2006: 528), odnosno utvrditi mjesto onog dijela bosanskohercegovačke književnosti zahvaćene globalnim strujanjima. Prema tome, „bosanskohercegovačku književnost o migracijama“ nije baš moguće čitati unutar samo jedne književne tradicije, budući da se ovaj žanr (čak) više nego „migrantska književnost“ ne može klasificirati „prema naciji“ nego ona otvara mogućnost pisanja i čitanja izvan nacije, istovremeno ukazujući na potencijal koji omogućava takav pristup.

Literatura

1. Baba, Homi (2004) *Smeštanje kulture*, Beograd: Beogradski krug
2. Vlasta, Sandra (2015) *Contemporary Migration Literature in German and English: A Comparative Study*. Brill, Leiden.
3. Walkowitz, Rebecca (2006) ed. *Immigrant Fictions*. University of Wisconsin Press, Wisconsin.
4. Škvorc, Boris (2005.) *Australski Hrvati: Mitovi i stvarnost*. Rasprave i eseji o hrvatskoj emigrantskoj književnosti, egzilantima i imaginarnoj Hrvatskoj. Zagreb: Hrvatska matica iseljenika.
5. *DHS, Društvene i humanističke studije* (2016), Časopis filozofskog fakulteta u Tuzli, Broj 1, Tuzla.
6. Sarajevske sveske (2014), Broj 45-46, Media Centar, Sarajevo.
7. Ljuca, Adin (2014), *Stalaktit*, CKO, Tešanj, 2014.
8. Kalogjera, Branka (2003), *Pisci između dviju domovina*, Hrvatsko filološko društvo, Rijeka.
9. www.makdizdar.ba, pristup 25. 02. 2018. (Dvije pjesme Milorada Pejića)
10. *Diwan*, časopis za kulturu (2009), Vol 27-28, Gradačac.

MIGRATION: MAPPING NEW LITERARY TERRITORIES

Abstract

People have migrated for centuries for various reasons, primarily guided by the idea of prosperity and happiness. Migration is attractive because it distributes a state without continuity, even if it is not phenomenon of modern times. Is there a happy literary migration? Certainly the question we are asking is not new, and the answers to it have been divided. As many examples show (Aleksandar Hemon or Semezdin Mehmedinović), migration and languages outside the motherland often produce "more fruitful" authors, who act as "figures of merging" among cultures.

Key words: migration, identity, literature, poetry

Dr. sc. Šeherzada Džafić

PROSTORNI KAO POETIČKI OBRAT/I U NARATIVNOM DISKURSU BOSANSKOHERCEGOVAČKE KNJIŽEVNOSTI

Sažetak

Uzimajući u obzir prostorni obrat kao poetički obrat u bosanskohercegovačkoj književnosti XX stoljeća, rad se u osnovi kreće u dva pravca uspostavljaajući tako dvije hipoteze. Prva hipoteza odnosi se na identitet(e) pojedinca i kolektiva – kako se identitet pojedinca i/ili kolektiva spoznaje i gradi u doticaju s drugosti (drugima) te koja je uloga narativnih prostora pri tome. Druga hipoteza tiče se interkulture književnosti – kako prostor kao kategorija unutar književnog djela uspostavlja i učvršćuje interkulture veze bosanskohercegovačke književnosti. Naime, bosanskohercegovački pisci na početku XX stoljeća inspiraciju pronalaze u prostoru svoga djelovanja te u stvarnim događajima, tako da književnost postaje reakcijom na društveno-historijske događaje (zaposjedanje od strane drugih), postavljajući time nove etičke, estetske i interkulture kriterije. Bosanskohercegovačku književnu scenu od 90-ih godina XX stoljeća naovamo obilježila je pojava tzv. antiratnoga pisma koje se preko prostornih semantičkih jedinica ostvaruje kao literarno svjedočanstvo o ratnoj apokalipsi. Stoga se prostorni obrat može uzeti kao osnovna komponenta pri analizi poetičkog obrata u diskursu bosanskohercegovačke literature XX stoljeća.

Ključne riječi: prostorni obrat, interkultura književnost, bosanskohercegovačka književnost

Epohalni obrat/i i bosanskohercegovačka književnost

Preokret iz moderne u postmodernu na svjetskoj književnoj sceni donio je niz promjena i preokreta i u bosanskohercegovačkoj književnosti. Jedan od većih preokreta na svjetskoj kulturnoj/književnoj sceni svakako je onaj preokret oličen u smjeni vremena i prostora¹ uzrokovan, prije svega, globalizacijom i intenzivnim migracijama, a što se može uzeti kao plodno tlo i za preokret unutar poetike bosanskohercegovačke književnosti koja je sve do 90-tih bila zasnovana na “angažiranoj” poetici unutar nje same, da bi se intenzivnim migracijama, posebno prinudnim egzilom, ta poetika sve intenzivnije preobrazila u poetiku egzila, antiratnog pisma i nove osjećajnosti.

S obzirom da prostorni obrat² u centar svoga promišljanja stavlja čovjeka – individuu, njegov odnos prema samim promjenama, njegovo spoznavanje identiteta koji se počeo gubiti u

¹ Moderno vrijeme zamijenili su postmoderni prostorni modeli što će posebnog odjeka imati u sociološkim i kulturalnim studijima, obuhvaćenim zajedničkim nazivom *spatial turn/prostorni obrat*.

² Pored ove sintagme, često se koriste sljedeći termini: *interpretative turn*, *performative turn*, *reflexive/literary turn*, *postcolonial turn*, *transcolonial turn*, *topograficla turn*. Mnogi su teoretičari ukazivali na razliku između prostornog obrata unutar drugih disciplina od onoga unutar književnosti kroz pojmove *spatial turn*, *topographical turn* i *topological turn*. Tako je sintagmu *topological turn* uvela njemačka kulturna teoretičarka Sigrid Weigel (2002: 151), a *topographical turn* njemački teoretičar Stephan Günzel (Vidi: V.S. Günzel: Einführung: *spatial turn*, *topographical turn*, *topological turn*: http://www.stephan-guenzel.de/Material/Guenzel_Topologie-Einfuehrung.pdf.) pri čemu se slažu u mišljenju da se *spatial turn* odnosi na prakse konstituiranja prostora, a *topographical turn* na kulturnoznanstveni pristup i na oblike reprezentacije prostora, što uvelike doprinosi razumijevanju i bosanskohercegovačke književnosti u kojoj je konstruiranje prostora u narativu usko vezano i za kulturni milje, a od čega upravo ovisi i reprezentacije prostora (u svim segmentima).

svim tim prevrtanjima, on postaje dobrom metodološkom podlogom za kulture koje su u svojoj prošlosti bile podvrgnute raznim peripetijama. Reprezentacije stvarnosti kroz fiktivne prostore dat će odgovore o pojedincu, a samim time i o kolektivu, a fiktivni će prostori sve više i vjerodostojnije prikazivati ono što se dešava u stvarnosti. Kako su ti prostori u većini slučajeva preslika postojećih, za njihovo uporište može se izdvojiti promišljanje Katrin Dennerlein kako nastaje narativni prostor³ koja ključ nalazi u činjenici da se “pripovjedni prostori običuju (...) posredovanjem prostorno referencijalnih izraza koji uključuju toponime, vlastita imena, deiksu i druge konkretne imenice” (Dennerlein, 2009: 97) što vodi ka zaključku da narativni i kultur(al)ni prostori u svojim temeljima ocrtavaju stvarne geografske prostore koji *razgraničavaju i povezuju*, čineći da se sve ono *između* postane i bude interkulturni prostor.

Ta odrednica veoma je važna za bosanskohercegovačku književnost koja je od svojih početaka (koloniziranje od strane turskih i austrougarskih vlasti) pa do danas (migracije iz raznih razloga) gradila interkulture odnose van, ali i njegovala zasebne kulturne vrijednosti unutar sebe same. No, nerazumijevanje te činjenice često je dovodilo do raznih peripetija, terminološke zbrke oko samoga imenovanja zajednice (Kazaz 2008, Pobrić 2016, Spahić 2017), kao i nerazumijevanja same prirode bošnjačke/bosanskohercegovačke književnosti (Kovač, 2011) kao i njene interliterarne zajednice (Duraković, 2015, Džafić 2015, Kodrić 2016) što upućuje na nužnost preispitivanja prostornih kretanja posebno prostornih relacija koje su uspostavljene tim kretanjem *unutar* (narativni, materijalni) i *van* (sociološki). Svi ti prostori (i narativni i sociološki i materijalni) ulaze u korpus modernističkih i postmodernističkih, odnosno prostora koji su s takvim predznacima (bili) direktni učesnici u kreiranju postmodernističkog stanja⁴ i postmodernističke poetike u južnoslavenskim književnostima, ali i u bosanskohercegovačkoj književnosti unutar koje prepoznamo i poetiku *nove osjećajnosti* (Bajramović, 2010: 223) ispoljenoga posebno u vremensko-prostornom obratu u okviru južnoslavenske, a time i svjetske književnosti.

U bosanskohercegovačkoj književnosti prostori unutar književnoga djela predstavljaju ključnu narativnu kategoriju preko koje se prepoznaju protagonisti (pojedinci na granici prostora/kultura/etniciteta, pokušavajući (iz)graditi narušene identitete), što donosi jednu zaokruženu dijahronijsku liniju razvoja prostornih kategorija (posebno toposa grada koji od tvrđave preko kasabe postaje savremenim, arhitektonski postmodernim gradom), što se posebno (i opet) odražava kroz protagoniste koji smješteni u posebno odabrane topose ne/ostvaruju identitet(e). Takvi prostori bitno su utjecali na samu poetiku mnogih pisaca (od stare preko nove pripovjedačke Bosne do modernizma i postmodernizma), a poetički prevrat desio se na prostornim granicama (i onim narativnim, i onim stvarnim) ukazujući konstantno na prožimanja prostornih odrednica književnih tradicija (bošnjačke, srpske, hrvatske i jevrejske), ali i njihove interkulturne veze s književnostima izvan bosanskohercegovačke

³ Prisutnost spacijalne forme u narativu razradili su engleski teoretičari, posebno Jeffrey Smitten i Ann Daghistany koji su u studiji *Spatial form in narrative* (1981) zaključili da priče imaju strogi hronološki red, a da je “prostorni oblik opća oznaka za različite pripovjedne tehnike” (Smitten i Daghistany, 1981: 13). Prostorni oblik ne uključuje samo objektivne značajke narativne strukture, nego i „subjektivne procese estetske percepcije“³ (isto). Proces prostornog oblika može stimulirati narativne tehnike (kao što može doprinijeti kvalitetnijoj interpretaciji, boljem razumijevanju, detaljnijim i višestrukim zaključcima) i u tome je njegov najveći značaj.

⁴ Postmoderna književnost je ona književnost koja reflektira postmoderno stanje, kako je to formulirao Jan-Francois Lyotard (1988) smatrajući da se u tom stanju gube vrijednosti kao što su originalnost, novost, linearna hronologija i jedinstveni, elitistički sti. Većina teoretičara postmoderne smatra da je pokretač velike promjene bio tehnološki razvoj, prije sega dolazak društva opće komunikacije (Lyotard, Jameson, Benjamin, Vattimo).

književnosti ili bosanskohercegovačke interliterarne zajednice u metodološkom smislu. Dakle, prostori ispoljeni kroz narativ ukazuju i na posebnost bosanskohercegovačke književnosti, na njezinu jedinstvenost, ali i kompozitnu integralnost, kako to studiozno i erudićki prikazuje Vedad Spahić u svojim najnovijim studijama⁵, naglašavajući kako ni u vremenima političkih zaoštavanja, praćenih kulturnim izolacionizmom, nije posve ugašen duh zajedništva, niti su se u periodima naglašenije integrativnosti potirale posebnosti, iako su i jedna i druga tendencija u 20. stoljeću dovedene do najekstremnijih amplituda – kompozitna struktura uspjela je da izdrži⁶.

Smjena vremena i prostora u bosanskohercegovačkoj književnosti bit će obilježena (i) smjenom moderne i postmoderne, a tek kroz postmodernu iskazat će se sve posebnosti ove književnosti od njenih početaka. Naime, postmodernizam će u ovu književnost ući na drugačiji način u odnosu na onaj postmodernizam u većini evropskih književnosti, postajući osnovno sredstvo/oružje u borbi za o(p)stanak, kako pojedinca tako i cijeloga kolektiva, preuzimajući pri tome vrijednosti koje su ranije utemeljene redefinirajući ih u novouspostavljene identitete. Pokazat će se da u bosanskohercegovačkoj književnosti "postmodernistički je roman antimodernistički. On se suprotstavlja književnosti šutnje i otuđenja" (Bajramović, 2010: 220), baveći se ogoljenom post/ratnom stvarnošću, a čime postaje centar za sve društvene prevrate i paradigma onoga što će se kasnije dešavati (i) na globalnoj sceni.

Pored navedenoga, prostorni obrat je odigrao značajnu ulogu u poetičkom obratu u bosanskohercegovačkoj književnosti jer svoje opravdanje nalazi i u humanističkim i društvenim disciplinama⁷, što je odgovaralo društvenim oscilacijama koje su se na "domaćem" terenu neminovno odražavale i na književnost, posebno kroz protagoniste koji su, i u starije pa i u novije vrijeme, smješćavani u tekstom oblikovani prostor pokušavajući svoj identitet pripisati, pa i izgraditi prostornim komponentama. Kako je "prostor" u književnosti prisutan dosta ranije, moguće je iščitavati i poetičku liniju koja se dešala, ali i taj poetički obrat koji se desio polovinom XX stoljeća.

Prostori stare pripovjedačke Bosne

Bosanskohercegovačku književnost između dva svjetska rata žanrovski su obilježile novele/pripovijetke koje svojim specifičnim narativnim osobinama, visokim stilom, sadržajnom raznovrsnošću, a poetskom sličnošću, predstavljaju najplodonosniji period ove književnosti⁸. To će biti i razlogom da teoretičari književnosti ovaj period nazovu *pripovjedačkom Bosnom* stavljajući pri tome akcent na pripovijetku kao dominantni žanr, način

⁵ Značajan doprinos razvoju bošnjačke, ali i bosanskohercegovačke književnosti (i u narativno-teorijskom i u metodološkom smislu), predstavljaju studije *Književnost i identitet* (2016) te studija *Krugovi i elipse. Studiji i ogledi o književnim identitetima* (2017).

⁶ Spahićeve teze iznesene u studiji *Krugovi i elipse. Studiji i ogledi o književnim identitetima* (2017) – kompozitna integralnost, kulturni izolacionizam, autohtonost, kontinuitet, kulturni prostor – zaslužuju posebnu pažnju i sigurno produktivne pravce u proučavanju bosanskohercegovačke književnosti.

⁷ U svojoj osnovi prostorni obrat najviše se odrazio u sociologiji jer se ispostavilo da su *prostori i mjesta* u najvećoj mjeri društveni proizvodi. Međutim, pored sociologije, prostorni se obrat odrazio i u filozofiji, kulturnoj geografiji, antropologiji, kulturalnim studijama, književnosti itd. O interdisciplinarnosti prostornoga obrata svjedoče i rasprave britanskih i američkih autora kao što su David Harvey, Edward Soja, Derek Gregory, Steve Pile, Doreen Massey i dr., pri čemu se za postmodernistički pristup prostoru i prostornosti najveće zasluge daju dvojici francuskih filozofa i sociologa, Michaelu Foucaultu i Henriju Lefebvreu.

⁸ O ovome periodu bosanskohercegovačke književnosti doprinos su dali mnogi kritičari/teoretičari književnosti kao npr. Radovan Vučković, Jovan Kršić, Zdenko Lešić, Enes Duraković, Enver Kazaz, Muhidin Džanko, Elbisa Ustamović, Zilhad Ključanin, Rizo Džafić, Vedad Spahić, Dijana Hadžizukić, Vildana Pečenković, Anisa Avdagić, Elvira Mezić, Dženana Durić, itd.

pripovijedanja, te Bosnu kao granični geografski prostor. Međutim, ako se u obzir uzme i pripovjedačka poetika, pojam Bosna dobiva dvostruko značenje – pored geografskog okvira u koji se smještaju pisci, Bosna predstavlja i osnovnu tematsku okosnicu, a na koncu i duhovni etimon gotovo svih novela/pripovijedaka. Naime, pisci novela u XX stoljeću inspiraciju su pronalazili u prostoru svoga djelovanja, stvarnim događajima unutar društva, tako da književnost postaje reakcijom na rat, konkretno posljedice koje je rat ostavio, postavljajući time nove etičke i estetske kriterije. Angažirana svjetska književnost tako postaje zadatak (i) bosanskohercegovačkim piscima koji kroz svoje male prostore i protagoniste u njima, najvjerodostojnije dočaravaju osnovni „problem” tadašnje Bosne – period smjene vlasti (odlaska turske i dolaska austrougarske) te odricanje, odnosno prihvatanje nove kulture. Stoga se prostor može uzeti kao osnovni ključ za interpretaciju narativnog diskursa međuratne književnosti. Obzirom da je taj prostor zabilježen u jednom (veoma bitnom) vremenskom presjeku historije Bosne, sagledavanjem prostora kroz vremenske intervale možemo doći do ključnih odgovora i poetike tog perioda.

Treba istaći da se sagledavanjem prostora u djelima *stare pripovjedačke Bosne* može uočiti da su pisci svoje protagoniste smještali u sigurne unutrašnje prostore (kuće, avlije, hareme, kafane, hanove) te vanjske (kasabe, trgove, mostove, drumove, mehane), a sve slikajući sveukupni prostor, ali i kulturnopovijesni ambijent Bosne. Tako su pisci kroz svoje male hronotope⁹ izgradili veliki hronotop Bosne, svjedočeći jednom turbulentnom vremenu njene historije – Ahmed Muradbegović, Ivo Andrić, Alija Nametak, Novak Simić, Zija Dizdarević, Hasan Kikić, Hamza Humo, Branko Ćopić kao i Isak Samokovlija.

Bosanskohercegovačka književnost, nalazeći se na periferiji svjetskoga rata, a u centru borbe dvije velike kolonijalne sile, doživljava svojevrсни preporod usred avangardnih dešavanja na globalnoj sceni. Kako se u ovome periodu dešavaju velike promjene, književnost postaje i glavni medij pomoću kojeg se najvjerodostojnije slika *stanje duha*, stoga i ne treba čuditi da bosanskohercegovački pisci u tom (među)ratnom periodu počinju pisati svoja djela (romane, drame, pripovijetke i novele) kojima su upravo te promjene glavna preokupacija, inspiracija i građa. Na taj način oni postaju svjedocima svega onog što se dešava, a u isto vrijeme i svega onog što se odražava na društveni život u Bosni i Hercegovini. Upravo će to i biti razlogom, da već 1928. godine, Jovan Kršić generaciju pisaca toga perioda oslovi kao *pripovjedačka Bosna*. Prvobitno, pod tom sintagmom Kršić je podrazumijeva period bosanskohercegovačke književnosti koji je dao najviše pripovjedačkih talenata, uz obrazloženje da *pripovjedačka Bosna* predstavlja najorginalniji i “najelementarniji dio naše književnosti” (Kršić, 1979: 160), ukazujući time i na činjenicu da bosanskohercegovački pisci (bez obzira na etničku pripadnost) zajedno čine jednu zasebnu književnohistorijsku pojavu. Ti pisci se ne javljaju samo kao “jedna

⁹ Svakako, usvajanje ovog termina u teoriji književnosti je komplikovan proces, jer su se godinama usvajali samo određene strane hronotopa, date u određenim historijskim uslovima, i na taj način su se izgrađivali određeni oblici umjetničkog izraza realnog hronotopa. Ti su se oblici, s vremenom, učvrstili tradicijom. I, upravo „otud se u književnosti i susreću pojave svojstvene krajnje različitim vremenima, što veoma komplikuje istorijsko-književni proces” (Bahtin, 1975: 194). Vrijeme se u ovome slučaju smatra prilično živom, odnosno fluidnom kategorijom, jer po Bahtinu u svakoj vrsti romana od njihovog nastanka, pa do danas, vrijeme živi prilično napetim životom (jedan dan, jedan čas, jedan sat, jedna minuta, svuda imaju odlučujući-sudbinski značaj). I, doista, „vremenska odrednica neodvojiva je od prostorne odrednice (na jednom te istom mjestu)” (Bahtin, 1989).

skupina pripovjedača”, nego kao skup pripovjedačkih odlika (stavljajući umijeće pripovijedanja iznad svega) čineći tako integralnu i koherentnu cjelinu *pripovjedačke Bosne*¹⁰.

Svi pisci unutar stare pripovjedačke Bosne svojim su djelima, a najviše pričama, prihvatili bitna iskustva ekspresionizma, s jedne strane, vrativši se ambijentu stare, često nazivane tradicionalne Bosne, a s druge strane, ambijentu kojeg stvara smjena turske i austrougarske vlasti, ostajući opet, vjerno, u prostoru Bosne. Zbog same tematike kojoj je u prvome planu slikanje ambijenta u kojem su se našli protagonisti međuratnog perioda uz reprezentacije krajolika, unutrašnjih i vanjskih toposa jedna od zajedničkih književnih kategorija gotovo svih pisaca postaje prostor. Naime, djela pisaca *pripovjedačke Bosne* slikaju ambijent Bosne iz različitih prostornih perspektiva¹¹, ali s jednakim vremenskim ciljem – prikaz atmosfere nakon rata, ali i prikaz prihvatanja novih društvenih ustroja koje su nametali novi društveni sistemi (uspostava nove vlasti i njeno (ne)prihvatanje). Jer, pri istraživanju hronotopa u djelima ovih pisaca, jasno se vidi odnos vremena prema prostoru i idili, odnosno povezanost života i događaja s mjestom, zemljom i svakim njenim kutkom, s planinama, rijekama, rodnom kućom¹², odajama i mostovima. Idilični život u pričama iz *pripovjedačke Bosne* neodvojiv je od konkretnog prostornog kutka u kojem su živjeli očevi, majke, djedovi i sinovi. Taj prostorni topofilični (Tuan, 1999) mikrosvijet dovoljan je sebi, nije povezan s drugim mjestima, a upravo to jedinstvo mjesta¹³ spaja kolijevku i grob (isti prostor (mjesto) i život u njemu), dajući heterotopijske odjeke (Foucault 2008), i učvršćujući već postojeće interkulture i interliterarne veze unutar i van Bosne.

Kada se sagleda ukupan prostor stare pripovjedačke Bosne onda u prvi plan dolazi bosanska kasaba u kojoj se najbolje ogledaju turbulentni elementi bosanskohercegovačkog poraća (Hasan Kikić, Alija Nametak, Zija Dizdarević, Branko Ćopić), ali i (iz)gradnja te spoznavanje identiteta pojedinih protagonista (Ahmed Muradbegović, Hamza Humo, Ivo Andrić, Isak Samokovlija). Takva kasaba upravo je dobar primjer prostornog, ali i poetičkog obrata u bosanskohercegovačkoj književnosti. Kako su se svi pisci na neki način dotakli te i takve kasabe, možemo kasabu uzeti i kao zajednički motiv pisaca, odnosno provlačeći *lajt motiv* stare pripovjedačke Bosne. Ono što plijeni posebnu pažnju jeste činjenica da su svi pisci toga perioda naslikali sličnu kasabu – kasabu na raskrsnici, najmanje dvije civilizacije (Istoka i

¹⁰ Prema Zdenku Lešiću (1988), sintagma ima karakter distinktivnog i dinamičnog totaliteta, što ustvari znači da ona podrazumijeva zbir pripovjedača jednog vremena. Tom zbiru pripovjedača jednog vremena pripada onaj mladi književni naraštaj koji se pojavio dvadesetih godina XX stoljeća.

¹¹ Uporište ovome zaokretu možemo, opet, pronaći i kod Henrija Lefebrea. Naime, Lefebvre čini odmak od stereotipnog razumijevanja prostora kao materijalne realnosti. U svojoj je studiji uputio na različite tipove prostora – fizički, mentalni i društveni te na činjenicu da se oni preklapaju. Po njemu je najveći problem odjeljivanje idealnog od realnog prostora. Stoga, Lefebvre nudi teoriju prostora zasnovanu na marksističkome konceptu proizvodnje, koji predstavlja tri dijalektički povezane dimenzije. Za sagledavanje prostora bosanskohercegovačke književnosti, ključnom se čini treća dimenzija – prostori reprezentacije – a koja uključuje „izravno življeni prostor posredovan slikama i simbolima koji su uz nj vežu, dakle prostor (...) umjetnika, pisaca i filozofa koji opisuju i ne teže ničem drugom doli opisivanju” (Lefebvre 2005: 39)

¹² U proučavanju nefikcionalnih prostora u bosanskohercegovačkoj književnosti značajan doprinos može dati fenomenološko-strukturalistički pristup prostoru, a gdje spada studija poznatoga francuskog teoretičara i filozofa Gastona Bachelarda. Bachelard u poznatoj studiji *Poetika prostora* (1957) po prvi puta s filozofskog aspekta promišlja značaj intimnih prostora pri čemu koristi poetiku kao lingvističko sredstvo. Pomoću nje analizira prostor, ispituje prostor (i)realnog, prostor mašte i prostor u kojem se živi.

¹³ Koncept reprezentacije prostora u književnim djelima razradila je i Ansgar Nünning stavljajući akcenat na pojmove „mjesto radnje”, „opis prirode/krajolika” te ispitujući njihovu funkciju pri istraživanju oblika prostora, motiva prikazivanja prirode te prostorne simbolike. Po Nünning književnost nije uspostavila „sustavni raster analitičkih kategorija kao što je to učinila naratologija za analizu komunikacijskih razina, strukture radnje i pripovijedanja” (Nünning 2009: 34). Mjesto radnje je osnova za narativni tekst, a važnost tog mjesta naglašava se opisima prirode i krajolika, što se odlično uklapa u reprezentacije prostora bosanskohercegovačke književnosti..

Zapada) i kasabu koja se bori s problemima koje donosi interkulturalna interakcija jer su se nove kulture time i novi prostori prihvatili na različite načine, što su pisci vjerno predočavali dozvoljavajući da stvarna komponenta bude dio djela, ali i obrnuto da iskustvima unesenim u umjetnost utječu i na stvarni svijet.

Važno je istaći da se tema kasabe u bosanskohercegovačkoj književnosti provlačila godinama, još od Svetozara Ćorovića koji je u svojim pripovijetkama obrađivao život hercegovačke kasabe iz vremena austrijske okupacije. Ivo Andrić je pisac koji je, zasigurno kroz priče najslikovitije prikazao bosansku kasabu, pa je kasnije prenio i u svoje romane (time i protagoniste na granici između dva svijeta, Istika i Zapada). Pored Ćorovića i Andrića, i drugi bosanskohercegovački pisci (XX stoljeća) pokušali su umjetnički obraditi život bosanske kasabe novijeg vremena. Među njima je i Hasan Kikić koji je najveći dio svoga rada posvetio upravo ovoj tematici, ali i životu u kasabama. Branko Ćopić će također kroz svoje priče uspjeti donijeti priču o kasabi, mada je ona kod ovoga pisca u drugome planu (za razliku od likova koji su u prvome planu i koji svoje identitete pokušavaju prepoznati u dobro znanim prostorima). Alija Nametak će kroz svoje novele donijeti bosansku kasabu na raskrsnici između tradicionalnog i modernog doba pri čemu se vidi žaljenje za onim što prolazi, ali i strah od onoga što dolazi (sukob se neće dešavati samo između idividue i prostora nego će se sukob dešavati unutar same ličnosti). No, svakako nijedan od pisaca nije toliko duboko ušao u predmetnost ove tematike, kao što je to uradio Zija Dizdarević (slikajući preko zatvorenosti bosanske kasabe, zatvorenost samih likova). Zbog toga treba istaći da je Dizdarevićeva siva kasaba „simbol bosanske prošlosti, simbol umirućeg starog svijeta i prostor koji trajno raščovječuje čovjeka, tu je jedno bosansko, kasablijsko, zaostalo, anahrono i beznadežno bitisanje” (Hadžizukić, 2012: 275-283). Hadžizukić dalje naglašava da je kasaba u Dizdarevićevim pričama mjesto koje stvara kolektivne identitete, sigurno postajući i sama prostornim odrazom Bosne, što se može prenijeti i na mnoge druge predstavnike ovoga perioda. Ti prostori služili su da oslobode, ali i *zatvore* likove, cijele kolektive na što upućuju npr., i sami nazivi Muradbegovićevih novela i Muradbegovićeve lirike u kojima "harem" djeluje kao zatvor, odnosno skladište cijelog jednog ponirućeg vremena. Pripovijedajući prostor na taj način, Muradbegović je pokušao da razotkrije procese dekompozicije tradicionalnih vrijednosti, „sraz tradicionalnog i novog modernog - evropskog što neodrživo prodire uprkos tvrdokornom otporu konzervativnih elemenata” (Spahić, 1998: 274).

Naravno da je taj izgrađeni hronotop usko vezan i za heterotopije, utopije, ali i sve topofobije prostora iskazane kroz razdore identiteta koji imaju svoje neupitno utemeljenje upravo u tlu Bosne. Spahić opstanak pisaca, posebno onih koje nepotrebno „svojataju”, opisuje metaforički "preživljavanjem" (za pretpostaviti je, i jednih i drugih i trećih), ističući da, bez obzira na motive i pozadinu tog preživljavanja, "dirljivo je prisjetiti se da su knjige ovih autora održavale u životu duh i biće Bosne i kod čitalaca pred čijim se očima događalo sistemsko zatiranje artefakata kulturno-historijskog naslijeđa naroda bez čije duhovne tradicije literatura spomenutih pisaca ne bi bila to što jeste" (Spahić, 2017: 9). Kulturno-historijsko naslijeđe ostaje da pulsira u društvu koje se i dalje bori s identitetom, svijesti, uobličeno u jedan poseban, eruditivan narativ, što će nastaviti i u novim vremenima.

Stoga polazne hipoteze rada da se identiteti (i pojedinca i kolektiva) grade u narativnom prostoru pri čemu je slika kasaba, kuća, harema i trgova poslužila kao inspirativna osnova za prikaz jednog vremenskog presjeka Bosne, dobivaju svoju potvrdu upravo u prostornom obratu

između stare i nove pripovjedačke Bosne koja će sada imati iste te prostore, ali s potpuno drugačijom funkcijom.

Novi prostori nove pripovjedačke Bosne

Nova pripovjedačka Bosna, nastala dijelom na temeljima stare pripovjedačke Bosne, u fokusu je novijih promišljanja bosanskohercegovačke književnosti. Iako je rat završen, on se proteže i nastavlja u literaturi preko koje pisci djeluju i dalje angažirano i “ubacuju u svoja djela načela poetike svjedočenja, ratnog pisma, ali i osavremenjavaju izraz unoseći elemente nove osjećajnosti” (Bajramović, 2008: 223). Nametnuta poetika pisaca koji nisu mogli *pisati o cveću dok vani kolju ljude* (Vladimir Pištalo, u Kazaz 2008b: 51), nametnula se i književnoj kritici koja još uvijek (pre)vrednuje građu nastalu pod okriljem rata¹⁴. Iako ovaj rad nema namjeru (nema prostora) za integraciju primjera pojedinih djela i pisaca, ipak će se (još jednom) nabrojati pisci koji su učestvovali u kreiranju (anti)ratnog pisma i zaći u njihove prostore kako bi se odredio Horozovićev položaj i nova – stara poetika unutar istih.

Među *stare pisce*¹⁵ koji su se prethodno već izgradili, a koji su uzeli učešće u građenju nove pripovjedačke Bosne, pored Irfana Horozovića, ubrajaju se još i Džavad Karahasan, Tvrtko Kulenović, Aleksandar Hemon, Nenad Veličković, Željko Ivanković, Dario Džamonja, Zilhad Ključanin, Marko Vešović, Miljenko Jergović (a kod kojih se osjeća novi prevrat s dozom ranijega pripovjedačkog iskustva). Kao mlađi pisci učesnici u kreiranju nove osjećajnosti afirmirali su se Asmir Kujević, Amir Brka, Lamija Begagić, Damir Uzunović, Josip Mlakić, Cecilije Toskić, Faruk Šahić, Goran Samardžić, Karim Zaimović, Alma Lazarevska, Izet Perviz, Ramiz Huremagić, Darko Cvijetić¹⁶ itd. Svima njima bit će zajednička preokupacija – pisati o ratu i post/ratnim iskustvima. Sada će nametnuta svakodnevica postati nametnutom inspiracijom i nametnutim izvorom građe – pisci nove osjećajnosti bit će „okovani“ unutar istih ili sličnih prostora gdje će prednjačiti zatvoreni i skućeni (ne)prostori i (ne)mjesta stvarajući alternativne, hibridne *treće prostore* (Bhabha, 2004). U takvim prostorima u najvećoj mjeri doći će do izražaja prostorni kontrast – odnos zatvorenih, zbijenih i koncentričnih lokalizacija nasuprot protežnim, rastresitim pa i hibridnim prostornim odrednicama. Prvi prostori pripadati će prostorima faksije, odnosno onome što će biti svakodnevica, a drugi prostori će, prvenstveno zbog želje za bijegom, pripadati prostorima fantastike – i jedni i drugi bit će smješteni u prostore fikcije.

Zajedničko za sve pisce jeste i poseban odabir likova kao i lirskih subjekata, ali i prostora u koje će smjestiti te likove/subjekte, pri čemu ti i takvi “likovi” nisu više tipični epski heroji već žrtve koje se bore za identitet, desilo se „odustajanje od figure heroja iz književne tradicije kao nosioca etičke, političke i ideološke šifre u ime kojih heroj tvori povijest i

¹⁴ O anti/ratnom pismu u bosanskohercegovačkoj književnosti, kako generalno tako i pri partikularnim interpretacijama, pisali su: Enver Kazaz, Ivan Lovrenović, Dinko Delić, Rizo Džafić, Nasiha K. Hadžić, Nirman Moranjak, Bamburać, Nihad Agić, Edin Pabrić, Muris Bajramović, Sanjin Kodrić, Alma Denić-Grabić, Azra Ičanović, itd. Također se antiratno pismo, kako ono u Hrvatskoj tako i u Bosni i Hercegovini našlo na tpezi savremene hrvatske književne kritike, npr. Branka Vojnović je izradila disertaciju "Sarajevska ratna priča", a nakon toga objavila i radove o bh. antiratnom pismu ili Tomislav Zagoda se bavio tranzicijskom pripovjedačkom Bosnom, a u okviru toga i bh. antiratnim pismom.

¹⁵ U književnoj kritici često se susreće dijeljenje na starije i novije pisce pri čemu se pod starijim podrazumijevaju pisci koji su već izgrađeni, dakle, koji su prije ratne tematike imali izgrađenu poetiku (neki je čak produbljuju, a neki odustaju od nje), te *noviji pisci* su oni kojima je ratna tematika prvo književno iskustvo.

¹⁶ Većina ovih autora svoje mjesto je našlo u *Antologiji suvremene bosanskohercegovačke pripovijetke – Rat i priče iz cijeloga svijeta* (2010) koju su priredili Ivan Lovrenović i Enver Kazaz.

promoviranje figure žrtve koja trpi povijesni besmisao¹⁷ (Kazaz 2008a: 143). Pošto se radi o ratnoj nedaći i ratnome užasu, prostori koji imaju funkciju u *prepoznavanju* su unutarnji, interijerski prostori. Takvi prostori postali su metonimije individualne patnje, boli, bijesa, nostalgije i žudnje. Ako bi se i pojavili vanjski prostori, ti prostori bi bili negdje na rubu i predstavljali bi opasna mjesta zgusnute intime u kojima bi likovi pokušali pronaći utočišna mjesta. Prostorna zatvorenost, kako unutar konkretnih prostora, tako i unutar likova, omogućila je prikaz uzburkanih osjećaja i sjećanja te povremenu agresivnost prema prostoru patnje i prema samome sebi. Najčešće, ti likovi iako se nalaze u zatvorenome prostoru, prave bijeg u otvorene prostore prošlosti, ali i (najčešće utopijske) budućnosti.

Prostori u antiratnoj prozi imaju funkciju prikazati ratni užas i ugroženu egzistenciju pojedinca i kolektiva, odnosno omeđeni prostori otkrivaju pojedinačne i kolektivne frustracije. To su katkad vlastiti (posjednički) prostori, a katkad tuđinski (posuđeni) prostori, ali i u prvome i u drugome slučaju ti prostori ne omogućuju potpunu afirmaciju, izgradnju niti ostvarivanje ličnosti. S druge strane, vanjski prostori (ulice, gradovi) koji prividno imaju funkciju slobode, ne nude veću mogućnost od unutarnjih – ako je i prikazano slobodno lutanje lika, ono je u funkciji prikaza razorenosti i ludila ličnosti. Svi prostori u antiratnoj prozi, i unutarnji i vanjski, ispunjeni su metaforama drugosti čime je proces prepoznavanja sporiji i često nerealiziran.

Zaključno, poetika i tematika (n)ove generacije kreće se u pravcu konstruiranja identiteta, borbe između raznih ideologija (Pobrić, 2016), svjedočenja (Kazaz 2008a), te *vraćanja* na tradicionalne teme ove književnosti (Spahić 2017) koja je cijelo vrijeme žarište višekulturalnosti, ali i integralnosti na jednome dinamičnome prostoru:

“(...) uza sve posebnosti nacionalnih tradicija i savremenih književnih tokova, ni fenomen bosanskohercegovačke, kao ni južnoslavenske interliterarne zajednice, ne možemo razumijevati prividnom tolerantnošću multikulturalizma koji podrazumijeva ekskluzivnost naporednih, u sebe zatvorenih kulturnih identiteta (...), nego kao prostor živih i nesmirivih prožimanja, pretapanja i hibridnosti” (Duraković, 2013).

Postavlja se pitanje gdje se ogledaju sve karakteristike ove književnosti, poetički obrati koji su se dešavali u okviru turbulentnih društvenih, gotovo civilizacijskih promjena? Kako smo vidjeli odgovor je upravo u prostorima pomoću, kojih se može uočiti i poetički prevrat iz stare u novu pripovjedačku Bosnu, iz pripovjedne tradicije u romaneskno preobraženje, iz epskoga u lirsko, pri čemu se tradicionalna mjesta pretvaraju u nemjesta (Augé, 2001), a nemjesto prelazi u onorički odraz stvarnosti, koja opet nastoji izgraditi odnosno obnoviti *stare* prostore pokazujući time kako je bosanskohercegovački kulturni prostor – prostor interkulturnoga prožimanja i tme najbolja paradigma (Kovač, 2011) onoga što se dešava(lo) u regionalnom pa i globalnom kontekstu.

Zaključak – prostorni kao i poetički obrat

Bosanskohercegovačka književnost kao književnost raskrsnice i kao paradigma mnogim savremenim metodama dijahronijskog proučavanja, ima u svome dijahronijskom presjeku skupine pisaca koji svojim temama i motivima predstavljaju posebne tzv. književne fenomene predstavljene kroz posebne, narativom uokvirene prostore. Takve skupine sigurno su *stara*

¹⁷ Te su promjene značile za bosansku ratnu književnost redefiniciju povijesne i ukupne kulturne memorije, što će u konačnici rezultirati ratnom književnošću kao sasvim specifičnim književnim sistemom. (Kazaz 2008a: 143).

pripovjedačka Bosna i nova pripovjedačka Bosna, koje, svaka na svoj način, prostornim odrednicama donose preokrete poetičkih oblika – posebno onih na *granicama*.

Neizbježna je činjenica da se bosanskohercegovačka književnost za vrijeme Prvog i Drugog svjetskog rata nalazila u centru borbe dvije velike kolonijalne sile, te da su, zbog ograničenosti kretanja, bosanskohercegovački pisci svoje mišljenje izražavali jedino kroz prostore književnog djela, te su iz tog razloga postali historičari i svjedoci svoga vremena. pisci koji su se javili u ovome periodu bosanskohercegovačke književnosti čine jednu zasebnu književnohistorijsku pojavu koja se naziva *pripovjedačka Bosna*, što zapravo znači da ovi pripovjedači izlaze pred svijet ne samo kao skupina pripovjedača, nego kao skup pripovjedačkih odlika. Prostori stare pripovjedačke Bosne (kako joj je određenje dao Jovan Kršić, a potvrdio Zdenko Lešić) bazirani su na specifičnim (o)pozicijama: unutar / van (Muradbegović, Dizdarević), zatvoren / otvoren (Simić, Humo), privatno / javno (Nametak, Samokovlija), ovdje / tamo (Andrić) te posebnim tranzicijskim toposima: grad / provincija (Kikić), ulica / soba (Dizdarević), kuća / grad (Karahasan), podrum / tavan (Horozović). Ti konkretni prostori omogućavaju protagnostima prepoznavanje i na koncu spoznavanje identiteta.

Nasuprot prostorima stare pripovjedačke Bosne, prostori nove pripovjedačke Bosne (kojoj takvo određenje, a na osnovu stare pripovjedačke Bosne, daje Enever Kazaz) su nestabilni (Ibrišimović, Karahasan), fragmentarni (Brka, Mahmutefendić), dislocirani (Hemon, Jergović), izmješteni (Šehić, Huremagić), na koncu, i srušeni (Veličković, Horozović), tako da protagnosti lutaju u njima pokušavajući se spoznati i na postojećim krhotinama formirati moguće identitete.

Proučavanjem prostora, primjenjujući prostorni obrat na bosanskohercegovačku književnost XX stoljeća uočava se poetički prevrat na tranzicijskoj granici iz stare u novu pripovjedačku Bosnu, a jezikom prostornog obrata – prevrat konkretnih, značenjskih prostora u apstraktne, brisane palimpseste koji samo čekaju na svoje prepoznavanje i ostavljivanje. Paralelno s narativnim prevratom, nastaje i onaj u književnoj historigrafiji koja, još uvijek čeka na svoje konkretno valoriziranje.

Literatura

1. Bajramović, Muris (2010). *Bosanskohercegovačka metaproza*. Naučna biblioteka slovo. Bookline. Sarajevo.
2. Bhabha, K. Homi (2004). *The location of culture*. London/New York. Routledge.
3. Džafić, Šehrzada. (2015). *Interkulturalni (kon)tekst bosanskohercegovačke interliterarne zajednice*. Dobra knjiga. Sarajevo.
4. Kazaz, Enver (2008a). *Nova pripovjedačka Bosna*, u: *Razlika/Difference*, časopis za kritiku i umjetnost. <http://sveske.ba/en/content/nova-pripovjedacka-bosna>.
5. Kazaz, Enver (2008b). *Neprijatelj ili susjed u kući (Interliterarna bosanskohercegovačka zajednica na prelazu milenija)*, Rabić, Sarajevo.
6. Kovač, Zvonko (2011). *Međuknjiževne rasprave*, Službeni glasnik, Beograd.
7. Kršić, Jovan. (1979). *Pripovjedačka Bosna, Sabrana djela I*, Svjetlost. Sarajevo.
8. Hadžizukić, Dijana. (2012). *Prostor kasabe kao semiotički prostor u romanu Ive Andrića, pripovijeci Zije Dizdarevića i putopisu Zuke Džumhura*, u *Bosanskohercegovački slavistički kongres, knjiga II*, Sarajevo.

9. Lešić, Zdenko. (1988). *Pripovjedači*, Sarajevo: Veselin Masleša
10. Pobrić, Edin (2016). *Priča i ideologija*. Centar Samouprava. Sarajevo.
11. Spahić, Vedad. (1998). *Novelistika A. Muradbegovića*, u: *Bošnjačka književnost u književnoj kritici*, knjiga IV, Sarajevo: Svjetlost, str., 264-285
12. Spahić, Vedad (2017): *Krugovi i elipse. Studije i ogledi o književnim identitetima*. Bosanska riječ, Tuzla.

Teorijska literatura (prostorni obrat)

1. Augé, Marc (2001): *Nemjesta*, naklada DAGGK, Karlovac
2. Bachelard, Gaston (2000): *Poetika prostora*, Ceres, Zagreb
3. Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Rewohlt Verlag, Reinbek
4. Bahtin, Mihael (1989): *O romanu*, Nolit, Beograd
5. Bhabha, Homi (2004): *The Location of Culture*, Routledge Classics, London/N. Yourk
6. Careteau, de Michel (2003): *Invencija svakodnevice*, pr.s francuskog G.Popović, Naklada MD, Zagreb
7. Daghistany Ann and Smitten Jeffrey R. (1981): *Spatial form in narrative*, Cornell University Press, Ithaca and London.
8. Günzel, V.S. (2005): *Einführung: spatial turn, topographical turn, topological turn*: http://www.stephan-guenzel.de/Material/Guenzel_Topologie-Einfuehrung.pdf
9. Focault, Mochael, *O drugim prostorima*, časopis odjek, Sarajevo, 2008.
10. Lefebvre, Henri (2005): *The Production of Space*, Balckwell.
11. Lyotard, Jean-Francois (1988): *Postmoderno stanje*, Svetovi, Novi Sad.
12. Soja W. Edward (2011): *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*, Rawat Publications, Jaipur and New Delhi
13. Tuan, Y.F. (1999): *Topophilia, A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*. Columbia University Press, New York
14. Uri, Margolin (1996): *Characters and their versions*, C.A.Hamarneh (ur.): *Fiction upadated: theories of fictionality*. University of Toronto press (str.113 – 132)
15. Weigel, Sigrid (2002): *Zum 'topographical turn': Kartographie, Topographie and Raumkonzepte in den Kulturwissenschaften*, Kultur Poetik 2/2 (str. 151 - 165). Dostupno i na: http://www.stephan-guenzel.de/Material/Guenzel_Topologie-Einfuehrung.pdf (dostupno: 10.10.2017)

SPATIAL AS POETIC TURN(S) IN NARRATIVE DISCOURSE OF BOSNIAN-HERZEGOVINIAN LITERATURE

Abstract

Considering a spatial turn as a poetic turn in Bosnian-Herzegovinian literature of the 20th century, this paper basically covers two directions, thus establishing two main hypotheses. The first hypothesis refers to the identity/identities of both an individual and a group – in what way the individual or group identity is comprehended and/or constructed in contact with otherness (others) and what is the role of narrative spaces in that process. The second hypothesis is related to the intercultural literature – how space as a category within a literary work

establishes and strengthens intercultural ties of Bosnian-Herzegovinian literature. Namely, Bosnian-Herzegovinian writers of the 20th century have been finding the inspiration within the area of their activities as well as actual events in their society, so that literature becomes a reaction to social and historical events (occupation by others), thereby setting a new ethical, aesthetic and intercultural criteria. Bosnian-Herzegovinian literary scene of the 90s of 20th century onwards is characterized by the so-called anti-war writing, which is realized as a literary testimony of war apocalypse through the use of special semantic units. Therefore, spatial turn can be observed as the basic component for the interpretation of poetic turn in narrative discourse in Bosnian-Herzegovinian literature of the 20th century.

Key words: spatial turn, poetic turn, Bosnian-Herzegovinian literature, intercultural literature

Dr. sc. Vildana Pečenković
Mr. sc. Nermina Delić

AUTOFIKCIJA KAO NOVI VID PISANJA O SEBI

Sažetak

U savremenoj interpretativnoj praksi ograničenost pojma autobiografije se prevazilazi upotrebom termina autofikcija. Problemska pitanja na koja će se, kako na teorijskom, tako i na primjeru romana *Knjiga o Uni* autora Faruka Šehića, fokusirati ovaj rad su postupci pomoću kojih se dovodi u pitanje odnos između pisanja i života, odnos zbilje i teksta, autorova fikcionalizacija sebe, odbacivanje sveznanja i sveprisutnosti trećeg lica i ulazak u dijalog između narativnog glasa (koji pripada i ne pripada piscu) i zamišljenog čitaoca. U romanu se prepoznaju koncepcije autofikcije - novi tip pisanja o sebi.

Ključne riječi: autofikcija, autobiografija, *Knjiga o Uni*

'To sam ja i to nisam ja'

Zbog ograničenosti termina autobiografije i autobiografičnosti (jer u samoj njegovoj srži suprotstavljena su dva načela: fikcionalizacija i istinitost) u savremenoj književnoj teoriji uvodi se pojam *autofikcija*. Tvorcem termina autofikcija smatra se francuski pisac Serge Doubrovsky, a francuska književnost „kolijevkom“, dok su ga teorijski pokušali objasniti Barthes, Genette, Gasparini, Colonna i mnogi drugi. Definiranje autofikcije odgovor je koji je Doubrovsky dao na svojevrsni autobiografski sporazum Philipa Lejeunea između autora i čitatelja. U temelje ovakvog sporazuma Lejeune postavlja vezu identiteta pripovjedača, lika i autora djela. Identičnost imena između autora, pripovjedača i glavnog lika može se uspostaviti na dva načina:

1. Implicitno, na razini veze autor - pripovjedač, prilikom autobiografskog sporazuma¹
2. Na zoran način, na nivou imena koje sebi daje pripovjedač – lik u samom pripovjednom tekstu i koje je isto kao i ime autora na koricama knjige.

Potrebno je da se identičnost uspostavi barem na jedan od ta dva načina, ali se često događa da se uspostavi na oba istovremeno. Osim s pojmom autobiografije, autofikcija se prepliće i s pojmom romana u prvom licu. Odnosno, autofikcija je, kako tvrdi Serge Doubrovsky, fikcija satkana od stvarnih događaja i činjenica koje nam kroz avanturu govora prenose likovi. Prilogom u izdanju svog romana *Fils* 1977. godine Doubrovsky je postavio temelje za novi romaneskni žanr i posebnu vrstu narativne strategije, takozvane autofikcije, da bi dvije decenije fokus sa konstituiranja žanra pomjerio na narativne tehnike koje se mogu nazvati autofikcionalnim.

Njegovu dosta široko postavljenu definiciju kasnije su konkretizirali Roland Barthes i Gerard Genette koji su autofikcijom nazvali tekst u kojem je izravno potcrtana fikcionalnost stvorenog jastva, činjenicu da je tekstualno jastvo jedno fiktivno biće. „Zar ne znam“, pita se

¹ Ovaj može poprimiti dva oblika: a) upotrebu naslova koji ne ostavlja nikakve sumnje u pogledu činjenice da prvo lice upućuje na ime autora (Povijest mog života, Autobiografija, itd.); b) početni odjeljak teksta u kojem se pripovjedač ponaša kao da je autor, tako da čitatelj ne može posumnjati u činjenicu da „ja“ upućuje na ime na koricama knjige, iako se ime ne ponavlja u tekstu.

Barthes, „da u polju subjekta ne postoji označeno? Činjenica (biografska ili tekstualna) ukida se u označitelju“ (Barthes prema Dušanić 2012). Genette koristi termin autofikcija u eseju *Fikcija i dikcija*: „Ja, autor, ispričaću vam priču čiji sam junak, no koja mi se nikad nije dogodila,“ (Genette 2002: 61) Prema tome, autofikcija bi bila roman čiji se autor pretvara u neku drugu osobu i živi neki drugi život, koji u stvarnosti nije nužno (ili nije uvijek) njegov: „To sam ja i to nisam ja“. (Genette 2002: 62). Nove interpretativne strategije nude nova i drugačija čitanja i sve veće mogućnosti razumijevanja određenog teksta. Autofikcija kao novi tip pisanja o sebi, postupci pomoću kojih se dovodi u pitanje odnos između pisanja i života, odnos zbilje i teksta, život u književnosti piščevog alter ega, autorova fikcionalizacija sebe, ulazak u dijalog između narativnog glasa (koji pripada i ne pripada piscu) i zamišljenog čitaoca – samo su neka od pitanja na koja će odgovore pokušati dati ovaj rad na primjeru romana *Knjiga o Uni* autora Faruka Šehića.

Na prostoru Bosne i Hercegovine, a što je u skladu i sa društveno-političkim promjenama, uočljive su dvije faze postmodernističkih tendencija u književnosti. U prvoj fazi *jugoslovenstva*, dominantne ideološke socijalističke prakse, postmodernizam živi jedino u svijetu (meta)fikcije, dok će druga faza otvoriti granice svjetova a književnost postaje „konkurent različitim diskurzivnim praksama, političkoj, ideološkoj, etičkoj, religijskoj, historiografskoj, itd“ (Kazaz 2006: 296). Kod autora u ovoj posljednjoj fazi, osnažuje misao o kreiranju dijela semantičke mreže društva, ali isto tako i jača samosvijet o vlastitoj nemoći da u potpunosti opišu svijet oko sebe. Rezultat navednog postaje, a kako smatra Muris Bajramović (2010: 118) realizacija jednog novog, naglašenog individualiziranog diskursa. Za razliku od tradicionalno konstituiranoga cjelovitog identiteta, postmoderna pokazuje njegovo „pravo lice“ – on više nije okružen čvrstim granicama, već poprima oblik mozaika sastavljenog od fragmenata.

Naracija u romanu definirana je ratnim iskustvom koje glavnom liku Mustafi Husaru ne omogućava spoznati sopstveni identitet izložen kontinuiranoj traumi, ali mu jednako tako i ne dozvoljava potpunu asimilaciju sa matricama kolektivnog pamćenja koje profiliraju jedan sasvim novi pogled na prošlost, konstruiraju sadašnjost i određuju pravce budućnosti kolektiviteta, a samim tim određuju i pojedinačne sudbine. *Knjigu o Uni* otvara ispovijest glavnog lika koja se u hipnotičkom snu pretvara u potragu za vlastitim identitetom, potragu za istinom, odnosno potragu za načinom prevazilaženja traume uzrokovane ratom.

„Znate već da je vremenska traka između prijeratnog i poslijeratnog života pukla, diskontinuitet je trebalo premostiti. Moraću postati vremenski putnik i vratiti se unazad. Preletjeti rat, iako je to nemoguće, i nadići sopstvenu mučninu. Pronaći traku vremena i spojiti je sa ovim trenutkom sadašnjosti. Jer želim biti cjelovit, makar samo u sjećanju.“ (Šehić 2012: 21)

Pripovijedanje se premješta s idiličnih slika djetinjstva na užasne prizore rata što omogućava premrežavanje historije i imaginacije, stvarnosti i fantastičnih slika, suprotstavljanje sadašnjosti i prošlosti, prirode i kulture, ovog sada i onog nekad ja. Prevazilaženje traume moguće je jedino ostvarivanjem istinskog jastva, detektiranjem Faucaultovog „nemišljenog“ o čemu ovaj autor progovara u studiji *Riječi i stvari*:

„Mogu li tvrditi da sam ja taj život koji osjećam u sebi? (...) Ja mogu tvrditi da sam to sve i da to nisam (...) što treba da budem, ja koji mislim i koji sam svoja misao, da bih bio ono što ne mislim, da moja misao bude ono što ja nisam? (...) Nemišljeno (ma kakvo mu dali ime)

ne prebiva u čovjeku (...) ono postoji u odnosu na čovjeka, na Drugoga, brata – blizanca, koji nije rođen ni od njega ni u njemu, nego pored i istovremeno u identičnoj novosti, u neopozivom dualitetu.“ (Foucault 1971: 365 –367).

Takav dualitet osjeća i Mustafa Husar. Njegove rane podsjećaju ga na njegovo drugo lice, neko drugo *ja*: „U mojoj rani na podlaktici živi i jedan lik suprotan meni – crnopusi Gargano, garave kose i plamenih očiju, nekad zamijenimo identitete, ali se meni to ne sviđa, jer je svijet viđen kroz njegove naočale još gori i mračniji od mog.“ (Šehić 2012: 76)

Poput Stevensonovog *Dr. Jekylla and Mr. Hydea*, Gargano i Husar doživljavaju različite moduse bivanja, svjesni jedan drugog u potpunosti, sa različitim sjećanjima i različitom prošlosti. Nije se Husaru moguće odvojiti od Gargana (on je vjeran vlastitoj radikalnoj drugosti), jer se „imaginarna moć i bogatstvo dvojnika, ona u kojoj se odigrava stranost i u isti mah prisnost subjekta prema sebi samom, temelje na njegovoj nematerijalnosti, na činjenici da on jeste i ostaje fantazam“ (Bodrijar 1991: 99).

Priča o životu Mustafe Husara, inicirana je nagonom smrti, raspadom svih dotadašnjih mogućnosti i pretvaranjem realnosti u iluziju i obrnuto. Husar je u kontinuiranom stanju nelagode. Nemir i tjeskoba kondenzirani su u monolozima, ratnim slikama i evokacijama neprijatnih fizičkih i psihičkih stanja. Njegovo pripovijedanje utjelovljuje dezorjentiranost i kontinuiranu podrivenost traume koja se osvjedočava kroz „složeni odnos među instancama autora – funkcije, implicitnog autora, pripovjedača, kazivača i lika, koje su, osim međusobno, još i svaka u sebi obilježene rascjepom između pripovjedno-prikazivačkog i sudioničko-utjelovljujućeg aspekta traumatskog iskustva“ (Biti 2005: 24).

Mustafa Husar i Gargano dva su dijela fragmentiranog identiteta, dva lica jednog tijela u različitom vremenu, čime se potvrđuje i Lotmanova konstatacija da siže nastaje prelaženjem lika preko granice dva (ili više) semantičkih prostora. Ako je u klasičnoj autobiografiji izražena usmjerenost na prikazivanje stvarnoga jastva, autofikcija se koncentrira na proces tekstualne proizvodnje, dakle, na sam proces iskazivanja/pisanja i pripovjednog ustrojstva. No, uz sve nedoumice i rasprave koje izaziva tokom vremena, autofikcija je zadržala karakteristiku da je nastala u vezi sa proznim pisanjem (o sebi) i da se zadržala na polju omeđenom naročitim stilskim ili tematskim uobličavanjem romana/ fikcije. Ili, kako to pojednostavljuje Andrea Zlatar Viočić (2009: 40) autobiografija nam govori: ja pišem svoj život, a autofikcija ja živim svoje pisanje.

'Ja živim svoje pisanje'

*To sam ja – ali neki drugi lik u knjizi –
neki drugi ja* (Šehić 2013a)

Knjiga o Uni autora Faruka Šehića napisana je s pripovjedačke pozicije koja istovremeno žudi za identifikacijom i zazire od nje. Sam autor je naglasio da je riječ o autobiografskoj fikciji² jer naracija u romanu osvjedočava pretvaranje stvarnosti u imaginaciju i obrnuto. Stoga bi se, s pravom moglo reći, da je *Knjiga o Uni* autofikcija³, jer koristeći se

² *Knjiga o Uni* je „roman u kojem se spaja moja biografija i fikcija“ (Šehić 2013a)

³ Umjesto pojma autobiografski roman, često se koristi termin *autofikcija*, koji naglašava problematičnost mimetičkog statusa autobiografije. „*Autofikcijom* naziva se tekst u kojemu je izravno potcrtana fikcionalnost stvorenoga jastva, činjenica da je tekstualno jastvo jedno *fiktivno biće*. Ako je u klasičnoj autobiografiji izražena usmjerenost na prikazivanje stvarnoga jastva,

ovom terminološkom odrednicom, izbjeci će se ograničenja koja u sebi sadrži pojam autobiografija.

U tekstu *Autobiografija: teorijski izazovi*, Andrea Zlatar-Viočić navodi stajališta Paula de Mana koji tvrdi da autobiografija nije žanr ili modus, već figura čitanja ili razumijevanja koja se pojavljuje u određenom stepenu u svim tekstovima – autobiografsko tumačenje je, prema tome, recepcijska mogućnost svih tekstova. Nadalje, Zlatar-Viočić (2009: 40) ističe da je načelna razlika između De Mana i drugih teoretičara upravo u tome što ostali jedan pojam (pojam žanra) naprosto zamjenjuju drugim, zadržavajući referencijalnu ograničenost na niz već odrađanih identificiranih tekstova (kanoniziranih u povijesti autobiografije), dok De Man kategoriju *autobiografskog* proširuje na mogućnost svih tekstova. Kao fikcija koju je pisac odlučio da napiše u svoje ime i imajući sebe za temu, *Knjiga o Uni* dosljedno slijedi definiciju koju je utemeljio Doubrovsky, jer jednako kako se Mustafa Husar u svijetu fikcije obračunavao sa prošlosti („Moja prošlost se popunjava, praznina svijeta se smanjuje“) tako se i Šehić (samo)spoznao kao pisac: „Zapravo, tu knjigu ja sam i počeo pisati kao bijeg od rata i stigmi kojima su me drugi obilježili. U samom procesu pisanja, međutim, tema se vratila i nametnula kao nužna. S *Knjigom o Uni* sam sazrijevao“ (Šehić 2013).

Šehićevo konstituiranje istine o životu nije tek puki automatizam svijesti i sjećanja, nego je posljedica procesa fikcionalizacije. Njegova potraga za smislom postaje ishodište odnosa pripovjedača prema junaku priče, što omogućava interakciju između onoga vani i unutra, između faksije i fikcije, priče o priči i priče o stvarnosti.

Na kraju romana, mijenja se uloga pripovjedača. Iako se ovim postupkom obrće i perspektiva pripovijedanja, ono je i dalje subjektivno, ne bitno drugačije od Husareve dotadašnje naracije. U pretposljednem poglavlju *Početak pisanja knjige* Šehić razobličava sliku svijeta fikcije:

„Riječi, stilske figurine, crtice, stvorenja kao što je bezumni Gargano, predmete, trebalo je ukrcati u stabilan brod. Brže-bolje sam otvorio fajl i počeo pisati slijedeće mahom dvostruke nazive za knjigu:

Roman o prirodi (Život na revers)

Noćni zapisi (AK-47 i njegovi meteori)

Knjiga o Uni (Balkanski requiem)

Prirodna knjiga (Nocturno za Jugoslaviju)

Kratki pojmovnik sjete (Raspao sam se na atome)

Kratki pojmovnik tuge (Knjiga od magle)

Kratki pojmovnik svega (Epitafi za mrave i guštere)

Kratki pojmovnik svijeta koji je nestao u zvižduku maglene lokomotive

Kratki pojmovnik svijeta koji je nestao u zvižduku duginog kosâ

Kratki pojmovnik vodenog svijeta (Eterični vojnici)

Kratki pojmovnik Une (Zelena knjiga)

Moralo se odnekud krenuti, a naslovi su mi se činili kao prirodan početak. Kad izabrah naziv za stabilan brod na njega ukrcah sve svoje stanovnike i krenuh nizvodno prema

autofikcija se koncentrira na proces tekstualne proizvodnje, dakle, na sam proces iskazivanja/pisanja i pripovjednog ustrojstva“ (Zlatar Viočić 2009: 40)

moru u veličanstvenu i sjajnu avanturu pisanja. Taj brod se zaista zove Knjiga o Uni.“ (Šehić 2012: 205-207)

Autorovo svjedočenje (*testimonial literature*) nalazi se tako između mimeze i dijegeze, pripovijedanja i ispovjednih refleksija, narativne rekonstrukcije identiteta prošlog i sadašnjeg, cjelovitog i fragmentarnog, sna i jave, faksije i fikcije. „Svjedočiti ne znači jednostavno pripovijedati već i obvezati se, i obvezati druge pripovijedanjem: preuzeti odgovornost – govorom – za povijest ili za istinu jednog događaja, za nešto što, po definiciji nadilazi osobno jer ima opću vrijednost i posljedice“ (Felman prema Zlatar Violić 2009: 42)

Vlastitu traumu izazvanu ratom autor prevazilazi istovremeno sa svojim glavnim junakom: „U dobrom dijelu ova knjiga jeste knjiga o svima nama. Tako je pisana da obuhvati sve ono što smo izgubili tokom, i nakon rata. Da opiše tu potragu u kojoj se nalazi svako normalno ljudsko biće, potragu za smislom, za nestalim životom, riječ je o rekonstrukciji jednog potpuno intimnog svijeta. Takvih svjetova je na stotine hiljada u našoj zemlji i šire. Moja knjiga je pokušaj da se opiše takav jedan fragment, krhotina raspadnutog svijeta emocija i opipljive, materijske stvarnosti.“ (Šehić 2013b)

Autorovo spajanje sa subjektom u romanu („teško je objasniti sebe drugima i obratno“) prati autorefleksija u kojoj se istina o nemoći subjekta koji ostaje na margini potpuno prihvata jer ni autor nije lišen sposobnosti da bude svjestan samoga sebe. Tako i roman predstavlja žudnju za uklapanjem u društvo, postajanje jednog od mnogih: „Želio sam biti poput drugih neoštećenih, uklopljen u društvo, normalan i siv“ (Šehić 2012: 75), a što se i ostvaruje na kraju romana („Stopio se sa gomilom“).

Priča koju treba ispričati razlog je što su i preobražaji pripovijedanja te promjene perspektive izmjenjivi i što se sve promjene zbivaju u istoj strukturnoj ravni, u kojoj se bez obzira na te promjene, održava automatizam ponavljanja. Prema tome, sve te promjene i ponavljanja, koje moraju imati početak i kraj, samo su drugi, onaj mogući oblik nezavršive priče, nedovršivog traženja priče, a po riječima Šehića (2013) riječ je o knjizi koja „ne može biti dovršena, kao što ne može biti dovršena sudbina svih ljudi koji su napola živjeli u onoj državi, a napola u ovim, novim državama. (...) To iskustvo je nešto što ćemo uvijek nositi sa sobom.“

Zaključak

U romanu *Knjiga o Uni* bosanskohercegovačkog autora Faruka Šehića sugestivno je artikulirano iskustvo savremene egzistencije koja se osvjedočava u procesu de/konstrukcije tradicije, povijesti, književnosti, identiteta. Pronaći sebe, pravog *ja*, sklopljenog od onog nekad i ovog sada *ja* i premostiti vremenski diskontinuitet nastao traumom rata, osnovna su pitanja sa kojima se suočava glavni lik Mustafa Husar. U romanu se prepoznaje autentično svjedočanstvo necjelovitog identiteta nastalog kao posljedica traumatičnih društvenih zbivanja. Pri/kazivati niti koje sačinjavaju identitet Mustafe Husara jednako je važno i za prezentaciju identiteta autora za kojeg pisati znači preživjeti i postojati.

Premrežavanjem relacija kroz registre različitih dijegetičkih razina (stvarnosti, iskustva, sna, fikcije, sjećanja), Šehić zaokružuje narativnu strukturu romana koja nadilazi žanrovske ali poetičke okvire modela unutar kojeg je definiran. Brojni su narativni postupci kojima se koristio: udvajanje pripovjednih razina, narušavanje granice među tim razinama, višestruki mogući završeci, uvođenje autora u naraciju, fragmentiran pripovjedni svijet, fragmentacija

identiteta... no, ključni aspekt ove narativne strukture je propitivanje fikcionalnosti svijeta teksta i njegovog odnosa prema izvanknjiževnoj stvarnosti.

I lik i autor, na koncu prestaju postojati kao odvojenost, rastapaju se u masi istoga, istodobno ostajući u fokusu naracije o vlastitom ja. I oba, svjesna nezaustavljive fragmentacije iskazuju žudnju za osobnošću, za cjelovitošću. Mustafa Husar na kraju romana postaje dio svega, pronalazi istinu u sebi i smisao kojem je težio a Faruk Šehić potvrđuje svoj identitet Pisca.⁴ Cilj koji je sebi postavio Šehić, da predstavi biografske činjenice u njihovoj autentičnosti, odgovara referencijalnoj tačnosti kao osnovnom obilježju autofikcije. Pozivajući se na stvarnost, Šehić piše na način da bi predstavio svoj život kao alogičnu činjenicu, to jest da bi ga u neku ruku preobrazio i dao mu obilježje fikcije. Fikcija u tom smislu, omogućava da se stvarnost transformira da bi se učinila prihvatljivom i da bi se smanjio jaz između jezika koji je na raspolaganju piscu i neizrecivosti iskustva (traumatično iskustvo rata).

Literatura

1. Bajramović, Muris. (2010). *Bosanskohercegovačka metaproza*. Sarajevo: Bookline.
2. Biti, Vladimir. (2005). *Doba svjedočenja*. Zagreb: Matica hrvatska.
3. Bodrijar, Žan. (1991). *Simulakrimi i simulacija*. Novi Sad: Svetovi.
4. Dubrovski, Serž. (1971). *Zašto nova kritika?*. Beograd: Srpska književna zadruga.
5. Dušanić, Dunja. (2012). „Šta je autofikcija?“, na <http://knjizevnaistorija.rs/editions/148Dusanic.pdf>
6. Genette, Genete. (2002). *Fikcija i dikcija*. Zagreb: Ceres.
7. Kazaz, Enver. (2006). „Krvavi lom društva i poetski prevrati romana“. U: *Sarajevske sveske*, No.13, str. 295 – 328.
8. Šehić, Faruk. (2012). *Knjiga o Uni*. Sarajevo: Buybook.
9. Šehić, Faruk. (2013). „Da se mene pita zabranio bih mudre misli“. U: *Novi List*, 16. 12. 2013. <http://www.transeurope-express.eu/faruk-sehic-da-se-mene-pita-zabranio-bih-mudre-misli/>
10. Šehić, Faruk. (2013a). Izjava Faruka Šehića nakon primanja nagrade Evropske Unije za literaturu 2013. godine. <http://www.euprizeliterature.eu/author/2013/faruk-sehic>.
11. Šehić, Faruk. (2013b). Knjiga o onome što smo izgubili tokom i nakon rata. <http://www.6yka.com/novost/28327/faruk-sehic-knjiga-o-onome-sto-smo-izgubili-tokom-i-nakon-rata>. 11. 6. 2014.
12. Zlatar Violić, Andrea (2009). „Autobiografija: teorijski izazovi“. *Polja*, časopis za književnost i teoriju, Kulturni centar Novog Sada, br. 459, str. 36-43

AUTOFICTION AS A NEW TYPE OF WRITING ABOUT ONESELF

Abstract

In the modern interpretative practice, the limitation of the concept of autobiography is overcome by the use of the term autofiction. In both theoretical part as well as on the example of Faruk Šehić's novel *Book about Una*, this work will focus on problematic issues regarding

⁴ Za roman *Knjiga o Uni*, Šehiću je uručeno najznačajnije regionalno književno priznanje *Meša Selimović* 2012. godine. Nagradu za književnost Evropske unije (European Union Prize for Literature), kojom se odaje priznanje najboljim novim autorima u Evropi primio je u Bruxellesu 2013. godine.

procedures that help question the relationships between writing and life, reality and text, the author's fictionalization of oneself, the rejection of omniscience and omnipresence of the third person and entering into dialogue between the narrative voice (which does and does not belong to the writer) and the imaginary reader. The concept of autofiction – the new type of writing about oneself – is recognized in the novel.

Key words: *autofiction, autobiography, Book about Una*

Dr. sc. Melinda Botalić

DETERMINIRANOST ŽENE BIOLOGIJOM I UNIVERZALIZACIJA ŽENSKÉ PATNJE U PRIPOVIJETKAMA TURSKE SPISATELJICE ERENDIZ ATASÜ**Sažetak**

Superiornost muškarca/muža nad ženom /suprugom u tradicionalno koncipiranom patrijarhatu/bračnoj zajednici nije ništa drugo nego slika diskriminacije drugoga, gdje je jedno, tj. prvo / muškarac, u dominantnom položaju u odnosu na drugo / ženu. Jedna od teorija razvoja ličnosti koju je zastupao Erik H. Eriksen, zasniva se na konstataciji da se razvoj ličnosti kod žene temelji na činjenici za koga je udata, odnosno žena može biti potpuna jedino ako je u (potencijalnom) braku. Položaj i uloge koje žena obavlja u porodici ne bi se trebale shvatati kao posljedice njene spolnosti, niti bi uloge koje društvo očekuje od žena i od muškaraca trebale stajati na putu do građenja vlastite suštine. Ovakvo stajalište, gdje je ženin identitet neodvojiv od muškarčevoga, dok muškarci imaju svoj, zaseban i autonoman identitet, tematizirala je u svojim pripovijetkama i turska spisateljica Erendiz Atasü.

Ključne riječi: pripovijetke, feminizam, drugo, žena, Erendiz Atasü

Uvod

U knjizi *Nevolje s rodom* Judith Butler ističe da je društveni i kulturni kontekst osnovni krivac koji proizvodi naša seksualizirana tijela još u porođajnoj Sali, kada se novorođeno dijete odmah određuje prema svom spolu, nakon čega su dječacima i djevojčicama nametnute uloge koje trebaju igrati kako ih društvo ne bi preziralo. Rodne uloge koje se pripisuju određenom rodu kao zbir načina ponašanja, obaveza i očekivanja, konstrukt su dominantnog patrijarhata. Radikalne ideje o jednakosti muškarca i žene narušile su patrijarhalni društveni poredak, ali i strukturu na kojoj se temeljio. Luce Irigaray nalazi da žena označava negativ ili zrcalni odraz muškarca unutar kulture koja je postavljena na falocentričnim temeljima. Žena je proizvedena u objekt kojem je osporena subjektivnost. Unutar tradicionalnog poimanja porodice, muškarac se smatra hraniteljem i predstavlja sponu s javnim svijetom, što je rezultat patrijarhalnog poimanja rodnihi uloga, dok se majci povjerava briga za djecu.

Iz perspektive psihoanalize, majka i otac prvi su modeli ponašanja za dijete, odnosno to su osobe s kojima su djeca u najprisnijoj interakciji. Zato se u porodici kreiraju prvi odlučujući utjecaji na dijete, ali su ideali koje ta porodica zastupa uslovljeni njenom društvenom i klasnom strukturom, pa sve i počinje od pretpostavke binarne opozicije muškarac-žena. Društvo nameće i društveno poželjni način ponašanja, pa se posredstvom roditeljskih figura, tačnije oca – s obzirom na to da se radi o patrijarhalno koncipiranim društvima – vrši utjecaj na potomke. Štoviše, patrijarhalna društvena praksa karakteristična je po strogom razdvajanju očekivanihi uloga koje se dodjeljuju muškarcima i ženama, a taj drugorazredni položaj žene predstavlja činjenicu koja važi za sve kulture. Univerzalna podređenost žene nije problem koji se može riješiti jednostavnom preraspodjelom poslova i zadataka. To je problem koji se duboko ukorijenio u sve aspekte društva, te je njegovo rješenje kompleksno i usložnjeno. U ovim „nevoljama s rodom“ muškarac je materija, a žena forma, te su muškarac i žena u vječitoj

opoziciji, obilježeni rodnim identitetima, dok su njihove nepomirljive razlike utemeljene u patrijarhalnome društvenom poretku, pa sve to opasno prijeti nepovoljnom ishodu po ženski rod, što još jednom implicitno ukazuje na koncept moći koji se ogleda u neprevaziđenoj dominaciji.

Diskusija

Pripovijetke turske spisateljice Erendiz Atasü mahom su posvećene ženama i tematiziraju probleme žena unutar patrijarhalno koncipiranog društva. Sam naslov prve zbirke pripovjedaka spisateljice E. Atasü *Postoje i žene (Kadınlar da Vardır)* s kojom je istupila na tursku književnu scenu, nagovještava osporavanje patrijarhalno oblikovanoga ženskog rodnog identiteta, a postavljanje žene u prostor graničnoga / rubnoga, u ovom slučaju, odražava poredak paternalizma koji je u osnovi turske kulture. Pitanje biološke determiniranosti kao ženskog usuda, ova autorica tematizira u pripovijeci „*Esma*“, gdje je glavna junakinja determinirana siromaštvom i biologijom kao usudom, te je od malih nogu obilježena svojim rodnim / spolnim određenjem. Kroz lik djevojčice Esme i njenoga mlađeg brata, Atasü reflektira nejednakost prilika i neravnopravan položaj muškaraca i žena.

Esmina tragično intonirana sudbina ne temelji se samo na siromaštvu, već i na njenoj biološkoj determiniranosti, koja će je odrediti kao *apsolutnu drugu* već u djetinjstvu, te će u njoj razviti osjećaj nedostatnosti. Predodređeni patrijarhalni životni obrasci odvest će ovu mladu junakinju u same ralje rodne potlačenosti. Prema riječima Dubravke Đurić, sin / brat nije samo potencijalna figura oca, već je i subjekt / muškarac, dok je kći, nasuprot tome, samo potencijalna majka, te se o njenom ženstvu treba zaključiti iz njenog iskustva majčinstva (usp. Đurić, 2009: 193). Dakle, tekst insistira na rodnoj podređenosti glavne junakinje, djevojčice koju na raspustu šalju u grad kako bi pomogla rodbini oko novorođene bebe, čime bi trebala popraviti siromašni kućni budžet. Ali, njen godinu dana mlađi brat privilegiran je i otac ima druge planove za njega. Pored toga što podrazumijevaju školovanje na visokim školama, ti planovi obuhvataju i poštedu od poslova kod kuće. Sputanost žene na polju obrazovanja predstavlja nepremostivu prepreku koja u konačnici rezultira dominacijom muškaraca na intelektualnoj sceni. Nadalje, u tekstu nailazimo na opis Esmine majke, koja je posvećena domaćica. Ona je majka s mnogo djece ne može više čistiti kuće bogatih porodica. Liminalni prostor u koji je smještena, nesumnjivo je i Esmina sudbina. Ta prerano sazrela djevojčica već se pomirila s činjenicom da društvo ima određena očekivanja od žene, a sasvim suprotna od muškarca. Naime, prema teoriji objekt-relacija, dječak se razvija u autonomno sopstvo jer ga majka sili da se od nje odvoji, u suprotnosti s djevojčicama koje ne razvijaju autonomiju jer majka ne podstiče odvajanje (usp. Babić-Avdispahić, 2004: 201). U prizorima borbe za egzistenciju Esma bespogovorno prihvata prijedlog roditelja da ode kod rodbine kako bi pomogla u kućanskim poslovima, čime nesvjesno pristaje i na svoju vječnu ulogu *druge* prihvatajući činjenicu da rod muškaraca kolektivno vlada nad rodom žena. Bez obzira na to što se tješi činjenicom da je nisu natjerali na ovaj korak, već da je to njena odluka i njen izbor, čime potvrđuje svoju ulogu “prerarno sazrele djevojčice”, Esma je, zapravo, osuđena na taj potez. Odbijanje odlaska umanjilo bi njenu ionako subordiniranu poziciju u odnosu na onu koju ima muško dijete u porodici.

“Ona je bila najstarije dijete u porodici i znala je šta to znači. Nije važno što je bila žensko. Baš suprotno, još su više očekivali od nje. Brat je bio

mlađi godinu od nje. Otac ga je želio dalje školovati. Brat je bio privilegiran u svakom smislu jer će, nakon stjecanja diplome, spasiti porodicu od siromaštva. Esma je, pak, imala samo zadatke koje treba obaviti.... Morala je paziti na mlađe sestre i brata, te pomagati majci u kućanskim poslovima.... U suštini, njenim obavezama nije bilo kraja.” (Atasü, 1998: 213)¹

U kontekstu navedenoga, Nancy Chodorow kaže da se dječaci usmjeravaju na nijekanje ovisnosti i na samostalnost, te ih se priprema za aktivnu ulogu vršitelja različitih društvenih obaveza (usp. Chodorow, u: Durić, 2012: 273), što bi se svakako moglo povezati s imperativom muškosti, koji stoji u opreci s obezvrijeđenom ženskosti. Uzimajući u obzir da je prošlost vrlo bitan dio gradnje identiteta, gotovo je neosporno da Esmu očekuje sudbina majke, supruge i domaćice. Patrijarhalni diskurs pokorava i obespravljuje i Esmu i njenu majku, te su one sputane u svakom pogledu. Kada dođe kod rodbine i shvati da joj nedostaje porodica, Esma postaje samo preplašena djevojčica. Nije više „prerano sazrela“, već je preplašena djevojčica koja stoji sama naspram svijeta noseći teret koji njeno sićušno tijelo nije u stanju podnijeti. Budući da je još od malih nogu naučila šutjeti i trpeti, Esma nije htjela podijeliti s rodbinom svoju tugu i nostalgiju za domom. Međutim, njena promjena raspoloženja i povlačenje u sebe bili su znak koji je jasno pokazivao rodbini da ona pati. Priča završava njenim povratkom kući, što u čitatelju/čitateljici budi nadu da će ova djevojčica dobiti još neke životne bitke i da neće slijepo slijediti naučeni obrazac ponašanja na koji rigidni patrijarhat svodi ženu. S druge strane, sin se u okviru patrijarhalnoga uvijek nastoji smjestiti na stranu muškosti, što podrazumijeva racionalnost i emocionalnu neangažiranost, pa bi to, prema konzervativnom shvatanju, trebalo značiti da muškarci stvaraju muškarce, odnosno očevi sinove. U tradicionalnom konceptu poimanja patrijarhata, ženska reprodukcija ekvivalent je muške produkcije, te omogućava ženama da rađaju sinove, ali ne i da ih odgajaju. Zapravo, uzori i modeli ponašanja muškim potomcima moraju biti isključivo muškarci, odnosno očevi.

Identična situacija opisuje se i u kratkoj priči Erendiz Atasü koja nosi naziv „**Oluja iz Jemena**“ (*Yemen'den Bir Yel Esti*), u kojoj se govori o životu gospođe Fitnat. Ovdje je predstavljena životna priča žene bez prava na izbor, odnosno žene koja sve do smrti evocira uspomene iz djetinjstva i traga za svojim identitetom. Na samom kraju života, ona shvata da taj cilj nije ostvarila. Naime, još dok je imala trinaest godina, njen otac, pukovnik Hakija, založio je na kocki i nju, svoju kćer Fitnat, a kada mu je sreća okrenula leđa na kocki, ona se morala udati kao treća žena za šesdesetogodišnjeg Ferida Hasana Pašu. Njen otac tvrdio je da je “dug na kocki stvar obraza”² (Atasü 2011: 156), a s obzirom na to da nije mogao priuštiti sebi taj luksuz, žrtvovao je sve što je imao u *svom posjedu*. Ovakva očeva odluka zapečatila je njenu sudbinu, te joj je odredila život pun patnje. Nakon što je rodila prvo dijete koje umire, u ratu gubi i muža te ponovo postaje žrtva patrijarhalnog društva i kućnog sistema dominacije, koji puno pravo i vlasništvo nad kćerima daju prvo ocu, a potom i mužu. Nepripremljena na život bez muškarca koji će joj obezbijediti egzistenciju, udovica sa samo osamnaest godina biva ponovo udata za znatno starijeg muškarca. U daljem se tekstu susrećemo s još jednim

¹ („Ailenin büyük çocuğuydu o. Bunun ne demek olduğunu bilirdi. Kız olması bir şey değiştirmezdi. Tersine daha çok şey beklenirdi ondan. Bir yaş küçük bir erkek kardeşi vardı. Babası onu yüksek okulda okutmak istiyordu. Bir diploma edinip ailesini kurtaracağı güne kadar kardeşinin ayrıcalıkları vardı. Esma'nın sadece ödevleri.... Küçük kardeşlerine bakmalı, evi çekip çevirmede annesine yardım etmeliydi... Esma'nın görevleri bitmezdi. “)

² („Kumar borcu namus borcudur.”)

dogadjem koji je posljedica njene tragične sudbine. Naime, kada joj je i drugi suprug preminuo, ona ostaje sama s djecom i bez igdje ičega. Budući da se to dešava u periodu pada Osmanskog carstva, država se bori s vlastitim demonima i tu nema prostora za brigu o neškolovanoj udovici, pa ona ponovo postaje žrtva. Ovoga puta, nema ni oca jer je odavno preminuo, a ona odlazi s djecom kod brata. Međutim, udaje se po treći puta zato što ju je bilo stid biti bratu na teretu. Treći je muž njen izbor, no ipak ona nije mogla birati hoće li se udati ili će ostati neudata, jer i ova posljednja udaja desila se isključivo iz razloga da bi obezbijedila djeci minimalne uvjete za život, što im sama nije mogla dati. Tragajući i dalje za srećom i identitetom, nastavila je robovati formi i tradiciji, te obavljati rodom dodijeljene zadaće, a bila je obilježena statusom pratilje bez prava glasa i potčinjena ko zna kojem po redu muškarcu u životu, što je percipirala kao kriterij sopstvene normalnosti.

“Rat je stao. Osnovana je Republika. A šta si ti radila? Sređivala si se; rađala djecu; uvijek iznova grijala večeru i postavljala sto, čekajući da pijani muž dođe... Više nisi pjevušila. Muž ti je bio dobar, ali je puno pio. A šta si ti tu mogla učiniti? Šutjela si, trpjela i tako ostarila.” (Atasü, 2011: 158)³

Jasna podjela rodni uloga unutar patrijarhalno koncipiranog društva oslikana je u prethodnom citatu, a ta “patrijarhalna idila” najbolje opisuje položaj žene u turskom društvu. Njena podređenost tuđim potrebama i život u službi muževa i djece stvarnost je s kojom su se mnoge žene susretale u prošlosti. Glavna junakinja ove priče pravi je primjerak patrijarhalne majke, koja ne tretira svoje potomke na isti način. Ona odgaja kćeri da budu slične njoj, pa one prolaze proces identifikacije sa svojom majkom i poistovjećuju se s njom. S druge strane, podiže sinove kao muškarce kojima su žene potčinjene, učeći ih da je muški rod normotvoran i superioran, a takav stav glavne protagonistice ove priče ima utemeljenje u patrijarhatu i rezultat je naučenog obrasca ponašanja.

“(...) rodila si dijete, pa još jedno, i još... razmazila si sinove, a bila si jako stroga prema kćerima kako bi izrasle u dobre žene. I one su rigorozno odgajale svoje kćeri, baš kao što su to naučile od tebe.” (Atasü, 2011: 160)⁴

Kako bi muškarac stvorio svoje mjesto u svijetu, žena je svoga mjesta lišena. U njenoj tradicionalnoj majčinskoj-femininoj ulozi, žena postaje mjesto za drugog (muškarca), ona je “omotnica” pomoću koje se muškarac ograničava (usp. Babić-Avdispahić: 2003). Kao što je i počela, priča završava retoričkim pitanjem (Gdje li si Fitnat, gdje si? [Atasü 2011: 160]) aludirajući na bolnu činjenicu da ženin položaj unutar muškocentričnog društva nije nimalo zadovoljavajući, odnosno da žena kao žena ni ne postoji u takvom društvu. Drugim riječima, uzimajući u obzir socijalne uzuse koji stavljaju udatu ženu u potčinjen i ovisan položaj, mogli bismo se složiti s Marxovom tvrdnjom da je „porodica nesumnjivo oblik ekskluzivne privatne svojine koja se iskazuje kao muškarčevo posjedovanje žene u vidu seksualnog objekta, supruge i majke“ (Manieri, 1981: 82).

³ (“Savaş bitti. Cumhuriyet geldi. Sen ne yaptın? Süslendin, çocuk doğurdun; sonra akşam yemeklerini ısıtıp ısıtıp sofraya koydun kaç kez, içkici kocanın dönüşünü beklerken...Artık şarkı söylemiyordun. İyi adamdı kocan ama içiyordu. Ne yapabiliirdin ki? Sessizce katlandın ve yaşlandın.”)

⁴ (“(...) çocuk doğurdun, gene doğurdun, oğullarını şımartıkça şımarttın, kızlarını erdemli olsunlar diye sıktıkça sıktın, ezdikçe ezdin. Onlar da kendi kızlarını sıktılar, öyle eğittiler, tıpkı senden gördükleri gibi.”)

Dakle, majka može biti emiter kulturnih vrijednosti, čiji je recipijent sin, ali nikako ne može predstavljati uzor ponašanja za njega, jer je, okrutni patrijarhat, prema riječima N. Chodorow, „jedna od indikacija neprestane prijetnje internalizirane ženskosti u muškarcima postaje jačina unutarnjeg i vanjskog pritiska na male dječake da prihvate muške ideale te odbace identifikaciju i participaciju u svemu što se čini ženskim“ (Chodorow, u: Durić 2011: 28).

E. Atasü opisala je ovu rodnu neravnopravnost i u svojoj kratkoj priči „**Traži se lična karta**“ (*Bir Kimlik Aranyor*), gdje se susrećemo s djevojčicom koja je, zbog neimaštine, s jedanaest godina poslana iz sela u grad, i to kao ispomoć u kući zato što su ta mala usta bila višak koji je trebalo nahraniti. Gulej, kako je ime glavnoj junakinji, prerano odrasta, uskraćeni su joj i toplina doma i majčinski zagrljaj, a nije bila u mogućnosti spoznati ljubav unutar porodice samo zato što je jedna od pet kćeri koje otac nije mogao hraniti, a kamoli školovati, što je, pak, bila privilegija rezervirana za njenog brata, sina jedinca.

“Gulej je toga dana prema Sevinč osjetila neku bliskost sličnu ljubavi. Shvatila je da se Sevinč, osim djeteta i kuće, brine i o njoj. Ovaj joj je osjećaj bio tako stran, tako sladak i topao... U djetinjstvu koje je toliko daleko iza nje, bilo ih je pet sestara i jedan brat. Brat je dobivao svu pažnju, a djevojčice su se zadovoljavale mrvicama.” (Atasü, 2011: 173)⁵

Odrastajući u datome društvenom/kulturnom kodeksu, sin se uzdiže na položaj *apsolutnoga*, odnosno *subjekta* i postavlja se naspram svoje majke, koja postaje *druga* u ovoj oprečnosti rodni binarizama, što je slučaj i sa ženskom djecom unutar iste porodice. Naime, glavni lik cijele priče i jeste ova neškolovana, siromašna djevojka sa sela, koja je u rodbinskoj vezi sa Sevinč i koju su roditelji već u dobi od jedanaest godina poslali u grad da čisti bogataške kuće. U tom ranom dobu prekida se i njena veza s majkom, te se ona počinje identificirati sa ženama kod kojih je radila. Lišena je majčinske ljubavi, a uprkos tome što žudi za majčinskim zagrljajem, nije u stanju povjeriti svoja osjećanja ni Sevinč kod koje je došla čuvati dijete i pomagati joj u kućanskim poslovima.

“Sevinč je osjetila da Gulej želi njen zagrljaj, ali je nije dotaknula. Nije je mogla dotaknuti jer se plašila da neće moći izaći na kraj s njom ako joj pokaže bliskost. Međutim, Gulej je u tom trenutku imala toliku potrebu za Sevinčinim zagrljajem.....” (Atasü, 2011: 174)⁶

Ova prerano sazrela djevojčica, koja nije dorasla situaciji u kojoj se nalazi i koju je, na neki način, odbacila porodica – to toplo gnijezdo koje je posjećivala samo jedanput godišnje – mašta o drugačijem životu. Zapravo, taj „drugačiji“ život ne razlikuje se od tradicionalnih uzusa koje društvo nameće ženi. Dok kuha ručak u Sevinčinoj kuhinji, ona zamišlja da je sve to njeno identificirajući se sa Sevinč, koja je „kažnjena emancipacijom“, pa ima i više obaveza nego što može podnijeti.

“Zamišljala je da su kuća i kuhinja njene i bivala je sretna. Bilo joj je izrazito potrebno imati nešto svoje.... Imati svoju kuću, svoju kuhinju, svoga muškarca, svoje dijete, imati malo vremena samo za sebe... Od jedanaeste godine čistila je tuđe kuće, te čuvala tuđu djecu. Imala je tako

⁵ („Güley o gün Sevinç'e sevgi benzeri bir yakınlık duymuştu. Sevinç'in çocuğundan, evinden öte kendisiyle ilgilendiğini sezmişti. Bu ilgi Güley'e öyle yabancı, öylesine tatlı ve sıcak bir duyguydu ki... Çok uzaklarda kalan çocukluğunda altı kardeşi Güleyler, beş kız, bir oğlan. Tüm ilgiyi ağabeyi toplardı, kızların payına düşen pek azdı.”)

⁶ („Sevinç ayrımsadı Güley'in kucaklanma isteğini, ama dokunmadı ona, dokunamadı, çok yakınlık gösterirse onunla hiç baş edemeyeceğinden korkmuştu. Oysa Güley'in öyle çom ihtiyacı vardı ki o an Sevinç ablaya....”)

malo vlasitite odjeće... Dijelila je svu svoju odjeću sa starijom sestrom i daidžinom kćeri zato što je tako imala više odjevnih kombinacija. Ali, Gülej je željela imati nešto svoje.” (Atasü, 2011: 175)⁷

I sam naslov priče može se tumačiti dvojako. Naime, osim toga što autorica upućuje na traženje identiteta ove djevojčice/djevojke, susrećemo se i s prav(n)im problemom. Dvosmislenost naslova ogleda se u činjenici da glavna junakinja nema ni ličnu kartu u svom posjedu, jer daidža, njen staratelj u gradu, nije našao za shodno da joj pomogne oko toga. Dakle, ova djevojčica/djevojka/žena bez identiteta prepuštena je sama sebi, lišena je majčine ljubavi i podrške, te prkosi životu u potrazi za boljim sutra, koje najvjerovatnije neće ni doći, što nam i sama autorica nagovještava.

Zaključak

Porodica kao glavna institucija u kojoj se sprovode pravila patrijarhata, gdje je još u davna vremena ocu dodijeljena potpuna vlast nad suprugom (ženom) i djecom, pa se otac javlja kao roditelj i vlasnik, danas, zahvaljujući građanskim i vlasničkim pravima žena, donekle donosi ravnotežu autoriteta (ovo naravno zavisi od porodice do porodice). Međutim, moramo se složiti oko činjenice da društvo, ipak, podupire maskulini autoritet jer patrijarhat sam po sebi pojačava nesrazmjern odnos osobina karakterističnih za rodove.

Žena u stalnom nastojanju da bude jednaka, a ne *druga*, da bude prihvaćena, a ne izopćena, da ima pravo na izbor, da ima slobodu – sebe je dovela u centar borbe, gdje potlačena, stigmatizirana i ušutkivana od strane muških autoriteta još uvijek traži izlaz iz svoje zatočenosti i nevidljivosti, što je i jedan od osnovnih problema glavnih junakinja u pripovijetkama Erendiz Atasü. Žene koje je ova turska spisateljica tematizirala u svojim djelima, nalaze se na “drugoj strani jednakosti” i proživljavaju kako svoje lične drame tako i drame jedne sredine koja je u procesu mijenjanja, gdje su društvo, kultura i tradicija (još) uvijek (bili) na njihovoj protivničkoj strani.

Izvori i literatura

1. Atasü, Erendiz (1998), *Lanetliler*, Bilgi Yayınevi, 3. Baskı, Ankara
2. Atasü, Erendiz (2011), *Kadınlar da Vardır*, Everest Yayınları, 4. Baskı, İstanbul
3. Atasü, Erendiz (2009), *Bilinçle Beden Arasındaki Uzaklık*, Everest Yayınları, İstanbul
4. Atasü, Erendiz (2003), *İmgelerin İzi*, Can Yayınları, İstanbul
5. Atasü, Erendiz (2001), *Kadınlığım, Yazarlığım, Yurdum*, Bilgi Yayınevi, Ankara
6. Babić-Avdispahić, Jasminka (2004), „Feminizam, etika i politika“, u: *Izazovi feminizma*, Forum Bosna, Sarajevo
7. Barrett, Michèle (1983), *Potčinjena žena, Problemi marksističke analize feminizma*, Radnička štampa, Beograd
8. Bećirbašić, Belma (2011), *Tijelo, ženskost i moć, _upisivanja patrijarhalnog diskursa u tijelo_*, Synopsis, Zagreb- Sarajevo
9. Berktaş, Fatmagül (1991), *Kadın Olmak/Yaşamak/Yazmak*, Pencere Yayın., İstanbul

⁷ („Bu evi, bu mutfakı benimser, mutlanırdı. Kendisinin olan bir mutfak, bir erkek, bir çocuk, bir zaman parçası... On bir yaşından beri başkalarının evlerini topluyor, başkalarının çocuklarına bakıyordu. Kendisine ait öyle az giysisi vardı ki... Her şeyi ablası ve dayısının kızıyla ortaklaşa kullanırlardı, böylece daha çok giysileri oluyordu. Ama Güley yalnız kendine ait bir şeyler istiyordu.”)

10. Biti, Vladimir (2000), *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*, Matica hrvatska, Zagreb
11. Burzynska, Ana, M. Pawel Markowski (2009), *Književne teorije XX veka*, prevela Ivana Đokić, Službeni glasnik, Beograd
12. Butler, Judith (2000), *Nevolje s rodom: feminizam i subverzija identiteta*, Zagreb
13. Đurić, Dejan (2011), „Autoritet i obitelj u romanu Posljednji Stipančići Vjenceslava Novaka“, u: Kroatologija 2 (2011) 1, (19-41)
14. Đurić, Dubravka (2009), *Poezija teorija rod: moderne i postmoderne američke pjesnikinje*, Orion art, Beograd
15. Irigaray, Luce (1999), *Ja, ti, mi: Za kulturu razlike*, Ženska infoteka, Zagreb
16. Lešić, Zdenko (2006), *Suvremena tumačenja književnosti i književnokritičko naslijeđe XX stoljeća*, Sarajevo Publishing, Sarajevo
17. Lešić, Zdenko (2003), *Nova čitanja, Posstrukturalistička čitanka*, Buybook, Sarajevo
18. Manieri, Rosaria (1981), „Žena i istorijske suprotnosti građanskog društva kod Marxa“, s italijanskog prevela Ivanka Radovanović, u: Marksizam u svetu. Studije o ženi i ženski pokreti, Čaopis prevoda iz strane periodike i knjiga, broj 8-9, NIRO, Novi Sad
19. Moran, Berna (2003), *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 3*, İletişim Yayınevi, İstanbul
20. Moranjak-Bamburać, Nirman (2003), *Retorika tekstualnosti*, buybook, Sarajevo
21. Oraić-Tolić, Dubravka (2005), *Muška moderna i ženska postmoderna, Rođenje virtualne kulture*, Ljevak, Zagreb
22. Showalter, Elaine (1998), „Feministički kriticizam u divljini“, u: *Književnost, povijest, politika*, Osijek
23. Tekeli, Şirin (1988), *Kadınlar İçin (Yazılar 1977-1987)*, Alan Yayıncılık, İstanbul
24. Tekeli, Şirin (1989), „1980'lerde Türkiye'de Kadınların Kurtuluşu Hareketinin Gelişmesi“, u: Birikim, s.34-41.
25. Tekeli, Şirin (1994), „Kadın Hareketi“, u: İstanbul Ansiklopedisi, No.33, s. 349-358.
26. Tekeli, Şirin (2011), „Birinci ve İkinci Dalga Feminist Hareketlerin Karşılaştırmalı İncelemesi Üzerine Deneme“, u: 75 Yılda Kadınlar ve Erkekler, Türk Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 337-345.
27. Tomašević, Boško, (2011), *Protiv književne teorije*, Akademska knjiga, Novi Sad
28. Vakasoğlu, Vehbi (1980), *Bilimeyen Kadın*, Cihan Yayınları, 4. Baskı, İstanbul
29. Yağmurlu, Mustafa (1984), *Çağımızda Kadın Sorunu*, Beyan Yayınları, İstanbul

DETERMINATION OF WOMAN BY BIOLOGY AND UNIVERSALIZATION OF WOMAN'S SUFFERING IN THE TALES OF TURKISH WRITER ERENDİZ ATASÜ

Abstract

Superiority of a man / husband over a woman / wife in a traditionally conceived patriarchy / marital union is nothing but an image of discrimination of one over the other, where one / man is in a dominant position in relation to the other / woman. One of the theories of personality development advocated by Erik H. Erikson is based on the conclusion that the development of personality in a woman is based on the fact, who is she married with, that is, a woman can only be complete if she is in a (potential) marriage. The position and roles that the

woman performs in the family should not be perceived as the consequences of her sexuality, nor should the roles that society expects from women and men should stand on their way to the construction of their own essence. This standpoint, where the identity of the woman is inseparable from the man's, while men have their own autonomous identity, has been discussed in the tales of the Turkish writer, Erendiz Atasü.

Key words: Tales, feminism, other, woman, Erendiz Atasü

Mr. sc. Alma Skopljak

(ŽENSKO) PISANJE KAO (ŽENSKO) POSTOJANJE (O ROMANIMA BISERE ALIKADIĆ)

Sažetak

Rad će obuhvatiti romaneskno stvaralaštvo Bisere Alikadić, dakle, romane *Larva* i *Krug*. Akcenat će biti stavljen na prepoznavanje osporavanja kanoniziranog kulturnog modela u prvom romanu koji je u bosanskohercegovačkoj književnosti napisala žena (*Larva*), a zatim i u romanu *Krug*, kao i na prepoznavanje oslobođenog govora koji detabuizira i nametnuti jezički i kulturološki kanon, a koji je omogućio Biseri Alikadić da imaginira ženski rodni identitet koji osim procesa osvješćenja započinje i proces svoje auto(re)identifikacije. Književnoteorijski pristup će uključiti i prepoznavanje obrazaca književnog stvaralaštva poznatog kao *proza u trapericama*, što je, između ostalog, ovo stvaralaštvo ostavilo na margini dominantnog književnog kanona.

Ključne riječi: spol, rod, brutalni/a pripovjedač/ica, azil, *proza u trapericama*.

Uvod

Tek 1974. u Bosni i Hercegovini objavljen je prvi roman koji je napisala žena - *Larva* Bisere Alikadić. Ako se uzme u obzir da bošnjačka književnost, pa i bosanskohercegovačka, starta¹ sa romanima *Bez nade* (1895) i *Bez svrhe* (1897), autorskog para Osman-Aziz (Osman Nuri Hadžić i Ivan Miličević) i da je prvi roman bošnjačkog autora, *Zeleno busenje* Edhema Mulabdića, objavljen 1898, očito je da roman koji je napisala žena u bosanskohercegovačkoj i u bošnjačkoj književnosti nastaje sa gotovo stoljećem "zakašnjenja"! Dakle, navedena godina, 1974, predstavlja polaznu tačku u razvoju ženskog romanesknog stvaranja unutar bošnjačkog književnog korpusa, pa i bosanskohercegovačkog književnog kanona. Upravo će ovom prvom pokušaju ženskog romanesknog govora, a zatim i drugom romanu Bisere Alikadić, romanu *Krug*, koji je objavljen 1983, a koji su ostali na margini dominantnog književnog kanona, biti posvećen ovaj rad. On će pokušati odgovoriti na pitanje da li je, kao i u poeziji ove autorice, u navedenim romanima primijetno prisustvo otpora patrijarhalnom obrascu govora i oblikovanja ženskog rodnog identiteta, odnosno da li se i na koji način "*ustanovljava žensko stajalište*" koje će u bitnoj mjeri najaviti „*kasnije žensko pismo*“ (Kazaz 2004: 108), koje se inače sporadično javlja u bosanskohercegovačkom, pa i bošnjačkom književnom stvaranju. Istovremeno, budući da se u analizi modelativne i tipološke strukture bošnjačkog romana *Larva* uvrštava u "*model romana difuzne strukture*", i to onaj koji je baziran na "*ideji kontrakulture*", koju su šezdesetih godina "*promovirali sub-kulturni pokreti*", zahvaljujući kojoj se "*suprotstavlja*", ali i "*provocira i osporava kanonizirani kulturni model*" (Kazaz 2004:107), navedena dva romaneskna ostvarenja bit će kontekstualizirana u književno stvaralaštvo poznato kao *proza u trapericama*, s akcentom na prepoznavanje ključnih elemenata ovog proznog oblika.

¹ Neću ulaziti u pitanje koji od navedenih je "prvi" bošnjački roman jer ovi podaci služe isključivo kako bi se odredio početak romanesknog stvaranja autorica u odnosu na pojavu prvog autora! Kriterij izbora je, dakle, godina njihovog nastanka i njihovo mjesto u razvojnoj ravni bošnjačkog romana.

Brutalni/a pripovjedač/ica

U svom romanesknom opusu Bisera Alikadić se približava stvaralaštvu koje je poznato kao *proza u trapericama*. Međutim, ako se romani *Larva* i *Krug* sagledaju unutar definicije *proze u trapericama* koju, preuzimajući je od Flakera, nudi Cyjetko Milanja, može se doći do zaključka da se dominantna obilježja ovog romanesknog žanra samo djelimično odražavaju u romanesknom opusu Bisere Alikadić. Potrebno je, prije svega, osvrnuti se na ponuđena određenja *proze u trapericama*: "Što nam nudi književni model 'proze u trapericama'? Po Flakeru (1976) on datira već od 1953. objavljivanjem prvih Šoljanovih novela, kojega će poslije Majdak i Majetić modificirati u 'frajersku prozu'. Nastala u istom ozračju kao i Plenzdorfova i Salingerova proza slična strukturalnoga tipa, tu romanesknu svijest određuje nekoliko konstituenata, kojih je dominantan generativni kod, sociološki govoreći, mitologija omladinskog nekomformizma, a govoreći jezikom književne tehnologije, riječ je o figurama imaginarnoga što ga 'puni' imaginarna zajednica mladih, 'etnitet' mi-infantilci, marginalci, sa snažnim konfrontacijskim i kontestatorskim apriornim pozicijama realizirana instancijom brutalnoga pripovjedača. Kako je taj brutalni pripovjedač najčešće i glavni lik, on sa sobom nos 'sve' kodove koji ga određuju, od socijalnih - opozicija mi/klapa spram svijeta odraslih, podrazumijevajući jamačno kako etničko-moralne tako i društveno-institucijske vrijednosti - kulturnih – nova makluanovska djeca masmedija prema kanoniziranoj kulturi starijih, od muzeja i galerija do modela književnosti – jezičnih – u kome se i dogodila prava revolucija, u nijekanju naime kanoniziranoga jezičnoga standarda kao i književnosti regionalizma u korist žargona, slanga, jezika ulice, i uopće govornoga jezika. Temeljena na filozofiji kontrakture (T. Roszak; 1978), andergraunda, otpadništva, 'arkadijnosti', romaneskna svijest tog modela upućuje na razini predmetnoga sloja na male mikrocjeline, neaktivne i statične s infantiliziranim likovima koji 'iznutra' niječu bilo kakvo psihologiziranje, pa su prisiljeni na dinamične motive putovanja kako bi 'ispunili' radnju romana." (Milanja 1996: 65).

Naime, osvrst na datu definiciju omogućava da se uvide iznevjeravanja ovog romanesknog modela u romanu *Larva*. Prije svega, *narativno Ja* jest u "konfrontacijskom odnosu", ali ne prema svijetu odraslih, jer je i sama junakinja žena u tridesetim godinama, već prema patrijarhalnoj konstrukciji identiteta žene u tridesetim godinama: "Čalfi, ne nasmijavaj me! Ja se redovno vraćam kući. Topli obrok i čista postelja su tu. Ako sam bolesna, majčina je ruka na čelu. To je cijena po kojoj prodajem svoju slobodu, svoju potrebu da sam samostalna, svoju mogućnost zrenja. U svoju kuću ne mogu dovesti ljubavnika. U redu, ali tragedija je što u toj kući ne mogu da plaćem. Kad mi se stisne ne mogu biti sama, jer moram davati objašnjenja.

- Draga moja, sa trideset godina možda bi oni željeli da si udata, smirena. Ne iskazuju pravom riječju, već te pritješnjuju. Možda bi unuka htjeli. Da djetinjstvo vrisne u njihovim šakama i da im kaže da i je kćerka davno odrasla! Ponekad ni ja ne mogu da shvatim da si neudata, da nemaš dijete. Odaješ ženu koja bi trebala da pripada nekome. (Alikadić 1974: 17).

Ovaj konfrontacijski odnos iskazuje se, prije svega, kao što se može i vidjeti u datom odlomku, u odnosu kći-roditelji i ujedno razotkriva i regulativne mehanizme, bolje reći imenuje majku i oca kao sudionike u procesu kulturološke/patrijarhalne konstrukcije identiteta, pri čemu do izraza dolazi želja individue za slobodom, prevashodno slobodom življenja, koja ne bi bila toliko revolucionarna da u sebi ne nosi i zahtjev za slobodom ženske seksualnosti! Očito je, dakle, da i *narativno Ja*, a ne samo *lirsko Ja* ostvareno u poeziji ove autorice, iskazuje strah od

uključivanja u patrijarhalno određene društvene procese, koje se odvija, između ostalog, putem tijela, roda i spola! Međutim, čak i u tom odupiranju da se zauzme rodno određena pozicija u društvenim procesima i dešavanjima, u svijesti glavne junakinje Eve javljaju se odbljesci normirajućeg ili, kako se to kulturološki imenuje, prirodnog: *"Čim bih se malo usamila izgledalo mi je kao da se moja radost otkinula sa nekog konca i potonula duboko u more. U glavi mi je udarala logičnost kao tek uhvaćena ptica u kavezu. Mnogo mi je prirodnije izgledalo da trčim za rođenom djecom, da im branim ovo ili ono nego to što smo nas dvije činile. Ponekad sam ispod peškira osluškivala kako se neka majka dere za svojim djetetom: 'Dejane, Dejo!' 'Mirso, Mirsada!' 'Lelo!' 'Boro!' Njihovi glasovi bili su uglavnom skičavi, manje ili više molećivi ili energični, ali nisu mi bili važni. Iza svakog imena stajao je neko malen, upišan, nasmijan, razbijena koljena – budući čovjek. I tako, kad bih se prepustila osluškivanju tih glasova činilo mi se da jedan plavi dječarac treba da mi podigne peškir s lica, da me poviri ispod njega i rekne: 'Mama'."* (Alikadić 1974: 85-86).

Problemiziranje *statusa žene* odvija se i kroz odnos prema potencijalnim ili ostvarenim ljubavnim partnerima, dakle, kroz sam odnos žena-muškarac, ali, prevashodno, kroz sam čin ljubavi ili njegovo naziranje. Eva, ta *"iskonska ljubavnica"*, žena *"biblijskog"* imena, obožava ljubav, ali onu koja traži *"slobodu, nezavisnost, potčinjenost samoj sebi"* (Alikadić 1974: 17). Ona je žena koja *"osluškuje bilo svog vremena, tužno i uznemireno udaranje ženskog srca"*, ogoljuje ljudsku potrebu da se bude s nekim, a sudara se s predrasudama, zbog kojih i sama njena svijest postaje poprište borbe između ukorijenjenih *"ubjeđenja"* i želje da ne izda samu sebe! Imaginiranje ženskog i ženstvenog kao subverzivnog u odnosu na dominantni patrijarhalni kontekst prisutno je, prema tome, ne samo u poeziji Bisere Alikadić već i u romanu *Larva*. Proces auto(re)identifikacije ženskog rodnog identiteta i ovdje se ostvaruje kroz ekspliciranu želju da *tijelo živi*, koja je praćena eksplozijom, bolje reći *"poplavom"* ženske žudnje, što za rezultat ima odricanje, bar privremeno, od identiteta disciplinirane službenice uhvaćene u mehanizam proizvodnih odnosa, kao i od identiteta kćeri. Međutim, ako se uzme u obzir Foucaultovo tumačenje da egzistencija izvan vladajućih mehanizama kontrole nije moguća, jer je vlast *"neograničeno, imanentno polje snaga"*, naizgled ostvareni iskoraci iz rodnih uloga završavaju čačanjem iz *azila* u proces normalizacije pa roman i završava prizorom normalizacije ili vraćanja porodici i kancelariji, gdje je *sve isto*!

Ipak, upravo u *azilu* tijelo koje živi, koje je poplavljeno *ženskom žudnjom*, najekspresivnije se i iskazuje. Tijelo zbog toga i prerasta, kao što tvrdi Foucault, u *"mjesto bitke"*, u ovom slučaju bitke između patrijarhalnog nadzora i probudene ženskosti koja je svjesna tijela kao mjesta ženskog užitka! Hronotop u kojem je smješten veći dio radnje ovog romana, odnosno ljeto i morska obala, zapravo je i omogućio ogoljenost ženskog tijela kao i potpunu ekspresiju njegovog doživljaja. Upravo u tim momentima i dat je jezik ili moć govora (ženskom) iskustvu koje je kultura u prošlosti *„ostavila nijemim"*!

"Brutalni pripovjedač", kojeg je kao prepoznatljivu odrednicu *proze u trapericama* eksplicirao Milanja, ovdje se ostvaruje u *"brutalnosti"* pripovijedanja, preciznije rečeno, *ogoljenom* imenovanju ženske seksualnosti, kao i eksplicitnosti ženskog samoiskaza: *"Nikada, dok Vladu nisam srela, nisam vjerovala da bih mogla poželjeti muškarca sa bradom, ali moje usne, moji zubi počеше da se kače u te riđe dlake koje probudiše srse koji su čitav život mogli ostati neprobudeni. Počeh padati prema travi. Da se spustim, da legnem, da mi zemlja pridrži tijelo koje drhti od naleta nepoznatog ali slučenog. On prostrije mantil i ja padoh. Glava moja*

unjegovim rukama. Plovi morem koje joj je naklono. Njegove oči nada mnom. Čas otvorene, čas sklopljene. U njima stanuju bog i nagi anđeli. U njima se sve ljubi. Hiljade margareta okreće svoj žuti pupak kukcima i suncu. Prema sebi osjećam ljubav i poštovanje. Da ne moram milovati ovo drago biće, milovala bih sebe. Njegove ruke putuju mojim tijelom. Dvije tople struje koje moju čvrstoću pretvaraju, takođe, u nešto što teče ...Srce, osjećam. Ono se propinje. Ja dišem. O, bože! I mir među nama. (...) Stezao me i volio kao niko dotada, a ja sam negdje tajno žalila što nemam više grudnih bradavica, pa da budem još čulnija, još podatnija, da se istopim i da me više nema. Ne sjećam se kakvo je nebo bilo te noći. Samo je zemlja mirisala i gdje me Vlado nije doticao doticale su me trave.“ (Alikadić 1974: 15). "Brutalnost ili ogoljenost samog iskaza, međutim, često biva zamijenjena "metaforičnim govorom o erosu i žudnji": "U meni se sve zatalasa, sve krenu ka jugu tijela. Kao jezero toplog kraja raširih se i očekivah da se u meni nasele ribe, čamci, plivači, da iz mene strši šaša koja se s mukom kida.“ (Alikadić 1974: 95). Ipak, poljuđena priroda mjesto je gdje brutalni/a pripovjedač/ica i ostvaruje obred ženskog samoosvještenja tijela, ogoljenog do srži svakog osjetila: "Voda je ćutala ne zato što nije imala šta da kaže nego zato što je duboko osjećala. Moje tijelo u vodi. Voda na mom tijelu. Zvučalo je kao obredna pjesma. Osjećala sam se svečano. Bilo je kao otkriće boga koje se dogodi seljančici dok gleda i sluša lijepog svećenika. Voda je postajala muškarac. Vlado. Ja joj se podajem. Ona me prožima cijelu. Ili je možda moja najveća ljubav voda. Pa kad uživam hoću da sve na nju liči. Šta je vatra u odnosu na vodu! Voda je gasi! Voda je sila. Život je počeo u njoj. Bila sam izgubljena onog dana kada sam se topila, ali jednog dana, kad svemu bude kraj, željela bih da me predaju moru, da me pojedu ribe, da mi se kosti razlože i postanu dio ove vode. Vsevolod me nazvao kristalnom bludnicom kad sam mu povjerila svoju ljubav prema vodi. Bludnica i jesam. Svaki milimetar moje kože, svak čestica moga mozga želi da osjeti spajanje." (Alikadić 1974: 71).

Ako se uzme u obzir činjenica da roman nastaje sedamdesetih godina XX stoljeća, kao i da seksualna revolucija već zahvatila svijet šezdesetih godina, onda je očito da se i u *Larvi* očituju njeni uticaji, prepoznatljivi, prije svega, u oslobođenoj ženskoj seksualnosti! U istoj toj atmosferi oblikovana je i glavna junakinja Eva, ali i imaginirana njena tjelesno samoosviještena ženstvenost! Osvrt na tekovine ove revolucije u potpuno će razotkriti sam kontekst u kojem nastaje roman, ali i uzroke krize identiteta kojeg proživljava glavna junakinja romana, kao i veći dio sporednih likova.

Revolucija koja je "šokirala" zapadnu kulturu, pa i cijeli svijet, šezdesetih godina, zajedno sa pojavom hipijevskih, studentskih i neofeminističkih pokreta, imala je za posljedicu dovođenje u pitanje *etabliranih istina, vrijednosnih obrazaca* i samog poretka! Radikalne ideje o jednakosti muškarca i žene uzdrmale su tako patrijarhalni kulturološki sistem i cijelu njegovu strukturu. Težnja za slobodom i nezavisnošću, kao i propagiranje ljubavi i nenasilja dominantne su odrednice ove revolucije koja je i donijela kraj "seksualnim inhibicijama, tabuima i dvostrukim društvenim standardima u sferi seksualnosti, braka i porodice" (Lešić 2005: 118)! Odjeci seksualne revolucije lahko su uočljivi u romanu *Larva*! Pored toga što je ona jasno eksplicirana u samom tekstu: "Težak je čvor u ženskoj misli kao i u njenoj utrobi. Hitamo u seksualnu revoluciju, a hiljade predrasuda vučemo za sobom. Kao i od svake revolucije mnogi bi htjeli da izvuku lične koristi." (Alikadić 1974: 51), očita je i u karakterizaciji likova, kao i u njihovom međusobnom ophođenju.

Etnitet u azilu

Zahvaljujući odjecima seksualne revolucije koji su prepoznatljivi u *Larvi*, svi romaneskni likovi, i glavni lik Eva, ali i Čalfi i Vlado, i Matija, tvore svojevrsni "etnitet" koji se nalazi na margini društvenih tokova i odnosa, ali ne u onom smislu koji izdvaja Milanja kada govori o "etnitetu ili zajednici mladih" koji su u opoziciji sa svijetom odraslih, koji je inače karakterističan za *prozu u trapericama*, već o "etnitetu" koji tvore (odrasle) individue osviještene seksualnom revolucijom i koje su, kao takve, u sukobu sa vladajućim društvenim standardima u navedenim sferama seksualnosti, braka i porodice! Njihova pozicija je pozicija marginalca – (neudate) žene (Eva), studenta (Čalfi), nevjernog supruga (Vlado), liječenog alkoholičara sa vanbračnim djetetom na putu (Matija), ... Kao što se vidi iz navedenog, svi ostvaruju svoju "egzistenciju" na društvenim rubovima, istovremeno uživajući u tekovinama seksualne revolucije i slobode mijenjanja partnera! Ovi otpadnici i buntovnici, okupljeni u pokušaju ostvarivanja ljubavi, u potrazi za identitetom, u bijegu od nametnutih rodni uloga tvore tako svojevrsnu *disidentsku* i *disonantnu* skupinu, pa se ovaj roman na toj razini može čitati kao granični fenomen, unutar kojeg se i iskazuju "disidentske i disonantne historije i glasovi", kako ih imenuje Homi Bhabha!

Privremeni "etnitet" (privremeni zato što traje jedno ljeto, jedan odlazak na more) koji tvore junaci ovog romana može se tumačiti i iz perspektive foucaultovski shvaćenog *azila*, kao kategorije u koju se protjeruje *Drugi*, izopačeni, "nenormalni". Analizirani u tom kontekstu, oni su za vladajući diskurs *autsajderi* koji su napustili ili ne žele uopće zauzeti poziciju društveno *podobne* i društveno *potčinjene jedinice*. Međutim, ovdje treba imati na umu i Foucaultovo insistiranje na činjenici da je i autsajder, kao i zatvorenik u procesu kažnjavanja, samo jedan dio mehanizma nadziranja koji proizvodi i prestupnike, kao što proizvodi i podanike! Prema tome, naizgled vlastitim izborom oslobođeni patrijarhalnih/kulturoloških tekovina, oni se, u nemogućnosti da u potpunosti izađu iz vladajućeg diskursa moći, povremeno vraćaju kulturnim konstituentima za koje su vezani (roditeljima, suprugama, djeci) i ulogama koje su im namijenjene da bi opet preko odgovora na svojevrsni poziv svoga tijela kroz ljubavnu avanturu prividno izašli iz njega. Posmatran iz pozicije marginalca, taj odlazak na more, kao i ostvareni ljubavni (ne)dopušteni izleti, predstavlja utočište, ili pribježište u kojem vladaju zakoni "kontrakulture", utemeljene na revolucionarnoj ideji seksualne slobode. Jedino je u tom kontekstu moguće shvatiti ostvarene odnose među romanesknim likovima koji se, u konstantnoj želji za životom, ne osvrću na "vjernost" i "pripadnost" kao oblike normalizacije: "Čeznem za ljubavlju, a muškarci dolaze i prolaze kroz moj život kao kroz sajam. Taložim iskustvo. Ono postaje teško, a moja duša, moja mogućnost da budem vjerna odlazi s njima. Do prvog ugla. Onda je oni bacaju. Kiša je sapire s ulice i odnosi u kanalizaciju. Sve me više nema onakve kakva bi željela biti. - Vjernost, dosljednost, pripadnost, sve su to riječi koje treba da se povuku pred riječju: živim." (Alikadić 1974: 103). Prema tome, očito je da navedeni etnitet "provocira, osporava kanonizirani kulturni model" (Kazaz 2004: 107) stvarajući svoju vlastitu supkulturu koja nastaje na temelju shvatanja kulture kao "osebujnog načina života". Inače, Terry Eagleton u svojoj knjizi *Ideja kulture* ističe da se upravo od šezdesetih godina riječ *kultura* otklonila od svoje osi i da prerasta u nešto "gotovo posve suprotno" jer od tog momenta ona znači "potvrdu posebnog identiteta – nacionalnog, seksualnog, etničkog, regionalnog – prije negoli njegovo nadilaženje" (Eagleton 2002: 51). Kao i većina "marginalnih zajednica", i ova imaginirana, doživljava širu kulturu, u ovom slučaju patrijarhalnu, kao "strogo opresivnu" pa se "taloženje

iskustva" ove "imaginarne zajednice" i ostvaruje daleko od matičnih mjesta egzistencije, gdje je *opresija* i najjača, pri čemu treba navesti da se "*sablazna težnja za pripadnošću ovdje utazuje*" imaginiranjem pripadnosti skupini čiji identitet i počiva na negiranju važećih vrijednosnih sistema!²

Kao što sam navela, ovaj privremeni etnitet, koji se može čitati i kao sa ženskog stajališta imaginirana ideja slobodne čulnosti i želje, svoj kraj nalazi u povratku iz *azila* u kategoriju "normalnih", pa se krug savršene vladavine vladajućeg diskursa zatvara, bez mogućnosti da se u potpunosti iskorači izvan njega. Zbog toga su ženska želja kao i tjelesno samoosviještena ženstvenost ogoljene upravo u *azilu*, utočištu od namijenjenog im patrijarhalnog konstrukta unutar kojeg gotovo da i ne postoje jer su *nijeme*. Međutim, kada su u pitanju romani Bisere Alikadić, i u *Larvi* i *Krugu* primijetan je otklon ne samo od "*kanoniziranog kulturnog modela*" i patrijarhalne (re)produkcije ženskog identiteta već i od njegovog socijalističkog konstrukta koji je dominirao u vremenu nastanka navedenih romana! U tekstu "*Dekonstrukcija seksa: Tijela komunizma/tijela u komunizmu*", objavljenom u časopisu Centra za ženske studije *Treća*, autorica Bojana Pejić izdvaja "*čestu*" tvrdnju teoretičara i praktičara socijalizma, koji su bili angažirani u podizanju ideološkog nivoa svijesti građana, da je "*društvena svijest*" bila "*iznad roda*"! U pokušaju da dokaže suprotno, ona analizira povijest umjetnosti koja za nju, zapravo, i govori "*pravu*" istinu o toj "*Velikoj Povijesti*"! Zaključak do kojeg dolazi, a koji je interesantan za ovaj rad, jeste da su vrlo rijetki spomenici podignuti "*ženi s imenom*" jer "*javno područje nastanjuje bezbroj bezimenih žena*" (Pejić 2001: 61). U analizi tih konstruiranih tijela, koji su kao spomenici izloženi javnoj sferi, izdvaja se najčešći ženski lik koji je predstavljen kao "*dio grupe*", a to je "*partizanka, heroina i najčešće majka*", koji je, kako tvrdi autorica, podupirao "*'muške prizore' Revolucije i Proleterijata-na-vlasti*". (Pejić 2001: 59). Među "*bezimenim ženama*" dominiraju figure "*Majke nacije, udovice, radnice i seljanke*" (i to, izdvaja autorica, "*nikad same, uvijek u pratnji drugova*"), kao i "*(razodjevene) drugarice*", a njihova prisutnost treba, prema stavu Benedicta Andersona, da manifestuje zajednicu zamišljenu "*kao duboko, horizontalno drugarstvo*" (Pejić 2001: 61). Ako se uzmu u obzir navedeni stavovi koji iz feminističkog rakursa dekonstruiraju socijalistički konstrukt žene, ženski rodni identitet koji Bisera Alikadić tvori u svojim romanima bitno je drugačiji i, može se reći, suprotan liku "*poželjne socijalističke žene*"! Prije svega, "*zaokupljena svojim osobnim emotivnim životom*" (Pejić 2001: 49), ona ne sudjeluje u "*kolektivnom stvaranju*", kao što, osviještena svojim tijelom kao izvorom svog (ženskog) užitka, ne učestvuje ni u "*proizvodnji života rađanjem*"! Dakle, Bisera Alikadić piše roman o ženi koja nije ni "*Heroina*" ni "*Žrtva*",³ ni uzorna radnica, ni uzorna majka, a koja još, pored svega navedenog, odbija da se pokori patrijarhatu jer, bez obzira što je proklamovala "*rodnu jednakost*", socijalistička ideologija je istovremeno *reprodukovala* patrijarhalni sistem vrijednosti!

Dakle, Bisera Alikadić se u oblikovanju romana *Larva* samo donekle približila žanru *proze u trapericama* jer je, zapravo, veći udio iznevjeravanja ovog modela nego njegovog ostvarenja. U svom sljedećem romanu *Krug* (1983), kako to tvrdi Stevan Tontić, ona će ostvariti

² U objašnjenju "tvorbe" kulture Terry Eagleton naglašava da "*ljudi koji pripadaju istome mjestu, struci ili naraštaju ne oblikuju time kulturu, oni to čine jedino ako počnu dijeliti s drugima govorne navike, folklor, načine postupanja, vrijednosne okvire, zajedničku sliku o sebi samima*" (Eagleton 2001: 49).

³ Kao dva osnovna prikaza tijela koji su donosili spomenici posvećeni Pobjedi nastali poslije 1945. godine Bojana Pejić izdvaja upravo prikaz tijela *Heroja* i tijela *Žrtve* (Pejić 2001: 59)!

romanesknu formu koja će se uklopiti u "artistički komponovanu love story po svim pravilima žanra" (Tontić 1983: 160).

Mjesto (ženske) prevlasti?!

Auto(re)identifikacija ženskog i ženstvenog, započeta kroz proces tjelesnog samoosvještenja i odbijanja da se popuni rodno određena i namijenjena pozicija u patrijarhalnom kontekstu, obilježena dalje utjecajima seksualne revolucije šezdesetih godina, kao i sviješću o pripadnosti etnitetu koji je na rubu društvene strukture, u drugom, ujedno i posljednjem, romanu Bisere Alikadić dobija novu razvojnu ravan, koja ujedno i usložnjava ovaj proces. Naime, glavna junakinja romana je zapravo ista ona Eva iz romana *Larva*, imaginirana u ovom slučaju van marginalizirane grupe, kao individua koja je i dalje u potrazi za identitetom izvan ustaljenih rodnih uloga. Ona neizostavno svojim (biblijskim) imenom i svojim aktom priziva onu prvu imaginiranu ženu u opusu Bisere Alikadić, onu koja je "naga čovjeka nacrtala" i koja je istim tim činom narušila predstavu o ženi kao pasivnom konstrukt, objektu muške žudnje. Međutim, ova Eva nije smještena zajedno sa svojim aktom u *legendu* kao priču u koju se (ne) vjeruje već u svijet nakon revolucionarnih šezdesetih!

Nova razvojna ravan ženskog rodnog identiteta usložnjava se samosviješću ženskog subjekta, koji sada ne samo da zna *ko je*, već i koji se pita o mogućem mjestu svoje *prevlasti*! Glavna junakinja ovog romana izjavljuje ključne rečenice za ovaj proces auto(re)identifikacije: "Znala sam ko sam. Znala sam šta on želi od mene." (Alikadić 1983: 31). Očito je, dakle, da imaginirano ženstveno nije samo svjesno svoga tijela kao izvora svoga užitka, već i uloge svoga ženskog ili tijela u funkcioniranju falocentrički oblikovanog svijeta! Imaginirano žensko je doseglo onu kritičku razinu svijesti na kojoj se postavlja pitanje daljeg njegovog oblikovanja, kao i mogućeg vida realizacije! Dominantno subverzivno nastrojen u odnosu na patrijarhalni kulturološki kontekst, ostvareni ženski rodni identitet otvoreno postavlja ovo pitanje prije svega u konfrontaciji sa prisutnim muškim identitetom poznate i priznate ličnosti: "On naprosto može sve, jer ima svoju muziku. Poznata je i priznata ličnost. A ja? Šta je sa mnom? Gdje bi mogla da bude moja prevlast?" (Alikadić 1983: 32). Svojom marginalizirajućom društvenom i kulturološkom pozicijom osviještena ličnost glavne junakinje započinje traganje za oblikom svog oslobođenja i svog ostvarenja. Interesantno je da proces osvještenja i otpora započinje nakon ljubavnog čina za vrijeme kojeg, može se reći, i spadaju kulturološke maske: "Svijet je mogao da bude moj. Mogla sam na njega da imam više prava nego što sam dosada imala. Ostvariću se. Nisam ja obična mrlja koju je zgrabio na ulici i bez pitanja smije li da svrši unutra sasuo mi pitaj boga koliko svojih genijalnih spermatozoida." (Alikadić 1983: 32-33). Navedene rečenice ekspliciraju jasno granice mogućih ostvarenja ženskog i ženstvenog! Ženstveno prerasta u konstrukt koji je svjestan mogućnosti promjene postojećeg stanja i odnosa. Upravo ta svijest i jeste pokretač potrage za mjestom ženske prevlasti! Navedena želja za (ženskom) *prevlašću* ili *ostvarenjem* želja za preispitivanjem i preispisivanjem kulturoloških postavki, koja će rezultirati, u ovom slučaju, pozitivnim rješenjem, koje će jednim svojim dijelom činiti i kulturološki nadomjestak neostvarene biološke funkcije.

Ženstvenost imaginirana u romanu *Krug* također je, kao i u poeziji, svjesna svoje ženskosti, biološko-kulturološkog dijela svoje konstrukcije. To je i dalje ženski identitet koji je čulno osviješten i koji intenzitet svoje čulnosti iskazuje, kao i u cjelokupnom književnom

opusu, procesom "poljuđenja prirode" i "oprerođenja čovjeka": "Živim. Sve buja u meni. I fauna i flora. Ovako biljke beharaju bijelo, nježno, bezbolno, radosno. Svojstveno. Osjećam tijelo. Bubri. Treperi. Dojke mi došle kao dva brda. Na njima dva crvena cvijeta procvala ove noći. Latice im pune vode, pa su krhki, od jačeg pritiska mogli bi da stradaju. Jedna meka usta ili trbuh ježa trebalo bi da ih prekriju, da ih očuvaju. Prelazim rukom preko stomaka. Ja sam to. Ja. Moja topla koža." (Alikadić 1983: 25). Ipak, "nešto je pomjereno u odnosu svijet i ja" junakinje pa je osim tijela kao navedene potvrde življenja potrebno i nešto što će produžiti trajanje, omogućiti obnavljanje!

(Žensko) pisanje kao (žensko) postojanje

"Iščaseni odnos" koji vlada između svijeta i imaginiranog ženskog subjekta rezultat je nezauzimanja predviđene pozicije, ali i potrebe da se ona nadomjesti nečim drugim što će omogućiti da se ostavi trag svog postojanja. Auto(re)identifikovanom ženskom subjektu ipak je potrebna društvena, bolje reći, kulturološka potvrda njegove egzistencije koja se neće podudarati da (patrijarhalno) namijenjenom ulogom majke ili supruge i njihovim uskim prostorom djelovanja. Zapravo, riječ je o potrebi da ženski subjekat potvrdi svoju egzistenciju (i vrijednost) i izvan *privatnog* prostora koji mu je (pred)određen, i to u dugo zabranjenoj sferi *javnog* djelovanja.

U liku Eve Bisera Alikadić tvori jedan interesantan spoj samosvjesne ženskosti i demijurske sposobnosti, stvarajući lik autorice koja uživa u stvaralačkim mogućnostima svog književnog rada. Eva kreira svijet mašte koji zavisi od želje i volje svoje autorice, gdje su pravila bitno drugačija, a i mogućnosti priče neograničene: "Ponovo sam bila zaljubljena u plavog čovjeka sa riđom bradom. Od njega više ništa nije zavisilo. Bila sam mu tvorac i ljubavnica. Bila sam vajar koji je po sjećanju na san htio da dočara jednog junaka. Da ga opredmeti." (Alikadić 1983: 40).

Kao što tvrdi i Josip Osti u svom osvrtu na ovaj roman, Bisera Alikadić je "napisala roman o liku koji piše roman". Međutim, ovdje treba dodati da je ovo (ženski) roman o liku koji piše (ženski) roman! Na taj način Vlado kao jedan od likova u romanu *Larva*, koji je ujedno i lik u ovom romanu Bisere Alikadić, prerasta u dvostruko imaginirani lik jer je roman koji Eva kao junakinja-autorica piše upravo o njemu. Imaginacija se očito otvara kao detabuizirani topos ženske slobode u kojem se moguće "podariti jezik intrasubjektivnom iskustvu žene", ali koji je ujedno nudi i mogućnost nebiološkog stvaranja: "Vani snijeg, a pred mojim očima papir i slova. Bijelo, bijelo ispunjam sobom. Vrijeme ne teče uzaludno, trag ostaje. Taman i kad ne bi vrijedilo, isplati se zbog osjećanja napora da se nešto stvori." (Alikadić 1983: 51).

Taj detabuizirani topos mjesto je mogućeg "poštenog pričanja", oslobođenog ženskog govora unutar kojeg je moguće problematizirati i svoju čulnost, i svoju želju, ali i mjesto odupiranja kulturološkom/patrijarhalnom obuzdavanju jezika! Istovremeno, književni tekst postaje mjesto potvrđivanja plodnosti, kulturološka zamjena (biološkog) produžetka samoga sebe, ovaj put ne kroz potomstvo već kroz književni trag: "Ne smijem dozvoliti da ostanem bez ploda. Danas moji roditelji blijede, naprosto kao da se brišu u prostoru. Njih jednostavno kao da nestaje, ali oni imaju mene. Ne vjerujem da su prestali da vjeruju u mene kao mogućnost čuda koje će da bljesne, da ostvari nešto. Moram produžiti njih, moram produžiti sebe." (Alikadić 1983: 38). Prema tome, roman je "nadomjestak za potomstvo" (Osti 1983: 165), njime se nadvladava neminovna smrt. U njemu se imaginirano ženstveno nije iskazalo ni kao "pitoma

ženica", ni kao "uvrijeđena gospodarica", već kao spoj duše i tijela koji nisu jalovi. Ono je namijenjenu ulogu zamijenilo igrom pravljenja (imaginarnog) čovjeka, pa se produžetak nazire u "pipcima duše": "Nisam jalova. Duša mi nije jalovica. Nisam s njim zaniijela. Kakva divna riječ! Kao zaniijeti u igri. Zaniijeti se u igri pravljenja čovjeka. . . . Ne, neću klonuti. Osjećam, ako me djeca ne produže, produžit će me pipci duše." (Alikadić 1983: 143).

Ovaj artifiijalni prostor koji se nadaje kao izlaz ili moguće utočište ženskom subjektu i njegovom potpunom ostvarenju tvori zapravo, kako tvrdi Osti, "iluziju nadvladavanja smrti stvaralačkim činom". Tako "književno uobličen svijet" ili "stvarnost izmišljenog" prerasta u naknadu za stvarni život⁴. Potrebno je, međutim, naglasiti da čin pisanja kao stavljanja "taloga života" na papir ne predstavlja samo "trajanje koje je makar trunku više nego što je dopušteno" već i potpuno razgolićenje ženske svijesti u procesu samoanalize. "Gola i sama pred svojom zamisli kao pred smrću" (Alikadić 1983: 120), Eva je oblikovana kao imaginirani ženski subjekt čije je pisanje ujedno mjesto ostvarenja, ali i preispitivanja: "Lovila sam istinu iz svih začkoljica svoga bića, svoje misli. Ispričati, ne slagati ništa. Iznenaditi ih mogućnošću svoje priče, kao i njenim sadržajem." (Alikadić 1983: 40).

Ipak, na samom kraju romana fikcija biva dovedena u pitanje, pošto se junakinja raduje "budućim danima"! Kao i na kraju romana *Larva*, i ovaj roman završava prizorom ženskog subjekta osviještenog "nemogućnošću ostvarenja dublje, neposrednije komunikacije" jer Eva i pored nekoliko (ne)ostvarenih ljubavnih odnosa (p)ostaje svjesna "grubih životnih istina"! Koristeći ovaj put formu ljubavnog romana, Bisera Alikadić nastavlja svoje bavljenje "svijetom seksa savremenog čovjeka, narušavajući, pomakom jezičkih sloboda, konvencije nepotrebno prekomjerno umivene i sterilizirane literature, puritanske sinonimike, tematskih zabrana, nametnutog ukusa . . ." (Osti 1983: 162). Međutim, *Krug* je ujedno i simbolički zatvorio u *Larvi* započetu priču o Evi, imaginaciji ženskog i ženstvenog koja traži oblik svog ostvarenja i koja ipak ostaje u "zatvorenom krugu prazne vlastitosti - tamo gdje je i počela", iskazujući tako zapravo "dramu ljudskog trajanja"!

Izvori i literatura

1. Alikadić, B. (1983). *Krug*. Mostar. Prva književna komuna.
2. Alikadić, B. (1974). *Larva*. Mostar. Prva književna komuna.
3. Baudrillard, J. (1986). *Zaboraviti Fukoa*. U *Tumačenja Fukoa*. (str. 327). *Treći program*, Beograd.
4. Eagleton, T. (2002). *Ideja kulture*. Zagreb Naklada Jesenski i Turk.
5. Kazaz, E. (2004). *Bošnjački roman XX vijeka*. Zagreb. Naklada Zoro.
6. Lešić, Z. (2003). *Nova čitanja; Poststrukturalistička čitanka*, Buybook, Sarajevo.
7. Milanja, C. (1996). *Hrvatski roman 1945-1990, Nacrt moguće tipologije hrvatske romaneskne prakse*. Zagreb. Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
8. Osti, J. (1983). *Jedan krug: Eros i pisanje*. U *Krug*. Mostar. Prva književna komuna.
9. Pejić, B. (2001). *Dekonstrukcija seksa: Tijela komunizma/tijela u komunizmu*. U Časopisu Centra za ženske studije *Treća*, Broj 1-2. Vol III. Zagreb.

⁴ Riječ je zapravo o "estetskom utopizmu", koji se manifestuje kroz svojevrsni "trijumf Umjetnosti u njenom otporu grubom i surovom, kako definira Lešić u svojoj Teroriji književnosti!

10. Tontić, S. (1983). *Jedan krug: Eros i pisanje*. U *Krug* (str. 157-161). Prva književna komuna, Ljubljana.
11. *Tumačenja Fukoa*. (1986). *Treći program*, Beograd, 1986.

**(WOMAN'S) WRITING AS (WOMAN'S) BEING
(ABOUT BISERA ALIKADIC'S NOVELS)**

Abstract

The work will include novelistic opus of Bisera Alikadic, that is, the novels *The Grub* and *The Circle*. Emphasis will be put on recognizing of denial of canonized cultural model in the first novel in Bosnia and Herzegovinian literature that was written by a woman (*The Grub*), and then, in the novel (*The Circle*), as well as on recognizing of freed speech that detabooizes imposed linguistic and cultural canon which enables Bisera Alikadic to imagine woman's gender identity which except the process of her physically coming to senses, also begins the process of her auto(re)identification. Literarytheoretical approach will also include recognizing of opus patterns known as fiction in jeans, which is among other things, this opus left on the margin of dominant literary canon.

Key words: sex, gender, brutal narrator, asylum, jeans prose.

Mr. sc. Fatima Bećarević

POLIFONIJA U ROMANU SATOVI U MAJČINOJ SOBI TANJE STUPAR TRIFUNOVIĆ

Sažetak

Preispitivanje uloga i pozicija unutar savremenog bosanskohercegovačkog društva česta je tema u djelima spisatelja/ica u kojima se na primjeru ženskih likova reprezentiraju modeli na osnovu kojih dolazi do konstrukcije narativnih identiteta. Roman „Satovi u majčinoj sobi“ Tanje Stupar Trifunović polifoničnim naracijama u kojima se prepliću glasovi majke - spisateljice, kćerke, unuke, Ane kao utjelovljenja svih žena, te vješto inkorporiranih ženskih likova iz svjetske književnosti koji u narativnom diskursu dobijaju priliku da progovore sa vlastitih pozicija, otvara višestruke mogućnosti tumačenja i analize u kojoj se otkrivaju kulturološki modeli koje reprezentiraju žene u bosanskohercegovačkom književnom i kulturnom prostoru. Mnogostrukosti razlikovnih obilježja koje odlikuju vertikalne linije narativnih identiteta pojedinaca u romanu „Satovi u majčinoj sobi“ razotkrivaju mrežu osjećaja u kojima se prepliću krivnja, ljubav, nostalgija, nerazumijevanje i čežnja kao ključni osjećaji koji utječu na izgradnju identiteta ženskih likova. Ispisivanje fiktivne priče koja se graniči sa stvarnošću i postaje općeprepoznatljiva poziva na preispitivanje pozicije žene u patrijarhalnom društvu, ali i njenog odnosa prema unutrašnjem, intimnom svijetu u kome se često preklapaju stvarnost i fikcija, san i java. Stoga je cilj ovog rada, primjenom savremenih teorijskih saznanja iz oblasti kulture, roda i identiteta, ispitati kulturološki i društveni diskurzivni poredak u okviru kojeg egzistiraju ženski likovi reprezentirani u romanu, a interpretacijom i analizom pokazati strategije upisivanja patrijarhalnih diskurza u ženska tijela izložena različitim mizogenim i isključujućim praksama.

Ključne riječi: žensko pismo, tijelo, majka, rod, polifonija

*„Svijet je žensko maslo. Nose ga u truhu.
I nikad ne znaš kad će da ga porode.
Kucka u njima kao satovi u majčinoj sobi.
Klizi im niz noge.
Život je nadahnuće trajno darovano ženi.“*

Tanja Stupar Trifunović

Ukoliko bi pokušali povući liniju kojom bi se povezali romani bosanskohercegovačkih spisateljica, od „Larve“ Bisere Alikadić iz 1974. godine, pa sve do romana koji su ugledali svjetlo dana u prvim mjesecima 2018. godine uočili bi da *prolazak* kroz vrijeme označava ujedno i *prelazak* iz jedne književnoumjetničke faze u drugu. O reprezentativnim romanima bosanskohercegovačkih spisateljica koji su obilježili kraj i početak stoljeća već se pisalo i nekako se stvara dojam da se većina književnih kritičara/ki bavila istim autoricama, dok se prostor za volarizaciju novih bosanskohercegovačkih romana otvarao, ali mu se pristupalo stidljivo i uglavnom u formi prikaza. Od sedamdesetih godina pa do danas žensko pismo

ukazuje na posebnu vrstu diskursa kojim se naglašava „drugost“ u odnosu na dominirajuće diskurse u književnosti i otkriva drugačija, ženska historija koja postoji paralelno sa muškom, ali se o njoj puno manje zna i govori. Stoga je i žensko pismo Tanje Stupar Trifunović oslobađajuće, isprepreletano različitim glasovima čija polifonija u isto vrijeme djeluje zbunjujuće i otkrivajuće, suprotstavljeno pravilima često zastupljenog realističnog pripovijedanja i linearnog slijeda događaja.

U 2016. godini, kad je roman „Satovi u majčinoj sobi“ Tanje Stupar Trifunović nagrađen Evropskom nagradom za književnost, knjiga priča Lejle Kalamujić „Zovite me Esteban“ nagrađena je godišnjom nagradom Istarske županije, na osnovu čega je jasno da su bosanskohercegovačke spisateljice postale vidljivije izvan nacionalnih okvira te da je njihov rad vrednovan i u okvirima drugih književnosti. Zajednička nit nagrađenom romanu i pričama je odnos majka-kćerka koji se u navedenim djelima demistificira i reprezentira iz vizure žene koja istovremeno zauzima pozicije majke-kćerke-bake, ali i spisateljice koja nastoji razumjeti ženu i pisati o njenom životu.

Polifonično pripovijedanje u kome se javljaju različiti ženski glasovi kao reprezenti vremenskih dimenzija u kojima žive tri generacije žena, majka-kćerka-unuka, stvara jedinstvenu mrežu iskustava/priča/poimanja kojima je cilj reprezentirati priču suživota satkanu od želja, očekivanja i tajni. Navedeno višeglasje unutar samog romana prati ispisivanje priče o ženi, Ani kao utjelovljenju svih žena, dok se inkorporiranjem intertekstualnih fragmenta o istaknutim ženskim likovima u književnosti uspostavlja veza sa prešućenim i podrazumijevajućim ženskim iskustvima i odnosima. Osim toga, jedno od posljednjih poglavlja sadrži odlomke iz pisama Hannah Arendt u kojima se propituju višestruke drugosti njemačke filozofkinje koja progovara o drugosti žene, Jevrejke, Njemice, intelektualke i ljubavnice. Stoga je cilj ovog rada analizom i interpretacijom osvijetliti prešućene i potisnute glasove žena, subjekata koji dosljednim, repetativnim ponavljanjem obrazaca ponašanja sa pozicije drugog čuvaju etičke vrijednosti i kontinuitet u postojanju zajednice, porodice i ženskog doživljaja svijeta.

Poetično pripovijedanje u kome se prepliću glasovi ženski glasovi ogoljava različite perspektive u kojima se otkriva složenost podrazumijevajućeg razumijevanja na jednoj od najčešćih i naizgled najprepoznatljivih korelacija, majka-kćerka-unuka. Sedimentacija iskustava, navika i različitih utjecaja dovodi do izgradnje narativnih identiteta žena kod kojih u različitim životnim fazama dominiraju vertikalne ili horizontalne odrednice identiteta. Premda Maluf (2016.) smatra da vertikalne odrednice imaju više uticaja na identifikaciju pojedinca, spoznajna iskustva koja se ispoljavaju u vidu različitih ženskih glasova unutar romana „Satovi u majčinoj sobi“ dovode do zaključka da procesi identifikacije u odnosu na drugoga, a time i razumijevanja za drugo, prate procese sazrijevanja ličnosti. Po Derdijanskom konceptu „promišljanja na granici“ to omogućava razumijevanje identiteta kao diskurzivne konstrukcije unutar određenog sistema reprezentacija pri čemu je iznimno važno „kako smo reprezentirani i kako to može djelovati na reprezentaciju nas samih“ (Hall, 2005:4) Reprezentacija života žene/majke u jugoslavenskom periodu ukazuje na modele kojima se propagirala poželjna reprezentacija žene, ali i naličje poželjnog modela čime se nastoji ukazati na nužnost otkrivanja prešućenih života žena koje su pristale ne uloge domaćica, majki i sluga vlastitim partnerima.

„Nikoga nije briga ko su te žene, bitni su bili sinovi i vojske koje su služili, jednako ginući u svakoj i ostavljajući ih da, umotane u crno, venu po najtužnijim selima na

svijetu, gledajući s gorčinom na svoje kćeri i mrzeći ih dvostruko, što su im još samo one ostale i što će doživjeti istu sudbinu.“(Stupar Trifunović, str.65)

Premda su u prvim godinama nakon formiranja Jugoslavije žene zauzimale značajnu ulogu u javnom životu i obavljale različite poslove, patrijarhalna svijest i nemogućnost udaljavanja od tradicionalnog uređenja društva vratila je žene ulogama majki, domaćica i njegovateljica čija se egzistencija primarno odvijala unutar „potisnute sfere domesticiteta“ (Lukić:61) ograničene malim mogućnostima i još manjim pravima. Judith Butler navodi da su žene umjesto čvrstih označitelja koji zahtijevaju pristanak onih koje „navodno“ označavaju i predstavljaju, „postale nezgodan izraz, mjesto osporavanja i tjeskobe.“ (Butler, 2000:19) Juridički sustavi moći, kako ističe Foucault, proizvode subjekte koje zatim predstavljaju, što znači da se putem ograničenja, zabrane, regulative i prividne zaštite reguliraju i oblikuju modeli na osnovu kojih će biti formirani određeni subjekti. Tradicionalno ograničavanje žena na prostor domesticiteta i intimni prostor egzistencije ograničenog javnog djelovanja doveo je do repetitivnosti koja postaje jedna od osnovnih pretpostavki prilikom formiranja očekivanja u odnosu na nove generacije žena.

Feminističke teoretičarke upozoravaju da je svaki nacionalni projekt uvijek rodni projekt koji obilježava institucionalne i sve druge oblike organizacije društvenog života žena i muškaraca. Nira Juval Davis (2009) tvrdi da žene reproduciraju naciju biološki (rađanjem novih generacija), simbolički (porodični model nacionalne zajednice sa očinskom i majčinskom figurom i patrijarhalnom organizacijom) i kulturno (prenoseći kulturne vrijednosti i norme zajednice uz pomoć odgojnih obrazaca). „Poslijeratna kultura bila je prožeta kultom majčinstva“ (Vidimir Horvat, 2017:46) te je u skladu s tim u javnom diskursu bila važna vizualna reprezentacija žene-majke zahvaljujući kojoj se izgrađivala stabilna i jaka nacija. Ukoliko zagrebemo ispod površine romana uvidjet ćemo da reprezentacija žene-majke koja je bila sveprisutna u jugoslavenskom periodu predstavlja suprotnost u odnosu na individualne osjećaje žena zapostavljene u ime uloga majki koje postaju njihovi primarni identiteti i odrednice „... jer majke od djece kriju sputveni život, zato što svaki život boli. Majke, ti ljudi klovnovi. Uvijek isto. Žongliraju između sna i jave. Nabolji svjetski iluzionisti, čije nastupe gledate svakodnevno - majke. Olako izbrišu pola sebe – ženu. Ostanu samo majka.“ (Stupar Trifunović:28) Reprezentacija majčinog subjektiviteta kao nestabilnog, lelujaćeg i fluidnog graniči se sa zazorom u odnosu na drugo koje je nepoželjno, obilježeno ludošću, nesmotrenošću kojom bi se mogla probuditi žena kao individua – intelektualno i misaono biće koje ravnopravno objedinjuje etiku postojanja, brige i individualnosti. „Mama, stvarno ti nije dobro. Praviš muzej od kuće. Muzej porodičnog ludila, prašine i paukova. Ne uvlači se u to, molim te. Ideš sa mnom, povest ću se da kuvaš, ja ću morati učiti. Izvlači se iz ovog sela, postaješ ista baba. Znaš kako si bila ljuta na nju kad je pobjegla na selo.“ (Stupar Trifunović:66) Vraćanje na selo za majku predstavlja uspostavljanje veze sa prošlošću, slaganje linije kontinuiteta u postojanju žena koje „postoje još jednu generaciju prije moje babe, odnosno tvoje prababe, dalje ne postoji ništa.“ (Stupar Trifunović:64) i ovladavanje narativnim postupkom koji ne samo da uvodi žene u tradicionalno muški prostor pisanja nego im omogućava uspostavu približne vremenske odrednice od koje je moguće uspostaviti žensku *genealogiju* vremena.

Razumijevanje za majku prati proces sazrijevanja, starenja u kome se nazire samo/prepoznavanje u odnosu na drugoga, „Ogledala su sve punija njenih odraza. Starimo obje.“ (Stupar Trifunović:17) čime se potvrđuje lična percepcija zasnovana na Lakanovom

tumačenju „mi smo uvijek odraz Drugog.“ (Butler:24) Konstatacija Stuarda Halla (2001:219) da se identiteti konstruiraju u odnosu na razlike potvrđuje se prilikom ispisivanja priče o majci, ženi koja vlastitim subjektivitetom predstavlja jednu vrstu drugosti u odnosu na pripovjedačicu, a višestruke drugosti razlikuju je od ostalih članova u društvu, prije svega od očeva, sinova i braće koji u cilju očuvanja tradicionalnih vrijednosti insistiraju na kontinuiranom očuvanju ženske inferiornosti. Rodna determiniranost određuje položaj i život žene, a „nevolja s rodom“ (Butler:10) dovodi do stvaranja traumatske pozicije koja treba da se promijeni i popravi. Vapaj za promjenom sadržan je u konstataciji da majke sa gorčinom gledaju svoje kćeri „mrzeći ih dvostruko, što su im još samo one ostale i što će doživjeti istu sudbinu.“ (Stupar Trifunović:65) čime se naglašava rodna determiniranost kao nesreća sa kojom se nose žene i višegodišnja ukorijenjenost patrijarhalnog odnosa prema ženi.

Selma Sevenhuijsen (2012:44) smatra da „ukoliko želimo svet da vidimo iz perspektive drugih, treba da smo sposobni da istovremeno budemo u sopstvenom položaju, ali i da se iz ovog položaja izmestimo“ pri čemu se naglašava potreba za „familijariziranjem sa stranim“ i „otuđivanjem od familijariziranog“ što omogućava nove perspektive tumačenja i razumijevanja sebe i drugih. Upoznavanje majčinog života sa distance koja pruža objektivniju poziciju za posmatranje doprinosi izgradnji predstave o tome ko smo i odakle dolazimo, a istovremeno stvara osjećaj *nade* koji se suprostavlja stvarnosti i predvidljivosti života po zadanim pravilima. U povijesnom trenutku kad se čini da je sve već napisano spisateljica-majka nastoji ispisati univerzalnu priču o ženi, o Ani, koja poput bezbroj drugih žena biva osuđena na prostor domesticiteta, kuće, brige za porodicu, i kao takva osuđena na zaborav i marginu. Anin identitet zasniva se u odnosu na drugo, a njena pozicije inferiorne, biološki slabije i podređene drugome konstantno naglašava važnost maskule za njenu identifikaciju, ali i kulture u kojoj se takav sistem uspostave vrijednosti smatra poželjnim. Poslije velikih i odlučujućih borbi koje su obilježile historiju i koje se pripisuju muškarcima, kao jedina konstanta i stabilnost ostaju žene u domovima, ograničene okovima očekivanja i zajednice.

„Ako se malo bolje zagledaš iz svake žene viri Ana, koja mašta da pobjegne od muža. Kojoj poklopci ispadju iz ruku i ručak zagorijeva jer previše želje i sna miješa svojim rukama. Ane u četama hodaju gradom. Neke se kriju bolje, neke gore. Ane prodaju papriku na pijaci i sjede za pultom u banci. Ane ljube djecu i muževe, potom zatvore oči i lutaju u kosmos. Ane su astronauti, piloti i blijede žene što jedu supu za stolom. Ane su toliko prisutne da se niko ne usuđuje da to prizna. Jer bi bilo strašno. Morali bi se zapitati šta je natjerlo te žene da postanu Ane. Ko su one ustvari. Te, tu kraj nas. Koje su nas rodile. Koje držimo u sobama, tu, kraj sebe. Ko su te Ane koje gledamo svaki dan.“ (Stupar Trifunović:142)

Ukoliko se pozovemo na Lakanovo tumačenje „zrcalne faze“ uvidjet ćemo da se prvo identificiranje sa svijetom odvija kroz pretpostavljenu sliku koju žene imaju o sebi, te da je ta slika projekcija onoga što se percipira u ogledalu. Vodeći se time, sve žene reprezentirane kroz lik Ane zapravo su projekcije drugih žena, onih koje reprezentiraju privid poželjnih i sretnih života unutar patrijarhalnog društva. Međutim, kao što je Lakanovska slika u ogledalu labilna, tako su i uloge koje žene dobrovoljno ili pod uticajem prihvataju kao primarne u svojim životima podložne različitim značenjima. Različiti procesi identifikacije, koji podrazumijevaju isključenja/uključenja različitih odrednica narativnih identiteta sudjeluju u procesima identifikacije u odnosu na drugoga i u skladu s tim doprinose ispoljavanju feminilnih odrednica

identiteta. Sveprisutnost Ana u različitim ulogama reprezentira omasovljenost inferiornih žena, žena obilježenih drugošću, bolestima, svakodnevnim poslovima, etikom brige za druge i inferiornošću dihotomijski (Grosz,2005:22) uspostavljenog sistema vrijednosti unutar patrijarhalnog društva.

U filozofiji se godinama na znanje žene gledalo kao na suvišan i nepotreban ukras koji poredi sa satom koji je instrument za mjerenje vremena, a istovremeno i ukras, komad nakita. „A ako je zaustavljen ili pokavaren, skrenuo s glavnog puta, to je zato što su žene izvan vremena shvaćenog kao prvi uvjet spoznaje: bića izvan povijesti, podčinjena vremenu života koji je najvažniji dio njihove egzistencije, mladosti i starosti, majčinstva i dugovječnosti.“ (Fraisie:82)

„U njenoj sobi su četiri sata. Majka je bila opsjednuta satovima iako godinama nije nigdje žurila. Pokušavam da proniknem u tajne te njene opsjednutosti. Bicala je one najzvučnije, čije kazaljke se jasno čuju dok se pomjeraju. Satove čija zvonjava bi mrtve razbudila iako je ona i u starosti sasvim dobro čula.“(Stupar Trifunović:122)

Satovi u sobi pripovjedačicine majke razlikuju se od ručnih satova i ne predstavljaju samo ukras u unutrašnjem, zatvorenom prostoru, nego i stalni podsjetnik da vrijeme i život prolaze mimo njih, a one poput lijepih izložbenih suvenira ostaju izvan povijesti. Simbolika satova mogla bi se povezati sa ženskim glasovima koji na jednak način, u ritmu otkucaja stvaraju dinamiku unutar romana, sačinjenu od individualnih glasova i ličnih iskustava. „Ponekad, naši satovi se susretnu i preklape kao i kazaljke. I predamnom se otvori nekad dalek i nedostižan svijet moje majke. Nešto izgubiš, nešto pronađeš. Majčini satovi, majčini satovi kao gusta paukova mreža prepliću se sa mojima.“ (Stupar Trifunović:124) Povežemo li ih sa vremenskim perspektivama unutar romana uvidjet ćemo da je u svakom trenutku majka sat koji otkucava majčinstvo i sadašnjost, kćerka sat koji gleda u budućnost, baka sat u kome se ogleda prošlost i Ana – simbol univerzalne ženske dugovječnosti i sadašnjeg trenutka raspršenog svuda oko nas. Uspostava narativnog diskursa o Ani otvara mogućnost promjene individualne i kolektivne povijesti žena, a prešućena i sakrivena drugost, bolest, isključenost ukazuju na doživljaj ženskog tijela kao „prostora reprezentacije politike moći.“ (Papić, 2001:40)

„Što će biti ako povjerujem sopstvenim riječima i odem da ih tražim, rekla je Ana“ (Stupar Trifunović:144) u poglavlju koje sadrži niz ženskih perspektiva u kojima se objašnjavaju postupci i osjećaji najpoznatijih ženskih likova u književnosti. To intimno progovaranje u kome se naglašava činjenica „Niko me ništa nije pitao“ (Stupar Trifunović:144) poziva na propitivanje perspektive iz koje se govorilo o ženskim likovima u književnosti razotkrivajući pisce kao dominirajuće kreatore imaginarnih svjetova žene Banović Strahinje, Ane Karenjine, Madam Bovari, Marije Magdalene itd. Potreba da se ponovo, još jednom preispita perspektiva drugoga neizostavno govori o odnosu žene u odnosu na drugost naglašavajući njeno stajalište sa kojeg se vapi za razumijevanjem i stajalište drugoga čije su individualne borbe procesi kojima se teži za uspostavom velikih, važnih i značajnih promjena za društvo.

Dio knjige u kome su sadržani odlomci iz sad već čuvenih pisama Hannah Arendt i Martina Haideggera, filozofa koji su veći dio života proveli udaljeni, a čija je ljubav obilježila stoljeće, sadrži i zapise u kojima Hannah govori o svojoj ljubavi prema Martinu, o intelektualnoj i intimnoj vezi koja ostaje spona među njima čak i onda kad prestanu razgovarati. Politička i društvena pozicija Hannah Arendt, žene i Jevrejke u vremenu kad nastaju pisma (1925 – 1975) predstavlja primarne označitelje njene ličnosti, dok se filozofska aktivnost i propitivanje ljubavi u jednom od njenih djela „Pojam ljubavi kod Avgustina“ stavljaju u drugi plan.

„Možda je polusvjesno negdje u Tebi (u tvojoj glavi koja još lebdi po kosmosu dok zamišljaš kako stavljaš ruke na moje grudi koje Te još uvijek uzbuđuju više od Njemačke) pokrenuta ta mantra koja priča o Tvojoj odgovornosti za Njemačku koja će se promijeniti (kada odu oni, i ja sa njima, jesam li ja oni za Tebe) i kao da ona govori glasom Tvoje majke (koji nadjačava moj, ja sam uvijek druga) i Ti treba da učiniš nešto za našu Njemačku nešto veliko (zbog toga sam Te i voljela, činio si uvijek velike stvari.“ (Stupar Trifunović:152)

Žensko tijelo kao prostor na kome se reprezentiraju različite politike moći u navedenom odlomku prikazano je kao *objekat* čija inferiornost, slabost i podređenost ni u jednom trenutku ne dobijaju priliku da ga pokažu kao ravnopravnog u odnosu na političke, rodne i tradicijske sisteme moći. Kao i drugi likovi u romanu Tanje Stupar Trifunović, Ardent zastupa stajalište žene koja je različitim strategijama moći osuđena na bijeg iz centra sa koga se kroji historija na periferiju. U drugim slučajevima, rodna i politička segragacija značila bi potpuno izopćenje (a zbog jevrejske pripadnosti vjerovatno i smrt), međutim, u slučaju Hannah Ardent isključivanje, marginalizacija i protjerivanje značili su inspiraciju, javni i društveni angažman o kojem se u knjizi ne govori. Zanimljiva je konstatacija „Htio si ponekad da budem 'više žena', jesam li to mogla?“ (Stupar Trifunović:153) u kojoj se ogleda stereotipizirano gledanje na ženu unutar njemačkog društva. Indikativna je činjenica da znanstvenica poput Arendt uspostavlja takvu konstataciju kojom se od nje kao individue traži odustajanje od vlastitog sopstva i identificiranje sa stereotipnim poimanjem uloge žene u društvu.

Polifonično preplitanje više ženskih glasova, oslobođeno forme i pravila po kojima bi se glasovi mogli javljati u narativnom diskursu, reprezentirano je u vidu izuzetno poetičnog pričanja u kome se poezija i proza dodiruju, i u kome se preciznim povezivanjem detalja, uspomena i osjećaja tkao vez filigranski ispletene priče o individualnim i ličnim doživljajima ženskog svijeta. Kao što navodi Magdalena Blažević (2016.) roman „Satovi u majčinoj sobi“ otvara „vrata prema paralelnim svjetovima od kojih se sastoji svako ljudsko biće, ali ih nije u mogućnosti definisati“ nego ih nosi u sebi kao terete naslijeđa, navika i kultura, i u zakašnjelim znacima pronalazi objašnjenja za lične i univerzalne brige i dileme. Navedena tumačenja i interpretacije odškrinule su vrata iz kojih kucaju satovi Tanje Stupar Trifunović, stoga je ovaj rad bio prilika da se ukaže na vrijednost i mnogostrukost značenja „gusto tkane proze“ (Blažević) koja predstavlja pokušaj uspostave i razumijevanja genealogije ženskog postojanja unutar patrijarhalne kulture.

Literatura

1. Butler, Judith. (2000.) *Nevolje s rodnom: feminizam i subverzija identiteta*, Zagreb: Ženska infoteka.
2. Bećirbašić, Belma. (2011.) *Tijelo, ženskost i moć*, Upisivanje patrijarhalnog diskursa u tijelo, Synopsis, Zagreb – Sarajevo
3. Blažević, Magdalena. (2016.) „Satovi u majčinoj sobi i potraga za izgubljenim vremenom“ u *Strane.ba* – portal za književnost i kulturu. <http://strane.ba/magdalena-blazevic-satovi-u-majcinoj-sobi-i-potruga-za-izgubljenim-vremenom/>
4. Fraisse, Genevieve. (2006.) „Spolna razlika – Jedna smiješna ideja“ u *Žene i filozofija*, Zagreb: Centar za ženske studije.

5. Grosz, E. (2005.) „Preoblikovanje tela“ *U Promenjiva tela: ka telesnom feminizmu*. Beograd: Centar za ženske studije i istraživanje roda.
6. Hall, Stuart. (2001. decembar) „Kome treba identitet“ u *Fabrika knjiga*, Reč no 64/10 <http://fabrikaknjiga.co.rs/rec/64/215.pdf>
7. Hall, Stuart. (2005) „Who needs 'identity'?“ U: Hall, Stuart and Paul Du Gay (eds). *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE Publications
8. Lukić Jasmina, (2002.) „Žensko pismo i žensko pisanje u devedesetim godinama“ u *Sarajevske sveske* 02, <http://sveske.ba/en/content/zensko-pisanje-i-zensko-pismo-u-devedesetim-godinama> (dostupno 15.1.2017)
9. Malauf, Amin. (2016.) *Ubilački identiteti*, Laguna, Beograd
10. Papić, Žrana. (2001.) „Evropanakon 1989... politikatijela u Srbiji“, u *Trećabroj* 1-2
11. Sevenhujisen, Selma. (2012.) „Vrednosti koje održavaju život: etika brige. O ranjivosti i zaštiti“ u *Feministička etika brige*, Beograd: Centar za žensko i mirovno obrazovanje
12. Stupar Trifunović, Tanja. (2016.) *Satovi u majčinoj sobi*, Sarajevo: Šahinpašić
13. Vidimir Horvat, Ksenija. (2017.) *Imaginarna majka*. Zagreb: Web2Tisak

POLYPHONY IN THE NOVEL *WATCHES IN MOTHER'S ROOM* BY WRITER TANJA STUPAR TRIFUNOVIĆ

Abstarct

The revision of roles and positions in contemporary Bosnian society is a topic that is often written in the works of writers who, on the example of female characters, represent models based on which narrative identities arise. The novel "Watches in Mother's Room" written by Tanja Stupar Trifunović is a polyphonic narration in which is the voices of the mother - writers, daughters, grandchildren, Ana as the embodiment of all women and skillfully embedded women's characters from world literature are interwoven with narrative discourse to speak from their own position, opens up multiple possibilities of interpretation and analysis in which it reveals cultural models representing women in Bosnian literary and cultural space. The multiplicity of distinctive features that characterize the vertical lines of narrative identities of individuals in the novel "Watches in Mother's Room" reveals a network of emotions that overwhelm guilt, love, nostalgia, mistrust and desire as key feelings that affect the building of female figure identities. Writing a fictitious story that borders on reality and becomes a generally recognizable call to re-examine the position of women in the patriarchal society, as well as its relationship to the inner, intimate world that is often overlapped by reality and fiction, dream and reality. That is why the aim of this paper is to examine the cultural and social discursive order within which existed female characters represented in the novel, and by interpreting and analyzing the strategy of entering patriarchal discourse into women's bodies exposed to various misgenic and exclusionary practices.

Key words: female letter, body, mother, gender, polyphony

Mr. sc. Indira Durmić

NARATIVI SJEĆANJA: AUTENTIFICIRANJE TRAUME KROZ ISKUSTVO RATA

Sažetak

Traume proizašle iz genocida u pričama iz ratnog djetinjstva Jasmina Hodžića Telegrami za Angela Palmerasa i Dževe Avdić Moj osmijeh je moja osveta predmetom su istraživanja ovoga rada. U fokusu su iskustva djece tokom rata u Bosni i Hercegovini u periodu od 1991-1995. godine prikazana u narativima direktnih učesnika kroz njihova svjedočenja. Rad propituje na koji se način književnost koja prikazuje iskustva djece izbjeglica pozicionira unutar diskursa o kulturnoj traumi. Posljednji rat na području bivše Jugoslavije spojio je različita ratna iskustva u jedno: iskustvo traume. Agresor je ciljano birao žrtve: djecu, žene, muškarce. Djeca koja su preživjela logore prije nego li su dospjela na „slobodan“ teritorij imala su šokantno i zbunjujuće iskustvo. Iako je rat iznjedrio velik broj pripovijesti, malo je, međutim, onih koje dokumentiraju putešestvije i deportacije protjeranih obitelji. Razmjer iseljavanja ukazuje na dubinu kulturne traume a rad prati njene manifestacije u analiziranim književnim tekstovima. Rad sugerira da način prikaza zabilježen u analiziranim tekstovima upućuje na mogućnost književnosti da nadilazi nacionalne granice te da interakcije među kulturama postavi u prvi plan.

Ključne riječi: trauma, logor, kultura pamćenja, svjedočenje ,progon, figure sjećanja, identitet.

Sjećanje je apsolut, a povijest tek ono relativno.

(Nora, 2007:138)

Uvod

Po već poznatom konceptu nacista tokom Drugog svjetskog rata s tendencijom istrebljenja jednog cjelokupnog naroda (holokaust) sproveden je genocid nad bošnjačkim stanovništvom u Bosni i Hercegovini u periodu od 1992. do 1995. godine. Iako je mnogo knjiga napisano o ratnim stradanjima, uvijek i desetljećima poslije, ima nešto o čemu bi se progovorilo, o čemu bi se pripovijedalo, svjedočilo, istraživalo i proučavalo. Nepobitno je da se u memoriju žrtve urezuje obrazac ljudskog zla zbog kojeg zlostavljana osoba sa strahom posmatra sve što imalo sliča samom napadu koji je izazvao *traumu*.¹ U središtu traume duboko su usidrene slike/figure sjećanja na centralni stresni/nasilni događaj, vizualne i akustičke slike: logori, eksplozije granata, ranjavanja, udarci, krv, zvukovi aviona i helikoptera, zvukovi sirena, vrisci prouzrokovani bolima, silovanjima i patnjama, putovanja i progoni, strah od neizvjesnosti.

Ratna trauma i traumatična iskustava na našim područjima su vrlo prisutna zbog velikog broja žrtava agresije. Jezivi događaji tokom rata česta su tema piscima, historičarima,

¹ Trauma (nem. iz grč. trauma) - događaj u psihičkom životu subjekta koji je izazvao šok na koji se ne može privići. Trauma je - prema Frojdu - bolna ingerencija stvarnosti, dok je prema Lakanu - efekat približavanja Realnom, odnosno onome za šta nema reči u jeziku. U oba slučaja trauma ne podleže simbolizaciji (Anna Burzynska i Michal Pawel Markowski, 2006. *Književne teorije XX veka*, str.70, Biblioteka Književne nauke [S poljskog prevela Ivana Đokić])

znanstvenicima i teoretičarima u raznim disciplinarnim područjima, naročito u književnosti. U ovome radu istražiti ćemo kako književni tekstovi s tematikom ratnog iskustva opisuju stvarne slučajeve onih koji su preživjeli traumatu i na koji način pokušavaju objasniti šta sa sobom trauma nosi, odnosno kako narativ svjedoči protiv zaborava. Pored toga u radu se propituje mogu li umjetnička djela biti zakrilje pred temeljnom metamorfozom subjektivnosti koju pokreću traumatski događaji. Polazimo od savremenih teorijskih određenja traume.

Teorija traume je relativno svježja teorija koja još uvijek nije doživjela svoje konačno uobličenje (Busei, 2002: 172). Njeni začetnici i glavni predstavnici su Shoshana Felman, Cathy Caruth, Geoffrey Hartman i Dominick LaCapra. Pojam traume, kao psihičke reakcije na potresno iskustvo, preuzet je iz psihoanalitičke teorije, dok u okvirima književne teorije ona ima ulogu da primora autora da rekonceptualizira ideju iskustva i prenošenja tog iskustva. „Traumatizirana osoba“, kako Caruth objašnjava u svom eseju na temu psihoanalize, kulture i traume, „nosi jednu nemoguću historiju u sebi, ili postaje sama simptomom historije koju ne može sasvim da posjeduje.“ (Caruth, 1991: 4).

Ratno iskustvo o kome, povezani svojim traumatičnim doživljajima, svjedoče dvoje ljudi, djece iz ratnog perioda, Jasmin Hodžić i Dževa Avdić, pretočeno je u jedinstven narativ koji zrcali sudbine što nadilaze etničku i sve druge pripadnosti svjedoka-žrtava. Oba autora imaju slična iskustva rata, slične životne priče, samo na različitim lokalitetima i s drugim akterima, proživljene iz perspektive dječaka i djevojčice približno istih godina. To nisu urbane legende i fikcije, to su svjedočenja *usque ad finem*. Šta znači pamtiti? Koje slike prošlosti su u sjećanju Jasmina Hodžića i Dževe Avdić? Koliko je takvih pamćenja otišlo u zaborav, ostalo neispričano, zbog neprilike progovaranja ili straha od istine? Da li je strah od istine jači od doživljenog?

Drugi - trauma *a prima aetate*

Neuspjeh eksjugoslavenskog koncepta multukulturalizma stvorio je raspadom Jugoslavije jedno kompleksno postkolonijalno stanje. „*Razločitost predstava o sebi i drugima, i to u svim smjerovima, jeste blagodatni izazov društvene pluralnosti. A kada god je uobličen u ideologiju, svaki od tih pojedinačnih vidika postaje sve više isključiv. Njime se jastvo zatvara te onemogućuje u narastanju. Poricanje postojanja drukčijih predstava o istome u različitim vidicima vodi pojedinca sve niže, prema njegovoj mračnoj strani, podsvijesti u kojoj su najgori sadržaji jastva pripisivani isključivo drugome*“ (Mahmutćehajić, 2015 : 322, 323).

Upravo zbog konstantnog odnosa neuvažavanja ili, bolje reći, prividnog uvažavanja različitosti, zbog nekih neprebolnih htijenja duboko pohranjenih u prošlosti, nerazumijevanja i neprihvatanja drugosti u svojoj blizini, u zlim umovima rodila se ideja o pridavanju sebi veće važnosti u odnosu na druge, i nažalost, iz te ideje iznikla su stradanja, patnje, rat i smrt. Ideologija jednonacionalne države postala je izvorom svih strahota o kojima će se u nastavku ovog rada govoriti. Slučaj zablude, sa svom njenom dubinom (kada nekima i dalje „ništa nije čudno“ iako sve što se dešava govori da je zlo tu, pred vratima) ilustriran je Hodžićevom knjizi *Telegrami za Angela Palmersa*:

Bilo je to prije ikakvih stvarnih naznaka rata ili dok su oni koji su u gradu još uvijek ostajali vjerovali u mir. Zatim su naš grad polahko napuštale i porodice naših drugih komšija, naših susjeda. Komšije su išle na istok, susjedi na zapad, a mi ipak ostajali, u sredini, svoji na svome. A, onda su, nekako odjednom, pridošli neki vojnici u

maslinastozelenim uniformama i nama ni to ništa nije bilo čudno. Valjda zato što su sve te vojne uniforme najbliže bile vojsci u kojoj su još kao mladići služili svi naši očevi. (Hodžić, 2017: 17)

Unutar bosanskohercegovačkog kulturnog prostora nužno je spoznati razloge zbog kojih je trauma nastala, a to podrazumijeva progovoriti o problemima vezanim za prepoznavanje, dekodiranje i tumačenje Drugog, paradigme stereotipiziranja i proizvodnje samospoznaje u okviru kojih se odvija proces identifikacije i (pro)nalaženja identiteta u zajednici čiji je *mode de vie* obilježen elementima kulturalne hegemonije. Podupirući ove navode prisjetićemo se odlomka iz knjige eseja *Bosna u ogledalu*, autora Džafera Obradovića:

Da li će naše podnesene žrtve poslužiti konačnom otrežnjenju muslimanskog svijeta? Samo je Bogu Sveznajućem znano zašto smo mi odabrani da budemo sredstvom za očitovanje Božijih znakova na kraju drugog milenija kršćanske civilizacije i u njenom okrilju. Ali je nedvojbeno da se preko nas ovome svijetu, a posebno muslimanskom, upućuje još jedan znak opomene. Možda su naš povijesni usud i geografski položaj razlozi za to. Mi, čije srce kuca islamskim damarima, a pamet se hrani zapadnjačkom spoznajom, možda smo baš odabrani krajolik sučeljavanja dva oprečna svijeta. Jednog duhovnog a usnulog i drugog tvarnog a razbukalog. Jednog bez ploda a drugog bez korijena. Možda se na nama iskušava mogućnost prvoga da u bolu oživi, a drugoga da ne umre u mukama. Možda je baš nama suđeno da odgonetnemo: Čemu sve to? (Obradović, 2000: 23)

Postoji snažna povezanost između kulture i politike sjećanja. U pripovijestima Jasmina Hodžića i Dževe Avdić sjećanja prvenstveno sežu u period prije rata, ali se protežu i na predratne ideologije, svjetonazore i zablude o bratstvu-jedinstvu i ravnopravnosti, pa do spoznaje sopstva kao Drugosti, saznanja da si *persona non grata*, koje je popraćeno implozijom svega u šta se bezrezervno vjerovalo. Mogli bismo ovu tezu potvrditi slikovitim objašnjenjem Vedada Spahića:

Konzervativnost, ksenofobičnost i zazor periodično i simultano smjenjuju se sa prijemčivosti, otvorenosti, ponekad pretjeranom podložnosti i popustljivosti. To stanje je i stalna inspracija (dodiri, otkloni, srazi i saobrazi silnica različite kulturno-civilizacijske provenijencije urađaju osebnim ishodima, primjerice interliterarnim oplodnjama u književnosti, interestetskim prožimanjima u drugim umjetnostima, rekonfiguracijama svjetonazora i mentaliteta itd.), ali ono je i teški usud razapetosti između spornog i maglovitog samorazumijevanja (čega nije zaobiđen ni najobrazovaniji sloj naroda, dapače, inteligencija po svojoj prirodi detabuizira, deesencijalizira i proliferira mnogostruke zapitanosti i dileme) i suspektnog doživljaja u očima (ne)dobronamjernih drugih. (Spahić 2016: 32-33)

Reprezentacije individualnih sjećanja Jasmina Hodžića i Dževe Avdić su idiomi koji se u narativnom prostoru sukobljavaju s kolektivnim – političkim, kulturnim i društvenim sjećanjem, te zbog svoje pozicije i prirode svjedoka provociraju zahtjev za preispitivanje slike događaja koji su se desili tokom agresije u periodu od 1992 do 1995. godine. Imamo li pravo na preispitivanje? Ponovo ćemo se pozvati na kazivanje Rusmira Mahmutćehajića *da je svaki politički poredak nepravedan. Manje ili više je nepravedan ovisno o tome koja strana ljudskosti preovlađuje, mračna ili svijetla, zla ili dobra.* (Mahmutćehajić, 2015: 323) Upravo Bošnjaci su imali priliku da spoznaju najmračnije ljudske sklonosti. Potvrdu navedenog pronalazimo u sljedećem odlomku:

Jer, nakon što je Bosni i Hercegovini kao međunarodno priznatoj državi vraćeno pravo na egzistenciju utemeljeno na hiljadugodišnjoj tradiciji, nekako, nije baš trebalo proći dugo a da se u našim životima ne pojave i oni kojima se sve to i nije baš dopadalo. Poznate slike iz popularnih partizanskih filmova na koje smo svi mi u Jugoslaviji dobrano bili navikli, oživljavale su sada u našoj bit će surovoj i stravično novoj stvarnosti, iza koje je dolazila neizvjesna budućnost. (Hodžić, 2017: 12)

Kultura sjećanja nastoji se potisnuti u zaborav, arhivirati kao tvorevina neinteresantna ideološkim aparatima moći jer su poluistine i revzije resursi za manipulacije. Nekadašnji zločinci postaju heroji, sopstveni zločini se prešućuju ili retuširaju, a mediji su saučesnici političkih elita u nesuočavanju s prošlošću. Svjesnim pristankom na servirane činjenice prihvatamo da budemo ponovo izloženi proživljavanju istog. U biti to je neka vrsta imperativnog progovaranja, jer štiteći druge od sebe (ćutanjem), dolazimo u situaciju da budemo višestruko povrijeđeni i od sebe i od drugih. *"Ako smo mi sami ono što pamtimo, tada su priče koje možemo o sebi ispričati velik dio onoga što jesmo"* (Assman, 1997:14). MacIntyre je nadalje popularizirao tu ideju tvrdnjom da su ljudi dijelom, u svojoj prirodnoj biti, "bića govora i pripovijedanja" ("story-telling animals"). U svojoj studiji *After Virtue* MacIntyre smatra da se "postajanje čovjekom" ostvaruje kroz internalizaciju priča koje o sebi samima prihvaćamo. Čovjek je u svojem djelovanju kao i u mislima pripovjedač. Kroz svoju vlastitu prošlost i povijest postaje pripovjedač priča koje teže istini (MacIntyre, 2007: 216).

Zbog toga su nam neizmjenno važne velike priče, malih, običnih ljudi koji su spremni da svojim svjedočanstvom osvijeste prostor. Događaji iz prošlosti se reinterpetiraju s obzirom na ideologiju i politiku, a politička borba ujedno je i borba za vladavinom nad kolektivnom memorijom, te se vodi stalnim oživljavanjem prošlosti. S pravom možemo zamijetiti da je na institucionalnoj i političkoj razini najmanje urađeno na kritičkom propitivanju prošlosti i suočavanju s mračnom stranom sopstvenog kolektiviteta. Borba za kontrolu nad sjećanjem ujedno je i borba za sadašnjost i budućnost. Prostori su temeljna mjesta sjećanja. Oni su najbliži ljudima i oblikuju kulturna sjećanja jedne zajednice. Prostori su žive slike u sjećanju Dževe Avdić i Jasmina Hodžića, oni su njihova (ne)dorečenost, (ne)ispričana priča, i ne samo njihova, nego hiljada onih koji su uspjeli ostati među živućim svjedocima. Stoga možemo kazati da proživljenost rata podrazumijeva, na neki način, određenu vrstu stigmatiziranosti nečega što nosiš sa sobom i od čega ne možeš pobjeći, nešto što postaje dio osobne kulture sjećanja, za koju se vežu prostor i vrijeme kao i odnos prema prošlosti. Bilo bi dobro da prošlost kao takva asimilira u svijesti ljudi rezistentnost i ustrajnost kao što je neophodno za sve ove i slične pripovijesti naći mjesto u kulturi obrazovanja, kulturi baštinjenja i sjećanja.

Dževa Avdić i Jasmin Hodžić imali su samo šest godina kada su im umjesto igračaka nemetnute igre rata. Niko ih nije izuzeo i poštediti zločina zato što su djeca, niti zato što postoje konvencija o pravima djeteta², naprotiv mnogi njihovi vršnjaci danas nemaju priliku progovaranja. Kultura obrazovanja i dijaloga je neophodna kao prostor u kojem se može raspravljati i o delikatnim pitanjima nedavne prošlosti, istraživati na otvoren i dostojanstven način, jer kako kaže Homer *prošlost je preda mnom jer nju vidim, budućnost je iza mene jer*

² https://www.unicef.org/bih/ba/Konvencija_o_pravima_djeteta.pdf (dostupno, 29.3. 2018.)

nju ne znam. Reprezentacijom istine stvaramo podlogu na kojoj se neće vrijedit izreka: *Hodie mihi, cras tibi*.

Traumatske uspomene onesposobljuju čovjeka za jezični prikaz pa on prerađuje doživljaj na „nijemoj“ osjetilno motoričkoj ili u najboljem slučaju ikoničkoj razini. „Bit je traumatskog doživljaja u tome da ostavlja ljude u stanju neizreciva užasa.“ „Siloviti valovi osjećaja“ izazivaju ranu koja se urezuje na mjesto gdje bi trebala stajati predodžba zbog čega žrtve „nisu u stanju ispričati priču o onome što se dogodilo“. (TS, 287f.) Jedini način na koji one mogu svjedočiti svoju traumu jesu bolne krhotine sjećanja ili tjeskobni snovi koji im poput nekakvih „smrtnih rascjepa“ zasijecaju u reprezentacijsku sposobnost. (UE, 86) Kad se tako diskontinuirano iskustvo poveže u verbalnoj reprodukciji u cjelovitu priču, onda se to može protumačiti kao njegovo nasilno potiskivanje s naknadne pozicije suverenog subjekta koju kao žrtve doživljaja nismo mogli zauzimati. Da bi se izbjeglo takvo ponavljanje nasilja, Caruth u prepoznatljivo levinasovskoj maniri nalaže svakom pripovjedaču – a to znači i autoru kao producentu i teoretičaru, kao reproducentu priče – obvezu osluškivanja glasa „s one strane“ mogućnosti pripovjednog prikaza. (Biti, 2005:13,14)

Ono što je specifikum odnosa između traume i izgovorenog, odnosno napisanog, ali i prećutanog, jeste da, trauma predstavlja nešto više, nešto što nam se obraća iz nutrine sakrivenog i potisnutog. A foldirano je mnogo toga u sjećanju, koje je opet traumatično iskustvo za onog koji se prisjeća, koji kazuje i otvara se, ali i za onog koji čitajući nastoji osjetiti ili pak zamisliti težinu traume. Kako tvrdi Caruth, trauma „je uvijek priča o rani koja zapomaže, koja nam se obraća u pokušaju da nam saopći jednu realnost ili istinu koja drugačije nije dostupna. Ova istina, u svom odloženom objavljivanju i zakašnjelom obraćanju, ne može biti povezana samo sa onim što je poznato, već i sa onim što ostaje nepoznato u našim sopstvenim postupcima i našem jeziku.“ (Caruth, 1996:4).

U umjetničkom izražavanju, preko kulture pamćenja i rekonstrukcijom kroz pripovijesti, dolazimo do reprezentacija istine i učinkovitih mehanizama za kazivanje istine, koji omogućuju utvrđivanju činjenica i o ulozi i perspektivi žrtava sa traumom. Ovu tvrdnju potkrijepiti ćemo fragmentima iz pripovijesti Dževe Avdić:

Plamen naše kuće u Zelenom Jadru je prvi ogrijavao nebo početkom 1992. godine. Bile su to prve zapaljene kuće na općini Srebrenica. Počeo je rat. Postali smo izbjeglice u rodnom gradu... Nakon nekoliko mjeseci vratili smo se iz maminog rodnog mjesta u Jadar i zatekli zgarište. Zidine. Kakve su i danas. Još mi u ušima odzvanja krik majke dok je gazila pepeo po izgorjeloj kući!!!... Jedanaestog jula po dolasku u logor Potočara smjestili smo se pored fabrike. Bili smo preplašeni. Masa izbežumljenih žena, djece i staraca sve više je, poput nabujale rijeke, punila Potočare. Dvije noći smo proveli u logoru. U takozvanoj zaštićenoj zoni UN-a. Tu noć je mama budna i preplašena bdjela nad nama, a krikovi su ispunjavali duboku i bolnu noć, a time postajali još jeziviji. Muškarce i djecu su izvodili iz fabrike i više ih nisu vraćali. (Avdić, 2016: 37, 38, 56)

Jedan od bitnih mehanizama za interpretaciju istine je svakako i proces anatomiziranja sjećanja ili, kako to tvrdi Assmann:

Pretresati problem sjećanja u diskursu urodilo je uobličavanjem teorijske misli o prošlosti, re/prezentirane kroz ideologije, kulturu sjećanja, figure sjećanja. Pamćenje

održava i živi u komunikaciji te bi u slučaju njezina prestanka ili eventualne promjene relacijskih okvira komunicirane stvarnosti nastupio zaborav. (Assmann, 2006: 52-53)

Njegova teorija posebno nam je interesantna i zato što dodatno naglašava još jednu stavku kolektivnog pamćenja, a radi se o mogućnosti rekonstrukcije. Na zaključak o nužnoj rekonstrukciji potaknula ga je misao da se ni u kakvom pamćenju ne odražava prošlost kao takva, nego od nje ostaje samo ono što društvo može rekonstruirati u svakoj epohi, sa svojim odgovarajućim relacijskim okvirom. (Isto: 56) Raznovrsnost vlastitog sjećanja govori o samorefleksiji i sposobnosti nadilaženja osobne i kolektivne ograničenosti; to su načini, odnosno uvjerenja, kako kaže Jasmin Hodžić, da sve što piše u *Telegramima za Angela Palmerasa* bude neuporedivo ljepša slika onoga što je doista bilo. Govorimo o širokim plohama dešavanja unutar kojih se pojedinačne sudbine posmatraju kao manje važne, iako se te sudbine bez širokog pristupa ne mogu razumjeti, jer istina je u detaljima, upravo u pojedinačnim sudbinama žrtava neovisno o tom širokom kontekstu čak i onda kada je kontekst te sudbine uzrokovao.

Tacitus voto - tihi protest

Poetiku svjedočenja Dževe Avdić i Jasmina Hodžića odlikuju različiti uglovi gledanja i širok splet tema, kodovi i postupci koji potvrđuju mogućnosti saobraženja sjećanja/pamćenja i književnog stvaralaštva. Pojam pamćenja/sjećanja pri tom treba uklopiti u širi kontekst identitetskih politika, npr. Hobsbawmovo „izmišljanje tradicije“ koje naglašava konstruiranost povijesnih „kontinuiteta“. U fokusu su načini oblikovanja onih kulturnih pamćenja, „mjestasjećanja“, koja se zbog svoje „iščašene“, „dislokacijske“ prirode opiru jednostavnoj, linearnoj, uvjetno govoreći lakoj narativizaciji, onih sjećanja koja pojedincu otežavaju svijest o koherentnosti vlastitoga identiteta kao što su: „mutna“ sjećanja na djetinjstvo, sjećanja u emigraciji, ratnim uvjetima, logoru itd. Iako su sjećanja transponirana među korice intimističkih ispovijesti ova dva autora veoma traumatična i bolna, zahvaljujući upravo tim sjećanjima otkrivamo neke bazične strukture savremenog bosanskohercegovačkog kulturnomemorijskog koda.

U gradu J nalazi se muzej koji nosi naziv "Bitka za ranjenike" i otvoren je povodom sjećanja na spašavanje ranjenika u Drugom svjetskom ratu. Bitka za ranjenike bila je bitka za spas 4000 ranjenika koja se vodila protiv udruženih njemačkih, italijanskih, ustaških i četničkih snaga u februaru i martu 1943. godine. Pedeset godina kasnije imali smo slične neprijatelje, bili smo ponovo ranjeni i ponovo vodili bitku za život. (Hodžić, 2017: 60)

Pripovijesti svjedoka nam govore o zastrašujućim uvjetima u sabirnim logorima, o kampanjama etničkog čišćenja, mučenjima, silovanjima i seksualnom ropstvu, o masovnim pogubljenjima, oduzimanju privatnog vlasništva, otimanju vrijednih religijskih predmeta, pustošenju i pljački. Najvažnije, govore nam o ljudskim patnjama. Važno je da nam svjedoci to sve ispričaju i da ih mi slušamo. Opseg počinjenih zločina je toliko velik, okrutnost tako bolno groteskna da je nemoguće razumjeti i zaliječiti sve nastale rane samo putem sudova za ratne zločine. Stoga je važno progovarati, riječju, bilo usmenim ili pisanim formama.

Jezivi krikovi silovanih žena, majki kojima uzimaju rođenu i nerođenu djecu, izgubljeni i tužni pogledi, tijela strahom obavijena, ispunjavala su potočarsku poljanu tih stravičnih julskih dana i noći. Kao da im je duša bila na vatri, srca iščupana, oči iskopane! Nakon

toga su im ostale maglovite slike prošlosti, bol jednako svjež, neproživljeni životi, duboko urezani trenuci rastanka od najmilijih. Ostalo je sjećanje na krvavi juli na Drini! (Avdić, 2016: 56)

Ako im se posreći da prođu strahote logora, deportovanja, progona, putovanja, dani i noćima hodajući s ostalim izbjeglicama po kiši, suncu i vjetru... njihove muke ne prestaju. Nepostojanje onoga što poznaju kao svoj dom, strah od razdvojenosti od obitelji, te šok kulturoloških razlika, samo su neki od aspekata traume kroz koje ova djeca prolaze. Mnoga djeca koja su se udomila u zajednice koje su pripremile smještaj za izbjeglice nemaju dobra iskustva. Ona prolaze kroz kulturološke srazove: kako se prilagoditi u novoj školi, drugom načinu života, drugačijoj djeci/domaćinima? Stanje obeskućenosti, graničnosti, izmještenosti, koju Homi Baba imenuje sintagmom „ljudi bez adrese“, u cijelosti odgovara događajima stanju traume prisilne dislociranosti. Posebno duboke tragove na sjećanje ta trauma ostavlja u identitetu mlade djevojke. Gradska sredina vidno obojena društvenim, socijalnim i ekonomskim raslojenostima prouzročila je osjećaj nepripadnosti, onu stigmiju koju smo spomenuli u prvom dijelu ovog rada, a osjećaj neprihvaćenosti slikovito je transponiran u narativ:

Tiho, ali primjetno skoro su se svi smijali. Sjedila sam sama u klupi. Niko nije želio sa mnom. Boljelo je i sad boli. Nastavnica je prozivala sve redom, kada je došla do mene svi su se smijali. Samo sam oborila glavu i sjela. Željela sam da nestanem. Svi su buljili u mene gurajući se i podrugujući... Osjećala sam se odbačenom. Svaki novi dan bio je teži od prethodnog. (Avdić, 2016: 78-79)

Priča o traumi, kao priča odgođenog doživljaja, nije samo referiranje onoga što se zbilo, to je zapravo priča o trajnom utjecaju na život, o nečemu što je dijelom sopstva i naratora i sveukupnog kolektiva koji je bio izložen nasilnim zločinu. Priče iz ratnog djetinjstva Dževe Avdić i Jasmina Hodžića mogle bi se u tom smislu posmatrati kao vrsta duplih naracija unutar kojih repeticija traume oblikuje život preživjelog.

Uvijek me je nervirala riječ izbjeglica. Tako je bila izlizana i potrošena da sam je se snebivao. A imao sam i posebne dodatne razloge. Ja nisam nikakav izbjeglica. Ja ni od koga nisam bježao. Ja sam prognanik. Mene su, da izvinete, proćerali, tj. protjerali ili prognali, moji bolesni progonitelji. (Hodžić, 2017: 73, 74)

Sjećanja nisu isto što je i historija. Postoje znatne razlike, jer sjećanja su bolna, živa, osjetljiva, a historija je zakopana u prošlost i kao takva ne podliježe oživljavanju. U ovim ratnim pripovijestima oslobođeno je traumatično iskustvo onih koji su preživjeli genocid. Ovo nije narativ osвете, ta želja je ovdje izuzeta, jednostavno ne postoji. Postoji samo snažna potreba da se ne zaboravi, da se svjedoči, da se probudi duh kulture sjećanja. Da li je poželjno za kolektiv, za naciju, svođenje iskustava iz prošlosti na osobna sjećanja? Odgovor je afirmativan! Ona pripovijedaju jednu univerzalnu, omniprezentnu priču o traumatizaciji, ratu, izbjeglištvu... trenutku *lieu de mémoire*. Ono što treba dalje razrađivati jeste odnos teksta ne samo sa prošlošću nego i sa književnim okvirmima u kojima funkcionišu. Sadržaji koji promoviraju kulturu sjećanja mogu biti polazna tačka za mnogo širi, uporedni i interdisciplinarni projekat. U sjećanju je uspomena sakralizirana, dok povijest istu profanira, protjeruje u prozaično.

Sjećanje i povijest nisu sinonimi, dapače, u mnogome su suprotstavljeni. Sjećanje je život, uvijek ga prenose živi ljudi i stoga je u trajnoj evoluciji, otvoreno dijalektici uspomene i zaborava, nesvjesno neprekidnih iskrivljenja, osjetljivo na sva prisvajanja i manipulacije, podložno dugim mirovanjima i naglim oživljavanjima. Povijest je s druge strane uvijek

problematična i nepotpuna rekonstrukcija onog što je prošlo. Sjećanje je uvijek aktualan fenomen koji uvezuje proživljeno u vječnu sadašnjost; povijest je prikaz prošlosti. (Nora, 2007:137-138)

Zaključak

U bosanskohercegovačkoj književnosti još uvijek ni iz daleka nije iscrpljena tema ratnih sjećanja. Naša se književnost uglavnom bavila ratom u potrazi za postragičkom etikom i novom poetikom. Ratne pripovijesti Jasmina Hodžića i Dževe Avdić možemo foldirati u poetiku svjedočenja, ili u posebnu vrstu memoara čiji se sadržaj pozicionira između spoljašnjeg i unutrašnjeg svijeta razotkrivajući psihološko stanje pripovijednog subjekta. Svjedočenja Dževe Avdić i Jasmina Hodžića pripadaju progovaraju o ratu, o prisilnim migracijama, getoizaciji, viktimizaciji, o ratnim traumama, ali ne pripadaju nikakvoj vrsti militantnog diskursa.

Osobe koje su preživjele rat obilježene su traumom, a kada je veća grupa ljudi prošla kroz slična iskustva, govorimo o društvenoj traumi. Činjenica je da više od dva desetljeća nakon rata četiri miliona građana Bosne i Hercegovine mogu kazati da žive u stanju socijalne traume. Bez obzira na intenzitet patnje koju su oni ili njihovi bližnji doživjeli u ratu, bez obzira na to jesu li bili žrtve ili počinitelji, svjedoci, sudionici ili posmatrači iz izbjeglištva - društvena trauma ostaje neizliječena sve dok se bude izbjegavalo govoriti o preživljenom. Zaborav i sjećanje djeluju kao mehanizmi fundiranja kulture, a aserviranje te kulture u materijalnu formu, najčešće tekst, odnosno knjigu, strategija je njezina preživljavanja.

Ukoliko se želi razviti kultura sjećanja koja zagovara toleranciju, pomirenje i prevladavanje dubokih trauma podijeljenih društava, u kojoj se neće površno refraktirati društvene mijene ili potresi, neophodno je afirmisati slobodu, ravnopravnost i solidarnost. Bit cijelog problema krije se u pogrešnom odnosu prema prošlosti i u neosviješćenju mladih naraštaja. Iz svega ovoga možemo zaključiti da je neophodno prihvatiti stvarnost društva u kome živimo, prihvatiti raznolikosti koje su stoljećima prisutne na našim prostorima. Potencijali kojima u tom pogledu raspolaže književnost, uprkos globalnim kulturalno-tehnološkim promjenama, nipošto nisu za potejenjivanje.

Izvori

1. Avdić, Dževa (2016), *Moj osmijeh je moja osveta*, Univerzitet u Sarajevu, Institut za istraživanje zločina protiv čovječnosti i međunarodnog prava,
2. Hodžić, Jasmin (2017), *Telegrami za Angela Palamerasa*, Univerzitet u Sarajevu, Institut za istraživanje zločina protiv čovječnosti i međunarodnog prava,

Literatura

1. Biti, Vladimir (2005), *Doba svjedočenja: Tvorba identiteta u suvremenoj hrvatskoj prozi*, Zagreb: Matica hrvatska,
2. Buse, P. (2002). Trauma and Testimony in Blasted – Kane with Felman. In Drama + Theory: Critical Approaches to Modern British Drama. Manchester & New York: Manchester University Press, 172–190.
3. Eric Hobsbawm: *Izmišljanje tradicije. u: Kultura pamćenja i historija*. Zagreb (priredile M. Brkljačić i S. Prleđa) 2006., 139.

4. Jan Assmann: *Kultura sjećanja*. U: *Kultura pamćenja i historija*. Zagreb (priredile M. Brkljačić i S. Prlenda), 2006., 52-53.
5. Assmann, Jan (1997). *Moses the Egyptian: The Memory of Egypt in Western Monotheism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Mahmutćehajić, Rusmir (2015.), *Andrićevstvo: Protiv etike sjećanja*, Beograd: Clio
7. MacIntyre, Alasdair C. (2007). *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Third edition. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press
9. Nora P. [1984–92] (1996–8) *Realms of Memory: Rethinking the French Past*, ed. L. D. Kritzman, trans. A. Goldhammer. 3 vols. New York: Columbia University Press
10. Nora Pierre, (1997) *Između sjećanja i povjesti* (prevele s francuskog: Milena Ostojić, Ana Irena Hudl)
11. Oraić-Tolić D. (1996), *Paradigme 20. stoljeća, avangarda i postmoderna*, Zagreb: Zavod za znanost o književnosti
12. Freud, Sigmund 1915/1986. Nesvjesno. U *Budućnost jedne iluzije*. Naprijed, Zagreb
13. Freud, Sigmund 1920/1986. S onu stranu načela ugođe. U *Budućnost jedne iluzije*. Naprijed, Zagreb
- Freud, Sigmund 1915/1975. *Das Unbewusste*. U *Studienausgabe*. Band III, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main
14. Freud, Sigmund 1920/1975. *Jenseits des Lustprinzips*. U *Studienausgabe*. Band III, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main
15. Freud, Sigmund 1927/1975. *Fetischismus*. U *Studienausgabe*. Band III, S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main
16. Spahić, Vedad (2016), *Književnost i identitet: književnost kao prostor izazova u reprezentaciji/konstrukciji bošnjačkog kulturnog identiteta*, Tuzla: Lijepa riječ, Bosanska riječ, BZK Preporod: Biblioteka Paradigma

Internet izvori

1. <https://www.youtube.com/watch?v=l8CxFURRDw4> (dostupno, 29.3.2018.)
2. https://www.unicef.org/bih/ba/Konvencija_o_pravima_djeteta.pdf (dostupno, 29.3.2018.)

NARRATIVES OF MEMORIES: AUTHENTICATION OF TRAUMA THROUGH THE EXPERIENCE OF WAR

Abstract

Trauma derived from genocide in stories of war childhood Jasmina Hodžić Telegrams for Angela Palmeras and Džeho Avdić My smile is my revenge on the subject of research into this work. The focus is on the experiences of children during the war in Bosnia and Herzegovina in the period 1991-1995. year shown in the narratives of the direct participants through their testimonies. The paper questions how the literature that depicts the experiences of refugee children places itself within the discourse on cultural trauma. The last war on the territory of the former Yugoslavia merged different war experiences into one: the trauma experience. The aggressor targeted the victims: children, women, men. Children who survived the camps before

they came to the "free" territory had a shocking and confusing experience. Although war has produced a large number of narratives, however, there are few who document patrons and deportations of expelled families. The emigration rate indicates the depth of cultural trauma, and the work follows its manifestations in the analyzed literary texts. The paper suggests that the manner of presentation recorded in the analyzed texts points to the possibility of literature to transcend the national boundaries and to interact cultures in the foreground.

Key words: trauma, camp, memory culture, testimony, persecution, figures of memory, identity.

Mirela Bašić, MA

RODNI STEREOTIPI I TRADICIONALNE RODNE ULOGE U BAJKAMA

Sažetak

Rodne uloge su duboko ukorijenje u društvu. Kao značajan svjedok tome, navodimo čudesni svijet bajke, kao specifične književne vrste, koja nam omogućava da se osvrnemo na to kako su žene i muškarci prikazani u bajkama, a samim tim u društvu, koje je razvijalo takvu književnu vrstu. Rodne uloge podrazumijevaju skup ponašanja, karakteristika, kao i obrazaca vrijednosti, koje određena kultura očekuje od muškarca i žene. Bajke reprezentuju tradicionalne rodne uloge, u kojima su žene uglavnom prikazane kao pasivne, uspravane ljepotice, služavke ili samo lijepe žene, koje čekaju da se u njihovom životu pojavi neki hrabri, neustrašivi princ (spašava ih ili ih samo zbog ljepote vodi k sebi) koji ih pri tome vodi u svoj dvor, gdje nastavljaju da budu lijepe i pasivne. Ženski subjekt je u bajkama zapravo objekat pokornosti, tišine i patrijarhalnog ustrojstva, kao i tjelesnog ili psihološkog nasilja. Žene kao da svakodnevno izvode svoje performativne uloge, u kojima se od njih očekuje da ispune i izvrše određene aktivnosti, a nagrada za njihovo lijepo ponašanje slijedi na samom kraju, u obliku happy end-a. Heroine u bajkama prvo prolaze faze nasilja, ugnjetavanja, te javnog duhovnog poniženja, da bi u konačnici njihovoj patnji došao kraj i to u obliku predivnog, plemenitog princa koji ih spašava. Na drugoj strani, za razliku od „dobrih“, pasivnih ženskih likova, jesu zli ženski likovi, koji uvijek vođeni svojim željama i nagonima tragično skončavaju. Postavlja se pitanje, zašto je svaka žena, koja je predložena kao moćna, dominantna žena u bajkama po pravilu zla i žena koja na kraju mora doživjeti strašnu smrt. Feminističke studije su u bajkama prepoznale ženske marginolizovane glasove, koje su uglavnom pod kontrolom muškarca: oca, muža, brata i slično. Dekonstrukcijom, ali svakako i feminističkim, gender pristupom, bit će detaljno analizirane stereotipne predstave muškaraca i žena u bajkama, te će se problematizovati utjecaj bajki na rodno osviješten odgoj djece.

Ključne riječi: bajke, gender teorija, feminizam, rodne uloge, stereotipi

Detaljnim iščitavanjem najpopularnijih svjetskih bajki (od kojih će u radu fokus biti na zbirkama bajki braće Grimm, Andersena i Šarl Peroa), uočava se kako bajke uglavnom predložavaju rodnu nejednakost patrijarhalnog društva i predložavaju likove u gender stereotipnom ruhu. Tako su dominantni, aktivni likovi uglavnom muškarci, a ženski likovi uglavnom pasivni i naivni – ukoliko izuzmemo moćne i zle vještice, koje uvijek skončavaju tragično, o čemu će biti riječi kasnije.

To nije slučaj samo sa bajkama, već se slična ili ista situacija javlja u ostalim djelima namijenjenim djeci, kao i u crtanim filmovima, koji ekranizuju poznate svjetske bajke, pa i u čitankama. To bi značilo da djeca, od najranijeg doba zapravo upoznaju prvo stereotipne prikaze muškaraca i žena, koje uzimaju kao normalne, uobičajene i sasvim ispravne. Od tog doba djeca u svojoj svijesti oblikuju neispravne i pristrasne ideje kada su u pitanju tipični obrasci ponašanja muškaraca i žena.

Svrha istraživanja rodni stereotipa u bajkama jeste podizanje svijesti o rodni pitanjima u učenju i poučavanju, osobito u procesu čitanja, s obzirom da djeca već od najranijeg doba dolaze u dodir sa ovom književnom vrstom.

Bajke reprezentuju tradicionalne rodne uloge, u kojima su žene uglavnom prikazane kao pasivne, uspavane ljepotice, služavke ili samo lijepe žene, koje čekaju da se u njihovom životu pojavi neki hrabri, neustrašivi princ (spašava ih ili ih samo zbog ljepote vodi k sebi) koji ih pri tome vodi u svoj dvor, gdje nastavljaju da budu lijepe i pasivne.

Ova bajkovita književna vrsta tako zrcali poziciju uklapanja jedne žene u svoju rodnu ulogu, koju joj je kultura servirala kao takvu i koje bi se trebala pridržavati (barem tako nje društvena sredina očekuje od nje), a koja joj je pri tome od samog rođenja nametnuta. U bajkama tako uviđamo da je „rod usko povezan sa kulturološko-društvenim praksama, odnosno, da je konstruiran od strane dominirajućih društvenih normi“ (Pojmovnik LBT kulture, 2012: 382) i da se svako odstupanje od toga smatra neprikladnim i neprihvatljivim ponašanjem.

O tome je svakako pisala Džudit Batler, koja ističe kako se „pravila“ rodnog ponašanja prenose sa generacije na generaciju u obliku društveno uspostavljenih „označitelja“. Batlerova u svojoj knjizi „Tela koja nešto znače“ upravo ističe kako nažalost rod u našem društvu nije izbor, a u bajkama imamo upravo primjer žene, koja pokorno izvršava ulogu koju joj društvo servira, te je Batlerova upravo takav vid ponašanja okarakterizovala kao pozorišni i performativni čin (Butler, 2001).

Prikaz ženskih likova upravo odgovara poziciji u kojoj se žena pridržava svih normi i stega, koje joj društvo nameće i gdje ona nema svoj vlastiti izbor, a ni pravo glasa, jer čak i izbor princa nije njen, već naprotiv, princ bira nju/svoju ženu, koju pretvara u princezu. Princ je, dakle, taj koji upravo mijenja njen status i njen položaj u društvu i koji je zaslužan što ona postaje princezom. Pored toga, na primjeru Pepeljuge vidimo da se ženski likovi i dalje ponašaju kao dobre i pokorne, poslušne žene iako se nalaze u teškoj situaciji, ukoliko uzmemo u obzir stalna poniženja koja je trpila od strane maćehe i njenih kćerki. Pepeljuga je također divna prema životinjama i ljudima, a samo u svojim sanjarenjima bježi od svakodnevnice. Sve što ona čini, to je na ljubazan i pozitivan način, bez prigovora.

Na drugoj strani, svaki pokušaj djelovanja po vlastitom nahođenju, djevojku dovodi u neku nezgodnu ili pak tragičnu situaciju, čime se indirektno poručuje da ne bi trebale izlaziti iz okvira svojih rodni uloga. Takav slučaj je svakako sa Trnoružicom, koja se sama zbog svoje radoznalosti dovodi u situaciju da pada u duboki san, iz kojeg je naravno budi princ. Istu situaciju imamo i sa Snjeguljicom, koja iz radoznalosti svaki put otvara vrata prerusenoj maćehi, od koje uzima korzet, otrovni češalj i naposljetku otrovnu jabuku, zbog koje upravo biva i otrovana do dolaska njenog princa. Ne zaboravimo ni Crvenkapicu koja nije poslušala savjete svoje majke, već se upušta u komunikaciju sa vukom zbog čega je u opasnost dovela i sebe i svoju staru, bolesnu baku. To su samo neki od primjera u kojima se potvrđuju tipične ženske i muške osobine, a koje se mogu okarakterisati kao načini ponašanja koje naša kultura povezuje sa djevojkom ili ženom (ili dječakom ili muškarcem). Ti načini ponašanja se dovode u vezu sa određenim pridjevima, kao što su: ovisna, emocionalna, pasivna i osjetljiva za žene, te neovisan, emocionalno stabilan, jak, agresivan, autoritativan i racionalan za muškarce (Cranny-Francis, 2003:143-145).

Kao što je prethodno navedeno, očito je da su žene često povezane s negativnim ili inferiornim atributima i karakteristikama dok muškarci izgledaju bolji i jači. U pogledu takvih

predrasuda i onoga što se očekuje od jedne žene, neophodno je da spomenemo još jedan značajan pojam, a to je *seksizam*, koji je itekako u uskoj vezi sa rodnim stereotipima. Taj se izraz može opisati kao "procjena jednog spola, u ovom slučaju muškarca, kao vrednijeg od drugog" (Renzetti and Curran, 2005:31). Seksizam tako ukazuje na djelovanja protiv žena, koja prožimaju sva područja njihovog života, javnih i privatnih, pravnih i ekonomskih, obrazovnih i društvenih, vjerskih i psiholoških i rodni odnosa. Seksizam u bajkama je posebno prisutan u pogledu samog predstavljanja kvaliteta ženskih likova, koji se uglavnom svode na opise njene nestvarne fizičke ljepote, kojom ona jedino i privuče mladog princa ili muškarca, pri čemu se zanemaruju njene ostale kvalitete. Fizička ljepota je tako najviša vrijednost za žene:

„Najzad uđe u jednu odaju, svu pozlaćenu, gdje vidje najljepši prizor koji se ikada mogao vidjeti: na postelji, čiji su zastori bili razmaknuti, ležala je princeza, kojoj je moglo biti petanest ili šesnaest godina, a i iz nje je zračila blistava vanzemaljska ljepota. Sav ustreptao i zadivljen, kraljević se približi njenoj postelji i pade na koljena pred njom“. (Pero, 2000:16)

U navedenom citatu opisan je prvi susret kraljevića sa princezom, Uspavanom ljepoticom, pri čemu je vidljivo da je akcenat susreta stavljen na očaranost kraljevića blistavom, vanzemaljskom ljepotom mlade princeze.

U bajki o Crvenkapici već u prvoj rečenici imamo stavljanje akcenta na fizički izgled: „Živjela u jednom selu prekrasna djevojčica, kakva se samo mogla zamisliti.“ (Pero, 2000:21) Koliko je ljepota bila naglašavana svjedoči i bajka „Snjeguljica“ u kojoj je princ, nakon što je prvi put vidio Snjeguljicu kako leži u kovčegu, tražio od njih da mu ili prodaju ili poklone kovčeg jer on više ne može živjeti, a da ne gleda u Snjeguljicu. (Grim, 1996:19)

Zanimljivo je u bajki „Zlatokosa“ da se mladi kralj zaljubio u Zlatokosu samo zato što je čuo kako cijeli svijet hvali njenu ljepotu, a da je pri tome nije ni vidio: „...pa se on, kad ču kako cio svijet hvali njenu ljepotu, zaljubi u nju i posla svog izaslanika da je zaprosi“ (Pero, 2000:86), dok u susretu sa Zlatokosom jedan od izaslanika „pade u zanos“ zbog njene ljepote (Pero, 2000:87).

Pored ljepote, druga osobina koja je posebno naglašena kod ženskih likova jeste njihova pasivnost. Rijetki su ženski likovi koji imaju kontrolu nad svojom slobodom i svojim životom. Tako imamo Uspavanu ljepoticu koja sto godina čeka na svog princa, Pepeljugu koja trpi poniženja i koju iz bijede spašava princ, Snjeguljicu koja biva spašena upravo dolaskom princa, Palčicu čija je sudbina bila prvo u rukama stare žabe, potom gundelja i starog krta koji ju je želio uzeti za ženu.

Za razliku od mladih, prelijepih djevojaka, čija je jedina vrijednost uglavnom raskošna ljepota, a koje su obično naivne zbog čega često upadaju u neprimijećene, imamo ženske likove, koji su prikazani kao moćni, koji se vode svojim željama i htijenjima, ali koji po pravilu u bajkama završavaju tragično. To su obično zle, stare vještice, bake ili maćeha, pri čemu opet imamo neraskidivu vezu sa seksizmom, po načelu da žena koja ima vlastite izbore *mora* u bajkama tragično da strada jer takva žena odstupa od rodni stereotipnih uloga. Takvi likovi završavaju mučnom, tragičnom smrću ili potpunim poniženjem pred kolektivom, jer su upravo svojim djelovanjima izašle iz okvira rodni nametnutih uloga jednom ženskom subjektu.

Ambiciozne žene u bajkama su, dakle, uvijek prikazane kao zle iznutra, ružne spolja (a i kada su lijepe, ta ljepota vremenom nestane) i obično zlostavljaju druge žene pa i muškarce, kao što je maćeha u Snjeguljici, zla maćeha u Pepeljugi, kao i maćeha Ivica i Marice i mnoge

druge. One su nosioci negativnih i odbojnih osobina, kao što su ispraznost, ljubomora, pohlepa i ponos. O tim osobinama svjedoči i želja Snjeguljicine maćehe da je lovac ubije i da joj donese njeno srce, koje će ona pojesti, što će označiti početak njenog mirnog života i spoznaje da je ona najljepša na svijetu. Kako nije uspjela u svojoj zloj nakani, maćeha završava tragično nakon što je došla na svadbu Snjeguljice i princa:

„A kad je ušla i prepoznala Snjeguljicu, stala je kao ukopana i nije mogla ni da se makne od straha a srce joj prepuknu od silne zavisti i zlobe“. (Grim 1996:20)

Pozicija muških likova u bajkama

Pokušat ćemo sagledati heroje/prinčeve/mladiće i njihovu ulogu u bajkama, u odnosu na živote naivnih mladih djevojaka. Ko budi Uspavanu ljepoticu (Pero, 2000:16), u verziji braće Grimm Trnoružicu (Grimm, 1996:35) iz dubokog sna i tako je vraća u život? Kraljević/carević. Ko u „Maloj sireni“ predivnoj Ariel nudi budućnost i luksuz? Princ Erik. Ko je Pepeljugu izvukao iz njene bijede i položaja u kojem je bila maltretirana od strane maćehe i dvije polusestre? Princ Šarmer. Ko spašava Snjeguljicu nakon kobnog susreta sa zlom maćehom, kada se davi otrovnom jabukom? Princ. Koga kao nagradu za svoj težak život na kraju dobija Palčica – malog princa svih cvjetova.

Ovo su samo neke od situacija u bajkama, kada mlada djevojka biva izbavljena iz nevolje zahvaljujući dominantnoj muškoj figuri, mladog kraljevića, princa ili carevića, koji pri tome u većini slučajeva nije učinio ništa hrabro ili vrijedno nekog sveopćeg divljenja, već se naprotiv uglavnom samo pojavi i svojim poljupcem *istinske ljubavi* razbija čaroliju i spletke. Dakle, slobodno možemo zaključiti da prinčevi u bajkama često nemaju nikakvu izgrađenu osobnost, osim *hrabrosti* i činjenice da su fizički privlačni likovi. Slika koju nam bajka nudi jeste da je princ idealan i to niko ne dovodi u pitanje. On je lik koji osigurava sretan završetak bajke i bez kojeg se jednostavno ne može, koji je uz to opisan kao bogat, zgodan mladić, obično iz dobre, bogate porodice. Za razliku od princeza ili djevojaka, koje su pasivne, prinčevima se daje aktivna uloga i oni dolaze na kraju kao nagrada za svaku mladu djevojku, koja ili je to zaslužila svojim lijepim ponašanjem i dobrotom ili joj to dolazi kao spas nakon dugog perioda nasilja, ugnjetavanja ili ponižavanja u životu. Nagrada za mladu djevojku na kraju bajke jeste brak sa predivnim mladićem, koji dolazi u vidu spasitelja ili idola, kojem se svi dive. On je taj fatalni muškarac zbog kojeg su djevojke iz kraljevstva spremne rezati dijelove stopala samo da bi njihova noga odgovarala cipelici koja bi ih dovela do statusa princeze ili kraljice, kao što je to slučaj u bajci o Pepeljugu:

„Starija uze cipelicu i pođe s majkom u sobu da je isproba. Kako je cipelica bila premalena pa joj palac nije mogao stati, majka joj pruži nož i reče: 'Odsijeci palac, kad budeš kraljica, nećeš morati da hodaš pješice.' Djevojka odsiječe palac, utiska nogu u cipelicu, stisnu zube od bola i izađe pred kraljevića, a on je kao svoju nevjestu uze na konja i odjaha s njom.“ (Grim, 1996:28)

U verziji Šarl Peroa mladi princ nije čak taj koji ide da traži svoju princezu sa cipelicom, već šalje svoje ljude da obave taj posao umjesto njega, te da mu je na kraju dovedu jer on to tako želi i tako treba da bude. U verziji braće Grim princ je prikazan kao smio, lukav mladić koji je naredio da se stepenice namažu smolom, pa kada djevojka bude trčala kući da joj ostane cipelica pomoću koje će je pronaći, te je lično išao u potragu za svojom princezom. U bajci o Trnoružici sve što je carević trebao uraditi jeste da se pojavi i poljubi prelijepu Trnoružicu da

bi sva čarolija nestala, dok izostaje svaki oblik njegove istinske hrabrosti, pameti ili nekih smjelih poteza.

Čini se da Snjeguljica uopće ne bi nastavila sa svojim životom da se na njenu životnu stazu nije pojavio princ, čije je prisustvo neophodno za njeno oživljavanje. Tu uviđamo kako je muška figura predložena kao jedina opcija kojom bi se Snjeguljica vratila u život, te time dobija i bračnu ponudu koju uopće ne razmatra, već je Snjeguljica prihvata kao jedini mogući ishod njene tragične priče, a princ je jedini koji će joj obezbijediti sigurnost i bijeg od svakog zla u njenom životu.

Način na koji je predložena veza između mladića/careva/prinčeva i djevojaka/princeza jeste utemeljen na fizičkoj privlačnosti koja postoji među njima, a to je ono jedino što princ zapazi na mladoj djevojci, te je zbog toga i prosi, nakon čega obično uslijedi njihov brak u kojem žive „sretno do kraja života“ bez ikakvih dubljih poveznica između dva partnera. Kao da je fizički izgled jedino bitno mjerilo za sretan završetak i uspješnu bračnu zajednicu.

Za stereotipnu ulogu *očeva* uglavnom se vezuje odlika brižnosti, zatim skrb oko finansijske situacije, te teži fizički radovi, međutim u nekim bajkama se uočava kako ta uloga potpuno odudara od stereotipne. Kao primjer možemo uzeti sljedeće bajke: „Snjeguljica“, „Pepeljuga“, te posebno „Ivica i Marica“, gdje *su očevi izuzetno pasivni* likovi, koji se uopće ne zauzimaju za svoju djecu, posebno u slučaju kada maćeha tjera Ivicu i Maricu iz očeve kuće, pod izgovorom da nemaju dovoljno hrane. Kada je u pitanju bajka „Pepeljuga“, u verziji Šarl Peroa (Pero, 2000) je zanimljivo da se očinska figura gubi već na samom početku bajke, a on je jedina njena krvna veza. Naime, njen otac se pojavljuje tu samo kao osoba koja u Pepeljugin život dovodi drugu ženu-maćehu, a slično je i sa bajkom „Snjeguljica“ gdje se otac također pojavljuje samo na početku, te ga, kao zaštitničke figure, u životu male, nezaštićene Snjeguljice više i nema. U verziji bajke „Pepeljuga“, koju su zapisali braća Grimm (Grim, 1996), otac se pojavljuje još jednom, kada kreće na put i kada pita Pepeljugu i njene polusestre šta žele da im donese sa puta. Izostavljen je bilo kakav vid nježnosti oca prema njegovoj jedinici. Zapravo, primjetno je u ovom pojavljivanju da svoju jedinicu gleda identično kao i ostale dvije kćerke njegove supruge. Očevi se tako javljaju samo u uvodnim dijelovima bajke, nakon čega potpuno iščezavaju sa pozornice.

Općenito, uloge koje očevi inače imaju u bajkama, su sljedeće:

1. odsutan ili mrtav otac (*Snjeguljica, Pepeljuga, Džek i čarobni grah*)
2. otac pokoran zloj majci/maćehi (*Ivica i Marica, Zlatokosa*)
3. otac koji je zlonamjeran prema svojoj djeci;
4. otac koji se žrtvuje za svoju djecu (*Ljepotica i zvijer*).

Zaključak

Iščitavanjem bajki i pažljivom analizom dolazi se do rezultata, koji pokazuju da su oba spola često predstavljana stereotipnim izrazima. Žene su prikazivane kao podložne i ovisne o muškarcima, koji ih na kraju spašavaju i bez kojih zapravo i nema spasa.. S druge strane, muški likovi su prikazivani kao da imaju moć, hrabrost, snagu i pamet.

Izvori

1. Andersen, Hans Kristijan (2013), *Ružno pače i druge bajke*, Šahinpašić, Sarajevo.
2. Grimm Jakob (1996), *Bajke*, Sarajevo Publishing, Sarajevo;

3. Pero, Šarl (2000), *Bajke starih vremena*, Svjetlost, Sarajevo;

Literatura

1. Bettelheim, Bruno (2000), *Smisao i značenje bajki*, Poduzetništvo Jakić, Cres
2. Butler, Judit (2001), *Tela koja nešto znače* (Book 9 of Edicija Reč), Samizdat B92, Beograd
3. Cranny-Francis, Anne (2003) et al. *Gender Studies: Terms and Debates*, New York: Palgrave Macmillan
4. Girard, Marc (2013), *Bajke braće Grimm – psihoanalitičko čitanje*, TIM pres, Zagreb
5. Pintarić, Ana (1999), *Bajke – pregled i interpretacije*, Matica Hrvatska Osijek, Osijek
6. Popović, Marijana (2013); *Uloga bajki u analitičkoj psihoterapiji* (doktorska disertacija), Beograd
7. Prop, Vladimir (1982): *Morfologija bajke*, Beograd, Prosveta
8. Prop, Vladimir (1990): *Historijski korijeni bajke*, Sarajevo, Svjetlost
9. Renzetti, Claire M., and Daniel J. Curran (2005), *Ženy, muži a společnost*, Prevod. Petr Pavlík, Praha: UK, Karolinum
10. Von Franz, Marie-Louise (2007), *Interpretacija bajki*, Scarabeus-naklada, Zagreb
11. Zlatar, Manuela (2007), *Novo čitanje bajke: arhetipsko, divlje, žensko*, Centar za ženske studije, Zagreb

GENDER STEREOTYPES AND TRADITIONAL GENDER ROLES IN FAIRY TALES

Abstract

Gender roles are deeply rooted in society. As a significant witness to this, we point out a miraculous world of fairy tales, as a specific literary species, which allows us to look at how women and men are represented in fairy tales, and in society, which has developed fairy tales. Gender roles imply a set of behaviors, characteristics, and patterns of values that a certain culture expects from a man and a woman. Fairy tales represent traditional gender roles, where women are mostly depicted as passive, sleepy beauties, servants, or just beautiful women who are waiting for some brave, fearless prince to appear in their life (rescues them or loves them because of their magical beauty) and then lead them to their palace, where women continue to be beautiful and passive. A female subject in fairy-tale is actually an object of submission, silence and patriarchal organization, as well as physical or psychological violence. Women perform their performative roles every day, and society expects from them to complete and perform certain activities, and the reward for their nice behavior is in the form of a happy end (phrase, "happily ever after" or "and they lived happily ever after"). The heroines in fairy-tales first pass through the stages of violence, oppression, and public humiliation, so that ultimately their suffering comes to an end in the form of a magnificent, noble prince who saves them. On the other hand, difference from "good", passive female characters, are evil female characters, always driven by their wishes and instincts tragically ending. The question is, why every woman who is presented as a powerful, dominant woman in fairy-tales is evil and a woman who must ultimately experience a terrible death. Feminist studies have recognized feminine marginalized voices in fairy tales, mostly under the control of a man: father, husband, brother, etc.

Deconstruction, but certainly with the feminist, gender approach, will be analyzed in detail the stereotypical performances of men and women in fairy tales, and also the influence of fairy tales on gender-responsive childhood education will be discussed.

Key words: fairy tales, gender theory, feminism, gender roles, stereotypes

Ikbal Smajlović, MA

POGURENA LEĐA POD SEPETIČEM CRNOG ŽIVOTA (Socijalna problematika u *Haldi* Derviša Imamovića)

Sažetak

Pitanja svekolike socijalne problematike koja je stidno najavio u svojim dramama, Imamović će potpuno razgoliti i predstaviti u „Haldi“. Isprva pisana u formi reportaža i zapisa, a potom prerađena u pripovijest, koja je u nastavcima izlazila i u više časopisa, predstavlja nam onu drugu, ružniju, mračniju i strahom, siromaštvom i borbom za preživljavanje napaćenu stranu društva. Tako se zrcali slika kasabe sa njenim svakodnevnim, ali itekako kompleksnim, problemima i odnosima, koja se guši u dimu, nepravdi i siromaštvu. Kao i u romanima "Granit" i "Crveno proljeće", i ovdje je akcenat usmjeren na kolektiv, a ne na pojedinca.

Ključne riječi: socijalna literatura, angažirana književnost, Halda, klasne razlike, kolektiv, ideologija

Uvodne napomene

Derviš Imamović (1913 – 1994) zenički je pjesnik, pripovjedač, dramatičar i romansijer iz plejade bh. autora s početka XX stoljeća. Bio je vrlo zanimljiva ličnost sa širokim poljem interesiranja – brijač po profesiji, kasnije fotograf i laborant, prevoditelj, urednik i saradnik u brojnim časopisima, revolucionar i borac. Neki od novina, časopisa, listova i društava sa kojima je sarađivao su: „Novi Behar“ (1932 – 1933), „Danica“ (1932), „Gajret“ (1933), „Zeničanin“ (1933), „Stožer“ (1934), „Putokaz“ (1937 – 1939), „Zadrugar“ (1964), „Oslobođenje“ (1964), „Naša riječ“ (1966 – 1967) itd. Važno je istaknuti da je bio glavni i odgovorni urednik u časopisu *Zeničanin*, prvom liberalnom zeničkom glasilu, kojeg je pokrenuo zajedno sa J. Ozmom koji je bio vlasnik i finansijer.

U književnosti se javlja 1932. godine kada pobjeđuje na „Gajretovom“ književnom konkursu s dramom *Dekret* koja govori, kako i sam njen podnaslov pokazuje, o muslimanskoj porodici u vrijeme tranzicije i teških socijalnih katarzi. Na sličan način i o sličnim temama pisali su tada i brojni drugi, pretežno bošnjački pisci, pokušavajući pronaći svoju mjesto i ulogu u krajnje kompleksnim društveno-političko-književnim uvjetima te se priključiti modernim poetičkim strujanjima na temelju tradicije i kulturnog naslijeđa. Imamović je čitav svoj život posvetio borbi za Slobodu i klasnu pravdu i jednakost, odnosno za prava potlačenih i ugroženih, naročito radnika, te osim direktnim ličnim angažiranjem na socijalno-političkom planu, on nastoji da i kroz svoja djela utiče na „osvješćivanje“ naroda. U profiliranju njegove ličnosti, ali i književnog ukusa, djelovanja i stvaranja, po osobnom priznanju, naročito je utjecala brojna literatura regionalnih i svjetskih književnika koja se ticala socio-klasnih nepravdi, društvenog uređenja i jednakosti, odnosno koja je bila marksistički opredijeljena. Teme njegovih djela uglavnom subile slike iz radničkog života, socijalnog života, društvenih nepravdi i dr. koje se događaju pod „nenarodnim“ režimom. Dakle, Imamović svojim temperamentom i karakterom, kao i književnim djelovanjem i ukusom, bar u svojoj prvoj fazi, pripada onoj poetičkoj

tendenciji u književnosti XX stoljeća koju nazivamo socijalnom književnošću¹. Čitava ta poetika bazira se na nastojanju da i sama književnost bude društveno angažirana, da budi revolucionarni duh i svijest. Pod lupu stavlja običnog čovjeka, radnika i seljaka, profilirajući ga u glavnog junaka, prikazujući njegov neravnopravan položaj, njegovo eksploatiranje i tako kritizira građansku klasu suprotstavljajući joj proleterski moral i humanost i prezentira nove vrijednosti socijalističkog društvenog uređenja, bez ustručavanja u političkoj tendencioznosti. Lj. Đorđević dokazuje da se tako nije pridavao značaj ni talentu ni originalnosti već je bilo važno čemu to književno ostvarenje služi. Estetika, dakle, ostaje u drugom planu, a sve se bazira na historijskom materijalizmu. Poetičke nedostatke, kojih je svjestan i sam Imamović, pravda teškim socio-političkim prilikama, strahom od hapšenja i progona, nemogućnošću upoznavanja sa stranom literatutom i brušenju talenta, kao i želji da se društvenom angažiranošću književnosti postignu konkretni ciljevi makar i na uštrb njene ljepote i vrijednosti u poetičkom smislu.

Socijalna problematika u *Haldi Derviša Imamovića*

Pitanja svekolike socijalne problematike koja je stidno najavio u svojim dramama Imamović će potpuno razgoliti i predstaviti u *Haldi*. Isprva u formi reportaža i zapisa, a potom prerađena u pripovijest, koja je u nastavcima izlazila i u više časopisa, ona zrcali onu drugu, ružniju, mračniju i strahom, siromaštvom i borbom za preživljavanje napaćenu stranu društva čije su nedaće i potrebe marginalizirane i bez volje odgovornih da ih riješe. Ne čudi onda ni činjenica da je ubrzo poslije štampanja i konačno cenzurirana i zabranjena 1939.

Priča prati skupinu mladića (*Ibro, Pero, Avdica, Salkica, Mačak, Mujo...*) koji se snalaze na razne načine kako bi preživjeli i svojoj porodici obezbijedili osnovna sredstva za život. Treba istaknuti da je i ovdje, kao i u *Granitu* te *Crvenom proljeću*, Imamovićevim romanima, akcenat na kolektivu, a ne na pojedinim likovima. Zato i ne možemo izdvojiti jednog lika koji bi na sebe preuzeo ulogu glavnog junaka, čime se upravo potencira i naglašava općenitost i ozbiljnost svekolike socio-političke problematike, a što se opet posve uklapa u Imamovićeve idejne tendencije i ukupni i dominantni poetički obrazac. Već na samom početku oslikava se ozbiljnost i napetost položaja i stanja u kojem se nalaze – ukupna zategnutost i preosjetljivost odnosa predstavljena je kao krajnja i nužna borba između života i smrti, pa i poređenje te skupine *zadržljale i gladne djece sa vojskom koja zauzima brdo*, koje im gori pod nogama i simbolički i doslovno, nije nimalo neumjesna niti slučajna.

Ma šta, sunce ih spržilo – zareza Ibro – hoće li oni da mi krepavamo od gladi, ili da njih ubijamo pa da žderemo. Materi svojoj neka zabranjuju, a meni zabraniti neće – krenu Ibro uz goruće brdo. Za njim pođe još jedan, pa još dvojica, još trojica, petorica, desetorica... Izgledalo je kao da vojska zauzima neko brdo. Pod nogama je gorio upaljen ugalj i širio nepodnošljive plinove. (Imamović 2004: 21)

Podijeljenost po principu oni – mi, odnosno naše – njihovo akcentira nedvosmislenu i gotovo nepomirljivu društvenu dihotomiju koja se bazira na konceptu moći i vlasti koju garantira samo imovinsko-finansijski element. Tako uspostavljen i organiziran sistem odnosa, po prirodi stvari, zanemaruje sva estetsko-moralna načela (dakle, i osjećaj za pravičnost,

¹ Detaljniji pregled i karakteristike jugoslovenske i bosanskohercegovačke književnosti (time i pokreta socijalne literature) pogledati u: Gajević (1991), Rizvić (1980), Tutnjević (1982), Vučković (1991). Izvori navedeni u Literaturi.

pravdu, jednakost, humanost i sl.) i dijeli jedan te isti socijalni korpus na dva antagonistička tabora koja jedan u drugom vide stalnog i direktnog neprijatelja i opasnost, zanemarujući i brišući sve sličnosti, odnosno zajedničke karakteristike i odrednice. Ta borba, s jedne strane, za goli život i egzistiranje, a s druge strane, za odbranu i očuvanje stečenog, briše smisao o očuvanju humanosti, zajedništva i kolektivnog dobra i vlasništva, tražeći neprestano krivce i/li izdajnike, makar i u svojim redovima.

Baš mene briga zašto je njoj ime Halda. Nama je glavno da se na njoj može nešto ubrati. A kad bi oni kenjci dolje na „Triglama“ bili pametniji, pustili bi malo više dobrog čumura. Jest, vražiju mater, pustili bi oni njega, nije im čačevina da ne kapa nad njima oko nadglednika. (isto)

Imamović već ovim uvodnim naznakama otkriva svoja književna interesiranja koja dodatno razrađuje uvođenjem novih i sličnih motiva opredjeljujući se za književnost koja će biti i socijalno angažirana. S. Tutnjević (1982), govoreći o socijalnoj prozi između dva rata, razlikuje konceptualno tri kategorije socijalnih pisaca – prva skupina koja tretira socijalna pitanja kao dio univerzalnog zanimanja za život; druga koja pretstavlja pokret socijalne literature bazirajući se prvenstveno na klasnim razlikama, i treća koja je bliska tom pokretu, ali ne i njegov direktni dio. Tretirajući klasne razlike i podijeljenost, uz pomenute slične i bliske motive koje uvodi i razrađuje kroz ovo djelo, Imamović se može svrstati u pokret socijalne literature između dva rata.

Tim golobradim čumurašima oduzeto je bezbrižno djetinjstvo i ti mali ljudi bili su primorani da preko noći igru i razbibrigu zamijene odgovornom brigom za sebe i svoju porodicu, iz dana u dan. Budući da se insistira na izrazitom kontrastu između okrutnosti zbilje i njene bestijalnosti, s jedne strane, i bespomoćnosti, nevinosti i napaćenosti djece, s druge strane, impliciranjem komentara ili, recimo, nizanjem pridjeva koji sugeriraju subjektivni stav i vlastite simpatije, otkrivaju se i određena „proklizivanja“ i „iznevjeravanja“ pozicije objektivnog pripovjedača koja nam ukazuje na nedvosmisleni socijalnu angažiranost teksta.

Na vrhu Halde čumuraši odahnuše. To je gomila poderane, nedorasle, zakržljale i gladne djece. To su sinovi poginulih ili penzionisanih rudara, čija penzija nije dovoljna ni da kupe kukuruzna brašna da održe svoj goli život. To su mali stvorovi ispaćeni i pogrbljeni od teških sepeta, stvorovi koji vuku taj crni kamen na svojim kržljivim leđima sa Halde u grad i iz grada na Haldu. Tako svaki dan. (isto, str. 22)

Iako još itekako mladi, oni su izgubili sve osobine karakteristične za djecu njihovog uzrasta. Oni se više ne zanimaju stvarima kojima i njihovi vršnjaci i ne pričaju kao oni niti o istim temama. Oni i rade i govore i razmišljaju već kao stari ljudi.

Ma šta tu brabonjaš, je li? Idi kući i brabonjaj svojoj ženi. Nismo mi ovdje došli na teferič nego od puste muke. Koji si ti bog! Čumuraši to dobro znaju, oni to znaju i kazati, i pametno, kao stari. (str. 23)

Bez vlastite krivice i bez mogućnosti i prava da sami biraju svoj put, oni su školske klupe zamijenili teškim radom i sepetima kojima ih je opteretio život pogrbivši im nejak a dječija leđa.

Jer Ibro je bio najjači, a Pero najpametniji. Njemu je trebalo samo još dva mjeseca i svršio bi osnovnu školu, za razliku od ostalih koji su pokušavali, upisivali se ili uopšte ne, jer njihovi očevi nisu trpjeli škole i nisu htjeli da im se djeca „povlaše“. Ukoliko je neki dospjevao u školu, njemu je bio privlačniji sokak i prljavi drugovi, jer su se u školi učenici

dijelili na fino obučene i poderane. Poderani su bili maltretirani, ponižavani i progonjeni, dok su oni fino obučeni bili privilegisani čak i kod podvornika. (str. 24)

Kao u *Dekretu*, Imamović i ovdje izdvaja problem školovanja i odnosa naših ljudi prema njemu uviđajući u tome jedan od ključnih društvenih problema. Također, insistira na ponavljanju istog motiva – da se djeca *ne povlaše*. Time propituje i suprotstavlja se tradiciji i njenim zadatostima i apsurdnostima. Sve ovo dodatno otežava markiranjem podjela po finansijskom i klasnom osnovu u društvu i netrpeljivošću između takvih antipoda. Dakle, ni škola nije prostor koji briše razlike, koji oplemenjuje i miri. Ona, kao dio sistema, postaje oruđe indoktrinacije, odnosno materijaliziranja i kanoniziranja vladajuće ideologije. Podjele i razlike nisu rezervirane samo za odrasle nego se „uče i usađuju“ od „malih nogu“ da bi kasnije samo postale snažnije, opasnije i očitije.

Sve to stvara jedan „savršeni“ krug društvenih nepravdi, nebrige, bijede, propasti i bezizlaza koju Imamović sublimira u priči o *Peri*, oslikavajući svu ozbiljnost i tragiku u kojoj se društvo nalazi.

Pero se nakašlja i, valjda, po stoti put poče svoju staru priču: kako su ga u školi svi gnjavili što nikada nema teke, knjige i ostalog pribora. Kod kuće je plakao i molio, ali uzalud. Ili nisu imali ili mu nisu dali, on ne zna, ali zna samo to, da je svaki put dobijao po koji šamar. To mu je dozlogrdilo i on jednog dana, kada mu se pružila prilika, iz učiteljičine tašne ukrade dvadeset dinara. Uhvate ga i, zatim, izbace iz škole. Kad je završio priču, on svojski otpljunu u stranu i bijaše zazinuo da, po svoj prilici, nešto krupno skreše, ali neko viknu: - Druga partija! (str. 24)

Zanimljiv je i lik *Mačka*, spretnog dječaka koji se mogao uvući gdje god poželi i „podići“ namirnice kada ga pazar od rada na Haldu nije mogao najesti i zadovoljiti. On je čaršijski lopovčić kojeg je takvim načinio težak život, primoravši ga da prepozna i iskoristi sve svoje sposobnosti kako bi preživio. On je tragična posljedica društvenog stanja, iako je njegova narav dobra i neiskvarena. Krade da se najede, a sve je spreman podijeliti i sa svojim kolegama.

Jednog dana je pokušao Mačak, ali ga opazili. Vrištao hvatajući se za guzicu. On se uvuče u kuću gdje su sve brave zaključane i gdje se svaka sitnica čuva kao oko u glavi, pa podigne, sir, maslo, jaja, hljeb i sve što mu se dopadne, i do sada ga niko nije uhvatio, a na Haldu se nije mogao prokrasti. (str. 34)

Aman, ja nemam svoje kuće – stao Mačak pred policajca da objašnjava, a bale mu cure niz bradu i iz musavog i crnog lica žagre da lukava oka. – Kuda ću ja? (str. 35)

Vi malo prohodajte. Idem ja malo hadži Salihagi.

Nemoj opet njemu. Jučer si bio.

Idem baš njemu, jučer je bio pazar, nakupovao je svega – i odskakuta. (isto)

Vadio je iz njedara, iz džepova, iz nogavica, ispod pazuha, iz gaća. Ćumuraši su drugarski dijelili i davili se sirom, pitom, pečenim mesom, halvom. Sve se to jelo bez reda i rasporeda. Kako što je dolazilo pred njih, tako se i jelo, zapravo ne jelo, nego žderalo i neprožvakano proždiralalo. (str. 36)

Pored tegoba i siromaštva, sve likove povezuje i Halda – brdo gdje se bacaju rudokopski ostaci ćumura, na kojoj oni traže i skupljaju dobar ugalj među tim otpacima da bi ga poslije prodali i štogod ušćarili. Njeni otrovni plinovi zapaljuju se u dodiru s vazduhom i predstavljaju konstantnu opasnost po život, direktnu i indirektnu.

Provaljuju u njihova nejaka pluća plinovi tog gorućeg brda, koje iz dana u dan, iz godine u godinu, gori, dimi se i smrdi, i truje ćumuraše što svakog dana s tim dimom i smradom gmižu i poskakuju preskačući preko duge, visoke i široke Halde. (str. 22)

Baš, majku mu milu, gadno grize. Evo, ja sam obikao, ali, opet, kao da me neko uhvatio za vrat, a kad hraknem, hrakotina crna kao zift. (str. 21)

Dakle, to je mjesto koje za njih predstavlja, s jedne strane, i posao i život i nadu i hljeb, ali također, s druge strane, i mučenje, opasnost i smrt. Istovremeno, Halda ih truje, guši i ubija, ali ih, paradoksalno, i hrani i drži na životu. Koliko je ona njihov pakao, propast i prokletsvo, toliko je ujedno i njihov spas, nada i dar.

Tako oni nekad iščekuju po čitav dan partiju za partijom, a taj prokleti sepetić nikako da se napuni. Kad se napuni, taj crni kamen uzimaju na leđa i prte sa Halde glibavim, sniježnim, smrznim i neravnim puteljcima. Stenju pod tim sepetima i jezikom dobavljaju znoj sa gornje usne, kunu, psuju, bogoraju. Tako s dušom u nosu stižu u grad i nude taj crni kamen, koji „kao luč gori“, Kao samo staklo“, „Evo, pogledaj, sve ti je do dna takav, nisam ja to samo zamastio“. I kad se konačno utrapi taj ćumur, dobiju kao protuvrijednost svega tri dinara. Bez razmišljanja krene se prema pekari i kupuje „jedan bocman za tri dinara“. Onda kući. Kod kuće se taj „bocman“ lomi na dvoje, na troje, na četvero... (str. 24 i 25)

Ovako u mraku izgledala je Halda kao neka velika baklja. Jezici plamena su visoko lizali talase jutarnje magle, a dim kao da je produžavao skoro okomite linije tog gorućeg brda i izgledalo je kao da je do neba doseglo. (str. 26)

Ćumuraši i nemaju druge opcije i ne smiju dozvoliti da izgube i taj ilegalni rad na Haldi. Zato će svaki pokušaj da im se zabrani prilazak i skupljanje uglja biti ne samo podsjećanje na sve nedaće nego i vid direktnog ugrožavanja njihove egzistencije. A očajnici su u takvim prilikama najopasniji i spremni na sve.

Najednom, pljuska pade na Ibrin obraz. Ibro poskoči i zari nokte inženjeru u lice. On ga odgurne, sagne se za kamen, a za njim se sagne još pedeset leđa. Kamen zviznu. Inženjer se uhvati za prsa, a onda poleti prema Ibri. U taj čas zviznu još jedan kamen, drugi, treći... Inženjer se uhvati za noge, za rame, za glavu... Počne da razmahuje šakama, ali dohvatiti nije mogao nikoga. Ćumuraši su sipali kamenje na njega. A kad vidje da će ga dječurlija pretući i zakopati u kamenje, poče đipati i bježati preko Halde. Kamenje je sve više zviždalo po njemu, iza njega i oko njega, i inženjer Foht se sve jače i očajnije džilitao. (str. 23)

Mujina pogibija na Haldi pokazuje svu strahotu i opasnost s kojom se ti mali radnici svakodnevno susreću. Imamović tako pojačava društveni kontrast, spajajući dvije „prirodno daleke“ kategorije – djecu i smrt, čime kulminira ozbiljnost sveukupne tragedije i nepravde.

Da, to je bio Mujo. On je bio sklupljen u klupče oko vatre koja je pred njim gorjela, iz koje se dimili plinovi. On je došao ranije od drugih, ali još nijedna vagoneta nije bila došla i on je privilegao da se malo ogrije na toj vatri. Omamljiva toplota Muji je dala jorgan i topli dušek i- on je zaspao. Ugljični monoksid i dioksid zagrlio je Muju i on je sanjao... A onda je san bio prekinut, jer ga nije više imao ko primati. Mujo je bio mrtav. (str. 27)

Svikli su se oni na sve i teško ih više šta može iznenaditi i uplašiti. I prisustvo smrti koja im stalno dahće za vratom i palaca svojim vatrenim jezikom postala je uobičajna pojava od koje se više i ne strahuje.

To da oni Muju već počinju zaboravljati, razlog je u tome što taj Mujo nije prvi. Prije Muje njih je osvanulo onako mrtvih na Haldi na desetak i zato to više nije nikakvo čudo. Kad se sazna za novu žrtvu, samo se kaže: Još jedan. (str. 29)

Ni ćimuraši, kao ni iko živ, ne mogu se naviknuti na glad, koja ih, nakon *Mujine* smrti, kad žandarmi čuvaju Haldu, tjera da nastave da rizikuju te bivaju uhapšeni. *Ibro* i *Pero* su završili u zatvoru koji je, također, predstavljen više kao skupljalište nevoljnika nego mjesto namijenjeno onim lošim i najstrašnijim članovima društva. U njemu, kao i uopće u životu, ljudi se snalaze i domunđavaju tražeći načine i „rupice“ kroz koje će im sudbina dodijeliti poneku sitnicu. Time se donekle amnestiraju greške i krivice, budući da su posljedica teškog života, nesređenosti i nepravdi, te činjenicom da se i van njegovih zidina mora živjeti protivno pravilima koje donose oni koji ne mare te ne žele i ne mogu razumjeti one druge što ne pripadaju sretnim i odabranim, bez mogućnosti izbora i bez svoje krivice.

Ti prozori su zakovani, ali ipak se nađe pokoja rupica, a ako se nađe, ona se provrti, kad je primijete onda je zakuju, oni je opet iznova vrte, i tako se to dugo ponavlja... Vrti! Zakivaj! Švercu! Dozivaj!

Sasko, imaš li cigaru?

Druže, imaš li šibicu?

Tako najednom prolazniku ispred zatvora upadne u uho neko pitanje kojim se moli. Neko nema, neko ne da, a neko i dadne. (str. 33)

Direktna osuda vlasti i sistema, odnosno njene nebrige, bahatosti, nesavjesnosti, koristoljublja, eksploatiranja i licemjerstva iskazana je u prizoru kada dječaci, satjerani u kut, radije prosipaju ćumur u jarak i blato nego da, kao što je bio slučaj s prethodnim teretom, besplatno završi u šupi sreskog načelnika, uz pokoji udarac, prijekor i psovku žandarma. To je čin pobune nevoljnika kojima ni pošten i težak rad ne garantira hljeb, to je očajni krik prkosa da bi se sačuvao bar dio ljudskog dostojanstva pored svega drugog što im je oteto ili nedostižno.

Zar da mi beremo, a da gospoda svoje debele guzice džabe griju?

Istrest ćemo ćumur!

U jarak! U blato!

I svi svukoše sepete s leđa i razasuše ćumur po jarku. A onda se izgubiše preko plotova. Žandari su i dalje vikali, ali njima ni traga nije bilo. (str. 41)

[...], jer ih slijedećih dana nije bilo na Haldi, gdje su im plinovi raskidali mlada pluća i gdje su se pekli kao u paklu, a onda poslije svega toga taj kamen tovarili na svoj leđa i vukli po nekoliko kilometara, i to da je za dva, pa makar i za jedan dinar, nego prosto i naprosto za gospodina načelnika. (isto)

Sugestivna snaga ovog prizora akcentirana je prethodnom pripremnom situacijom u kojoj žandarmi hapse pokislu i promrzlu djecu ćumuraše sprovodeći ih u red *po dva* kao najopakije zločince. Promrzli, zbunjeni i zabrinuti, na naredbu kaplara da idu desno, oni se nisu odmah mogli snaći na koju to tačno stranu što je izazvalo kaplarovu porugu i galamu. Međutim, upravo to će biti okidač kaplarovog prisjećanja da ni sam u vojsci nije mogao razlikovati strane zbog čega su mu, kao olakšicu, vezali slamu i sijeno. U tom iznenadnom kratkom poniranju u sjećanje i prošlost već naslućujemo da se gnijezdi, stasava i buja ona dugo stišavana silina osude spram svih deformiteta i neregularnosti društva i sistema; spram „tlačiteljskog“ i „nenarodnog“ režima, neukog, licemjernog, sitnošćarskog i nesavjesnog, a silnog i bahatog u istrajavanju i čuvanju povampirenih svekolikih devijacija.

Desno! – komandova kaplar. Ćumuraši se zbuniše, jer se u tom momentu nisu mogli snaći šta je desno a šta lijevo.

Mater vam glupu! Valjda znate šta je desno! – a onda je najednom taj kaplar utonuo u neko sjećanje. Po svoj prilici sjetio se kako su njemu u vojsci vezali slamu i sijeno, kako bi znao razlikovati desno od lijevog. (isto, str. 39)

Agoniji čaršije i njenih ljudi ne nazire se kraj. Naprotiv, u takvim okolnostima i socijalnim odnosima ona se samo produbljuje. A posljedice su dalokosežne i zabrinjavajuće. Iako mirišu ćevapčići i somuni, iscrpljeni i zlovoljni radnici nemaju para da ih kupe. A omladina, koja bi trebala biti zalog za bolju budućnost, potpuno je „prepuštena ulici“ da se snalazi kako zna i umije.

Ta su djeca sada potpuno „prepuštena ulici“ i Mačak im daje instrukcije kako se krađe. Neki uspijevaju, a neki ni u tome nemaju sreće, pa se hvataju raznih poslova. (str. 42)

Zimsko jutro. Prolaze zgrbljeni radnici ulicama i žure na „Šikt“. Svi zlovoljna, mršava i iscrpljena lica. (str. 32)

Čaršija miriše vrućim somunima i ćevapčićima. Nosnice se instinktivno šire. U radničkim džepovima nema novčanika, a i kad bi bili, bili bi prazni. (str. 32)

Zaključak

D. Imamović bio je svestrana i zanimljiva ličnost. Konkretnom angažiranošću na društveno-političkom planu, ali i kroz svoja književna ostvarenja, bori se i zalaže za slobodu, prava i ravnopravnost potlačenih, naročito radnika. Njegov karakter i revolucionarni duh u simbiozi sa književnom senzibilnošću i kreacijom rezultiraju nastojanjima da se promijene prilike i odnosi u društvu, da se „prosvijetli“ narod, da se prezentiraju nove vrijednosti socijalističkog društvenog uređenja, bez ustručavanja u političkoj tendencioznosti. Dosta njegovih djela oduzeto je i uništeno upravo iz tog razloga. Slična sudbina zadesila je isprva i Haldu, ali se ona ipak uspjela očuvati do danas.

Govoreći o dječacima koji skupljaju ćumur, izlažući se opasnostima kako bi prehranili sebe i porodicu, Imamović se i u *Haldu* bavi socijalnom problematikom, pri čemu jasno naglašava klasne razlike i nepravde koje se odražavaju na sve sfere društvenog života i čine ga sve gorim i sve težim. Svaki novi motiv kojeg uvodi (školovanje, smrt, krađa, zatvor, licemjerstvo...) samo nijansira i pojačava osnovne idejne i poetičke tendencije. Kao i u *Granitu* te *Crvenom proljeću*, akcenat je na kolektivu, a ne na pojedinim likovima. Prema svemu kazanom možemo ustvrditi da Imamović pripada redu bošnjačkih pisaca socijalne književnosti.

Literatura

1. Gajević, Dragomir (1991), *Kulturno-istorijski okviri novije književnosti Bosne i Hercegovine (1878 – 1980)*, Institut za književnost, Sarajevo
2. Imamović, Derviš (2004), *Halda i drame*, BZK Preporod Zenica, Zenica
3. Rizvić, Muhsin (1980), *Književni život Bosne i Hercegovine između dva rata I-III*, Svjetlost, Sarajevo
4. Tutnjević, Staniša (1982), *Socijalna proza u BiH između dva rata*, Veselin Masleša, Sarajevo
5. Vučković, Radovan (1991), *Razvoj novije književnosti*, Svjetlost, Sarajevo

THE HUNCHED BACK UNDER THE BASKET OF DARK LIFE **(Social issues in "Halda" by Derviš Imamović)**

Abstract

The questions of every social problem that has been timidly announced in his plays, Imamovic will completely bicker and present in "Haldi". At first, written in the form of reportage and records, and then elaborated into a story, which was published in sequels in more than one magazines, presents us with the other, uglier, darker and fear, poverty and struggle to survive the pitiful side of society. This is how the burg is presented with its everyday, but very complex problems and relationships, which are fired in smoke, injustice and poverty. As in the novels "Granit" and "Red Spring", the focus here is directed at a collective rather than an individual.

Key words: social literature, engaged literature, Halda, collective, ideology

Azra Ičanović, MA

MIGRACIJE I KONSTRUKCIJA HIBRIDNIH IDENTITETA

Sažetak

U vrijeme sve veće popularizacije migracija bosanskohercegovačkoga stanovništva, pitanje uloge istih na (de)konstrukciju identiteta imigranata i njihovog pozicioniranja u prostoru kojem (ne)pripadaju, postaje relevantnim (ako ne i nužnim) predmetom istraživanja. Slijedeći djelovanje Homi Bhabhe i, budući da književnost predstavlja idealan medij za istraživanje kompleksnosti identiteta uopće, pronalazeći oprijem u djelu „Knjiga mojih života“ bosanskohercegovačkog i čikaškog autora Aleksandra Hemon, radom se nastoji ukazati na izazove s kojim se imigranti susreću u drugoj državi (navigiranje između dviju kultura i pronalaženje balansa između njih) te na utjecaj migracija na (de)konstrukciju identiteta imigranata. Iz rada proizlazi zaključak da proces migracija te adaptacije imigranata u društvo kojem (ne)pripadaju, nužno rezultira konstrukcijom hibridnih identiteta zatočenih u prostoru između dviju (ili više) kultura.

Ključne riječi: autopredodžbe, heteropredodžbe, hibridni identitet, kultura, migracije

Uvod

Migracije su oduvijek bile dio čovjekova života. One, naravno, nisu fenomen novoga doba. Međutim, globalizacija, koja je komunikaciju, preplitanje i kretanje kultura učinila lakšim nego ikada, omogućila je i potpunu ekspanziju migracijskih procesa. Tomu će, između ostalog, posvjedočiti i trenutna situacija u Bosni i Hercegovini. Naime, svjedoci smo sve veće „popularizacije“ migracija bosanskohercegovačkog stanovništva. U potrazi za *obećanom zemljom* (koju Bosanci i Hercegovci očigledno vide u Njemačkoj ili Austriji) i *boljim životom*, Bosnu i Hercegovinu je, prema podacima Unije za povratak i integracije BiH, u periodu od 2013. do 2017. godine napustilo više od 150.000 ljudi (Dedić, 2017). Po istim podacima, rekord sa čak 7113 iseljenih stanovnika je Sanski Most. Međutim, koliko možemo biti sigurni u valjanost ovih podataka? Da li nas statistika vara?

„Oni koji ovdje žive odmahuju – broj odseljenih mnogo je veći. Preko 15.000. Statistika je kao bikini – mnogo otkriva, ali i mnogo skriva, a istina treba biti gola. Ovaj gradić koji je prvih godina bio izbjegličko-raseljenička 'Meka' sa oko 100.000 stanovnika danas broji oko 15.000 duša. Orijentir za ovu brojku je 4000 aktivnih električnih brojila. Ko misli drugačije, nek' broji.“ (Dedić, 2017).

Ljudi su oduvijek, narodski rečeno, *išli trbuhom za kruhom*. Međutim, situacija je, danas, daleko zabrinjavajuća, poražavajuća. I, iako migracije kolokvijalno možemo shvatiti tek kao puku promjenu fizičkoga prostora, njihove posljedice su itekako dalekosežnije. One, naime, u kontinuiranom procesu navigiranja i balansiranja između dviju (ili više) kultura, nužno dovode do svojevrstne krize identiteta imigranata.

S ciljem ukazivanja na izazove s kojima se imigranti susreću u drugoj državi (navigiranje između dviju (ili više) kultura i pronalaženje balansa između njih te na utjecaj

migracija na (de)konstrukciju identiteta imigranata ovaj rad s teorijskim uporištem u djelovanju Homi Bhabhe i oprimjerenjem u djelu *Knjiga mojih života* Aleksandra Hemona, nastoji potvrditi hipotezu da proces migracija te adaptacije imigranata u društvo kojem (ne)pripadaju nužno rezultira konstrukcijom tzv. hibridnih identiteta zatočenih u prostoru između dviju (ili više) kultura.

Identitet i migracije

Pitanje čovjekova identiteta staro je, usudimo se reći, koliko i samo čovječanstvo. Međutim, u kontekstu globalizacije i kontinuiranih promjena koje su obilježile XXI stoljeće te u kontekstu, kako Hall (1996) tvrdi, upornih pokušaja individue da se odupre neizvjesnosti, ono sve više dobiva na relevantnosti. Identitet, naravno nije fiksna nego konstantno promjenljiva kategorija koja se mijenja ovisno o kontekstu u kojem se koristi (Weedon, 2004 u Sorvo, 2015). Ljudi se, ističe Homi Bhabha (1994) ne mogu svrstavati u kolosalne, nediferencirane kolektive klase, rase spola ili nacije. Uvijek postoji višestruki oblik identifikacije koja

„prihvaća da identiteti nisu nikada jedinstveni te da u kasnom modernom dobu postaju sve više fragmentirani i razlomljeni; nikada nisu singularni, nego se umnažaju, gradeći se preko različitih antagonističkih diskursa, praksi i pozicija koji se često međusobno presijecaju. Oni su subjekti radikalne historizacije, i neprekidno se nalaze u procesu promjene i transformacije.“ (Hall, 2001, str. 218)

Kao nadasve stratificiran i nereduktivan fenomen, identitet se kontruira kroz razlike, kroz odnos s *Drugim* pri čemu manifestacija kulturnog identiteta nije “simboličko izražavanje onoga što smo mi, već i referenca na ono što smatramo da *nisu drugi*“ (Žikić 2011 u Antonijević, 2011, str. 1018).¹ Međutim, šta se dešava u slučaju imigracije, u slučaju velikog kulturološkog pomaka kada *Ja*, odjednom, postaje *Drugi*? Posmatrajući migracije kao

“duboko remetilačko iskustvo koje pomera granice poznatog sveta i do tada bliskog kulturnog okruženja, dovodeći individuu u situaciju kros-kulturne adaptacije, suočavanja s novim vrednostima i motivacionim faktorima, samim tim i potrebom za samoodređenjem bilo kroz očuvanje starog i/ili stvaranje i prihvatanje novog kulturnog identiteta“ (Antonijević, 2011, str. 1018)

Dragana Antonijević (2011) ističe da zaista možemo govoriti o jedinstvenom kulturnom identitetu imigranata konstruiranom u pokušaju navigiranja između dviju kultura (*domaće* i *imigrantske*) i pronalaženja balansa između njih. Migracija ne završava u trenutku preseljenja, tj. promjene fizičkog prostora. Ona tada, mogli bismo reći, tek započinje. Postupno se odvijajući kroz procese *adaptacije*, *akulturacije*, i *asimilacije* (Antonijević, 2011),² migracije nužno dovode do svojevrsne krize identiteta imigranata. Kao rezultat toga neki teoretičari, kao Homi K. Bhabha (1994), tvrde da imigranti zauzimaju *prostor između* dviju (ili više) kultura te da, kroz proces *mimikrije*, tj. prvotne imitacije karakteristika dominantne kulture domaćina, konstruiraju tzv. *hibridne identitete* u kojima se te kulture vješto prožimaju.

¹ Taj kulturni identitet, zapravo, u svojoj osnovi objedinjuje *etnički identitet* koji referira na kulturne i psihološke promjene nastale kontaktom različitih kulturnih skupina te *nacionalni identitet* koji se odnosi na osjećaj privrženosti i pripadnosti osobe određenoj grupi (Sorvo, 2015).

² Akulturacija je, tvrdi Dragana Antonijević (2011) „dinamičan proces koji može uključiti obe grupe ili individue u situaciji direktnih kontakata između kultura. Promene se mogu javiti kod obe ili jedne kulturne grupe i mogu uključiti promene vrednosti, ali nije obavezno“ (str. 1028). Nasuprot akulturaciji stoji asimilacija shvaćena kao postupan i jednosmjern proces postupnih promjena vrijednosti i navika asimilirane grupe u pravcu dominantne kulture domaćina (Antonijević, 2011).

Budući da se književnost ostvaruje kao idealan medij za proučavanje identiteta uopće, imigrantska književnost ostvaruje se kao ilustracija procesa integracije imigranata u društvo i prostor kojemu (ne)pripadaju. Upravo je takav slučaj s *Knjigom mojih života* (2014) Aleksandra Hemona koja čitalačkom auditoriju predočava priču ne samo o kompleksnosti identiteta već i priču o dekonstrukciji prijašnjeg i konstrukciji *hibridnog* identiteta imigranata stiješnjenih u *prostor između* shvaćen onako kako ga je definirao Homi Bhabha (1994).

Knjiga mojih života – svi identiteti Saše Hemona

Govoreći o „piscima između“ koji „odbijaju svrstavanje u monokulturalnu paradigmu nacije i nacionalnog kulturnog uokvirivanja“ (Škvorc, Lujanović 2009/2010, str. 46), Boris Škvorc i Nebojša Lujanović u grupu pisaca koji zauzimaju prostor između dvaju (ili više) jezika i kultura svrstavaju i Aleksandra Hemona, bosanskohercegovačkog i čikaškog autora koji, kao prototip pisca hibridnog identiteta, zauzima transnacionalnu poziciju, tj. onom prostoru „između“, jer mu vlastito iskustvo daje pravo na to“ (Hakalović, 2009). Uspješno se situirajući u prostor između dviju kultura (i jezika), Hemon je, kako to kaže Jergović (2013), za jedan biološki vijek proživio dva života. Upravo će ti *životi* i potreba da se oni objasne te autorovo dvostruko pozicioniranje pronaći svoje mjesto u njegovu djelu *Knjiga mojih života* (2014).

Nastala u duhu bosanskohercegovačkog (anti)ratnog pisma i potrebe da se svijetu prenese (intimna) priča ljudskog stradanja, *Knjiga mojih života* (2014) Aleksandra Hemona prati život, sudbinu i identitarnu dramu Saše Hemona od onog prvog trenutka kada postaje svjestan svoga postojanja do njegovih srednjih godina. Budući da je identitet, kako to ističe Kaufmann (2005), priča koju svako ispriča o sebi (u Wagner, 2016), onda bismo *Knjigu mojih života* Aleksandra Hemona mogli posmatrati kao knjigu identiteta glavnog junaka koji, preuzet iz fikcije, izrasta na osnovu lika i djela svoga autora.

Identitet Saše Hemona se u djelu formira ne samo u skladu s događajima oko njega već i u skladu s prostorom u kojem se nalazi. On se, dakle, konstantno realizira kao subjekt promjene. Pri tome se kao ključne tačke Sašina postojanja na osnovu kojih se konstruira njegov identitet ostvaruju njegov (prijeratni) život u Sarajevu te njegova migracija u Ameriku. Velik kulturološki pomak koji se nalazi u samom centru djela, omogućit će Hemonu da *Knjigom mojih života* (2014) čitalačkom auditoriju predочи ne samo postojanje dva posve različita svijeta (onog bosanskog i onog američkog) već i (de)konstrukciju identiteta imigranata proizišlu iz izazova s kojima se imigranti susreću na putu adaptacije u novu kulturu.

Prateći život i sudbinu svoga junaka kroz čiju se perspektivu čitalac upoznaje s ostalim likovima djela, Hemon će, zaista, prikazati dva života/dva identiteta svoga junaka. Prvi je njegov život u Sarajevu gdje se kroz lik Saše Hemona koji svoj identitet najprije formira na osnovu kolektivnog identiteta tzv. *raje* i ideje jugoslavenstva zrcali identitet bosanskohercegovačkog čovjeka tog vremena. Čovjekov *personalni* ili *narativni* identitet kako ga naziva Ricoeur (u Wagner, 2016), njegova individualnost ostaje u sjeni tog kolektivnog identiteta utemeljenog na ideji jugoslavenstva, socijalizma, patriotizma i titoizma, u sjeni odanosti apstrakcijama: državi, naciji, ideji (Hemon, 2014). Vrijeme i prostor u kojemu je odrastao Saša Hemon (Sarajevo, 80-e godine XX vijeka), nužno je zahtijevalo identifikaciju s kolektivom. Svi drugi identiteti se, potisnuti kolektivnim identitetom Jugoslavena, ostvaruju kao posve nebitnim. Međutim, i sam taj kolektivni identitet je apstrakcija. Razlike, naravno, postoje. *Drugačijost* Saše Hemona koja se, prije svega, očituje kroz njegovu težnju za

intelektualnim napredovanjem, ali i njegov buntovan duh sklon provokaciji, učinit će ga, jednim dijelom, socijalnim, kulturnim, političkim i ideološkim marginalcem čiji identitet nije formiran na temeljima socijalističkih, komunističkih ili, kasnije, (etno)nacionalističkih i klerofašističkih ideologija već na subkulturnim identitarnim vrijednostima.

Stojeći na marginama naoko *kolektiviziranog*, politički i ideološki homogenog društva, Saša Hemon će posvjedočiti o utopizmu takve konstrukcije. Naime, sva ona (godinama skrivana) *drugačijost* isplivat će na površinu 90-ih godina XX vijeka, u vrijeme kada dolazi do dekonstrukcije kolektivnog (jugoslavenskog) identiteta i buđenja onog nacionalnog. Vješto se suprotstavljajući (etno)nacionalističkoj interpretaciji ratnoga užasa (a opet oslobođen i okova ideologije komunizma) Aleksandar Hemon čitaocima će predložiti sliku gole ljudske supstance zatečene (pred)ratnim užasom. Međutim, slika rata koju nam donosi Saša Hemon uvelike se razlikuje od one koju nam predstavljaju drugi pisci bh. (anti)ratne proze. Naime, rat je Hemon dočekao u Americi te se priča o neizmjerljivoj antropološkoj tragediji XX vijeka čitaocima predložava iz sigurnosti Chicaga, iz pozicije osobe koja nije (direktno) suočena s njome. Međutim, turobna ratna dešavanja onemogućit će Sašin povratak u Sarajevo te on zauzima poziciju imigranta. Upravo na tom mjestu započinje njegov drugi (američki, imigracijski) život, a ispod priče o tom životu otkriva se priča o identitarnoj drami i (de)konstrukciji identiteta imigranata stiješnjenih u prostor između dviju kultura.

(De)konstrukcija identiteta imigranata – slučaj porodice Hemon

Opsesivna tema književnog stvaralaštva Aleksandra Hemona jeste život imigranata. *Knjigom mojih života* (2014) Hemon će čitaocu najprije predložiti priču o životu i identitetu Saše Hemon da bi ga, napose, suočio sa identitarnom dramom ne samo glavnog junaka već i njegove porodice u trenutku kada oni zauzimaju poziciju imigranata.

Saša Hemon je, kao što smo već rekli, rat u Bosni i Hercegovini (1992) dočekao u Chivagu, pri čemu se njegova jednomjesečna posjeta pretvorila u prisilnu migraciju. Bez osobite želje da napusti Sarajevo, u ljubavi prema njemu i namjeri da ostari i umre u njemu, Hemon, Sarajliju koji je pripadao Sarajevu i kojemu je Sarajevo pripadalo (Hemon, 2014), rat je izgnao u Ameriku. Kao mlada osoba, još uvijek nejasno definiranog identiteta, otrgnuta i odvojena od svoga prijašnjeg života, porodice i prijatelja Saša Hemon najednom je postao *Drugi* u kulturi koju (tek ovlaš) poznaje, u kulturi koja ne poznaje i ne može razumjeti ono što je jednom Bosancu/Jugoslaveni posve normalna stvar. Rani, usamljenički dani Sašina života u Chicagu obavijeni su nostalgijom i upornim prizivanjem „zadovoljstva svog prethodnog postojanja u Bosni“ (Hemon, 2014, str. 42). U tom smislu, traganje za boršćem (ne odveć savršenim) u *Knjizi mojih života* (2014), ispostavlja se kao traganje za svojim (sad već prijašnjim) identitetom. Međutim, „imigrantska situacija također vodi ka nekoj vrsti samodrugosti, izmještenost rezultira slabljenjem odnosa sa prošlošću, sa sobom koji je nekada postojao negdje drugo, gdje nije bilo potrebe prilagođavati atribute koji nas čine svojim“ (Hemon, 2014, str. 22). Dubok osjećaj izmještenosti, tj. osjećaj nepripadanja i težnja (možda bismo mogli reći i nužnost) integracije u zemlju domaćina nužno će rezultirati dekonstrukcijom Sašinog prijašnjeg (bosanskog/jugoslavenskog) identiteta. Prisiljen prilagođavati uslove svoga *sopstva* novom (američkom) načinu života Hemon se tokom vremena mijenjao, prihvatao kulturni obrazac ponašanja Amerikanaca i, na taj način, adaptirao se u novu kulturu. Stupanj njegove akulturacije je, prevashodno zahvaljujući dobrom

poznavanju engleskog jezika i mladoj dobi, također relativno velik. Vremenom su elementi njegove uvriježene (bosanske) kulture potisnuti. Godinama se Hemon „osjećao zaglavljanim između svog maternjeg i usvojenog jezika, nesposoban da piše(m) i na jednom od njih“ (Hemon, 2014, str.184). Međutim, ukoliko prihvatimo stavku da se identitet čovjeka može raspoznati po jeziku na kojemu on razmišlja i, pritom, književnost percipiramo kao svojevrsno, specifično razmišljanje, onog trenutka kada se Hemon odlučuje za pisanje na engleskome jeziku, čitalac se, naoko, suočava sa posve njegovim posve izgubljenim bosanskim identitetom i potpunom asimilacijom u američko društvo.

Stepen integracije Saše Hemonu u američko društvo naročito dolazi do izražaja ukoliko se usporedi sa stupnjem integracije njegovih roditelja koji 1993. godine dolaze u Hamilton. Naime, kao zrele osobe, izgrađenog i jasno definiranog (prevashodno nacionalnog) identiteta, Hemonovi roditelji doživjeli su onaj opći (kulturni) šok iseljništva. Jezična barijera, nostalgija prema Bosni, porodici i prijateljima, gubljenje profesionalnog identiteta te, napose, sveopće osjećanje beznađa onemogućili su njihovu potpunu akulturaciju. Našavši se u situaciji nepoznavanja i nesnalaženja u jeziku i kulturi u kojoj su prisiljeni živjeti, u kontaktu s hladnom klimom i isto tako *hladnim* Kanađanima, oni su se osjećali inferiornim i izmještenim u odnosu na domicilno stanovništvo. Njihovo prijašnje postojanje u Jugoslaviji, njihov usvojeni kolektivni identitet baziran na Titovoj ideji *bratstva i jedinstva*, nužno je iziskivalo pripadnost kolektivu i kulturno izjednačenje. U želji da se osjećaju kod kuće, Hemonovi roditelji morali su se poistovjetiti s Kanađanima. Jednakost je bila moguća upravo zbog mogućnosti usporedbe.

Štoviše, njihov socijalni život u početku se sastojao od druženja s (isto tako izmještenim) ljudima iz bivše im države i diskutiranja o uočenim razlikama. Smjelo gradeći autopredodžbe i heteropredodžbe tipa: Bosanci više vole život što je očito iz njihove ljubavi prema hrani (u Bosni se hrana dugo krčka), naše vrhnje (mileram) je kremastije i ukusnije od njihovog, bosanski običaji i navike su jednako dobri (ako ne i bolji) od njihovih, Kanađani su *hladni*, neiskreni, izlaze napolje mokre kose nesvjesni da mogu dobiti upalu mozga, oni nemaju smisla za humor i ne *kontaju* bosanske šale (čitaj: *Kanađani su (po)glupi*), Hemonovi roditelji uspješno su gradili mit prema kojemu smo *mi*, tj. Bosanci/Jugoslaveni neizmjereno bolji od *njih*, tj. Kanađana. Konstruirajući autopredodžbe i heteropredodžbe, oni su, postavljajući vlastitu kulturu u dominantan položaj spram kanadske, nastojali očuvati svoj prijašnji identitet. Druženje s *čistim* Kanađanima nije bila opcija. Ono bi, nužno, rezultiralo akulturacijom, a to Hemonovim roditeljima nije bio cilj – oni su morali ostati zatvoreni u okvirima svog prijašnjeg identiteta. Usporedbe s Kanađanima, koje su samo produbljivale već postojeće razlike, bile su moguće samo usljed njihove apstrakcije, onda kada su „oni bili ne-mi, mi smo bili ne-oni“ (Hemon, 2014, str. 20). Vremenom su Hemonovi roditelji prestali kompulsivno analizirati razlike. Porodica se, kroz dalje migracije te kroz vjenčanja i rađanje *čistih* Kanađana s kanadskim imenima (Ella, Hanna), širila. Kontakt s Kanađanima, a, samim time, i adaptacija i akulturacija Hemonovih roditelja, bio je neizbježan.

Ipak, stepen integracije Hemonovih roditelja u novu kulturu uvelike je niži od stupnja integracije mladoga Saše. Razlog tomu pronalazimo upravo u njegovu nejasno definiranom identitetu u vrijeme dolaska u Ameriku. Naime, za razliku od jasno definiranog nacionalnog identiteta svojih roditelja, Saša Hemon, i prije migracije, dijelom zauzima transnacionalnu poziciju koja se učvršćuje kroz njegov život u Americi. Međutim, iako se, kao što smo već rekli, na prvi pogled čini da je njegov prijašnji (bosanski) identitet ili, bar, veliki dijelovi tog

identiteta, posve izbrisan i da se Saša u potpunosti asimilirao, tj. stopio s preovladavajućom kulturom Amerikanaca, ta asimilacija je tek prividna. Naravno, Hemon jeste oženio Amerikanku. Naravno, Hemon ima kćeri Amerikanke koje znaju da im je otac Bosanac, ali ne znaju šta to znači. Naravno, Hemon piše (možda i razmišlja) na engleskome jeziku, ali u kontaktu s bilo čim iz njegova prijašnjeg (kao npr. susret s Mekom nakon tri godine), dijelovi sarajevskog njega se vraćaju. Njegov identitet nikada neće biti *čisti* američki, ali, isto tako, ni *čisto* bosanski. Živeći dva života, Hemon nije izgradio i dva identiteta. U kontinuiranom procesu navigiranja i pronalaženja balansa između bosanske i američke kulture tj. između bosanskog i američkog identiteta on je izgradio hibridni identitet zauzimajući tako *prostor između* ovih dviju kultura:

„Istovremeno, tu je i neizbježna realnost sopstva izmijenjenog imigracijom – ko god da smo nekad bili, sada smo podijeljeni između *mi-ovdje* (recimo, u Kanadi) i *mi-tamo* (recimo u Bosni). Zato što *mi-ovdje* još uvijek vidimo sadašnje nas kao dosljedne nekadašnjim nama, koji još uvijek žive u Bosni, a ne možemo izbjeći da gledamo sebe iz pozicije *nas-ovdje*." (Hemon, 2014, str. 22)

Identitet Saše Hemona, baš kao i identitet njegovih roditelja, sestre i prijatelja imigranata, temeljno je određen iskustvom imigracije. Međutim, iako se on adaptirao u novu kulturu, njegova akulturacija je ipak tek djelomična, a asimilacija nepostojeća. Naime, iako se njegov prijašnji (bosanski) identitet djelomično izgubio i iako je na temeljima američke kulture gradio novi, Saša Hemon nikada, baš kao ni njegovi roditelji, nikada neće biti *oni*. On ostaje u domeni *Drugog* što je naročito uočljivo ukoliko se uzme u obzir krug ljudi kojima se okružuje. Svi su oni, mahom, imigranti, pripadnici istog *raseljenog* plemena.

Hemon će zauvijek ostati izmješten iz kulture u kojoj živi. Međutim, kao osnovni iskustveni obrazac imigranata Dragana Antonijević (2011) ističe *liminalnost* kao „*kulturnu i socijalno-teritorijalnu bipolarnost* koju karakteriše intiman osjećaj nepripadanja u potpunosti nijednoj sredini – ni zemlji matici, ni zemlji useljenja. Samim time, identitet Saše Hemona karakterizira ne samo *izmještenost* iz američke kulture nego također i *izmještenost* iz one (nekada njegove) bosanske. U Sarajevo koje je nekada pripadalo Hemonu, on se vraća kao nepovratno izmješteni pojedinac: „Kao Bosanac u Chicagu iskusio sam jedan oblik izmještenosti, ali ovo sada je bio sasvim drugačiji: osjećao sam se izmješten u gradu koji je nekada bio moj. U Sarajevu mi je sve bilo bolno poznato i potpuno čudno i daleko“ (Hemon, 2014, str. 127). Upravo su ta izmještenost i pozicija nepripadanja dokaz da je Hemon, u biti, zatočen u *prostoru između* koji, prema Babhi (1994), omogućuje nadilaženje dualizma između *Prvog* i *Drugog*. Naime, situiran u *prostoru između*, u prostoru u kojemu koegzistiraju i bosanska i američka kultura, Hemon je u nemogućnosti ne samo da odabere jednu ili drugu nego i da uspostavi bilo kakav oblik hijerarhije među njima. Njegov identitet je, dakle, izgrađen u međuprostoru ovih dviju kultura. On se ostvaruje kao hibridni identitet koji, kao produkt mimikrije tj. imitacije karakteristika druge kulture (Bhabha, 1994), u svojoj osnovi vješto objedinjuje bosansku/jugoslavensku kulturu 80-ih godina XX vijeka i američku kulturu koju je Hemon usvojio dolaskom u Chicago. On je, kako će i sam reći za svoje roditelje, postao Amerikanac i svjestan je toga upravo zato što nikad nije prestao biti Bosanac.

Zaključak

Iako se migracije kolokvijalno tumače tek kao puka promjena mjesta prebivališta one (podrazumijevajući integraciju u novu kulturu) nužno rezultiraju svojevrsnom krizom identiteta. Kao idealan primjer imigrantske književnosti koji nam pruža uvid u (de)konstrukciju kulturnog identiteta imigranata ostvaruje se *Knjiga mojih života* Aleksandra Hemona koja, prateći proces integracije porodice Hemon (s posebnim akcentom na lik Saše Hemon), u američko/kanadsko društvo, čitalačkom auditoriju predočava identitarnu dramu imigranta suočenih s novom kulturom. Ta identitarna drama u djelu se odvija sukladno procesu adaptacije, akulturacije i asimilacije porodice Hemon u novu kulturu. Međutim, iako se uviđa različit stupanj integracije u novu kulturu i za Sašu i za njegove roditelje generalno možemo reći da se oni, kao prva generacija imigranata jesu adaptirali, ali je njihova akulturacija djelomična, a asimilacija nepostojeća. Kontinuiran proces navigiranja i balansiranja između bosanske i američke kulture rezultirat će dekonstrukcijom njihova prijašnjeg (bosanskog/jugoslavenkog) i konstrukcijom tzv. *hibridnog* identiteta stiješnjelog u *prostor između* u kojemu bosanska i američka kultura koegzistiraju.

Literatura

1. Antonijević, D. (2011). Gastarbajter kao liminalno biće: konceptualizacija kulturnog identiteta*. *Etnoantropološki problemi*, 6 (4), 1013–1033. Preuzeto 22. decembra 2017. sa <https://www.academia.edu/10353974/>
2. Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge
3. Dedić, M. (2017). *Sanski Most – demografski bankrot*. Dostupno na <http://balkans.aljazeera.net/vijesti/sanski-most-demografski-bankrot> (zadnji pregled: 15. februar 2018.)
4. Hall, S. (2001). Kome treba identitet?. S. Veljković (prev.) *Reč - Časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 64/10, 215-233. Preuzeto 10. decembra 2017. sa <http://fabrikaknjiga.co.rs/rec/64/215.pdf>
5. Hakalović, A. (2009). *Uskrsnuće priče: Projekt Lazarus Aleksandra Hemon*. Dostupno na <http://www.odjek.ba/index.php?broj=20&id=23> (zadnji pregled 15. februar 2018)
6. Hemon, A. (2014). *Knjiga mojih života*. Sarajevo: buybook
7. Jergović, M. (2013). *Aleksandar Hemon: život drugoga*. Dostupno na <https://www.jergovic.com/subotnja-matineja/aleksandar-hemon-zivot-drugoga/> (zadnji pregled 15. februar 2018.)
8. Sorvo, S. (2015). *Hybridity, Immigrant Identity and Ethnic Impersonation in Karolina Waclawiak's How to Get into the Twin Palms*. Magistarski rad. Preuzeto 12. januara 2018. sa <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98260/GRADU-1449842776.pdf?sequence=1>
9. Škvorc, B., Lujanović, N. (2009/2010). O 'piscima između': od Ive Andrića do današnjih pisaca stiješnjelih između dva (ili više) jezika i kultura. *Zbornik radova filozofskog fakulteta u Splitu*, 2/3, 45-64. Preuzeto 22. decembra 2017. sa <https://hrcak.srce.hr/136159>

10. Wagner, C. (2016). *Migration and the Creation of Hybrid Identity: Chances and Challenges*. Harvard Squer Symposium 2. Preuzeto 15. januara 2018. sa <http://rais.education/wp-content/uploads/2017/09/16.pdf>

MIGRATIONS AND THE CONSTRUCTION OF HYBRID IDENTITIES

Abstract

In time of increasing popularization of migrations of the Bosnian population, the question of the role of the migrations in the (de)construction of identity of immigrants and their positioning in the area where they (don't) belong, becomes relevant (if not necessary) subject of research. Following the work of Homi Bhabha and, considering that the literature is an ideal medium to explore the complexities of identity in general, finding the instantiation in the „Book of my lifes“ by Bosnian and Chicago author Aleksandar Hemon, the work examines the challenges that immigrants face in another country (navigating between two cultures and finding the balance between them) and the impact of migrations on the (de)construction of immigrants identity. From the work arises the conclusion that the process of migration and adaptation of immigrant into society where they (don't) belong, necessarily leads to construction of hybrid identities detained in the space between the two (or more) cultures.

Key words: auto-images, hetero-images, hybrid identities, culture, migrations

Emina Đelilović, MA

ULOGA KNJIŽEVNE LOGOROLOGIJE U KONSTRUISANJU KULTURALNOG PAMĆENJA

Sažetak

U radu se propituje na koji način književnost ubaštinjena na logorskim iskustvima utječe na konstruisanje kulturalnog pamćenja. Ova književnost se očituje kroz, možemo slobodno reći latentni supkulturalni domen i kao takva odražava poseban svijet spoznaje. U vezi s tim, u radu se traga za odgovorima na fundamentalna pitanja ove književnosti, a to su pitanja njenog smisla (posebno u kontekstu uljepšavanja svijeta logora, etičkih i političkih parametara, kao i poetičkih karakteristika, odnosno upliva u određena poetička strujanja). Književna logorologija, kao književnost izgnanstava i opiranja, modificira i iznalazi posebna načela koja se često opiru ustaljenim naratološkim momentima i političkim modusima koji je nastoje oblikovati. S jedne strane, samo pretapanje logorske traume u tekst jeste problem njene neiskazivosti, dok se s druge strane, otvara pitanje same značajnosti književne logorologije u okvirima savremenih teorijskih ishodišta, kao i samih kulturoloških paradigmi. Time se postavljaju sljedeća pitanja: može li djelo književne logorologije biti u funkciji kulturalnog pamćenja? Odnosno, može li ono ponovno propitivati i time ispisivati povijest? Kakva je povijest koju književna logorologija ispisuje? Kako se na nju gleda i kako se ona pamti? U ovom se slučaju neminovno upliće kultura sjećanja kao proces kroz koji se filtrira vremenski i prostorni značaj logorskih ispovijesti, kao i književnosti o logorima. S obzirom na to, u radu će se pokušati odgovoriti na pitanje mogu li književna logorologija i pisanje o logorima biti mnemonička umjetnost? Ovo će posebno biti vidljivo u romanima o Drugom svjetskom ratu na južnoslavenskom prostoru.

Ključne riječi: logorska iskustva, književna logorologija, kulturalno pamćenje, ispisivanje povijesti, mnemonička umjetnost

Književna logorologija – supkulturalni domen

Za književnost ubaštinjenu na logorskim iskustvima, ili *književnu logorologiju*¹, možemo reći da postoji u svojevrsnom supkulturalnom domenu, koji se formira najčešće zbog određenog historijskog momenta, kao što je u ovom slučaju Drugi svjetski rat. Imre Kertesz reći će *kako holokaust ima svoje svece kao što ih na isti način ima svaka supkultura; a bude li potrajalo prisjećanje na to što se zbilo, ono svakako neće uspjeti samo kroz službene javne*

¹Sintagmu *književna logorologija*, prvi je na južnoslavenskom prostoru upotrijebio Jovica Aćin, u istoimenoj studiji *Gatanja po pepelu: Književna logorologija*, u kojoj je objasnio ovaj skoro pa zanemareni fenomen, posebno ako se uzme u obzir činjenica da ne postoji nijedna kritička misao koja bi dala opći i pojedinačni uvid u ovu poetiku. Ona se uglavnom obrađuje u kontekstu ratne književnosti, odnosno ratnog pisma, koji predstavlja samo jedan od općih momenata nastanka djela baziranih na iskustvima u logorima, te nikako ne može biti adekvatan okvir, s obzirom na unutrašnju dinamiku logorskog iskustva. Također, u svjetskoj književnosti, pitanje logorologije se uglavnom vezuje za pitanje interpretacije Šoe (Shoah). To je sasvim logično, jer se ova problematika tek ozbiljnije počela razmatrati nakon holokausta. Dakle, rijetki su kritički prikazi s obzirom na istraživanje, koji objašnjavaju osobenosti ove poetike u odnosu na historijske momente nastanka. Pojava odsustva kvalitetne literature, koja bi sistematski proučavala ovu pojavu, uvjetovana je kako smjenama različitih sistema, fazama prešućivanja koje su bile njihova popratna pojava, politička i nacionalistička manipulacija, te teškoća iskazivosti logorske traume, odnosno problem njene reprezentacije, u svim vidovima umjetnosti.

govorancije već jedino poukama iz svjedočenja preživjelih (Kertesz 2004) Kertesz je stoga holokaust nazvao supkulturom, odnosno duhovnom i emotivnom zajednicom koja se reflektuje naslućenim kulturnim duhom. Kertesz smatra kako je kultura zapravo povlaštena svijest: *jasno je da svijest objektivira te je jednako tako pravo objektivacije posjedovanje povlaštene svijesti. Iz tog smjera dolazi bojazan da će kultura iz sebe istisnuti Holokaust.* (Kertesz 2004:89) Razlozi zbog toga jesu upravo oni koji su navedeni kao razlog manjka svih mogućih teorijskih i kritičkih promišljanja na ovu temu, a samim tim i oni koji se odnose na postojanje književne logorologije. Književna logorologija, kao književnost izgnanstava i opiranja, modificira i iznalazi posebna načela koja se često opiru ustaljenim naratološkim momentima i političkim modusima koji je nastoje oblikovati. S jedne strane, samo pretapanje logorske traume u tekst jeste problem njene neiskazivosti, dok se s druge strane, otvara pitanje same značajnosti književne logorologije u okvirima savremenih teorijskih ishodišta. Time se postavljaju sljedeća pitanja: može li djelo književne logorologije biti u funkciji kulturalnog pamćenja? Odnosno, može li ono ponovno propitivati i time ispisivati povijest?² Kakva je povijest koju književna logorologija ispisuje? Kako se na nju gleda i kako se ona pamti? Da li je u povijesti razumijevanja ljudske prirode logor (samo)izazivajuća stvarnost od koje se bježi, ali ipak su dopustljive sve moguće njegove repeticije?

Književnost se smatra umjetnošću, a s tim u vezi umjetnost je nešto što u nama izaziva (ne)sklad, transformira nas i iznuđuje stalnu pažnju. U slučaju književne logorologije, kao jedne od mnogih književnih narativnih pojavnosti, očigledno je suštinsko pitanje funkcije takve književnosti: da li se u tom slučaju može govoriti o uljepšavanju logorske svakodnevnice, svojevrsnoj cenzuri ili potenciranjem, odnosno nagovještavanju „preokreta“ u svijesti čitatelja, ili pak mimetičkom prikazivanju (samo ako je ono moguće) takve stvarnosti.³

Uzmimo za primjer *Dnevnik Anne Frank*,⁴ najpoznatiji i ujedno *najlakši rad* književnosti o holokaustu. Ako umjesto *Dnevnika Anne Frank* pročitamo *Anna Frank: A profile in courage*, koji zapravo predstavlja cjelokupnu priču Anne Frank iz vizure četrdeset i dva svjedoka koji su poznavali Annu, dobit ćemo sasvim drugu priču, odnosno književnu stvarnost. Anna će prema ovome djelu, na kraju, prvo završiti u Aušvicu te kasnije u Bergen-Belsenu. U ovom slučaju, nikako se ne umanjuje vrijednost svjedočanstava Anne Frank, nego je akcent na detaljima koji kompletiraju svjedočanstvo, tako da se u svijesti čitatelja više ne odvija ista stvarnost, niti se na nju gleda isto- kao na dnevnik židovske djevojčice, nego se potencira jeza, teror, patnja i trauma koja nije prisutna u osnovnoj priči.⁵

To načelno podrazumijeva osim pitanja mogućnosti da književnost kao svoj predmet ima logorsko iskustvo i pitanje etičkih načela pisaca koji imaju/nemaju *pravo* uopće zamišljati

²Astrid Erll sa svojom knjigom *Memory in Culture* (2011) ima ulogu glavne okosnice prema kojoj se teza o književnom djelu i njegovoj funkciji u kulturalnom pamćenju trebala dokazati. Erll predstavlja različite strategije koje su krucijalne u ispisivanju kulturalnog pamćenja pomoću književnog djela, počevši od simboličke forme kulturalnog pamćenja preko poveznica između književnosti i pamćenja u vidu kondenzacije, naracije i žanra. Sljedeće što Erll ističe su razlike između književnosti i drugih simboličkih formi koje su vidljive na fikcionalnim privilegijama i restrikcijama, interdiskursivnosti, polivalenciji, produkciji i refleksiji pamćenja.

³Čvrsto vjerujem da umjetnost nije primjerena Holokaustu. Umjetnost izvlači žalac iz patnje... stoga je zabranjeno raditi fikciju iz Holokausta... Svaki pokušaj transformiranja Holokausta u umjetnost ponižava Holokaust i na kraju rezultira kao ništavna umjetnost (Wyschogrod prema Rosenfeld 2004:23)

⁴Ovdje je potrebno napomenuti da je *Dnevnik Anne Frank* skoro jedino djelo koje problematizira patnje i stradanja u logorima, a da se obrađuje kao nastavna jedinica u osnovnim školama. Pri tome se, metodičkim postupcima, zaobilaze užasi i stradanja u logorima.

⁵Pogledati u Rosenfeld (2004:26)

takvu patnju te se zbog toga moraju osloniti na glasove svjedočanstava očevidaca. (Young 2004:77) Idući tom logikom, dolazimo do pitanja ko ima pravo da piše o logorima? Poseže li pisanje o logorima za kolektivnom, političkom i etičkom odgovornošću? U konačnici, može li književna logorologija pod pritiskom revizionističke historiografije uistinu svoj svijet proglasiti isključivo fikcionalnim? Može li se taj čin razumijevati kao uvreda žrtvi, ili nedopustljivi lament na prošlošću? U oblikovanju pamćenja logorskih iskustava u južnoslavenskoj interliterarnoj zajednici, kao primjere u ovom kretkom osvrtu, navode se romani na kojima je vidljiva razlika između angažirane, ideološko opterećene književnosti koja teži ka *uljepšavanju* svijeta logora (*Grumen sunca*, Z. Topčić), političke odgovornosti pod represijom sistema (*Muzej živih ljudi*, D. Jovanović), neiskazivosti traume i umetnutim autobiografskim svjedočenjem (*Oslobođeni Jasenovac*, Ć. Sijarić), postmodernističkim poigravanjem performativa i konstativa u predstavljanju logorske traume (*Peščanik*, D. Kiš), te na osnovu kojih se uočavaju različiti poetički momenti u pokušaju iskazivosti logorske traume.

Kultura sjećanja – između prevencije i repeticije

Najveći broj onih koji su pisali o logorima jesu oni koji su direktno bili pogođeni tim dešavanjima. Jasno je kako prva generacija autora spada u kategoriju preživjelih, oni koji su iskusili strahotu, u prvom planu holokausta, i nose je kao neizbježan dio sebe. Autori koji spadaju u tu generaciju su svakako Primo Levi, Jorge Semprun i Elie Wiesel. Druga generacija je generacija djece, koja nisu izravno imala dodira s holokaustom već s preživjelim: *Starateljstvo nad Holokaustom predano je nama. Druga generacija je generacija koja je primila, prenosi znanje o događajima i pretvara ga u povijest ili u mit. To je generacija koja može razborito promisliti o određenim pitanjima koja proizlaze iz Šoaha*. (Hoffman prema Hirsch 2008:103) Hirsch ističe kako mnogi naslovi književnih djela druge generacije imaju vrlo simptomatične naslove poput *The War After*, *Second-Hand Smoke*, *War Story*, *Lessons of Darkness*, *Losing the Dead*, *Dark Lullabies*, *Fifty Years of Silence*, *After*. (Hirsch 2008:105) Treća generacija su unuci onih koji su doživjeli holokaust i jedina preostala živuća veza s holokaustom. Pritom se misli da su jedini preostali koji su lično poznavali preživjele i njihove savremenike. Kao primjer autora koji se ubraja u treću generaciju navodi se Jonathana Safrana Foera s romanom *Sve je rasvijetljeno*.

Ovom postavkom prenošenja simboličkih formi sjećanja, dolazimo do sljedećeg pitanja: šta je stvarni izvor istina o logorima? Šta to, u suštini oblikuje kulturu sjećanja logorskih iskustava? U ovom se slučaju neminovno upliće kultura sjećanja kao proces kroz koji se filtrira vremenski i prostorni značaj logorskih ispovijesti, kao i književnosti o logorima. Kada se govori o pojmu sjećanja, može se prihvatiti tvrdnja Mauricea Halbwachsa o tome kako je sjećanje *polimorfno i historijski uvjetovano*. (Assman, 2005:53) Maja Brkljačić i Sandra Prlenda u uvodu zbornika *Kultura pamćenja i historija* progovaraju o tome *kako sjećanje nije ni značajka ni vlasništvo pojedinačnog uma te da čin pamćenja nije psihički proces povezan isključivo s pojedinačnom osobom*. (Brkljačić, Prlenda, 2006:13) Drugim riječima, *premda mozak, kao središnji organ pamćenja, posjeduju ljudi kao pojedinci i premda oni, opet kao jedinke, obavljaju ovaj čin upamćivanja, pamćenje je duboko društven fenomen i pronalazimo ga u pravilima, zakonima, standardiziranim procedurama i zapisima... knjigama, praznicima, kipovima, suvenirima. Sjećanje nije, dakle, značajka pojedinačnog ljudskog uma, već raznovrsna i promjenjiva zbirka materijalnih artefakata i društvenih praksi*. (Brkljačić,

Prlenda, 2006:13) Dalje, važno je na neki način razgraničiti samo značenje pojma sjećanje od pojma historije. Maja Brkljačić i Sandra Prlenda u uvodu navedenog zbornika navode kako se ta razlika može osjetiti već u svakodnevnoj upotrebi pojmova jer *dok u pojmu povijesti osjećamo drugotnost, hladnoću udaljenosti i distancu od našeg vlastitog iskustva i života, tako u pojmu sjećanja naslućujemo punoću života i intimnost proživljenog, dakle, izravno poznatoga*. (Brkljačić, Prlenda, 2006:12) Drugim riječima, učeći o povijesti, sjećamo se često neupitnih fakata, dok prisjećajući se, uključujemo vlastita osjetila te intimne doživljaje. S tim u vezi, uloga književne logorologije, posebno ako se uzmu u obzir logorske ispovijesti je pronalaženje adekvatnog okvira kojim će se moći pamtiti logorsko iskustvo i njegov kulturološki značaj.

Za Halbwachsa je pamćenje izrazito društveno uvjetovan fenomen, što bi značilo da se pamćenje razvija usred komunikacijskih procesa pojedinca s okolinom. Analitičari fenomena kulturalnog pamćenja ističu također: *Prodor je pamćenja u brojne društvene znanosti vezan uz konkretan povijesni kontekst poslijeratnog gospodarskog uzleta u Zapadnoj Europi te političke pobjede predstavničke demokracije i na njoj temeljene građanske nacije*. (Brkljačić, Prlenda, 2006:10)

Kulturalno pamćenje je kompleksan pojam iznjedren iz postmodernističke retorike koja primat u proučavanju daje kulturi, te se najčešće veže za pojam mnemotehnike predstavljen *umijećem pamćenja* odnosno *ars memoriae*. Načelo mnemotehnike sadržano je u biranju određenih mjesta, stvaranju mentalnih slika stvari koje želimo pohraniti u svijesti, a zatim stvorene slike spojiti s izabranim osviještenim mjestima, odnosno figurama sjećanja. Na taj će način redosljed tih mjesta očuvati poredak memoriranog materijala, dok će mentalne slike stvari označavati stvari same. (Assmann, 2005:47) Assmann dodaje kako sama mnemotehnika nema ništa zajedničko s kulturom sjećanja budući da se umijeće pamćenja odnosi na pojedinca, a kultura sjećanja biva društvena obaveza. Zapravo riječ je o pitanju: Šta ne smijemo zaboraviti? Predmet kulture sjećanja je *sjećanje koje stvara zajednicu*. (Assmann 2005:47) Kultura sjećanja počiva uglavnom na oblicima odnosa prema prošlosti za koju Assmann kaže da nastaje tek kad se uspostavi odnos prema njoj. Postoje dvije stvari koje su krucijalne za uspostavljanje odnosa sa historijom: a) *prošlost ne smije potpuno nestati, dakle mora biti dokaziva; b) ti dokazi moraju posjedovati karakterističnu različitost u odnosu prema danas*. (Assmann 2005:49) S obzirom na razumljivost prve tvrdnje, druga je prema Assmanu objašnjena pomoću novih dimenzija: renesanse i restauracije. Riječ je o svojesvrsnom povratku u prošlost te njenom otkrivanju, a što znači da se rekonstuiira budućnost istovremenim otkrivanjem prošlosti. (Assmann 2005:49)

U odnosu na oblike kolektivnog sjećanja razlikujemo dva oblika pamćenja, kulturalno i komunikativno.⁶ Za kulturalno pamćenje Assmann ističe da ono mora imati referentne tačke u prošlosti. Međutim, pamćenje nije u mogućnosti održati se unutar tih tačaka. Ono se mora prenositi i održavati pomoću cirkulacije različitih medija, kao što je književnost. Prošlost se na taj način konstruiše u simboličke figure unutar kojih se sjećanje fiksira. Time historija postaje mit i još više se uvlači unutar kulture i kulturalnog pamćenja. (Assmann, 2005:65) Assmann također kazuje da je kulturalno pamćenje zapravo forma kolektivnog pamćenja. Iz razloga se

⁶Komunikativno pamćenje obuhvata sjećanja koja se odnose na recentnu prošlost. To su sjećanja koja čovjek dijeli sa svojim savremenici. Tipičan slučaj je generacijsko pamćenje. To pamćenje historijski pripada grupi; nastaje u vremenu i prolazi s njim, ili tačnije, sa svojim nosiocima. Kad nestanu nosioci koji pamćenje utjelovljuju, to pamćenje ustupa mjesto drugom. (Assmann 2005: 63).

dijeli između određenih grupa ljudi te ih konstruišu u čvrst kolektiv iz čega proizlazi i kulturni identitet.

Mogu li književnost i pisanje biti mnemonička umjetnost?⁷

Astrid Erll navodi model koji može pomoći u ilustriranju međusobne relacije između književnosti i kulturalnog pamćenja, a koji je razvio Paul Ricoeur u filozofskoj studiji *Time and Narrative*. Ricoeur kreće od pretpostavke kako vrijeme postaje realno i svojstveno čovjeku onoliko koliko je organizirano unutar književnog teksta, a isti dobiva na smislu prilikom prikaza osobine realnog vremena svojstvenog čovjeku. (Ricoeur prema Erll, 2011:152)⁸ A. Erll će blago preformulisati trostruki Ricoeurov model u svrhu shvaćanja književnosti kao medija kulturalnog pamćenja, prema tome razlikuje tri aspekta mnemoničke mimeze: 1. preoblikovanje literarnog teksta pomoću kulture pamćenja 2. književna konfiguracija novih memorijskih narativa i 3. njihovo preoblikovanje u okvirima različitih mnemoničkih zajednica. (Erll, 2011:152) A. Erll se referira na Isera, književnost se može odnositi na materijalnu dimenziju kulturalnog pamćenja, na primjer: historiografiju, memoare, filmove i različite diskurse o prošlosti. Jednako tako, književnost se može referirati na socijalnu dimenziju kulturalnog pamćenja; komemoracije, različite mnemoničke zajednice i institucije. Ono na što se još književnost može odnositi jest mentalna dimenzija kulturalnog pamćenja pri čemu se misli na vrijednosti i norme, stereotipe i ostale učestale strategije za prikazivanje prošlosti. (Erll, 2011:153) A. Erll ističe da književnost prisvaja dijelove iz potonjih domena kroz intertekstualne, intermedijalne i interdiskurzivne odrednice. (Erll, 2011:153) Može se reći kako niti jedan simbolički sistem nije u mogućnosti i ne posjeduje sposobnost ponovno osvijestiti zaboravljeno i potisnuto ono što je ostalo neprimijećeno. Upravo zato A. Erll piše da književnost popunjava praznine u kulturalnom pamćenju. Književnost u toj funkciji stoji na razini mimeze¹ budući da aktualizira različite elemente koji se nisu ranije iznijeli, najčešće represijom, jer su zaboravljeni ili do tada uopće nisu pronađeni (Erll, 2011:153).

Time se iskazuje mogućnost kombinovanja i slaganja unutar književnog djela, odnosno ključ uloge književnosti kao medija kulturalnog pamćenja. Takav način shvaćanja, književnom djelu daje mogućnost da se poigrava realnim i imaginarnim, te pomoću takvih strategija naglašava nešto više od onog drugog. Samim time književnost može utjecati na kulturalno pamćenje jer su elementi pamćenja izdvojeni iz konteksta čime ih se može više istaknuti, dopuniti ili suprotstaviti kako bi se nešto naglasilo. (Erll, 2011:154) Odgovor na pitanje mogu li književnost i pisanje biti mnemonička umjetnost leži u tome kako ostvariti prelazak iz književnih konfiguracija novih memorijskih narativa i njihovog preoblikovanja u okvirima različitih mnemoničkih zajednica.

A. Erll tumači realizaciju tog procesa potrebnim činom čitanja, a time se mimetički krug zatvara. Posljednji nivo preoblikovanja teksta predstavlja ukrštavanje svijeta teksta i svijeta slušatelja ili čitatelja. (Erll, 2011:155) Tokom čina čitanja fikcija ulazi u novu vezu sa svijetom djelovanja, što zapravo podrazumijeva aktualizaciju. Aktualizacija se vrši na način da je

⁷(Astrid Erll, 2011:145)

⁸Kako bi prikazao dinamiku fikcionalnog narativa u stvaranju ljudskog vremena Ricoeur uvodi model takozvanog mimetičkog kruga referirajući se na Aristotelov klasični koncept mimeze. Nadalje, Ricoeur razlikuje tri razine mimeze, mimeza¹, mimeza² i mimeza³. Za njega književno stvaranje svijeta počiva na procesu dinamične transformacije, u interakciji preoblikovanja teksta koji se odnosi na stvarni izvantekstualni svijet (mimeza¹); tekstualna konfiguracija s glavnim zahvatom, postupkom smještanja priče u određeni žanr (mimeza²); čitateljevo preoblikovanje (mimeza³) (Erll 2011:152)

upotrijebljeni tekst promijenio pogled na neke historijske činjenice, dešavanja i temeljna uvjerenja. (Erll, 2011:155) Književna djela na taj način mogu promijeniti percepciju realnosti i na kraju kulturalnu praksu, te time i samo shvaćanje realnosti. (Erll, 2011:155) Za razumijevanje i osjećaj težine određenih događaja važna je vremenska orijentacija za koju A. Erll govori da je bez nje preoblikovanje kulturalnog pamćenja pomoću književnosti gotovo nemoguće. Vremenska se orijentacija postiže narativnom strukturom gradeći redosljed kojim se konstituiše odnos između prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. (Erll, 2011:155) Ono što je još važnije A. Erll naziva moduliranje kulturalnog pamćenja kroz književno djelo (Erll, 2011:155) i sadržaj istog, naprimjer kroz prikazivanje historijskih događaja kao što su revolucije i ratovi. Preoblikovanje teksta u okvirima različitih mnemotičkih zajednica, tj. djelovanje, oblikovanje, percepcija, znanje i svakodnevna komunikacija vode prema političkom ili nekom drugom djelovanju. (Erll, 2011:155) S uvidom na efekt koji književnost ima na kolektivnu razinu pamćenja, posljednja instanca bi se svakako trebala, prema Erll, smatrati kao kolektivno preoblikovanje i kao socijalno rasprostranjen način čitanja. Pri tome se misli da književna djela uđu u sve dimenzije društva, obrazovne, popularne i svakodnevne. Dakle, da se uvedu u školski program, da se o njima kritički raspravlja i prosuđuje i da čak postanu i dio popularne kulture. (Erll, 2011:155)

Navedene teorijske postavke mogu poslužiti da bi se objasnila uloga književne logorologije unutar širih poetičkih konteksta. Počevši od toga da književna logorologija neminovno uključuje mnoge figure sjećanja: autobiografske ispovijesti, historijske činjenice, fotografije i slično, ona učestvuje u formiranju kulturalnog pamćenja. To bi značilo da sve one ispovijesti preživjelih, koje se često drugačije percipiraju od onoga što se zaista *realno zbilo*, mogu formirati u zasebni modus pamćenja koji se nužno mora opirati zaboravu. Oni mogu da se inkorporiraju, temporalno i kauzalno ispišu u fikcionalni narativ, da bi im se omogućilo navedeno. Time se, prema A. Erll, može ostvariti mimeza kroz proces čitanja, odnosno činom čitanja informacije, događaji i viđenja spomenute problematike aktualiziraju se u smislu diskusija, upliva književnog djela unutar šire čitateljske populacije. Time se mimetički krug zatvara i smatra se kako transformacija kulturalnog pamćenja postaje uspješno izvršena. Drugim riječima, sve navedene figure sjećanja, mogu čitatelja zaštititi od apatije, i upozoriti da se logorska iskustva moraju pamtiti da bi se otklonila mogućnost ponavljanja.⁹

Još jedan važan segment koji A. Erll ističe je naratologija koja je usko vezana za kulturalno pamćenje. Različiti načini pamćenja jednako tako usko su vezani za različite načine narativa, odnosno prikazivanja. Promjena forme prikazivanja može utjecati na promjene vrste pamćenja i zadržavanja prošlosti. (Erll 2011:158) Prema tome A. Erll izdvaja prvi, *iskustveni način naracije* konstituisan unutar književne forme koja prikazuje prošlost kao proživljeno iskustvo. Iskustveni način evocira sjećanje iz savremene historije, generacijsko, porodično sjećanje koje Assmann smješta pod već spomenuto komunikacijsko pamćenje. Tekstovi u kojima dominira ovakav način naracije nastoje iskoristiti pamćenje kao glavni izvor, obično su to epizodično-autobiografske uspomene svjedoka. Ako se govori o formi iskustvenog načina naracije tada je to lični glas sadržan u prvom licu (vidljivo na primjeru pripovijesti *Oslobođeni Jasenovac*, Ć. Sijarića). Obraćanje čitatelju je na takozvani zatvorenički način, komunikacija

⁹Može li se književnost šutnje na južnoslavenskom literarnom prostoru, kao i angažirana socrealistička književnost koja je po svemu sudeći svjesno oblikovala djela s nekim drugim ciljevima, posmatrati kao uvod u događaje devedesetih?

licem u lice, i to u neposrednom sadašnjem vremenu. Sljedeći način naracije je *antagonistički način*. Prema A. Erll, on promovira jednu verziju historije, a odbacuje drugu čime se antagonizam konstruira. Ova vrsta sjećanja formira se u književnim djelima koja predstavljaju određene grupe ljudi i njihove verzije prošlosti, na primjer feministički ili postkolonijalni tekstovi (vidljivo na primjeru romana *Grumen sunca*, Zaima Topčića, u kojem se modelira jedna vrsta sjećanja realizirana ulogom partizana u Jasenovcu). Odlikuje se jednostranošću perspektive te je sjećanje određene grupe uzeto kao jedino istinito, uz to ono po čemu se još odlikuje je jedinstvena *mi* naracija. (Erll 2011:159) Posljednji način naracije koji Erll problematizira je *refleksivni način*. Naime, književnost je medij koji simultano gradi i posmatra sjećanje. Istaknuti refleksivni način konstituisan je narativnom formom koja privlači pažnju procesima i problemima pamćenja, metaforama pamćenja i različitim verzijama prošlosti. Također ističe se i eksperimentalnim narativnim formama naprimjer inverzijom hronoloških događaja (naročito vidljivo u *Peščaniku*, Danila Kiša). Erll dodaje kako većina historiografske metafikcije sadrži snažne refleksivne načine naracije. (Erll 2011: 159)

Na osnovu rečenog može se zaključiti da djela književne logorologije neminovno utječu u oblikovanju kulturološke svijesti. Ona moraju izaći iz prostora subalteralnog pisanja, i preoblikovati se u prostore razgradnje književnog teksta u komunikaciji sa čitateljem da bi se zatvorio prostor moguće repeticije.

Literatura

1. Asman, Alaida (1999): *O metaforici sećanja*, Reč: Časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja, Beograd
2. Assmann, Jan (2005): *Kulturalno pamćenje-Pismo, sjećanje i politički identitet u ranim visokim kulturama*, Biblioteka Tekst, Zenica
3. Brkljačić M., Prlenda S. (ured.) (2006): *Kultura pamćenja i historija*, Golden marketing-Tehnička knjiga, Zagreb
4. Erll, Astrid (2011): *Memory in Culture*, Palgrave Macmillan, Hampshire England
5. Hirsch, Marianne 2008.: *The Generation of Postmemory, Poetics Today*, Porter Institute for Poetics and Semiotics, (Spring 2008) (str. 103-128)
6. Imre, Kertesz 2004.: *Jezik u progonstvu*, Durieux, Zagreb
7. Rosenfeld, H. Alvin (2004): *The problematics of Holocaust literature*, Literature of the Holocaust, Chelsea House Publishers, Philadelphia, str. 21-49.
8. Rubenstein, Richard (1992): *After Auschwitz: History, Theology and Contemporary*
9. Rubenstein, Richard L. (1978): *The Cunning of History*, New York: Harper
10. Young, E. James 2010.: *Sites of memory and the shadow of war*, A companion to cultural memory studies, Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/ New York, str. 357-367.

THE ROLE OF LABOUR CAMP LITERATURE IN CONSTRUCTING CULTURAL MEMORIES

Abstract

This work questions the way in which literature inherited in labour camp experiences influence the construction of cultural memories. This literature is revealed through, we can

freely say, latent sub cultural domain and in that way reflects a particular world of cognition. In reference to this, the work searches after the answers on fundamental questions of this literature, and these are the questions of its meaning (particularly in the context of adorning the world of labour camps, ethical and political parameters, as well as poetical characteristics, that is, influences on certain political currents). Labour camp literature, as the literature of exile and reluctance, modifies and finds particular principles that often oppose stable narratological moments and political modes which try to mould it. On the one hand, the assimilation of labour camp trauma into the text is the problem of its unutterability, while on the other side, it makes an inquiry about the significance of labour camp literature in terms of contemporary theoretical origins, as well as of cultural paradigms. Therefore, the following questions are imposed: Is it possible for a work of labour camp literature to be in the function of cultural memories? That is, can it requestion and rewrite the history? What is the nature of history that labour camp literature writes? How is it experienced and remembered? In this case, the cultural memory is necessarily involved as the process through which time and space significance of labour camp confessions is filtrated, as well as the literature about labour camps. Considering this, the work will try to answer the following question: Can labour camp literature and writing about labour camps be mnemonic art? This will particularly be visible in novels about World War II in South – Slavic regions.

Key words: camp experiences, labour camp literature, cultural memories, rewriting history, mnemonic art

Vernes Subašić, MA

FILMSKE ADAPTACIJE KAO MOGUĆNOST IDEOLOŠKOG ČITANJA KNJIŽEVNOG PREDLOŠKA

Sažetak

Kada jedno književno djelo prođe medijsku promjenu preoblikujući se u sasvim novo djelo / film, ono neminovno biva uronjeno u aktualnost vremena u kojem se ta preobrazba odvija. Ekranizacije tako u sebi sadrže diskurzivne energije svog vremena, odnosno, po Robertu Stamu, one su *barometri* ideoloških trendova. Dakle, film kao produkt ekranizacije književnog djela u sebi nosi karakteristike kulture vremena u kojem je predložak nastao, ali i vremena u kojem je nastao sam film. To podrazumijeva da svako razdoblje stavlja svoj vlastiti pogled na djela iz prošlosti / svoja tumačenja. Dakle, kontekst vremena u kome je nastao književni predložak prožima se sa kontekstom vremena njegove filmske adaptacije. S obzirom da tekst sam po sebi može imati više različitih tumačenja, u tom smislu za adaptaciju književnog djela mogli bismo reći da je to samo jedan od načina njegova čitanja, odnosno svojevrsna interpretacija iz vizure režisera, ili scenariste – adaptatora. Takve elemente moguće je posmatrati u filmskim adaptacijama Andrićeve priče *Pismo iz 1920.* u kontekstu ideologija i propagande koje su dominirale devedesetih godina, ali i kod adaptacija Ćopićevih romana *Nikoletina Bursać*, *Gluvi barut* i *Orlovi rano lete*.

Ključne riječi: filmska adaptacija, ideologija, Ivo Andrić, Branko Ćopić

Tekst sam po sebi može imati nekoliko različitih načina čitanja (interpretacija) zavisno od niza faktora, te za filmsku adaptaciju nekog teksta u tom smislu možemo reći da je jedna vrsta načina čitanja predložka, ili njegova svojevrsna interpretacija iz vizure režisera, ili scenariste – adaptatora (često se radi o istoj osobi). *Način čitanja reprezentiranog, naravno, vezano je samo uz posredstvo tumača naše reprezentacije* (Baudrillard, 2006: 32), ili, po Gadameru (usp. 1978), razumijevanje nije reproduktivna nego uvijek produktivna aktivnost. Važno je uzeti u obzir i kontekst vremena u kome je nastao književni predložak u odnosu na vrijeme kada se vrši adaptacija – njegovo čitanje. To prožimanje teksta i konteksta jedno s drugim dovodi nas na trag Derridine formulacije koji kaže da su oni *uzajamno invaginirani* (1976: 85) – uvučeni jedan u drugi neraskidivom vezom. Uzajamno invaginirani su u tom smislu i filmska adaptacija sa kontekstom vremena u kome se ona vršila, što može otvoriti sasvim nove rezultate konačne interpretacije ili biti podložna nekim, možda, ideološkim čitanjima. Andrićeva priča *Pismo iz 1920.* (prvi put objavljena 1946.) jedno je od onih njegovih djela koje je najpodložnije takvom vidu percepcije. Dakle, mnogi kritičari su sa nekoliko različitih ideoloških tačaka ovom pričom pokušavali da potvrde neke svoje ideološke stavove koji se temelje na osnovnoj temi priče, a to je mržnja. Posebno se to odnosi na period rata u Bosni 1992.-1995. Priča iz 1920. koja govori o mržnji bila je predložak ideolozima za njihovu ideologiju mržnje. Kako piše Enver Kazaz (usp. 2016) Andrić je u javnom prostoru postao pisac u čijem djelu je nacionalizam pronašao osnovu za legitimaciju svojih *ubilačkih naracija* (usp. Maalouf, 2003). Iz svega toga proizilaze mnoge interpretativne kontroverze, pa

stoga i eventualna filmska adaptacija ove priče izaziva pažnju i otvara mogućnost stereotipima da isplivaju u prvi plan, posebno ako se uzmu osnovni podaci adaptiranog filma. Film više podsjeća na digitalizovanu pozorišnu monodramu, ali, s obzirom na to da je sniman za prikazivanje na televiziji (u crno-bijeloj tehnici), a i u filmskim indeksima se vodi kao tv-drama, uvršten je u ovu analizu. Naime, film je premijerno prikazan 1995. na RTS-u, a glavnu i jedinu ulogu tumači Mirsad Tuka, kome je ovo bio i diplomski rad, dok režiju potpisuje Slavenko Saletović. Radnja filma u naratološkom smislu kreirana je pripovijedanjem u monološkoj formi jednog glumca-dva lika. S obzirom na to da je ovaj film/predstava dosljedna adaptacija Andrićeve priče, gdje glavni glumac izgovara/citira cijele identične rečenice iz nje, interpretacija se izjednačava sa mogućnostima koje je otvorila i sama priča, mogu biti ideološke, ali i one iznad toga. Ekranizacija ovog djela u vrijeme zadnje godine rata u Bosni nanovo oživljava Andrićev tekst, a pošto se prikazuje na tv ekranima, šalje ga i široj publici nego što je to slučaj sa publikom pisane riječi - čitaocima. U vremenu kada je propaganda raznih ideologija plavila javne tv servise u zemljama bivše Jugoslavije, percepcija ove tv-drame od strane određene skupine gledalaca, jer igrani film stvara osjećaj *katarzisa i smisla* (Panjeta, 2004: 5), očekivano je da bude i ideološke naravi. Ideološke interpretacije priče i njene adaptacije u kojima se slijepo iznosi samo jedno mjesto kao *mjesto mržnje* gube na značaju pred činjenicom da se u tekstu nedvosmisleno nalazi trag koji sugerise na njenu univerzalnost. To možemo prepoznati u zadnjoj rečenici priče, gdje je narator pripovjedač. Tu se ironično ukazuje da priča o *mržnji* koju je kao takvu Maks opservirao u pismu, zapravo, može se primijeniti simbolično na cijeli svijet. Maks je pisao o međuljudskoj mržnji u Bosni, a poginuo je kao ljekar nakon bombardovanja bolnice u Španiji. *Tako je završio čovjek koji je pobjegao od mržnje* (Andrić, 2005: 291). Ovim priča ostvaruje semantičku vezu po principu *koncentričnih krugova* (Kazaz, 1999) gdje mržnja nije isključivo vezana samo za bosanski prostor, već je ona prisutna kao univerzalni fenomen u svijetu.

Književni predložak u tom smislu možemo smatrati iskazom u situaciji, proizvedenim u jednom mediju i jednom povijesnom i društvenom kontekstu, te kasnije preoblikovanjem u drugi iskaz smješten u jednaku situaciju, proizveden u različitom kontekstu i prenesen različitim medijem. Izvorni tekst predstavlja gustu informacijsku mrežu, niz verbalnih natuknica koje ekranizacija može selektivno preuzeti, pojačati, ignorisati, potkapati ili preobličiti (usp. Stam, 2008: 403). U valu partizanskih filmova snimljenih sredinom dvadesetog stoljeća koji su imali ideološku pozadinu referirajući se na antifašističku borbu tokom Drugog svjetskog rata nezaobilazne su bile i adaptacije romana socrealizma ili romana sa tematikom iz NOB-a. Takvi filmovi su potencirali idealizovanje bratstva i jedinstva zajedno sa marksističkim predstavljanjem etničkog identiteta kao *buržoaskog ideološkog konstrukta* (Stanković, 2008: 96). Zbirka priča Branka Ćopića *Doživljaji Nikolettine Bursaća* adaptirana je u film *Nikoletina Bursać* 1964. godine i tematski obuhvata vrijeme NOB-a, kao, uostalom, i mnoga druga Ćopićeva djela. Dakle, glavni lik je junak (koji je povremeno i anti-junak) Nikolettina Bursać koji doživljava različite zgode prožete humorom sa svojim suborcem, Jovicom Ježom. Tematski Ćopić daje svoj doprinos antifašističkoj borbi iz Drugog svjetskog rata, ali u djelu se nalaze i neka mjesta koja propituju problematiku identiteta običnog krajiškog seljaka, kome, uostalom pripada i Nikolettina, kao i mjesta koja razbijaju crno-bijelu sliku *mi* (entitet dobra) – *neprijatelj* (entitet zla), ili mjesta stereotipnog odnosa seljaka spram Drugih. Svi ti elementi koji se mogu pronaći u Ćopićevim pričama a koji se nisu uklapali u

ideološki obrazac filma, pri adaptaciji su izostavljeni, ili na neki drugi način preoblikovani. U kontekstu društveno-političkih promjena početkom dvadesetog stoljeća na ovim prostorima došlo je i do određene promjene identiteta (ili bar pokušaja njegove promjene) koji sam po sebi nije nepromjenjiva kategorija (usp. Maalouf, 2003). Tako je Nikoletina, u priči *Predavanje o bratstvu* dobio zadatak da svojoj četi, kojoj (...) *ne ide u glavu bratstvo* (...) (Ćopić, 1966: 32), objasni pristiglo naređenje iz vrhovnog štaba da više *Turci nijesu Turci, nego muslimani* (...) i da *smo odsada braća* (isto: 35-36). Ovakva neidealna slika bratstva među običnim pukom kojeg je Ćopić kroz humor iskazao u prozi, u filmu je izostavljena, a ta scena u kojoj se Nikoletina obraća svojoj pučkoj partizanskoj četi je promijenjena tako da se tema njegovog *predavanja* odnosi na ravnopravnost žena (umjesto na etničku ravnopravnost) u vojsci (i u društvu), a što seljaci nisu mogli najbolje pojmiti. Slično tome je izostavljen i dio iz priče *Obračun s bogom* gdje Nikoletina uvjerava majku da *nema više boga* (što je uvršteno u film), ali u filmu nedostaje dio: *da je tako štab naredio*. Nisu slučajno pri adaptaciji izostavljeni ni detalji iz priče *Ljubav i ljubomora* gdje se Nikoletina sreće oči u oči sa talijanskim zarobljenikom (ispostavit će se njegov imenjak Nikolo) i prema njemu ima ljudska razumijevanja: *Drugo je onaj 'Talijan koji s kolonom kreće na naše položaje i rešeta iz tankete, a drugo ovaj kukavelj pred nama* (isto: 38-39). Dakle, neprijatelj kod Ćopića nije predstavljen a priori i kao zločinac, nego kao žrtva sistema iz kojeg dolazi, jer se na njemu vidi *da su ga moćugom potjerali na Jugoslaviju* (isto: 39). S druge strane, oko Nikolettine su ljudi s predrasudama, - *Šteta što čovjek ne zna 'talijanski. / - A što će ti lopovski jezik, nećeš, valjda, mačke jesti – oporo dočeka Jovica...* (isto: 38), te se on s razlogom boji u priči *Zloslutna igra* da otrov fašizma ne zavlada i njima: *otrov radi (...) radi, radi i nikog ne šteti* (isto: 107) – tih detalja u filmu nema. Priča *Crni saveznik* također je jedna od izostavljenih, a u njoj se ponovo javljaju Jovicine predrasude (kao slika društva iz kojeg dolazi) spram Drugog, u ovom slučaju spram tamnoputog Amerikanca, saveznika, koji se u njihov kraj spustio padobranom nakon što je neprijatelj srušio avion kojim je upravljao: *Ma da ovaj nije od onijeh što vole izjesti čovjeka* (isto: 142). Evidentno je da se sličnim filmovima u to vrijeme idealizovala utopijska slika društva čime se nije ostavljalo prostora za postavljanje bilo kakvih pitanja koja bi i najmanje mogla narušiti ideale sistema, što se kod pisaca sa određenim metodama *prikrivanja* posredstvom književnog zanata nekako i moglo provući. Ako bi film za djecu *Orlovi rano lete* (1966.) u režiji Soje Jovanović, po istoimenom Ćopićevom romanu, posmatrali iz sličnog ugla, uočavamo da, pored avanturističko-humorističke tematike, film pri adaptivnim promjenama pojačava jednu ideološku matricu. Sve promjene pri adaptiranju romana u filmu, izuzmemo li one čisto mizanscenske intervencije režiserke u svrhu gledljivosti (npr. ambijent vodopada Kravice), odnose se na idealizovanje partizanskog odnosa prema ratu, a u tu svrhu glavni protagonisti su djeca koja mole da idu u rat, da im se dodijeli puška, odnosno ratno herojstvo za njih je ideal kome teže, a koji su prethodno izgradili mitovima o hajdučkim vremenima o kojima su im pričali odrasli. Kod Ćopića ta dječija želja za dokazivanjem više se zadržala u duhu dječije igre (osim zadnjeg poglavlja romana), u njihovom svijetu nestašluka i avanturističkog duha, dok su paralelno njima neku ozbiljniju i opasniju *igru* igrali odrasli. Film je djecu uključio u *igru rata*, u direktan dodir sa oružjem, djeca kradu municiju i puške, pomažu partizanima u bliskom sukobu... Ta (*zlo*)*upotreba* djece u svrhu propagiranja ideologije prisutna je u filmu i završnom scenom gdje djeca na njihovo opće oduševljenje konačno bivaju primljena u partizane kao kuriri. Ti motivi su preuzeti iz zadnjeg poglavlja

Ćopićevog romana, dakle, takve elemente možemo prepoznati i kod Ćopića na kraju ovog njegovog djela koje zbog toga i završava u melanholičnom tonu.

Ćopićev roman *Gluvi barut* jedno je od onih njegovih djela koje nam otkriva jednog drugog Ćopića za razliku od onog koji nam je kroz biografije većinom predstavljan: pisac za djecu, vedar i humorističan, partizanski (režimski) pisac. *Gluvi barut* (prvi put objavljen 1957.) otkriva nam jednog tamnijeg, melanholičnijeg Ćopića koji svojim djelom upozorava i kritikuje. Dakle, roman kritikuje ideološku moć razbijajući crno-bijelu sliku partizanske etičnosti kao isključivo humanističku i neupitno ispravnu. Iako roman tematski obuhvata vrijeme NOB-a, odnosno Drugog svjetskog rata, u njemu nemamo klasičnog neprijatelja koji vreba sa druge strane, nego je neprijatelj protkan među samim narodom, tačnije to je seljačko nerazumijevanje same *ideje otpora*, odnosno revolucije, a protiv čega se bori *gluvim barutom* – kako simbolično razmišlja jedan od glavnih likova, Tigar:

Ljutilo ga je što svakodnevno hvata sebe u tome da sve manje misli o neprijatelju, o onima 's druge strane', s kojima se otvoreno tuče, a sve je upornije zaokupljen ovim ovdje, 'svojima', s kojima se stisnutih zuba, ćutke nosi i bje gluvim barutom (Ćopić, 1966a: 22).

Adaptaciju ovog romana godinama je pokušavao snimiti režiser Bahrudin „Bato“ Čengić, no metodama cenzurisanja to je bilo ranije spriječeno. Tek kada se tadašnji vladajući sistem počeo urušavati Čengić je dobio dozvolu za snimanje, a 1990. je film i premijerno prikazan. Dakle, *Gluvi barut*, i kao roman i kao film simbolično predstavlja nečujnu unutarnju borbu, odnosno nasilje izvan žarišta ratnog sukoba, ali podstaknutu njime. To nasilje je obostrano, bez polarizovanja entiteta dobra i zla koje je bilo zastupljeno u mnogim filmovima ratne (partizanske) tematike snimanih u propagandne svrhe, prije i u vrijeme objavljivanja Ćopićevog romana *Gluvi barut* 1957. godine. Dakle, u književnosti tog doba javljale su se tendencije oslobađanja od socrealističke poetičke dogme, dok se za adaptiranje jednog ovakvog filma moralo čekati jedno novo vrijeme. To nam ukazuje na dvije stvari: prva - književnost je uvijek išla ispred svoga vremena prema kome se kritički odnosila; druga - film kao medijski žanr u ekspanziji u to vrijeme bio je podložniji cenzuri više nego književni žanr, što nam govori o važnosti koja je filmu pridavana od samog njegovog nastanka, pa do danas.

Literatura

1. Baudrillard, Jean: *Inteligencija zla ili pakt lucidnosti* (2006.), *Naklada Ljevak*, Zagreb
2. Derrida, Jacques: *O gramatologiji* (1976.), *Veselin Masleša*, Sarajevo
3. Gadamer, Hans Georg: *Istina i metoda* (1978.), *Veselin Masleša*, Sarajevo
4. Kazaz, Enver: *Ko to tamo laže?* (1999.), u: *Dani* br. 118., *Oslobođenje d.o.o.*, Sarajevo
5. Kazaz, Enver: *Kritika mržnje i utopija ljubavi* (2016.), u: <http://strane.ba/enver-kazaz-kritika-mrznje-i-utopija-ljubavi/>; Portal za književnost i kulturu *Strane* (www.strane.ba)
6. Maalouf, Amin: *Ubilački identiteti* (2003.), *Paideia*, Beograd
7. Panjeta, Lejla: *Filmska propaganda i marketing* (2004.), *Heft*, Sarajevo
8. Stam, Robert: *Teorija i praksa filmske ekranizacije* (2008.); u: Ž. Uvanović: *Književnost i film*
9. Stanković, Petar: *Konstrukti slovenstva u slovenskim partizanskim filmovima* (2008.), u: *Društvena istraživanja*, Vol.17 No.4-5 (96-97). Oktobar, 2008. *Institut društvenih znanosti Ivo Pilar*, Zagreb, *Matica hrvatska*, Ogranak Osijek, Osijek

Književni izvori

1. Andrić, Ivo: *Pismo iz 1920.* (2005.), u: I. Andrić: *Priča o vezirovom slonu i druge pripovijetke*, Civitas, Sarajevo
2. Ćopić, Branko: *Doživljaji Nikoletine Bursaća* (1966), *Svjetlost*, Sarajevo
3. Ćopić, Branko: *Gluvi barut* (1966.a), *Svjetlost*, Sarajevo
4. Ćopić, Branko: *Orlovi rano lete* (1960.), *Veselin Masleša*, Sarajevo

Filmski izvori

1. *Gluvi barut* (1990.), *Beograd film*, Beograd, (režija: Bahrudin „Bato“ Čengić)
2. *Nikoletina Bursać*, (1964.), *Jadran film*, Zagreb (režija: Branko Bauer)
3. *Orlovi rano lete*, (1966.), *Avala film*, Beograd (režija: Soja Jovanović)
4. *Pismo iz 1920.*, (1995.), *RTV Beograd*, Beograd (režija: Slavensko Saletović)

FILM ADAPTATIONS AS AN OPPORTUNITY FOR THE IDEOLOGICAL READING OF LITERARY WORKS

Abstract

When a piece of literature undergoes a change of medium and transforms into a completely different piece of art – a film, it inevitably gets immersed into the actuality of the period in which the transformation takes place. Film adaptations thus contain discursive energies of their time and, according to Robert Stam, serve as a barometer of ideological trends. A film adaptation of a literary work, therefore, contains cultural characteristics of the time in which the original was created, but also of the time in which the film was produced. That means that every period imposes its own view on the works from the past – its own interpretations. Therefore, the context of the period in which the literary original was created is pervaded by the context of the time of the film adaptation. Considering that the literary work by itself can have several interpretations, we could look at its film adaptation simply as another way of reading it, a certain interpretation from the point of view of the director or screenwriter – the adaptator. Such elements can be observed in the film adaptation of Ivo Andrić's story *Pismo iz 1920.* in the context of the ideology and propaganda that dominated the nineties, but also in the film adaptations of Branko Ćopić's novels *Nikoletina Bursać*, *Gluvi barut* and *Orlovi rano lete*.

Key words: film adaptation, ideology, Ivo Andrić, Branko Ćopić

Ilma Murić

INTERKULTURNO POZICIONIRANJE MILJENKA JERGOVIĆA

Sažetak

Miljenko Jergović, pisac, esejista, kolumnista, svojim se ličnim i književnim pozicioniranjem stavlja u "prostor između" južnoslavenske interliterarne zajednice, ne želeći se opredijeliti niti za jednu konkretnu kulturu / naciju čime dekonstruira i razara retoriku o pojedinačnim nacionalnim zajednicama. Iz toga proizlazi i osnovna hipoteza ovoga rada – Jergović je pozicioniranjem između izabrao interkulturnu poziciju te time uspostavio / potvrdio neraskidive interkulture veze između južnoslavenskih književnosti. U cilju istraživanja koristit će se Jergovićevi publicistički tekstovi kroz koje će se sagledati razmišljanja samoga autora te utvrditi interkulturna pozicija koju je Jergović uspostavio u južnoslavenskim književnostima.

Ključne riječi: interkulturno pozicioniranje, Miljenko Jergović, hibridni identitet, južnoslavenska interliterarna zajednica

Uvod

Južnoslavenska interliterarna zajednica danas je suočena s dva procesa: pokušaj nacionalnog zatvaranja književnosti odbacujući sve drugačije i različito, koristeći samo tekovine vlastite nacionalne književnosti, te pokušaj odbacivanja nacionalnog i formiranja interliterarne južnoslavenske zajednice kao mogućeg rješenja (Kovač 2001, Kazaz 2004, Duraković 2015, Džafić 2015). Književnost na južnoslavenskim prostorima oduvijek je bila interkulturna, i danas je, samo što je danas nacionalizam i nacionalno postalo dominantna odrednica, pa otud negiranje interkulturalnosti. Želeći objasniti mnoge književne pojave u južnoslavenskim književnostima dolazimo u međusobne sukobe jer se počinjemo svađati „čije je šta“ (Ugrešić, 2008), upravo zbog pokušaja nacionalnog zatvaranja književnosti i strogo određene pripadnosti pisca i njegovog djela određenoj nacionalnoj književnosti. Iako je to ponekad gotovo nemoguće, nastoji se određeni pisac svrstati u određeni nacionalni okvir, a određenje tog pisca moguće je shvatiti samo u kontekstu južnoslavenske literarne zajednice.

Upravo tom nacionalnom determinisanju i svrstavanju u jednu nacionalnu književnost suprotstavio se Miljenko Jergović, ne želeći biti ni bosanski, ni hrvatski, ni srpski, niti crnogorski pisac, već od svega pomalo. Želeći biti pisac južnoslavenskih književnosti, Jergović se odriče pripadnosti bilo kojoj nacionalnoj književnosti, opredijelivši se na pripadnost svojim čitaocima (što i treba biti primarna pripadnost svih pisaca). Dokaz tome nalazimo u Jergovićevim riječima: „Nisam ni hrvatski, ni bosanski, pripadam samo onima koji moje knjige dobronamjerno čitaju na jeziku kojem su napisane, bez obzira koje su oni nacije.“¹

Zbog veza s Bosnom i Hercegovinom, rođenjem, djetinjstvom i mladalaštvom u Sarajevu u kojem ostaje do rata 1993, te zbog preseljenja u Zagreb, Jergoviću se pripisuje pripadnost bosanskohercegovačkoj ili hrvatskoj književnosti. Međutim, nemoguće je Jergovića uvrstiti samo u bosanskohercegovački ili hrvatski kontekst. I sam Jergović kaže da nije

¹<https://www.vecernji.hr/enciklopedija/miljenko-jergovic-18474> (dostupno 15. 1. 2018)

„svodljiv ni na Hrvatsku, ni na Bosnu.“² Ako bi se Jergović uvrstio samo u bosanskohercegovačke pisce, šta bismo uradili sa njegovim djelima koja tematiziraju život u Hrvatskoj? Ako bismo Jergovića svrstali u hrvatske pisce, šta je sa djelima koja donose priče iz ratnog Sarajeva i ostalim djelima koja oslikavaju Bosnu? I na koncu, šta bismo uradili s njegovim pravom na višepripadnost, ili toliko željeno nepripadanje?

Hibridni identitet

Postkolonijalni teoretičar Homi Bhabha u knjizi *Smještanje kulture* (2004) u okviru postkolonijalne kritike donosi termin *hibridni identitet* – identitet kojeg prožimaju i čine različitosti i drugosti, identitet koji se ne može prikloniti samo jednoj zajednici, već je formiran na tragovima različitosti.

U prilog tome, Bhabha konstatira da je „identitet moguć samo u uslovima negacije bilo kakvog osjećaja originalnosti ili viška, kroz princip premještanja i diferencijacije kojima se uvijek doseže samo liminalna realnost“ (Bhabha, 1987: 120). On je manje zainteresovan za nesvodivi element, „original“, a više za element stranog, za različitost – onaj element koji opstaje i pruža otpor pokušajima apsorpcije, adaptacije, integracije i prevođenja. Ishod jeste da odnos između migrantskog, postkolonijalnog subjekta i dominantne matrice nije u svojoj biti antagonistički, već umjesto toga pribavlja i nadomješćuje (u oba ta smisla) „odsustvo / nedostatak“, ne poričući ni jednu od kultura koje ulaze u novu sintezu.

Zatvaranjem zajednice za druge dolazi do formiranja jednodimenzionalnog identiteta i pucanja društva, te priklanjanja i oponašanja drugih identiteta. U toj i takvoj situaciji formira se treći, tzv. *hibridni identitet(i)*. Ti hibridni identiteti se ne mogu uvrstiti u samo jednu zajednicu jer su mješavina različitosti, pa se pozicioniraju u međuprostor, granični prostor kultura i zajednica. U književnosti to su autori i autorice koji izabiru granicu kao svoju kritičku poziciju, dovodeći u pitanje samu paradigmu svjetske književnosti koja bi mogla biti shvaćena, kako to vidi Homi Bhabha, kao “proučavanje načina na koji kulture priznaju sebe preko svojih projekcija "drugosti". Tamo gde je, nekada, glavna tema svjetske književnosti bilo prenošenje nacionalnih tradicija, možda sada možemo da predložimo da bi transnacionalne istorije emigranata, kolonizovanih, ili političkih izbjeglica – ovih graničnih i pograničnih stanja – mogle da budu poprišta svjetske književnosti”.³

U svojim publicističkim tekstovima Jergović donosi višeslojni hibridni identitet. On ne pripada u potpunosti ni bosanskoj ni hrvatskoj zajednici, u isto vrijeme bivajući dio i bosanskohercegovačke i hrvatske književne zajednice, ne mogavši se oduprijeti niti jednoj od njih.

Publicistički tekstovi

Jergovićevi publicistički tekstovi donose njegova iskustva i doživljaj Bosne, sjećanja iz djetinjstva provedenog u Sarajevu, slike života u ratnom Sarajevu. Jergović donosi dušu Bosne, oslikavajući specifičnu bosansku atmosferu i same ljude u Bosni. Da je zaista vezan za Sarajevo, i da jedan njegov dio još uvijek u Sarajevu, Jergović dokazuje svojim čestim odlascima u Sarajevo, kako zbog stvarnih potreba tako i zbog neraskidivih veza s rodnim gradom, koji uvijek evociraju lijepe uspomene i osjećanja, osjećaj pripadanja tom gradu.

²<http://www.vijesti.me/caffe/miljenko-jergovic-pisac-juznoslovenske-kulture-i-senzibiliteta-148177> (dostupno 15. 1. 2018)

³ Baba, Homi K., *Smještanje kulture*, Beograd: Beogradski krug, 2004.

„Prošloga sam tjedna putovao u Sarajevo. Često sam tamo u posljednjih nekoliko mjeseci. Rješavam administrativne posljedice majčine smrti, zatvaram mrtve bankovne i životne račune, sakupljam i raspoređujem sitniš svake vrste, i jednostoljetni privremeni boravak jedne porodice u Bosni – otvoren dolaskom mog pradjeda Karla Stublera iz njegovih podunavsko-švapskih i banatskih zavičaja – privodim njegovu konačnom kraju.“ (Jergović, 2017)

Često se vraća na djetinjstvo i mladost provedenu u Sarajevu, te mnoge kulturne i društvene događaje koji su obilježili taj period. Oslikavajući te kulturne događaje, Jergović nam donosi duh prijeratnog Sarajeva i dočarava samu atmosferu koja je vladala.

„Početkom osamdesetih osnovana je Akademija scenskih umjetnosti u Sarajevu. Otpočetka to nije bio običan fakultet, ni obična akademija. Imali su otvorenu scenu, dobar noćni klub, a onda i menadžera koji je organizirao koncerte i predstave, stvarao dinamiku i život prostora, koji će, poput nekoga svjetovnog hrama, oduhoviti, profesionalno odrediti, intelektualno i emocionalno usmjeriti generacije sarajevske mladeži, uključujući i one, a možda baš najviše one, koji nikada nisu studirali na Akademiji, niti su imali glumačkih ambicija. Ta je akademija, zahvaljujući profesorima, ali ponajprije voditelju Otvorene scene Obala i njegovoj ekipi, doista bila otvorena institucija, na način one antičke akademije, u kojoj se poučavala i uzdizala zajednica, i koja će u nastupajućim godinama i desetljećima, osobito u ratu, proizvesti neka od remek-djela žive kulture ovoga grada.“ (Jergović, 2017)

Ono što je nemoguće ne zapaziti u Jergovićevim tekstovima je njegov stav prema institucionalizaciji religije, te odnosu čovjeka prema religiji. Jergović pokazuje naklonost ka religijama, onim njihovim pozitivnim, humanim stranama kakve su bile nekad prisutne u Sarajevu, običaji koji se vjekovima njegovali i koje su ga činili onim što ono jest, mjesto susreta kultura i civilizacija. Ono prema čemu Jergović iskazuje negativan stav, jeste institucionalizacija i politizacija religije, njeno pretjerano iznošenje u javnost, te korištenje u nacionalne i političke svrhe.

„U Sarajevu me je ovaj put dočekao jedan drukčiji Ramazan. I odmah imam potrebu da se pravdam i objašnjavam: ne prigovaram ništa, samo konstatiram. I dodajem, ne bih li bio baš skroz politički korektan, riječ je o istoj vrsti drukčijosti koja se vidi i u većinski kršćanskim zajednicama, u vrijeme njihovih blagdana. Eto, recimo, u Zagrebu.“ (Jergović, 2017)

„Takvi su, eto, bili sarajevski iftari osamdesetih, na Sepetarevcu, Mejtašu i Bjelavama, tamo gdje me je zvalo i gdje sam išao, da nikad ne zaboravim, i da mi se za cijeli život upiše i utisne, tako da je i to sad dio onog stublerovskog dragocjenog nasljeđa, što ga iz Sarajeva odnosim, sve dobro pazeći da na kraju ništa ne ostane iza nas.“ (Jergović, 2017)

U tekstovima koji problematiziraju svakodnevnicu hrvatske politike, društva i kulture, Jergović prenosi svoj doživljaj života u Zagrebu. Oslikavajući svakodnevne pojave u Zagrebu, on izražava svoj sud o tim pojavama.

Jergovića iritira hrvatski jezički purizam, koji rezultira novim neprirodnim i vještačkim riječima, te izmišljanjem novih, inovativnih naziva za predmete i objekte. Njemu smeta to što se pjesnici koji bogate i inoviraju jezik, pridonoseći leksičkom bogatstvu jezika na prirodan i umjetnički način, izjednačavaju s lingvistima koji na nasilan način uvode nove riječi u jezik.

„Nevolja hrvatskog jezika, i tu se on doista i razlikuje od srpskog, u tome je što se jezikoslovci ovdje smatraju jezikotvorcima. Pa im onda biva dopušteno da trijebe riječi u jeziku, i da

izmišljaju nove. Dane su im ovlasti kakve može imati samo hrvatski jezični genij, i kakve imaju veliki pjesnici, a naročito oni koji se bave životom živih riječi.“ (Jergović, 2017)

Potreba za nacionalističkim, potreba za iznalaženjem načina kako ćemo se razlikovati jedni od drugih, također je prikazana u Jergovićevim publicističkim tekstovima, i onda kada tu potrebu koristimo pretvarajući jezik iz sredstva za komunikaciju u nacionalno pitanje. „Jezikom se govori, njime se iskazuje, osim što se komunicira, označava, etiketira. Ali koga je za to u ova mračna doba briga? Možda doba i jesu tako mračna zato što nikoga nije bila briga.“ (Jergović, 2017)

Jergović se suprotstavlja potrebi nacionalnog deklarisanja pisaca, slikara, umjetnika i ljudi u javnoj sferi života, i sam ostajući nacionalno neopredijeljen, pobijajući tako bitnost nacionalne odrednice bilo kojeg čovjeka. Često u svojim tekstovima tematizuje problem deklarisanja umjetnika, te nacionalnog „čerupanja“ ili „čuškanja“ hvale vrijednih stvaraoca umjetnosti.

„Ime Otona Župančiča se među imenima zagrebačkih i hrvatskih lokacija pojavilo u ona već jako davna jugoslavenska vremena, i do danas nije bilo načina da ga se iskorijeni. Naime, iako je pripadao partizanskom odjeljku našega zajedničkog kulturnog imaginarija, Župančič je bio neusporedivo veća i značajnija pojava: jedan od najznačajnijih slovenskih književnika i književnih prosvjetitelja dvadesetog stoljeća, gromadna i dominantna figura kakve se javljaju pogotovu u malim kulturama i slabo frekventnim jezicima. A odnosi sa Slovencima do danas još nisu tako loši, niti je stvorena takva ideološka osnova za mržnju prema njihovoj kulturi, e da bi se prebrisala imena slovenskih značajnika, kao što su već izbrisana sva srpska imena iz nazivlja zagrebačkih ulica. Eto, tako je i moguće da se jedna vrlo lijepa zagrebačka ulica još uvijek zove imenom Otona Župančiča, premda su već odavno Župančičevi tekstovi očišćeni iz čitanki, a rijetki se još sjećaju „Cicibana“, u izdanju zagrebačke Mladosti, biblioteka Vjeverica, s ilustracijama Nives Kavurić Kurtović.“ (Jergović, 2017)

Prošlost, a i sadašnjost nam je zajednička, toga smo i previše svjesni pa se zato toliko i trudimo da pokidamo sve međusobne veze i stvorimo nacionalnu živicu, unutar čijih granica nećemo znati za ništa sem svoga i vlastitog. Kao rezultat toga javila se potreba „prebacivanja“ pisaca, glumaca, umjetnika općenito, na ovu ili onu stranu živice.

„Kakav je, zapravo, vaš problem sa Šerbedžijom? To što je Šerbedžija Srbin? Nije to. Osim što se, čak i u hrvatskim narodnim kazalištima, nađe još Srba, koje se pušta na miru ili ih se čak smatra velikim hrvatskim glumcima, Šerbedžija baš i nije neki naročito krupan i samosvjestan Srbin. To što je Šerbedžija govorio, ili što nije govorio, a trebao je govoriti, 1991. ili nekih sljedećih godina?“ (Jergović, 2016)

Jergović vrlo često piše o potrebi nacionalnog „čišćenja“ kao jednom od kulturnih postratnih sindroma. To je potreba nacionalne „čistoće“ u svim sferama umjetnosti, kulture i društva. To je pitanje „tobožnje krivice“, a ta krivica se zapravo krije iza nacionalnog ključa. „Što bi ostalo od hrvatskog kazališta, televizijskog dramskog programa i filma sedamdesetih i osamdesetih godina kada bi se iz njih izbrisao Rade Šerbedžija. Otprilike ono i onoliko koliko je ostalo od hrvatske književnosti nakon što je iz nje prognan Ivo Andrić. Osim što je lažljivo i prijetvorno mrtvoga Andrića vraćati u književnost kojoj on živ više nije pripadao, to je i nemoguće. Slična je stvar i sa Šerbedžijom, koji će jednoga dalekog, vrlo dalekog dana također biti prošli čovjek. Tada će za hrvatsku kulturu i što se njega tiče biti prekasno. Katedrale stoje tamo gdje jesu, dok ljudska djela ostaju onima koji su ih željeli i razumjeli.“ (Jergović, 2017)

Problem nacionalnog opredjeljenja umjetnika, vječitih rasprava ko, gdje, kada i kome pripada, pokušaji naknadnog izbacivanja ili ubacivanja umjetnika u određeni kanon i kulturu posljedica su nacionalnog zatvaranja zajednica. Jergović u svojim publicističkim tekstovima sve te pojave prikazuje na realan i suštinski način, gdje postaje jasna sva besmislenost i apsurdnost gledanja umjetnika s aspekta nacionalnog.

Jugonostalgija prisutna je u svim zemljama bivše Jugoslavije, naročito kod onih starijih generacija. Ali, kod novih naraštaja koji su rođeni u ratnom ili postratnom periodu, jugonostalgija nije prisutna, iako nam se čini da i oni žale za tim „boljim“ vremenima, ali oni zapravo žale za nedostatkom svega onoga što se tada dešavalo u muzici, književnosti i umjetnosti, pa im ostaje da odrastaju na onim istim kulturnim tekovinama na kojim su odrastali i njihovi roditelji. Jergović oslikava tu atmosferu „lažne“ nostalgije, koja krije krizu kulture i umjetnosti u današnjem društvu.

„Nostalgija? Ne, na žalost nije to učinak nostalgije. Riječ je o nečemu što je puno gore, riječ je o praznini i o dojmu kako se u posljednjih četvrt stoljeća više ništa oko nas ne događa. Ili nismo u stanju upamtiti ono što se događa. I onda bivaju mnogo življi i svježiji pjevači koji su prestali pjevati oko 1987, od onih koji su pokušavali pjevati lani i preklani. Prvih se, ipak, po nečemu još sjećamo. Drugi su potonuli u prehistorijski zaborav. Kako je to moguće? Vrijedilo bi malo i o tome razmisliti.“ (Jergović, 2017)

U Jergovićevim tekstovima se često vidi njegova naklonost ka onima koji su uspješni i ostvareni u svojoj profesiji zbog vlastitog truda i rada, a ne zbog toga što su nacionalno određeni.

„Ana Mužičuk ukrajinska je šahistica, koja je godinama nastupala za reprezentaciju Slovenije, e da bi od 2014. zaigrala opet za Ukrajinu – ovo navodim da bi se znalo kako Ani nacija i domovina baš i nisu neki snažan fetiš ili afrodizijak – dvostruka je svjetska šahovska prvakinja, u brzopoteznom i u blic-šahu, ali neće braniti osvojene titule, i to zato što se sljedeće svjetsko prvenstvo igra u Rijadu, u Saudijskoj Arabiji.“ (Jergović, 2018)

Pored bosanskohercegovačke i hrvatske tematike, Jergovićevi publicistički tekstovi obrađuju i pojave u svijetu koje predstavljaju recepciju svjetskih dešavanja u kontekstu pojedinca na južnoslavenskim prostorima. Tu je primjetan doživljaj stvari od globalnog značaja od strane malog čovjeka na margini Evrope, koji vrlo dobro shvata i uviđa svjetsku politiku.

Jergović oštro osuđuje kurs američke politike kakvu vodi Donald Trump, otvoreno govoreći o „providnosti“ i očiglednosti Trumpovih postupaka i izjava. Također, podvrgava kritici nedemokratskost i nazadnost arapskog svijeta i njegovog ustroja.

„A Melaniji i Ivanka se, vidiš, nije dogodilo ništa. Objašnjenje je jednostavno: ćafirski poglavica osim što je doletio u Saudiju da svojim belaj-hanumama pokazuje deve naumio je da kralju Salmanu, svome velikom, inače malo dementnom ahabu, proda oružje. I prodao mu ga je po cijeni od sto milijardi dolara. To je razlog što ni jednoj ni drugoj strani, ni ćafirima ni pravovjernicima, više ništa nije bilo uvredljivo.“ (Jergović, 2017)

Društveni i politički režimi, svjetska politika, fašizam i nacizam često su predmet kritiziranja u Jergovićevim publicističkim tekstovima. Jergović društvena i politička dešavanja spušta na nivo svakodnevnih životnih događanja i manipulacija, približavajući tako čitaocu naizgled zamršene političke igre.

„Na kraju Drugoga svjetskog rata kada je Europa počela izgrađivati svoj današnji subjektivitet iz ratne pobjede rodila su se dva velika pobjednička imperija: američki, koji je,

istina, ostao s druge strane oceana, ali je ovladao polovinom svijeta, i sovjetski, koji je oslobađajući Europu od najvećeg zla koje ju je moglo zateći, od nacizma i fašizma, usput progutao pola Europe. Osim što je europski istok podložio svojoj imperijalnoj volji i ideologiji, Austriju je ucijenio i zatočio, Finsku ograničio u njezinom suverenitetu, okružio Berlin i stupio na pola koraka od Rima i Pariza.“ (Jergović, 2017)

Tematika Jergovićevih publicističkih tekstova veoma je široka. Ona se kreće od sarajevskih ratnih priča, preko svakodnevnih dešavanja u Zagrebu, pa do „dekodiranja“ i analize svjetskih dešavanja. U svim tim tekstovima Jergović oslikava sebe, donosi svoj identitet i daje nam priliku da upoznamo njegovu ličnost. Jasno je vidljiv Jergovićev stav prema bitnim životnim, političkim, društvenim, nacionalnim i kulturnim pitanjima. Uzimajući to sve u obzir, ostaje jasno zašto se Jergović kao pisac odlučio za nacionalnu (ili bilo koju drugu) nepripadnost.

Zaključak

Miljenko Jergović sebe vidi i doživljava kako u bosanskom, tako i u hrvatskom društvu, bivajući time dio južnoslavenskog društva. On sebe vidi i doživljava kao dio južnoslavenske književne zajednice, pripadajući tako i bosanskoj, i hrvatskoj, i srpskoj i crnogorskoj književnosti. Jergović zna da bi se opredijelivši samo za jednu od književnosti odrekao jednog dijela svog identiteta. On sebe jedino shvata i doživljava samo kao dio južnoslavenske književne zajednice, nikako kao pisca samo jedne nacionalne književnosti.

Zbog toga i sam Jergović uviđa da nije podoban niti jednoj nacionalnoj zajednici, jer se one zatvaraju u sebe i traže nacionalno opredjeljenje pa kaže da jedino što mu pripada u Hrvatskoj jeste jezik, kao i jezik u Bosni, Srbiji i Crnoj Gori. Time „stavlja tačku na i“ aktuelnim raspravama o jeziku na južnoslavenskim prostorima, koje su doduše više političke nego naučne, i koje se u takve svrhe i koriste kao bi se njima manipuliralo masama u cilju zatvaranja nacionalnih zajednica, kako se ne bi konačno priznala istina o interkulturalnim vezama južnoslavenskih književnosti i njihovoj međusobnoj isprepletenosti i povezanosti.

Ne odlučivši se niti za jednu nacionalnu književnost, opredijelivši se za identitet pisca unutar južnoslavenske književnosti, Jergović je tako svojim djelima uspostavio interkulturalni kontekst. On donosi sliku Bosne, sliku Hrvatske, svoja iskustva o tim zemljama i doživljaj svijeta i života u njima. Njegova djela tematizuju ratno Sarajevo, duh Bosne, život u Zagrebu, reakcije na politički, društveni, kulturni život Zagreba, donosi poređenje svijeta i života u Bosni i Hercegovini i Hrvatskoj. Upravo tom raznovrsnošću tematike, njegovanjem i jedne i druge zajednice, ne odričući se pritom ni jedne ni druge kulture i tradicije, Miljenko Jergović stoji na razmeđu dviju ili više kultura koje njeguje u svom književnom djelu, gradeći tako interkulturalne veze u južnoslavenskim književnostima.

Jergovića je nemoguće (po)dijeliti i uvrstiti samo u bosansku ili hrvatsku književnu zajednicu. Odijelivši se od jedne kulture, on prestaje biti to što kao pisac jeste, ono što čini njegov identitet. Zato je njegov identitet hibridni jer je sačinjen od dvije kulture i tradicije, i zbog toga se ne može opredijeliti niti za jedan prostor, te bira međuprostor, ne dajući mogućnost da postane ni „naš“ ni „njihov“, već „svačiji“, uspostavljajući time interkulturalnu poziciju u južnoslavenskim književnostima.

Izvori

1. Jergović, Miljenko, *Šta govorimo o sebi dok govorimo o Šerbedžiji*, <https://www.jergovic.com/sumnjivo-lice/sto-kazemo-o-sebi-dok-govorimo-o-serbedziji/> (dostupno 10. 1. 2018)
2. Jergović, Miljenko, *Od sarajevskih do zagrebačkih iftara*, <https://www.jergovic.com/sumnjivo-lice/putopis-od-sarajevskih-do-zagrebackih-iftara/> (dostupno 15. 1. 2018)
3. Jergović, Miljenko, *Audicija: najigranija studentska igra u povijesti glume*, <https://www.jergovic.com/sumnjivo-lice/audicija-najigranija-studentska-vjezba-u-povijesti-glume/> (dostupno 15. 1. 2018)
4. Jergović, Miljenko, *Preporod hrvatskog jezika u hotelu za gume*, <https://www.jergovic.com/sumnjivo-lice/preporod-hrvatskog-jezika-u-hotelu-za-gume/> (dostupno 17. 1. 2018)
5. Jergović, Miljenko, *Mjesni odbor hrvatskog urara Janka Matka*, <https://www.jergovic.com/sumnjivo-lice/mjesni-odbor-hrvatskog-urara-janka-matka/> (dostupno 14. 1. 2018)
6. Jergović, Miljenko, *Sablazan u Rijadu i ultimatum protiv Al Jazeera*, <https://www.jergovic.com/sumnjivo-lice/sablazan-u-rijadu-i-ultimatum-protiv-al-jazeera/> (dostupno 6. 1. 2018)
7. Jergović, Miljenko, *Ana Muzičuk i pravo da gologlava igra šah*, <https://www.jergovic.com/sumnjivo-lice/ana-muzicuk-i-pravo-da-gologlava-igras-sah/> (dostupno 18. 1. 2018)

Literatura

1. Bhabha, Homi K. (2004): *Smeštanje kulture*, Beogradski krug, Beograd.
2. Duraković, Esad (2015): *Bosanskohercegovački književni obzori*, KDBH Preporod, Zagreb.
3. Džafić, Šehrzada (2015) *Interkulturni (kon)tekst bosanskohercegovačke interliterarne zajednice*, Dobra knjiga, Sarajevo.
4. Đurišin, Dionýz (1991), *Daljnje mogućnosti i perspektive istraživanja međuknjiževnog procesa*, [u:] Komparativno proučavanje jugoslavenskih književnosti, sv. 4, ur. Franjo Grčević, Zavod za znanost o književnosti Filozofskog, Zagreb.
5. Kovač, Zvonko (2001): *Poredbena i/ili interkulturna povijest književnosti*, Književna smotra, Zagreb.
6. Ugrešić, Dubravka (2008), *Kultura laži*, Izdavač Fabrika knjiga, Zagreb.

INTERCULTURAL POSITIONING OF MILJENKO JERGOVIĆ

Abstract

Miljenko Jergović, writer, essayist, columnist is placing himself with his personal and literature positioning in "space between", with no intend to choose any of culture / nation, deconstructing rhetoric about individual national communities. From that emanates a hypothesis of this work – Jergović chosed intercultural position and made / confirmed inseparable intercultural conections between yugoslavian literary communities. For the goal of research

will be used Jergović's publicist texts. By reading and analysing Jergović's publicist texts will be find out thought of Miljenko Jergović, and also will be realised intercultural position which Jergović has made in yugoslavian literatures.

Key words: intercultural positioning, Miljenko Jergović, hybrid identity, yugoslavian interliterary community

Jusuf Šljivnjak

ODNOS TRAGEDIJE I KOMEDIJE KROZ KOMPARATIVNU ANALIZU KRALJA EDIPA OD SOFOKLA I RAZBIJENOG VRČAGA OD KLEISTA

Sažetak

Ovaj rad je koncipiran tako da prva polovina tretira općenito obje drame shodno teorijskim tvrdnjama o tragediji i komediji. Koristeći se najviše Aristotelovim tezama o tragediji i komediji, objasnio sam odnos između tragičnog i komičnog kroz komparativnu analizu Sofoklove tragedije „Kralj Edip“ i Klajstovog „Razbijenog vrčaga“. Drugi dio ovog rada razrađuje ono kazano u prvom dijelu uz konkretne primjere i dodatnu analizu tijela u tragediji i komediji. Uspoređujući glavne protagoniste navedenih drama, ukazao sam na suštinske razlike tragičnog i komičnog lika, njihovih tijela i onoga što oni predstavljaju. Sofoklov tragični lik kao „uzvišen“ što je jedna od osnovnih odlika antičke tragedije i Klajstov komični lik kao „unižen“ što je jedna od osnovnih odlika komedije, daju jasnu predstavu o čovjeku kakv bi „morao biti“ i kakav on jeste u „stvarnosti“.

Ključne riječi: tragedija, komedija, Kralj Edip, Razbijeni vrčag, tijelo

Odnos tragedije i komedije

Aristotel dramu definiše kao književnu formu koja se bavi oponašanjem (mimezis). Drama prikazuje likove koji djeluju i govore potpuno autonomno dok je autor drame potpuno odsutan. Čitatelji komuniciraju sa likovima neposredno, bez posredovanja pripovjedača ili nekog drugog subjekta. Osnovne dramske vrste su : tragedija, komedija i drama u užem smislu. „Tragediju i komediju Aristotel združuje pod jedan opći pojam drame, dakle poznat mu je poznat i pojam dramskog pjesništva: ono kako on kaže, prikazuje svoje likove kako rade i djeluju, a ne priča samo o njima, kao što to čini epsko pjesništvo.“¹

Tragedija je književna vrsta koja je nastala u staroj Grčkoj u čast boga Dioniza. Osnovni motiv antičke tragedije je nesretna sudbina pojedinca ili sukob sa zakonom društva. Glavni junak tragedije težeći ka idealima uvijek okončava tragično. Junaci tragedija su veliki po ciljevima koje sebi postavljaju te se zbog toga čitatelji i gledatelji identificiraju i nadahnjuju sa njima i njihovim herojskim osobinama.

„Umjetnost je tragedije u predstavljanju tragične sudbine i učinka tragičnog iskustva. Time je tragedija umjetnost koja pobuđuje osobitu neugodu: ne želimo da postoji ono tragično, doživljavamo ga kao smetnju i neugodnost.“² Tragedija označava sklad, uređen svijet, svijet poretka, dakle sve ono suprotno haosu i neredu. U antičkoj Grčkoj tragedija je označavala državnu formu jer nadahnjuje određenu veličinu i u njoj su ljudi i bogovi strogo hijerarhijski određeni. Tragedija po definiciji jeste patetika ali i ne mora biti. Ona također može biti i uzvišena. Tragični junaci koji dignu ruku na sebe jesu patetični, ali s druge strane tragični junaci koji izgube život u borbi za dobro su uzvišeni. Oni su heroji i moralne vertikale. Tragedija je

¹ Škreb, Zdenko, Stamać, Ante, Uvod u književnost, Nakladni zavod Globus, Zagreb, 2000, str. 688.

² Meneke, Christoph, Prisutnost tragedije, Beogradski krug/Multimedijalni institut, Beograd/Zagreb, 2008, str. 92.

odbrana kosmosa i ona je dokaz njegove svrsishodnosti kao i uputa o važnosti kosmosa i poretka. U osnovi tragedije, uvijek stoji volja božanstava.

„U poređenju sa tragedijom, koja se bavi idealnim, tj. ljudima koji su bogovima slični i zato viši od nas, kako je govorio Aristotel, komedija se bavi realnim, tj. onim što je prosječno i obično u stvarnom životu. Njeni junaci su obični ljudi s njihovim ljudskim slabostima, manama i porocima.“³ Prema tome, komedija u značajnoj mjeri predstavlja unižavanje onoga što se u tragičnom smislu doživljava svetim. *Platon* definiše smiješno kao spoj užitka i bola a *Aristotel* kao manjkavost koja ne boli odnosno ne nanosi štetu.

Kao što vidimo *Platon* u komičnom vidi nešto ozbiljno, nešto što prevazilazi obični smijeh. Smijanje čovjeku znači ismijavanje sebe i ismijavanje slabosti koje nismo spremni da priznamo. „Komedija je, kao što već rekosmo, podražavanje nižih karaktera, ali ne u punom obimu onoga što je rđavo, nego onoga što je ružno, a smešno je samo deo toga. Jer, smešno je neka greška i rugoba koja ne donosi bola i nije pogubna; na primer: smešna ličina (maska), to je nešto ružno i nakazno, ali ne boli.“⁴ „Komično je svako ispoljavanje fizičke sfere čovekove ličnosti – kada se radi o njenoj duhovnoj sferi.“⁵

Tragedija se uvijek događa nama i zbog toga se poistovjećujemo sa njom. Otuda empatija i pročišćenje osjećanjem straha i bola dok u komediji katarza nije prisutna jer se ona uvijek događa drugom. Komediju i tragediju posmatramo kroz likove. Komični lik ima jednu ili više osobina koje su pogodne za ismijavanje. Tragedija je po svojoj prirodi božanska, a komedija ljudska. Komični lik je obični čovjek a tragičan lik ima nešto božansko u sebi. Svi se mi poistovjećujemo sa tragičnim likovima a rijetko kada ili nikada sa komičnim. S jedne strane, dok je tragedija ono što se dešava nama, komedija se uvijek dešava drugome i zbog toga je uvijek vezana za konkretno. Univerzalna komedija bi bila besmislena jer se ne možemo smijati kosmosu. Uz tragičnog junaka nikada ne idu banalne stvari za razliku od komičnog. Što je veći stepen konkretizacije i banalizacije to komični junak funkcionira bolje. Komedija je tačnija za razliku od tragedije zato što onemogućuje identifikaciju i prepoznavanje. Komedija znači emotivnu, intelektualnu i svaku drugu distancu.

Komparativna analiza: Sofoklo, *Kralj Edip* i Kleist, *Razbijeni vrčag*

Grčka tragedija je tragedija sudbine. U tragediji likovi rade ono što su bogovi odlučili. To je najbolje prikazano na primjeru tragedije „Kralj Edip“. On je žrtva proročanstva i sudbine, te njegova volja nije slobodna već unaprijed determinirana. Također, bitno je napomenuti da kroz čitavu radnju „Razbijenog vrčaga“ glavni lik Adam je slobodouman tj. lik koji svojim djelovanjem determinira sudbinu, ali to ipak ne znači da je ona u potpunosti u njegovim rukama. Manjak ili pak nepostojanje vjerovanja u neku onostranu silu određuje ovakav koncept. Radi se o tome da je dominirajuće mišljenje kako čovjek kroji svoju sudbinu mimo božanske reakcije.

„Čovjekovo suočavanje s okolnostima kojim ne upravlja njegova volja već volja bogova, ili pak sama sudbina kao sila jača i od bogova, zbog čega svaki čovjekov neposluh, svako njegovo prekoračenje zadatih ljudskih granica, svaka njegova oholost, njegov hybris,

³ Lešić, Zdenko, *Teorija književnosti*, Sarajevo Publishing, Sarajevo, 2005, str. 498.

⁴ Aristotel, *O pesničkoj umetnosti*, Dereta, Beograd, 2008, str. 11.

⁵ Bergson, Anri, *O smijehu-Esej o značenju smiješnoga*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1958, str. 83.

postaje njegova tragička krivica, a on sam svoja sopstvena žrtva, osuđena na stradanje i patnju.“⁶

Tema tragedije „Kralj Edip“ jeste potraga za krivcem tj. Lajevim ubicom. Kroz čitavu tragediju se provlači Edipova borba sa sudbinom u kojoj on propituje vlastitu prošlost, iskazuje nepovjerenje, sumnju i strah. „Edipovo traganje za Lajevim ubicom postaje traganje za skrivenom stvarnošću njegove sopstvene prošlosti.“⁷ Edip je tragični junak koji sam ne kroji svoju sudbinu već se bori protiv onoga što mu je sudbina namijenila. Na početku tragedije on je slavni i poštenu kralj koji je voljen u narodu. Kako radnja tj. istraga ulazi u zaplet, odnosno kako se otkriva istina, Edipov lik gradira prema negativnim osjećajima srama, jada, očaja i potpunog uništenja u sljepoći i progonstvu iz zemlje. Njegova osnovna karakteristika je razum i inteligencija, stoga on pokušava sve da racionalizira. Zbog toga se i suprostavlja proroku Tiresiji i proročanstavu kao jedne od najvažnijih institucija društva u kojem živi. Pokušavajući da bude pravedan tako što želi pronaći svjedoka ubistva koji će otkriti ko je krivac (što u ovom slučaju predstavlja tragičnu ironiju), dolazi glasnik što predstavlja peripetiju i od tog trenutka sižejni zaokret kreće u pravcu otkrivanja Edipovog porijekla. Tada Edip dolazi pred ogledalo gdje dolazi do samoprepoznavanja. Edipova tragična krivica je ta što je pretjerano vjerovao u razum i što je htio izbjeći vlastiti život. Tragična krivica je objašnjenje i opravdanje za kaznu koju on trpi. Ona je znak da je djelovao iz slobode.

„Lična kriza je tijesno povezana sa društvenom, kojoj je nekad posljedica a nekad komentar, ali se uvijek objektivira u društvu koje ga/kojemu se žrtvuje. Nikakvom interpretacijom i nikakvim promjenama perspektive nije moguće Sofoklovog junaka predstaviti drugačije nego kao žrtvu svoje tragičke krivnje, koja na svoju katarzu pristaje s punom svijesću o njezinim razlozima.“⁸ Kriza u društvu se rješava tako što heroj preuzima na sebe tragičku krivicu, strada i biva odstranjen iz društva. Saznanje je najjači motiv djelovanja i temelj svakog tragičkog junaka. Čitav lik Edipa obilježen je žudnjom za sigurnim znanjem. Jedna od najvažnijih osobina tragične krivice jeste „juristička“ nevinost. Ta tragična krivica je metafizička. Ona je ogriješena o temeljne principe kosmosa a ne zakone društva. Edip je juristički potpuno nevin, a njegova tragična krivica jeste žudnja za potpunim saznanjem. Tragična krivica nikad nije zločin već grijeh. Edipova istraga je već unaprijed predodređena sa tragičnim ishodom. Njegova sudbina određuje njegov karakter što znači da je sva slobodna volja ugrađena u viši kosmički plan. Stoga on želi da otkrije ko je izvršio ubistvo njegovog oca, a zapravo otkriva sebe kao glavnog krivca. Ipak, prema njemu osjećamo sažaljenje što jeste cilj tragedije, zato što njegova krivica nije individualna, nije samo njegova nego je pitanje samog prokletstva roda.

Za razliku od Sofoklovog „Kralja Edipa“, Klajstovu komediju „Razbijeni vrčag“ određuje individualna motivacija.

„Klajstovi likovi su cjeloviti i slobodni subjekti koji hoće i djeluju iz svojih karaktera i svoje slobode, a ipak su redovno žrtve sižea (objektivnog zbivanja, niza događaja) koji se odvija po svojoj logici, neovisno o njima i zapravo protiv njih, za šta ne treba boljeg primjera od komedije „Razbijeni vrčag“ u kojoj sudac, vodeći proces, mora na kraju osuditi sebe.“⁹ Adam

⁶ Lešić, Zdenko, Teorija književnosti, Sarajevo Publishing, Sarajevo, 2005, str. 487.

⁷ Ferguson, Fransis, Pojam pozorišta-Kralj Edip: Tragični ritam radnje, Nolit, Beograd, 1979, str. 36.

⁸ Karahasan, Dževad, Dnevnik melankolije, Vrijeme, Zenica, 2004, str. 12.

⁹ Karahasan, Dževad, Dnevnik melankolije, Vrijeme, Zenica, 2004, str. 34.

je potpuno individualiziran lik koji sam odgovara za svoje postupke. Sam radi po svom nahodanju i njegova istraga nije pokušaj otkrivanja ko je krivac nego pokušaj sakrivanja krivca. Tu se primjeti razlika između tragičnih i komičnih likova. Ekip kao uzvišem, kralj Tebe, spasioc naroda, moralan i bogobojažan lik ali njegova sudbina nikada ne pada u stanje poniženja te uvijek ostaje ono nešto herojsko i uzvišeno u njemu. Dok s druge strane Adam je lik kojeg osuđujemo zbog njegove nemoralnosti. On zluopotrebljava svoj poziv sudije koji bi trebao biti častan i biti lik koji brani moral i pravednost. Adam je prikazan kao neprikosnovo „ljudska“ verzija Edipa. Dakle, siže u obje drame se zasniva za istraži. Rekonstrukcija prošlosti je zajednička za obje istrage. Klajstov Razbijeni vrčag kroz likove možemo simbolički posmatrati na više načina. Najprije, kroz likove sudije Adama i djevojke Eve. Adam i Eva kao prvi ljudi koje je Bog stvorio, kao prvi ljudi koji su grešani. Dakle, Adam i Eva kao simbol biblijskog pada, simbol početka historije čovjeka određenog svojom voljom. Tu primjećujemo simbol gubitka jedinstva sa božanskim, kojeg smo imali kod Edipa. Tako komedija počinje, doživljava zaplet i kraj, padom.

„Adam sedi i uvija jednu nogu. Dolazi Liht.

LIHT: Ih dođavola, prijatelj Adame! Šta bi to s vama? Ta kakvi ste to?

ADAM: Eto. Da zapneš dosta su ti noge. Na ravnom tlu tu ima l' šta da zapneš? A ja tu zapeo; jer svako u sebi samom nosi krivi kamen spoticanja.“¹⁰

Prvi čovjek (po religijskom uvjerenju) Adam je padom ostao bez Raja, a glavni lik komedije Adam, padom sa prozora bez perike. U Adamovom slučaju, perika simbolizira moć ali je ona i sredstvo njegovog uništenja što će se pokazati pred kraj suđenja. Adam je padom ostao bez perike a bez nje ne može suditi. Perika je upravo predmet koji će ga odati i prikazati kao krivca. On je za razliku od Edipa potpuno suprotstavljen determinističkom kosmosu. U komediji su pokidane sve veze u kosmosu te se javlja nered i kaos. Svijet je prepušten sam sebi na milost i nemilost. Adam je u tom neredu sama i izolovana individua koja potvrđuje „prvi“ ljudski grijeh i izbacivanje čovjeka iz raja tj. „reda“. Već na početku komedije imamo pozivanje na boga i te pravdanje postupaka kroz volju božiju.

„ADAM: Malopre, baš kad iz kreveta sam se digo. Još jutarnju molitvu ne svrših, zabatrgah se već u samo jutro, i pre no što je dan svoj tok počeo, Gospod mi naš već iščao nogu.“¹¹ Od samih početka se da naslutiti Adamova duhovna i tjelesna osakaćenost i necjelovitost. Za razliku od grčke tragedije i savršenog sklada duše i tijela tipičnog heroja (Edip), kod komedije, tj. Klajstovog Adama je izražen nesklad duše i tijela, onoga što misli i govori, stoga će biti izložen naratorovom „masakriranju“.

„LIHT: O pravedni bože! Što i bez tog teško putem greha hodi?

ADAM: Noga! Šta? Teško! Što?

LIHT: Zgrčenu, ko kvrgu?

ADAM: Svaka noga kao noga... kvrga.

LIHT: A, ne! Tu niste pravedni spram desne. Desna se takvim... teretom ne diči, i pre bi smela na klizavo.

ADAM: Kakvi Kuda sme jedna, za njom ide druga.

¹⁰ Hajnrih fon Klajst, Razbijeni vrčag, str. 1. <https://www.scribd.com/document/175717128/Hajnrih-Fon-Klajst-Razbijeni-Krcag>, Pristupljeno: 05.01.2018.

¹¹ Hajnrih fon Klajst, Razbijeni vrčag, str. 2. <https://www.scribd.com/document/175717128/Hajnrih-Fon-Klajst-Razbijeni-Krcag>, Pristupljeno: 05.01.2018.

LIHT: A šta vam je to iskrivilo lice?

ADAM: Meni lice?

LIHT: Šta? To ništa ne znate?

ADAM: Neću da lažem... a kako izgleda?

LIHT: Kako izgleda?

ADAM: Da, rođače.

LIHT: Grozno!

ADAM: Budite jasniji.

LIHT: Oderano vam je, užas. Na obrazu nedostaje komad, koliki? ne znam reći bez kantara.“¹²

Citirano potvrđuje već spomenutu tvrdnju o necjelovitosti subjekta odvojenog od onostranog. Naime, koliko god djelovanje komičnog lika bivalo indeterminirano i nepovezano sa sudbinom, tokom radnje i dijaloga, suptilno se provlači ideja necjelovitosti koja je povezana sa nedostatkom božanskog ili pak svijesti o božanskom. Adam je simbol moći na zemlji, „boga“ modernog vremena, lokalnog sudije koji dijeli pravdu i utiče na sudbine seljaka, dok s druge strane u tragediji „Kralj Edip“, to je u rukama viših metafizičkih kosmičkih sila. Adamu je za razliku od Edipa suprotstavljena jedna maglovita i neprozirna sila koja anonimno zaposjeda sudbinu individue. To što je bog mrtav ne znači da je čovjek postao apsolutno slobodan. Štoviše, pao je pod svoje ropstvo, dobio je privid jedne slobodne volje kojom je i dalje upravljalo nešto uzvišenije ili makar skrovitije od čovjeka.

Tijelo u tragediji i komediji kroz komparativnu analizu Edipa i Adama

Tijelo u tragediji je svedeno na žrtvovanje i „trpljenje“. Tijelo tragičnog junaka je tijelo koje se patnjom posvećuje i nosi božiji znak. Ono nije konkretizirano, već je svedeno na simbol, božanski znak i žrtvu.

Edipovo tijelo, tačnije oči, su simbol samokažnjavanja osvještenog lika, spremnog da trpi kaznu zbog grijeha kojeg je učinio. To objašnjava i činjenica da je tragični heroj u pravilu idealista i nosilac univerzalnih osobina. Istovremeno, znak koji Edip nosi na nozi možemo shvatati kao božanski jer podsjeća na nemogućnost bježanja od sudbine. Posmatraju li se navedene dvije karaktersitike skupa, može se doći i do treće. Edip sam žrtvuje svoje tijelo kako bi bio pravičan. „Edip je imao probijena stopala, Laj njegov otac, bio je šepav, a Labdak, njegov ded, hramao je. Religiozi i antropolozi ranu na nozi i teškoće u hodanju smatraju znakom orodenosti sa htonskim bogovima.“¹³

S druge strane, odlike tijela u komediji su: konkretizacija, fiziološke potrebe, požuda, disproporcija, izobličenje, itd. Tijelo u komediji je „zdjela“ užitka. Komedija ne pristaje nadilaženje tijela duhom, već suprotno. U komediji tijelo nastoji da bude važnije od duše. Adamovo tijelo je izobličeno i disproporcionalno. Međutim, ta izobličenost nije odraz nikakve apsolutne osobine, težnje za pravičnošću ili veze sa božanskim. Naprotiv, izgled Adamovog tijela je rezultat isključivo subjektivne požude, čija je opravdanost upitna. Dakle, radi se o osobini koja je prisutna kod prosječnog čovjeka. Tragično tijelo ostavlja originalan i jedinstven utisak, dok s druge strane, komično tijelo koje je „ukrućeno“ pravi grimasu od sebe. „ADAM: Hm! Jest! Istina. Ne izgleda lepo.

¹² Hajnrih fon Klajst, Razbijeni vrčag, str. 2. <https://www.scribd.com/document/175717128/Hajnrih-Fon-Klajst-Razbijeni-Krcag>, Pristupljeno: 05.01.2018.

¹³ Kot, Jan, Jedenje bogova, Nolit, Beograd, 1974, str. 173.

Ni nos nije čitav.

LIHT: A ni oko.

ADAM: Oko jeste, ronače,

LIHT: E, vala, ta eto vam popreko masnice
kao da vas je srdit čauš mlatnb.

ADAM: To je jabučica... Tja, vidite,
sve to nisam čak ni osetio.“¹⁴

„Ublažujući smiješnu nakaznost, moraćemo dobiti komičnu ružnoću. Dakle, smiješan će biti onaj izraz lica koji nas bude potsjećao na nešto ukrućeno, stinuto, da tako kažemo, u redovnoj pokretljivosti fizionomije. Ukočen grč, ustaljenu grimasu, eto šta ćemo tu vidjeti.“¹⁵ Pokreti tijela komičnih junaka su smješni jer se često ponavljaju. Tragični junaci čine neponovljive stvari i poteze te ih stoga ne možemo ismijavati već naprotiv možemo im se samo diviti. Komični lik u tijelu zadržava nepomičnost kao i neku neodlučnost u kojoj se ogleda njegovo unutrašnje stanje. Tako npr. imamo lica komičnih junaka koja izgledaju kao da neprestano plaču ili se smiju što su u pravilu najsmješnija od svih. Automatizam, krutost i grč, sve su to stvari koje nasmijavaju a to su sve odlike komičnih likova.

„Mehanički izobličena priroda, eto vam sada otvoreno komičnog motiva, na kome će mašta moći da izvodi varijacije sa sigurnošću da će postići uspjeh gromkog smijeha.“¹⁶ Komični junak je slika svoga tijela, dok je tragični uvijek izvan svog tijela. Klajstov Adam je slika grimase i izobličenja, dok Edip nije slika svojih očiju i tabana već svoga razuma. Pokreti tragičnih junaka su svedeni na minimum. Oni su spori, promišljeni, jedinstveni i dostojanstveni. Tragedija reducira tjelesne pokrete na minimum, dok komedija preferira što više pokreta i to najčešće nepromišljenih. Svaka pretjeranost u tijelu je smješna. Pa tako, imamo komičnih likova koji su ili previše debeli, ili previše mršavi, ili previše lažu, piju, itd. Za razliku od toga, tragični likovi niti jednu, niti piju, niti se umaraju. Oni nemaju nikakve karakteristike koje bi čitaoce ili gledaoce podsjetili da imaju tijelo. Glavni fokus je usmjeren ka njihovim djelima, i to je ono što je bitno. „Tragički pjesnik stara se da izbjegne sve što bi moglo da skrene našu pažnju na materijalnost svojih junaka, čim se uplete briga o tijelu, treba se bojati infiltracije komičnog.“¹⁷

Zaključak

Tragedija tretira čovjeka, pojedinca. U tragediji imamo jednog lika koji je uzvišen dok u komediji imamo ljude, množinu, a nikada se čovjek ne može osloniti na ljude već na čovjeka. Sve dobro i sve loše ne čine ljudi već pojedinac tj. pojedinci. Tragičan lik je uvijek prvi, jedan i neponovljiv (Edip, Prometej, Antigona...) što je i suština tragedije. S druge strane, u komediji ukoliko imamo komičnog lika koji je izuzetan u komici, on se može približiti tragičnom liku na način da postane simbol. Takav komični lik i sama komedija teži tragediji. Klajstov Adam jeste upravo simbol duhovne izobličenosti.

¹⁴ Hajnrih fon Klajst, Razbijeni vrčag, str. 2. <https://www.scribd.com/document/175717128/Hajnrih-Fon-Klajst-Razbijeni-Krcag>, Pristupljeno: 29.01.2018.

¹⁵ Bergson, Anri, O smijehu-Esej o značenju smiješnoga, Veselin Masleša, Sarajevo, 1958, str. 8.

¹⁶ Bergson, Anri, O smijehu-Esej o značenju smiješnoga, Veselin Masleša, Sarajevo, 1958, str. 13.

¹⁷ Bergson, Anri, O smijehu-Esej o značenju smiješnoga, Veselin Masleša, Sarajevo, 1958, str. 16.

Svi tragični likovi su simboli uzvišenih ljudskih osobina u tragičnom, a komični su simboli prosječnih ili ispodprosječnih fizičkih i moralnih osobina. Dobra komedija se približava tragediji. Ono što je smiješno može biti veoma ozbiljno. Mnoge stvari koje su toliko teške da su ozbiljne. Ne možemo reći da tragične pojave smiješne ali možemo reći da su komične pojave ozbiljne.

Klajst je kroz lik Adama „izvrnuo“ sav društveni sistem i prikazao ga kakav on jeste u stvarnosti. Korupciju, dvoličnost, izobličnost, „nakaradnost“, moralne i fizičke (ne)kvalitete pojedinca i društva, servirao je čitateljima na naizgled komičan tj. tragikomičan način. Ispod površine njegovih naizgled komičnih likova se nalazi nešto mnogo ozbiljnije i tragičnije, slično kao i u Sofoklovom „Kralju Edipu“.

Literatura i izvori

1. Škreb, Zdenko, Stamać, Ante, Uvod u književnost, Nakladni zavod Globus, Zagreb, 2000.
2. Meneke, Christoph, Prisutnost tragedije, Beogradski krug/Multimedijalni institut, Beograd/Zagreb, 2008.
3. Lešić, Zdenko, Teorija književnosti, Sarajevo Publishing, Sarajevo, 2005.
4. Aristotel, O pesničkoj umetnosti, Dereta, Beograd, 2008.
5. Ferguson, Fransis, Pojam pozorišta-Kralj Edip: Tragični ritam radnje, Nolit, Beograd, 1979.
6. Karahasan, Dževad, Dnevnik melankolije, Vrijeme, Zenica, 2004.
7. Kot, Jan, Jedenje bogova, Nolit, Beograd, 1974.
8. Bergson, Anri, O smijehu-Esej o značenju smiješnoga, Veselin Masleša, Sarajevo, 1958.
9. Hajnrih fon Klajst, Razbijeni vrčag, <https://www.scribd.com/document/175717128/Hajnrih-Fon-Klajst-Razbijeni-Krcag>, Pristupljeno: 05.01.2018.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TRAGEDY AND COMEDY THROUGH A COMPARATIVE ANALYSIS OF *KING EDIP* BY SOPHOCLES AND THE BROKEN JUG BY KLEIST

Abstract

This work is conceived so that the first half generally treats both dramas according to theoretical claims of tragedy and comedy. Using the most Aristotelian theses about tragedy and comedy, I explained the relationship between tragic and comic through a comparative analysis of Sofokl's tragedy "King Edip" and Klajst's "The broken Jug". The second part of this paper elaborates what is stated in the first part with specific examples and additional body analysis in tragedy and comedy. By comparing the main protagonists of the aforementioned drama, I have pointed to the essential differences between the tragic and comic figure, their bodies and what they represent. Sofokl's tragic figure as "exalted," which is one of the basic traits of an ancient tragedy, and Klajst's comic character as "vanished," which is one of the basic qualities of comedy, gives a clear representation of a man as "must be" and what he is in "reality".

Key words: tragedy, comedy, King Edip, The broken Jug, body

Nerdžis Čaplja

DŽELALUDIN RUMIJEVA POETIKA KAO SIMBOLIČKI OKVIR POUČAVANJA MORALNIM PRINCIPIMA

Sažetak

U ovom radu ću se osvrnuti na posebnost „ljubljenja mudrosti“ u Dželaludin Rumijevoj poetici i njenom specifičnom kulturološkom efektu preko kojeg je moguće poučavati sve uzrasne skupine moralnim principima i lakšem „snalaženju kroz život“. Rad će se bazirati na predstavljanju rubaija, hikaja i njihovih odlika iz Rumijevih knjiga: Sufijski put ljubavi, Mesnevije I, II i III, Kazivanja iz Mesnevije i iz romana pisanog na osnovu ovih djela - Četrdeset pravila ljubavi (Elif Shafak). Ideja rada je predstaviti univerzalne vrijednosti Rumijeve poetike nastale prije gotovo osam stoljeća i njihovog potencijala za primjenu u današnjem vremenu. Također, rad diskutira i potencijal simboličkog okvira primjenjenog u ovim djelima, a koji možemo nazvati „jezikom ljubavi“.

Ključne riječi: Dželaludin Rumi Mevlana; Mesnevija; filozofija; psihologivstika; etika

Uvod

Za Dželaludin Mevlana Rumijevu poeziju kažemo da obiluje izuzetno profinjenom vrstom nadahnuća koja je krojena u formi priča ili kazivanja, tako opisujući konkretna i izdvojena iskustva. Forma priče omogućava lakoću shvatanja i usvajanja značenja koja se predstavljaju. Priče se gotovo uvijek, po pravilu, finaliziraju u nekom općem, odnosno univerzalnom zaključku. Zaključci na kraju Rumijevih priča u djelima Mesnevija I, II, III, Kazivanja iz Mesnevije i 40 pravila ljubavi konsoliduju obilje savjeta i uputa za preodgajanje vlastitog bića, odnosno, ona sadrže neke temeljne moralne principe. Ispunjavanje moralnih principa prema sufijskoj filozofiji i gnozi su osnovni stepen na putu samospoznaje, a samim time i spoznaje Boga, ili onog Jednoga. U osnovi Rumijeve filozofije leži ljubav kao osnovni motiv i pokretač svega oko nas i unutar nas. Moralni principi vode na put mudrosti čiji je kranji ishod samospoznaja, pa prema tome govorimo i o „ljubljenju mudrosti“, tj. posebnoj formi filozofije iskazane u Rumijevoj poetici. Cilj rada je ukazati na potencijal simboličkog okvira Rumijeve poezije u savremenom dobu radi jednostavnijeg snalaženja kroz život. Rumijeva poezija koja predstavlja „ljubav“ kao osnovni motiv i pokretač svega u univerzumu je čin ljubljenje mudrosti kao i mogućnosti čovječije samospoznaje i samim time i spoznaje Boga. Rad će dodatno diskutirati poimanju jezika i govora koji se koristi u Rumijevim djelima, kao i o uticaju, odnosno, moći jezika kao govorne discipline. Za navedeno raščlanjivanje ćemo dodatno ukazati na vezu između istočnjačke i zapadnjačke teorije i filozofije koja se može koristiti u međuo odnosu za radi nadopune i kreiranja novih znanja u pogledu razumijevanja mogućnosti samospoznaje.

Simbolički okvir Rumijeve poezije

Rumijeva poezija je satkana u formi priča ili kazivanja koje same po sebi olakšavaju mogućnost razumijevanja onoga što se želi prenijeti. To se i govori u samoj poeziji, već na početku prvog dijela Mesneviye u kojoj stoji „Slušaj ovaj naj, šta priča, kazuje, Na rastanku on se žali, tuguje.“ (Rumi, 1996:5) Ona prenose priče i značenja o jedinstvenim životnim iskustvima koje se okončavaju u formi univerzalnih zaključaka koju svaki čovjek može da razumije i primjeni u ličnom životu. Rumijeva poezija potpada pod gnozu sufizma koji se poučava uz priče, anegdote, metaforu, muziku, ples i sl., a glavni cilj joj je samospoznaja.

„Sufizam zbunjuje učene ljude jer nije u skladu sa strogim kanonima racionalnog znanja, nije logičan“. Racionalno znanje pripada racionalno-logičkom diskursu, dok sufijsko pripada tzv. duhovnom, mudrosnom, domeni sofije, a to su dvije različite razine/diskursa, pa otud nerazumijevanje. Pojedinci koji krenu putem traženja spoznaje Istine, u početku su zbunjeni, jer puno toga nije u skladu sa zakonima dotada poznate logike.“¹ (Ivezić, 2013:193)

Postoje četiri nivoa prakse i razumijevanja u sufizmu² i odnose se na šerijat, tarikatu (duhovni put), hakikat (istina) i marifet (spoznaja, gnoza). Prvi od navedenih govori o tome da je svaki početak ispravnog puta ustvari ispravno življenje koje je u skladu sa Božijom/ Višom/ Jednom/ Univerzalnom mudrošću. Šerijat je osnova za ostala tri stepena i u prijevodu on se zasniva na moralnim principima.

Da bi se poezija prenijela neophodno je služenje jezikom koji je osnovni preduvjet mišljenja. Govor je pri tome, kao krajnji ishod upotrebe jezika, sužena forma mišljenja. Svi jezici su prema Fridrih Maks Mileru³ potekli od jednog jezika, jezika Arijevaca od kojih je nastalo sve ono najbolje u zapadnoj civilizaciji. Miler je sanskrit smatrao primordijalnim jezikom drevnih i plemenitih ljudi koji su bili „pjesnici jezika“. Moć jezika je bila apsolutna, te je u kulturnom kontekstu predstavljao vjeran odraz stvarnosti. Sve ljudske aktivnosti proističu od jezika, a jezik istovremeno utiče na njih. Miler spominje i mitove kao „bolesti jezika“ koje nastaju iz nemogućnosti ljudi da poniru u vlastite emocije onda kada žele da govore o prirodi i njenim silama. Obzirom da samim jezikom, odnosno svakodnevnim govorom nije moguće iskazati cjelokupno mišljenje, onda je to umnogome olakšano preko umjetnosti, tj. preko poezije. Neki filozofi, poput Hegela smatraju poeziju za najvišu formu umjetnosti, te istu dijele na epsku, lirsku i dramsku. U tom smislu Rumijeva poezija prema svome karakteru zauzima mjesto one „najviše“, tj. ona je dramska čiji se karakter iskazuje preko udruživanja objektivnosti epa sa subjektivnim principom lirike. Hegel naglašava važnost djelovanja kao glavne karakteristika individue, te se smatra da se čovjek u potpunosti može ostvariti samo preko djelovanja. Autorica Ivezić (2013:201) to bolje objašnjava preko sufijskog pojašnjenja: „Kad ideja odjene ruho poezije, ona vrši veći uticaj!“

„...i to je zato što poezija omogućava iskorak iz područja racionalnog, izlazi „izvan“ uma, što je opet neophodno, jer se um ne može objašnjavati umom samim, dakle, ne

¹Ivezić, V. (2013). „Poetska riječ – medij sufijske gnoze“, In Media Res – časopis filozofije medija. Zagreb: Centar za filozofiju medija i mediološka istraživanja. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=169408 (stranici pristupljeno 23. januara 2018.)

² Sufizam – smatra se da je to arapski naziv za „čistotu“ u smislu nečega što je prosijano, kao žito prosijano od pljeva. Doslovan prijevod bi bio „Onaj koji je izabran kao blizak prijatelj.“

³ Bošković, A. (2010). Kratak uvod u antropologiju. Banja Luka: Službeni glasnik, 35-48 str.

može se sve racionalno objašnjavati, nego se treba raz-umjeti (osloboditi okova uma; to je svrha primjerice i – paradoksa).“ (Ivezić, 2013:201)

Djelovanje je to koje dolazi do savršene jasnoće u duhovnom izražaju, tj. govoru. Evidentno je da u klasičnoj grčkoj tragediji pojedinca na djelovanje uvijek potiče neki etički princip ili patos. Simbolički okvir Rumijeve poezije se upravo prikazuje u formi kazivanja i pripovijedanja čime je olakšano suštinsko razumijevanje potrebno za vođenje ka putu do (samo)spoznaje. Put vođenja se formira preko učenja, tj. prenošenja znanja od učitelja na učenika/učenikov duh. Mudrost navedene forme možemo uvidjeti u savremenom dobu pri čemu se naglašava u npr. TED Talks⁴ da je suština efikasnog prezentiranja znanja predstavljanje istog preko „pričanja priča“ koje se slikovito mogu zamisliti, te se u isto inkorporirati značenja iz vlastitih iskustava. Neophodno je da postoji jedna ideja koja se prenosi, a istu je potrebno potkrijepiti sa nekoliko primjera koji ideju sagledavaju iz različitih uglova.⁵ Međutim, podsjetimo se da je Rumijeva poezija nastala između 13 i 14 stoljeća, dakle ova mudrost o formi preko koje se vrši prenošenja znanja je nastala mnogo prije postojanja TED Talks čija su znanja obično potkrijepljena metodološkim naučnim spoznajama iz različitih naučnih oblasti (u ovom smislu možemo govoriti o psihologiji). Poezija je u ovom smislu sredstvo preko koje se prenosi znanje, tj. ideja o Uzvišenom, Jednom kroz formu ljubavi a čiji je krajnji cilj samospoznaja čovjeka preko koje se ostvaruje i spoznaja Nadnaravnog bića/Boga.

Ljubav kao osnovni motiv Rumijeve poezije

Rumijeve poezije se očituje preko reprezentiranja uzvišene ljubavi protkane u svemu oko nas i unutar nas. U poeziji Rumija postoji visoka zastupljenost riječi Bog, ljubav, dosezanje, duša, čovjek, srce i svijet. Kako Rumi u Mesnevidi kaže: „...ljubav (aşk) je instrument (kvadrantum) Božijih tajni.“ (Rumi, 1996a:12:110)

Navedeno jednim dijelom govori o karakteru Rumijevih dijela, kao i o tome da se propagira ljubav između Stvoritelja i čovjeka, a ne mržnja, strah ili neka vrsta primoravanja. Poznato je da roditelj ne želi zlo svome djetetu, jer ga voli, pa tako se opisuje u ovim Rumijevim djelima odnos između Stvoritelja i čovjeka. Za sufijski put obično se kaže da je to put ljubavi, ili da je Boga jedino moguće spoznati putem ljubavi. Osim toga, ljudima je privlačno kada se govori o lijepim stvarima i prema popularnoj psihologiji „misлити lijepo“ znači „govoriti lijepo“, a „govoriti lijepo“ znači da će ti se u životu i „dogadati lijepo“. Odnosno govori se o zakonu privlačenja onoga što je pozitivno posredstvom pozitivnog mišljenja.⁶

Da bi nastala poezija, mnogobrojni autori i psiholozi smatraju da je potrebno da dođe do procesa iluminacije ili „aha“ doživljaj koji je usko vezan sa stvaralačkim načinom mišljenja. Stvaralački način mišljenja prema autoru knjige Vid Pečjaka⁷, *Psihologija saznavanja*, (Pečjak, 1981:330) se definiše kao ono kod kojeg je rezultat našeg mišljenja nešto novo, tj. nešto što smo otkrili (inovativno), tj. ono je produktivno, te se može nazvati stvaralačkim samo ukoliko je društveno priznato. Ono posjeduje svoje faze: priprema, inkubacija, iluminacija i verifikacija.

⁴ Nevladina, neprofitna organizacija osnovana u cilju širenja ideja, u kratkoj formi, moćnih javnih nastupa.

⁵Anderson, C. (2016). *TED's secret to great public speaking*, video snimak, TED Studio. https://www.ted.com/talks/chris_anderson_teds_secret_to_great_public_speaking?referrer=playlist-before_public_speaking#t-315547, (stranici pristupljeno 5.03.2018.)

⁶ Byrne, Rhonda (2007): *Tajna*, VBZ, Zagreb. – Ova knjiga govori o moći pozitivnog mišljenja.

⁷ Pečjak, V. (1981). *Psihologija saznavanja*. Sarajevo: Svjetlost

Maslow u svojim radovima bilježi kako je stvaralaštvo upravo usko vezano za našu samoaktualizaciju, odnosno prema Sufizmu, kako se navodi u tekstu novinara Seada Begovića⁸: „odlazak iz stvarnog svijeta punog grešaka i priprema duše za katarzu iz svijeta čula, kulminirajući u iluminaciju i gnozu te ispravljanje duše koja stalno griješi.“ () Ili, kako još bolje opisuje Edin Kukavica u svojoj knjizi *Hamzevije*, a navedeno je u istom tekstu Seada Begovića: „Svako biće posjeduje tajnu, koja je svejednako opća i samo njegova, te uživa u blagoslovljenim visinama i dubinama Njegove blizine, odnosno, posjeduje potencijalitet da realizira sebe kao „al-nisan al kamil“⁹. Stvaralački način mišljenja, za razliku od stava psihologa Sigmund Frojda prema kome se ono vezuje sa sublimacijom seksualnih nagona¹⁰, prema Islamskom učenju se vezuje za nadahnuće od Višeg bića, Kreatora odnosno od samog Boga. Pa tako autor Hamza Ridžal u tekstu *Skice za portret čovjeka u psihoanalizi i tesavvufu*¹¹ opisuje vezu između psihoanalize i tesavvufa pri tome ukazujući na psihoanalitičko (Frojdova i Lakanovo) teoretisanje o postojanju ida, ega i superega i tesavvufsko teoretisanje (kao npr. Ibn Arebijevu) o podjeli čovjeka. Prema tome tesavvuf čovjeka dijeli na ruh (duh), nefis (dušu), akl (um) i hiss (razum). Svi sufijski učenjaci se usaglašavaju oko postojanja četiri osnovna razvojna stepena nefsa (duše) – duša sklona zlu, duša koja samu sebe kori, nadahnuta duša i smirena duša. Prva veza o kojoj autor govori jeste potpuna veza između prvog stepena nefsa (duše) - duše sklone zlu (nefsi emmare) i ida u psihoanalizi. I jedno i drugo karakteriše nespupana sebičnost, prohtijevnost, koja teži ka dominaciji i kontroli, nesvjesnost, nemoralnost i sl. Drugi i treći stepen duše tek djelimično može povezati sa idom u psihoanalizi. Dok se tek na četvrtom stepenu razvijenosti duše (nefsi mutmeinna) govori o potpunoj pokornosti duše čime iščezavaju niski prohtijevi, te je ostvarena samospoznaja čovjeka. Druga veza o kojoj se u tekstu govori jeste između ega i razuma (his), pa tako autor navodi: „I kao što ego, prema Frojdu, balansira potrebe ida i mogućnosti njihove realizacije, tako i razum, prema sufijskom učenju, nastoji opravdati potrebe nefsa.“ (Ridžal, 2018.) Superego se djelimično, prema mišljenju autora poklapa sa čovječijim duhom (ruh): „Prema Frojdu, superego teži moralnom savršenstvu. S druge strane, Gazali ističe da ruh teži moralnom savršenstvu svoga nefsa, a on je sam po sebi savršena supstancija.“ (Ridžal, 2018.) Pri tome se ukazuje na djelimično poklapanje jer se prema tesavvufskom stavu ukazuje da je kod podjele na duh nemoguć vanjski uticaj na isti, kao što je slučaj kod superega.

Navedeno ukazuje na postojeće sličnosti i razlike između istočnjačkog i zapadnjačkog poimanja i teoretisanja „ljubavi“ i njenog uticaja (moći) preko kojih se ostvaruje Rumijeve poetika.

“Ljubljenje mudrosti” u Rumijevoj poeziji

Jezik ljubavi je taj koji predstavlja osnovni motiv i osnovni simbolički okvir posredovan preko Rumijeve poetike. Ona nas preko svog sadržaja poučava i upućuje da budemo bolji ljudi.

⁸Begović. S. (2013). “Mersad Berber - Ostaje samo autentični ljudski krik“, *Behar - Časopis za kulturu i društvena pitanja*.

⁹Osoba koja je dosegla perfekciju same sebe. U Islamskoj teologiji je to stvar od velikog značaja, kako se navodi u jednoj izreci „Ko spozna sebe, spoznat će i svog Gospodara“. Te se samim time govori o značaju samorealizacije.

¹⁰Navodi se primjer slikara-umjetnika u djelu Psihoanaliza

¹¹Ridžal, H. (2018). „Skice za portret čovjeka u psihoanalizi i tesavvufu“, *Algoritam – savremena islamska misao i kultura*. <http://algoritam.net/2018/01/11/skice-za-portret-covjeka-u-psihoanalizi-i-tesavvufu/> (stranici pristupljeno 11. januara 2018.)

I u tom smislu govorimo o etičkim odnosno moralnim principima koji se protežiraju kroz Rumijevu poeziju za radi samospoznaje. Tako Rumi govori u nekoliko navrata:

„Od Boga tražimo finoću i uljudnost
Ko je bez uljudnosti ostaće prikraćen od Božije dobrote
Neuljudni nije samo za sebe štetan,
On može upaliti varnicu koja će zapaliti cijeli svijet.“ (Rumi, 1996a, 10:78-79)
„Presjeci veze, budi slobodan!
Zlato i srebro, dokle ćeš biti rob?“ (Rumi, 1996a, 6:19)
„Sve što te zadesi od nevolja i briga, zato je,
Što nisi vodio računa o odgoju, i nisi bio bogobojazan.“ (Rumi, 1996a, 11:89)
„Zbog lijepog odgoja ovaj svemir pliva u svjetlu,
...Sunce se pomrači zbog neudljudnosti.“ (Rumi, 1996a, 11:92-93)

U ovom segmentu rada ćemo najviše govoriti o samim dijelovima iz Rumijeve poezije koje protežiraju univerzalne moralne principe iz kojih se mogu izvlačiti savjeti za svakodnevni život savremenog čovjeka. Pa tako npr. mudrost o korištenju vremena sada i ovdje, kao i prisustvo u sadašnjem trenutku možemo na određeni način da izvučemo iz slijedećih bejtova.

„Nahrani me jer ja sam gladan, i požuri,
Jer vrijeme je kao britka sablja (odgovorio je Husamuddin).
A nije u skladu sa propisima tarikata odgađati za sutra,
Jer sofija treba da je sin sadašnjeg vremena.
...ono što imaš ne ostavi na veresiju (kredit)...“ (Rumi, 1996b, 14:133-135)
„Pazi se i ne reci 'sutra', jer to će proći,
Jer ne znaš koliko će to trajati, pa da ti ne prođe sjetva.
...Zatvori usta, a otvori ruke ako su ti pune zlata,
Ne provodi škrtost koju tijelo zahtijeva, budi darežljiv.“ (Rumi, 1996b, 78:1269-1270)

U primjeru i praksi nailazimo na mnoge ljude, naročito mlade, koji su odviše entuzijastični, ili kako se kaže „puni su elana i života“. No, to često dovodi do toga da radi neposjedovanja znanja i mudrosti za ostvarenje životnih želja, nerijetko posustaju jer nisu znali pravilno da odmjere lične mogućnosti u tom trenutku. Navedeni bejtovi nam nešto više govore o savjetima pravilne mjere. Osim toga, isti možemo tumačiti i kao traženje sredine u svemu što činimo i želimo.

„Ti imaš želju, ali treba da imaš i mjeru,
Snopom slame ne može se podići planina.
Sunce daje svjetlo cijelom svijetu, ali,
Kada bi se malo više približilo, sve bi spržilo.“ (Rumi, 1996b:14:140-141)

Slijedeći bejt govori o mjeri u emocijama koje ukoliko se pravilno ne koriste, iskazuju i predstavljaju, onda mogu prouzrokovati probleme lične i međuljudske prirode. U tom smislu govorimo o nenasilnoj i konstruktivnoj komunikaciji sa drugima, kontrolisanju emocija i njihovom pravilnom kanalisanju.

„Kad u ljutnji vatru bacaš na srca (naroda), postaješ izvor paklene vatre!“ (Rumi, 2008: 250:3473)

Nerijetko, savremeni čovjek ima pobude ka lijepom u izgledu, što u izvjesnom smislu nije negativno. Međutim vizuelne umjetnosti, kao i sve druge nemaju isključivi cilj pobude divljenja radi divljenja, već radi promišljanja. Mesnevia nas u izvjesnom smislu upućuje da gledamo u sadržaj svega, da isto promišljamo i kritički sagledavamo. To možemo poimati kao etički

princip prema samom sebi za radi cilja mudrog življenja. U slijedećem bejtu se navodi i konsekvencija ukoliko „krenemo krivim stopama“ pri analiziranju svijeta i realnosti oko sebe.

„Voljenje zbog vanjskih lijepih crta i boje lica nije ljubav,

Na kraju, te nekadašnje privlačnosti postanu mane.“ (Rumi, 1996b:18:205)

Bitno je i navesti da prethodni primjer bejta možemo primijeniti na kontemplaciju različitih formi značenja, od ljubavi prema drugom čovjeku radi fizičkog izgleda, ljubavi prema nekom poslu radi izgleda sebe pred drugima, ljubavi prema nekim predmetima i sl. U tom smislu govorimo o višeznačnosti bejtova Rumijeve poetike, a samim time i karakteru univerzalnosti koji se odaje.

Kada govorimo o univerzalnosti, tu možemo pomenuti i univerzalnosti religija. Pa kako navode mnogobrojni sociolozi i antropolozi da su sve religije nastale ustvari od jedne religije. (pr. Maks Miler) Na isti fenomen ukazuje i Rumi u svojoj poetici, a koja je predstavljena u knjizi „40 pravila ljubavi“ autorice Elif Šafak.

„Uzvišenog, možeš prepoznati kroz sve i svakoga u univerzumu, jer On, Uzvišeni, nije Sebe ograničio samo na džamiju, crkvu ili sinagogu. Ali ako iz nekog razloga moraš znati gdje je On, potraži Ga i naći ćeš Ga u srcu onoga koji iskreno voli.“ (Shafak, 2013:42)

Značajno je i to da je Rumijeva poetika u bitnom smislu inspiracija i drugim autorima za pisanje njihovih djela, pa prema tome navodimo i primjer autorice Elif Šafak.

„Pokušaj ne protiviti se promjenama i preprekama koje ti se ispriječe na putu. Pusti da život protiče kroz tebe. I ne brini ako ti se učini da sve ide naopako. Zar misliš da znaš da je to što imaš bolje od onoga što dolazi?“ (Shafak, 2013:70)

Promjene su značajan dio života čemu se ne bi trebali protiviti za radi ličnog razvoja. Dakle, u tom smislu govorimo o mogućnostima promjena okruženja, posla, naučne djelatnosti kojom se bavimo i sl. Jer život nije vječan, a jedan je kao što je jedna mogućnost samospoznaje.

„Strpljivost nije trpljenje! Strpljivost je pouzdanje i povjerenje u dobar kraj. Ali, šta znači biti strpljiv? To znači ugledati trn i vidjeti ružu, znati da je noć, a vidjeti zoru. Sa druge strane, nestrpljivost je kratkovidnost, nemogućnost da se vidi kraj. Božiji zaljubljenici nikada nisu nestrpljivi, oni znaju da će doći vrijeme kada polumjesec postane puni mjesec.“ (Shafak, 2013:54)

Načela današnje psihologije ljude uče da su sposobni promijeniti svoj način razmišljanja te ga usmjeriti na optimistične, umjesto pesimistične predikcije i poimanja stvarnosti. To je upravo ovo: „...*ugledati trn a vidjeti ružu*...“ Mnogobrojne narodne poslovice nas uče vrlini koja se zove stpljivost, poput „Stprljen, spašen!“ ili „Jutro je pametnije od večeri“. Očigledno je da Rumijeva filozofija koja je prožeta kroz njegovu poeziju nas uči mudrostima i vrijednostima koje su potrebne svakoj ličnosti u životu i za njen individualni napredak.

„Istok, zapad, sjever, jug, gotovo da uopće nije ni važno. Ma gdje da si krenuo, pobrini se da svoje putovanje učiniš nutarnjim. Kada putuješ u sebi, putuješ cijelim svijetom. I dalje...“ (Shafak, 2013:61)

Čovječija mogućnost imaginacije i kontpelacije je bezgranična kao i sam univerzum. Nije lahko naučiti putovati u sebi, ali je mnogo bolje nego umrijeti kao prazna konzerva.

Zaključak – Samospoznaja kao temeljni cilj

Ime Dželuddin znači „veličanstvo vjere“, a počasni naziv Mevlana znači „naš učitelj“. Govorom ljubavi kojim se koristi u djelima, te preko kazivanja kao forme prenošenja ideja

Rumi nas poučava o mudrijem snalaženju kroz život. Ono što nam poručuje i moderna psihologija o moćima pozitivnog mišljenja i govora, davno nekad je poručivao Rumi posredstvom predstavljenog „govora ljubavi“. U središtu njegove mističke filozofije nalazi se poimanje da je čovjek stvaranjem odvojen od Boga i da na ovaj svijet i sva događanja, ljepote, darove, pojave treba gledati kao sredstvo za „povratak Bogu“. O tome Mevlana doslovno i govori u Mesnevidi: *Svako ko je ostavljen daleko od svog izvora čezne da se vrati vrijeme kada je bio jedno s njime!* (Azfal, 2006)¹² Ili, kako drugim riječima navodi Azfal Iqbal (2006), da je temelj cjelokupne egzistencije duhovni. Mevlanino djelo Mesnevija se upravo najviše bazira na čežnji za povratkom Temelju, Praizvoru, Prapočelu – Bogu. Prema tome možemo govoriti i o višim vrijednostima prema kojima čovjek može težiti u svim životnim oblastima što mu omogućava lakši put ka samospoznaji. Kroz rad smo ukazali i na povezanost između tesavvufske i psihoanalitičke škole mišljenja posredstvom koje smo naišli i na mogućnosti spajanja istočnjakog i zapadnjačkog znanja, odnosno filozofije radi boljeg razumijevanja čovjeka kao bića, čija je osnovna težnja samoaktualizacija i samospoznaja. Pri tome autor Ridžal (2018) smatra tesavvufsko poimanje čovjeka nešto složenijim shodno tome na kompleksnije određenje subjekta te korišteni retorički aparatorijum. Pri tome ukazuje na to da se tesavvuf ipak više bavi dinamičkom prirodom svih sastavnih odrednica čovjekove unutarnje stvarnosti, ne zanemarujući njihov međusobni odnos.

Literatura

1. Azfal, I. (2006). „Poruka Mesnevidije“, *Znakovi vremena*, vol. 9(34):66 str.
2. Anderson, C. (2016). *TED's secret to great public speaking*, video snimak, TED Studio. https://www.ted.com/talks/chris_anderson_teds_secret_to_great_public_speaking?referrer=playlist-before_public_speaking#t-315547, (stranici pristupljeno 5.03.2018.)
3. Begović, S. (2013). „Mersad Berber - Ostaje samo autentični ljudski krik“, *Behar - Časopis za kulturu i društvena pitanja*.
4. Beljan, M. (2015). „Hegelova podjela umjetnosti“, *Bilten studentskih radova iz filozofije*, vol 1 (1), <https://hrcak.srce.hr/183338> (stranici pristupljeno 4. Marta)
5. Bošković, A. (2010). *Kratak uvod u antropologiju*. Banja Luka: Službeni glasnik.
6. Byrne, R. (2007). *Tajna*. Zagreb: VBZ.
7. Chittick, W.C. (2005). *Sufijski put ljubavi – Rumijeva duhovna učenja*. Sarajevo: Naučnoistraživački institut „IBN SINA“.
8. Rumi, Dž. M. (1248.-1273./2012.). *Jedino sve*, prev. Đusić A., Ljubiša, A. Beograd: Oliver Knežević, <https://www.scribd.com/doc/112025421/RUMI-Jedino-Sve> (stranici pristupljeno 5. Marta 2018.)
9. Pečjak, V. (1981). *Psihologija saznavanja*. Sarajevo: Svjetlost
10. Rumi, Dž. M. (1248.-1273./1996.). *Mesnevija*. Prev. Fejzulah Hadžibajrić. Svezak I, izdanje II, Sarajevo: Udruženje derviških redova R BiH „Tarikatski centar“.
11. Rumi, Dž. M. (1248.-1273./1996.). *Mesnevija*. Prev. Fejzulah Hadžibajrić. Svezak I, izdanje II, Sarajevo: Udruženje derviških redova R BiH „Tarikatski centar“.
12. Rumi Dž. R. (1248.-1273/2008.). *Mesnevija*. Prev. Samir Delibegović. Bihać:FF.

¹² Azfal, I. (2006). Poruka Mesnevidije. *Znakovi vremena*, 34(9):66 str..

13. Siraj, D. (1994). *Šta je sufizam*, Sarajevo: SEBIL d.o.o.
14. Šafak, E. (2013). *40 pravila ljubavi*. Sarajevo: Buybook.
15. Ivezić, V. (2013). „Poetska riječ – medij sufijske gnoze“, *In Media Res – časopis filozofije medija*. Zagreb: Centar za filozofiju medija i mediološka istraživanja. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=169408 (stranici pristupljeno 23. januara 2018.)
16. Ridžal, H. (2018). „Skice za portret čovjeka u psihoanalizi i tesavvufu“, *Algoritam – savremena islamska misao i kultura*. <http://algoritam.net/2018/01/11/skice-za-portret-covjeka-u-psihoanalizi-i-tesavvufu/> (stranici pristupljeno 11. januara 2018.)

JALALUDDIN RUMI'S POETICS AS SYMBOLIC FRAME FOR TEACHING ABOUT MORAL PRINCIPLES

Abstract

In this paper, I will consider the specificity of the „wisdom kissing“ in Jalaluddin Rumi's poetics and its specific cultural effect which helps to teach all ages about moral principles and easier „managing through the life“. Paper will be based on presenting quatrains (Rubaiyat), wisdom stories and their characteristics from the Rumi books: The Sufi path of love, Tales from Masnavi of Rumi, Masnavi I, II, III, and from the novel Forty rules of love (Elif Shafak). The idea of this paper is to present universal values from Rumi poetics created eight centuries ago and to present its potential for use in everyday life, today. Paper, also, discusses the potential of symbolic frame applied in these works, which we could name as a „language of love“.

Keywords: Jalaluddin Rumi Mevlana; Masnavi; philosophy; psycholinguistic; ethics

Dr. sc. Adnan Bujak
Henrijeta Pašagić

COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Abstract

Communication has invariably been an essential part of human existence. With technological improvements in the contemporary era, communication is brought to a yet another stage - we increasingly communicate by means of computer. Thus, we employ computer-mediated communication (CMC) in different spheres of our lives. In particular, business and educational affairs are taken care of more swiftly, effortlessly and frequently more productively. Thanks to its strong points, CMC is gaining popularity even among educators. Educators that are continuously on their quest for beneficial means and methods to apply in the teaching environments. With regard to that, Skype, Facebook, Twitter, Gmail, Yahoo Messenger are step by step conquering the academic sphere. The aim of this paper is to probe into styles of exploitation of CMC in English language learning (ELL), factors exerting impact on the implementation of CMC as well as current CMC environments focusing on their efficacy in teaching contexts, based on the portion of the research work of the researchers interested in the subject. Furthermore, a survey was conducted among students to establish how and to what extent they make use of CMC tools in English language learning (ELL). It was established that students do use CMC for academic purposes, specifically English language learning, and that CMC genuinely has a variety of pedagogical implications. This borne in mind, teachers are encouraged to integrate CMC at least to a specific extent in the established learning/teaching process.

Key words: computer-mediated communication (CMC), educators, Yahoo messenger, Facebook, pedagogical implications

Introduction

The world today appears to be 'shrinking' and is abruptly changing. So rapid are the changes that some of the time we fail to follow them. Along with other changes, communication has changed substantially. Subsequently, the generations of today engage more in computer mediated communication (CMC) than face-to-face (FtF) communication. Consequently, teaching/learning concepts, environments and methods are being transformed. Educators somehow are now struggling to keep pace with all the novelties in learning and teaching. Prensky (2005) states:

Educators have slid into the 21st century—and into the digital age— still doing a great many things the old way. It's time for education leaders to raise their heads above the daily grind and observe the new landscape that's emerging.

Yet, most teachers are persisting in tracking the changes as they cannot prosper without that. As of recently, CMC tools have become more prominent in higher education. Students enjoy 'being connected' to another human being and CMC caters for that. Luke (2006), as asserted in Blattner & Fiori (2009), maintains that CMC has been recognized to meet connectedness demands that today's students await. Members of younger generations are more inclined to exploit computers to communicate. They 'live and breathe' computers. Prensky (2001) contends that smart phones, computer games, the Internet, email and instant messaging (IM) are essential segments of their lives. One of the positive aspects of IM, for instance, is that it extends the student comfort zone. Many students believed that the IM was more personal than e-mail, voice mail, and chat rooms, which also augmented their comfort level with the instructor and the class (Jeong, 2007) Communicating via computers neither frightens nor burdens them. These are some of the reasons why CMC occupies more and more space in educational climates and why it should be counted on. Promnitz-Hayashi, (2011) in her paper cites Kern (1995) that argues that certain CMC can lead to 'greater language production in terms of messages and turns than face-to-face' which can be noticed in the comments given by students and what was really examined in chat transcripts.

Ertmer (2005) alleges that from a pedagogical standpoint low-level technology uses are customarily correlated with teacher-centered educational settings, whereas high-level technology normally fosters constructivist practices in which the learners are to cooperate. Students were able to review multiple topics and articulate their thoughts and beliefs which all students in the interview admitted was more comfortable to do in an online environment as opposed to FtF, especially in a culture where people are reluctant to express their opinions instantly. (Promnitz-Hayashi, 2011)

How to advance English language learning (ELL) in the best conceivable way is the question educators routinely pose to themselves. What to do? How and when to do it? How to arouse and then maintain interest of their students and have them yield results? This is where instructors may resort to a cornucopia of CMC modes such as emails, instant-messaging, learning management systems (LMS), social networking sites (SNS), etc. Hughes (2009) claims that these technologies have garnered attention of higher education academics on their quest for involving and propelling their students to be more active learners. Furthermore, there has been an interest in incorporating miscellaneous social media tools i.e. video – sharing sites, blogs, microblogs and SNS into the process of learning (Grosbeck & Holotescu 2009; Rankin 2009; Ebner et al. 2010; Schroeder et al. 2010). Higher education institutions, and the fashion in which instruction is conveyed and supported, are being changed by digital technologies. Globally, institutions are progressively including online technologies into delivery schemes and administration – both through internal learning management systems (LMS) and external social networking sites (SNSs). (Sadowski, Pediaditis, Townsend, 2017)

This paper centers on digital learning environments, factors affecting implementation of CMC, students' use of VLEs, and students' perceptions of their usefulness.

Digital Learning Environments

Instant messaging (IM) represents a real-time communication service between desktop computers. IM has emerged from the public online chat rooms of the 1990's and 2000's, and developed into rather sophisticated and very common tool. IM desktop software operates to a

degree like email and smartphone text messaging, but with the speed of a private chat room. Participants are simultaneously online “talking“ to each other by typing text and sending little images at the same time. Some of the most known IM services are Google Talk, MSN Messenger, Yahoo Messenger, Trillian. Owing to predilection of Prensky’s (2005) 'digital natives' towards using if not even (ab)using IM and thanks to its concomitant ample constructive features, instant messaging can be of assistance in instructional contexts. According to Cohn (2002), instant messaging (IM) is on the verge of becoming a mandatory communication means for academic service providers. Lopes (2011) states that access to the Internet and use of laptops, palmtops, smart phones have opened up a window for educators and students alike. They both may benefit from the array of online information, communication, cooperation and sharing with others. The addition of Internet services in the instructional practices can provide thematic, social and digital enrichment for the agents involved. Yet, a great number of educators are inert to integrate it in their learning/teaching routines. The following chapters will provide brief insight into some of the most important digital learning environments and their basic features.

Gmail

Gmail is the abbreviation for Google Mail. It is a service free of charge provided by Google. It offers a secure, dependable, and easy to use platform that is sufficiently effective for feature-rich email users. One of its features is that it facilitates sending and receiving e-mail over the Internet. Gmail could be used successfully for ELL in numerous ways. Educators could create routine email progress reports, reminders and course notifications e.g. modifications to a lesson plan. As Gmail boasts a contact list that enables users to email big groups of Ls at once, Ls can be quickly and propitiously kept up to date about the latest course developments and their improvements. For instance, a teacher can send students the results from their most recent exam or inform them about the course material. Via Gmail Chat that provides a chat and video features, you can address directly to Ls should questions arise.

Yahoo messenger

Yahoo! Messenger is a software application from Yahoo!. The application provides users with multiple styles to exploit the Internet to interact with other people - contacts. Its champion function is instant messaging. Yahoo! Messenger also offers a possibility to chat in chat rooms. A chat room is a web page where a number of people can instant message simultaneously as a group. The features of Yahoo! Messenger do not stop here. Users can have all messages/calls forwarded to their mobile phones when they’re offline. The application also allows you to send photos, or files up to 2GB.

Learning Management Systems (LMS)

Malikowski, Thompson, & Theis (2007) call LMS ‘an integrated set of web-based tools for learning and course management’. Thus, LMS provides educators and learners alike with a window to share didactic materials, announce bits of information related to the class, submit and return course assignments, and interact with each other online. Further Lonn (2009) asserts that Watson & Watson (2007) declare that LMSs are devised to deliver and manage educational content, recognize and assess individual learning goals, and gather and display data for

supervising the learning process. Two most prominent Learning Management Systems (LMSs) are WebCT (Blackboard) and Moodle. Moodle is going to be elaborated a bit further in the paper.

Moodle is sometimes referred to as LMS and sometimes as Virtual Learning environment (VLE). A VLE presents a selection of integrated tools facilitating the management of online learning, offering a delivery mechanism, student tracking, assessment and access to resources. The subsequent tools that can bolster student learning in a wide variety of ways, are customarily incorporated in VLEs:

Communication – they reinforce interaction between students and educators, between students and students or across student groups through synchronous chat and asynchronous online discussion tools.

Assessment – VLEs boast formative and summative assessment tools. For expeditious concept - checking and ‘formative’ feedback students can use self-tests. Quizzes may be of help to both the pedagogue and the students in terms of providing directions. The tools for assessment are of substance in assisting students to stimulate comprehension of a topic. Juwah, MacFarlane, Matthew, Ross, Nichol & Smith (2004) state it is vital that teachers offer exhaustive feedback i.e. not merely signal whether a question is ‘correct’ or ‘incorrect’.

Collaboration – tools supportive of cooperation within and across student groups. For instance, the file upload facilities in a VLE give teachers and students opportunity to share resources by shifting learning materials (e.g. notes, PowerPoint files, articles, images, etc) into the VLE.

Moodle is designated for communication, cooperation, group work, sharing, activities, critical thinking and a cooperative type of learning. One of the enticing facts about Moodle is that users can take part in its development. Kalayci & Humiston (2015) share the opinion that Moodle attains multiple learning tenets including active learning, communication and instant feedback. It is possible for students to get assessment and feedback in the course of cooperation, in forums, blogs, wikis, glossaries and quizzes. Moodle reinforces communication, cooperation and interaction among its users. This is why teachers can make use of Moodle to achieve a sense of community among learners (Ls). As stated in Kalayci & Humiston (2015), Nunan (1988) confessed that, “no curriculum can claim to be truly learner-centered unless the learner’s subjective needs and perceptions relating to the process of learning are taken into account”. In particular, students’ private convictions and stances towards web-based teaching are perceived as a pivotal factor to the fruitful integration and acceptance of such systems in the learning routines of an institution. Consequently, Kalayci & Humiston (2015) reports that according to Molina, A.I., Redondo, Lacave, & Ortega (2014) numerous studies (Liaw, 2008; Liaw, Huang, & Chen, 2007; Lin, 2009; Ong & Lai, 2006; van Raaij & Schepers, 2008; Selim, 2003) have looked into miscellaneous factors exerting impact on users’ perspectives towards using an e-learning system. Attitudes towards computers are delineated by Smith, Caputi, & Rawstorne (2000) as “a person’s general evaluation or feeling of favourableness or unfavourableness toward computer technologies (i.e. attitude toward objects) and specific computer-related activities (i.e. attitudes toward behaviours)”. Personal usage of IT is affected by personal attitudes. Namely, grasping users’ stances towards e-learning helps the creation of convenient e-learning environments for teaching/learning. Typically students with long-established a background in education are not used to cooperative activities and commonly opt more for the

same type of conventional language learning when they attend university. (Kalayci & Humiston, 2015)

Social Networking Sites (SNS)

The popularity of social networking has lately been soaring. As cited by Zhao (2005), exposing language learners to authentic target language is one of the best ways of enhancing their language aptitude. Web sites such as Twitter, Instagram, Facebook, MySpace can be a very useful tool in the classroom as they promote both target language use and foster learner autonomy among language students. (Promnitz-Hayashi, 2011) Integrating social networking sites such as Twitter or Facebook can result in students increasing their own language learning in a fun and enticing way. (Promnitz-Hayashi, 2011)

Twitter

Twitter is one of the microblogging services that facilitate posting of concise messages of the users and interaction with other users. (Ullrich, Borau and Stepanyan, 2010) If we were to come up with a brief definition of Twitter, we would say that Twitter allows their users to send and receive messages from a computer or a mobile phone. The message can contain only 140 characters. Some of the ways Twitter has been detailed in language learning encompass students' analysis of native speaker (NS) tweets (Blattner et al, 2015, 2016), student perceptions of hashtags (Blattner et al. 2016), the upgrading of vocabulary (Perez-Sabater and Montero-Fleta, 2015), cooperative learning (Stepanyan et al., 2010), community building (Lomicka and Lord, 2011; Stepanyan et al., 2010), development of social presence (Lomicka and Lord, 2011). As concerns classrooms, Twitter has been exploited as a quasi-learning management system. As such, it is used particularly for back channeling, day-to-day communication, virtual office hours, pop-quizzes, note-taking, out-of-class chat sessions and sending reminders and enlarging the classroom community. It gives opportunity to share content and establish lasting dialogues with other teachers. (Hattam & Lomicka, 2016)

Facebook

It is cited in Perez, Araiza, Doerfer (2013) that Stutzman (2006) claimed that 90 % of their students implied the use of Facebook (FB). As declared by Mazer, Murphy and Simmonds (2007); Tuncay, Uzunboyly (2010), exploiting Facebook immensely influences the motivation of students to turn, productive learning and atmosphere in the classroom. As stated in research, Facebook is conducive to a less inhibited flow of interaction between tutors and students. Moreover, FB may intensify learning. In support of the aforementioned, Berg et al. (2007) illustrate how a university made use of Facebook as a means to build up rapport between its educational personnel and students. Some of the most productive faculty members are, according to Sturgeon and Walker (2009), those who establish informal relationships with their students via FB. Facebook offers space for students to interact in novel ways, but the students are doubtful that the teachers are updated in the tool. (Perez, Araiza, Doerfer, 2013) Instructors are reluctant to use this tool as they are not acquainted with its potential. Facebook reflects sound models of learning. Models that are cooperative and prompt users into participation.

Skype

Skype teems with constructive features making it considerably attractive both for learners and teachers. These components comprise Voice-over-Internet Protocol (VoIP) that facilitates audio/video conferencing, instant messaging, file sharing, screen sharing, and group video calls. Learners – Skype users may both surmount tangible hindrances and prevail over their potential inhibition. There are few opportunities in the conventional educational contexts to practice speaking skills, and even less to benefit from honing them with peers from abroad. Such frequent obstacles can be conveniently surmounted through employment of socio-constructivist activities using Skype that offers fantastic opportunities for advancement of foreign language listening and speaking. This methodological implementation is bolstered by socio-constructivist learning theories. Such theories are exceptionally opportune for applying technology in Foreign Language Learning (FLL). Finally, Rao (2007) holds view that Skype is a potent resource for second language teaching if applied as support for explicit learning goals. It provides multiple L2 learning pluses, resolving the problem of target language practice, specifically oral skills. Moreover it facilitates authentic exchanges thus stimulating students. (Taillefer & Munoz-Luna, 2014)

Students' Use of VLEs

Edinburgh University's study shows that more than half of their present students make use of their VLE minimum 2 – 3 times weekly. (Haywood et al, 2004). A majority of students exploit a virtual learning environment to gain access to resources. They access handouts, tutor notes from their FtF meetings, PPT presentations online, supplementary links, and high-quality digital readings (Crook and Barrowcliff (2001), Haywood et al (2004), Conrad (2002)). Thorne and Payne (2005) assert, as cited in Lomicka and Lord (2012), that teachers repeatedly integrate multiple tools to arouse interest of their students and to offer them possibilities to communicate in novel and diverse ways, in the classroom and beyond the classroom.

Discussion

- *Purpose of the study*

The aim of this study was to determine how often first and second year students at the University of Zenica use computers in their everyday lives with a focus on learning languages. Namely, it is quite evident from previously mentioned literature review that there are numerous ways in which we can use modern technology to learn and acquire languages. The most common method involving teacher-classroom setting is still rather popular but many changes are happening in that respect as well. Therefore, the authors of the paper have decided to design a questionnaire for the students to check their habits in language learning outside the classroom. This has been done in order for us to gain some insights into their habits and to come up with some recommendations as to the application and use of CMC in the classroom.

- *Research method*

The questionnaire consisted of 20 questions divided into two parts. The first part consists of personal information about participants in the research and the second part deals with CMC and the use of it in language learning. The subjects were tested online and they had only one possibility to reply and review their answers before submitting their completed forms. The

questionnaire was divided into segments regarding the type of questions used into yes/no questions, multiple choice and open-ended questions.

- **Research analysis**

Total of 168 participants took part in the survey. There were roughly about 52% female and about 48% male participants. All of the participants were first and second year students at the University of Zenica. Ninety-nine percent (99 %) of the participants belong to the age group between 18 and 25 years of age. This makes them ideal for this survey if we have in mind that they belong to the generation that has been completely immersed in modern technology since their childhood – the generation that Prensky (2005) calls ‘digital natives’. This was also quite visible from the question about their computer skills in which 72% consider themselves as average and 26% as advanced computer users. Thanks to this fact they are quite technologically capable and equipped to use full capacity of CMC tools in their language learning process. In respect to the language learning, 57.7% of participants have learned English language from 8 to 12 years which should have made them rather skilled in language learning activities in and outside the classroom. As far as other uses of current communication technology are concerned the participants use the following:

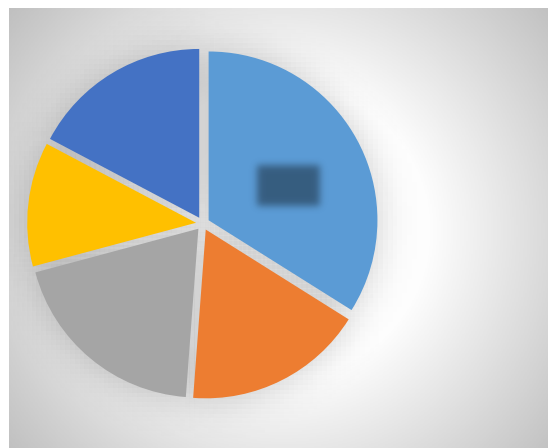
CMC tool	Percentage of Ps users
Facebook	98.8 %
Gmail	96.4 %
Yahoo Messenger	72 %
Skype	51.2 %
Moodle	41.7 %
Twitter	15.5 %

Table 1. CMC tool use by survey

As we can see from the Table 1 the most frequently used medium for CMC is Facebook, which complies with the statement by Stutzman (2006) that about 90% of students use Facebook and the least common among our participants is Twitter, despite the fact that currently in the world Twitter is rather popular. This is interesting because it provides educators with the clear evidence about what medium to use in implementation of CMC-based curriculum in language learning with our participants. It is also in direct agreement with the statement by Promnitz and Hayashi (2011) about the importance of social networking sites for language learning.

However, there is one problem, which became evident from the survey. Namely, when it comes to Facebook, students mostly use it to communicate with their friends and family while their communication with teachers is very low. As we can see in the chart 1 about 0% (only 1 subject) communicates constantly with their teachers via FB. Fifty-six (56 %) of participants never use FB for communication with teachers and only 5 % often communicate with their teachers via FB. Therefore, the language learning aimed at CMC use should be based on the use of these two platforms among others.

As we can see above, the social media influence language learning a lot. Very high percentage of 85 % of participants claim that their English language skills have improved due to the use of social media. We can illustrate this in the Chart 2, where we can see that 12% of participants believe that their reading skills are better thanks to social media networking sites; 17% believe that both writing and speaking skills are better; 20% maintain that listening skills are better and finally 34 % claim that all four skills have improved. In addition, 78.6 % of participants also claim that they have expanded their vocabulary and this should be borne in mind when evaluating their replies. Language learning is particularly important if these web sites do not have mother tongue version, in our case Bosnian/Croatian/Serbian and the users are forced to acquire particular language which is specific for that particular networking web site, in our case it is usually English. However, the use of these previously mentioned CMC tools is not restricted to language learning because they are not made for language learning. The content learners face is usually not adapted but rather real-life content and vocabulary which makes it more appealing and interesting for language learners. Participants constantly use Facebook to communicate with their friends (43%), for communication with their teachers (only 5 %) and to improve their language skills as the data in the following chart 3 confirms:



It can be seen that 53 % of participants use computer as a medium for English language learning while only 7 % have never used it for English language learning. Another aspect that should be taken into account, as mentioned

earlier in the paper, is the difference in language learning attitude towards FtF or computer-based language learning. In our survey, participants were asked whether they think that CMC is more efficient in language learning than face-to-face learning. The results are indecisive in certain respect. About 43 % of participants agree with the statement and think that CMC is more efficient, while on the other hand we have about 37% of those who disagree with the statement. Nevertheless, when the issue of learning stress is considered, the situation is greatly different, as can be seen in the chart 4. About 78% participants either partially/ completely/ or agree that there is much less stressful language learning via CMC because there is no real-life presence of

their educators. Very often if we are talking about asynchronous CMC tools, Ss can take break any time they need, they can adapt learning pace to their own needs etc.

Conclusion

The issue of CMC use in language learning indeed is very complicated and this problem at the University of Zenica has not been addressed in the proper manner before. There are many problems which have become evident through this brief survey and for more detailed information about all aspects of this issue, it would take much more time and more space than the amount allotted for this paper. It is, however, important to note that due to the great discrepancy between the use of FB for communication with friends and with teachers at the University of Zenica, it is necessary to further stress and suggest the use of this medium for communication between teachers and students. However, educators are to have in mind all the limitations of this type of communication as well. This is especially important for teachers, whose activity on social networking site could be the subject of another research project. Ertmer's (2005) claim is also confirmed by our research results and we may say that our educational system is still teacher-centered and it is necessary to introduce many changes and work with educators in order to change this attitude. Educators themselves have to adapt to the use of new technologies in this modern era. Many of the tools mentioned in the paper are still completely unknown to both students and the teachers and a lot needs to be done to incorporate them in their jobs and education. Moodle, for instance, is used at some of the faculties at the University of Zenica but only about 40% of students who participated in the survey use it. The number of teachers/professors who use it is still unknown, but if we objectively observe this number that must be very low indeed. Apropos the usage of CMC for language learning, it is undeniable that significant pedagogical implications are apparent. Hence, among other pluses, according to Perez-Sabater and Montero-Fleta (2005), Twitter, for instance, caters for Ls that are after augmenting vocabulary and the findings of the survey conducted among students at the University of Zenica are illustrative of that. With regard to that, the authors of the present paper are urging educators to suppress their fear of 'the new and unknown'. We recommend teachers to 'toy with' the CMC amenities in their teaching confines and have faith that such 'toying' will bring positive outcome both for them and their students. These recommendations rest upon the findings of the carefully perused research and survey conducted. Considering all the aforementioned, teaching personnel at the University of Zenica ought to adjust their didactic stance and do it promptly. In that respect, Ertmer (2005) proposes a more productive path which could be useful in this situation as well ... *to suggest to the teachers the types of technology uses that can bolster their most immediate requirements. This should augment instructor's belief in themselves for exploiting technology so that, in time, they become more apt and inclined to use it on a higher level.*

References

1. Berg, J., Berquam, L., & Christoph, K. (2007). Social networking technologies: A „poke” for campus services. *EDUCAUSE Review*, 42(2), 32–44.
2. Bataineh, R.F., & Mayyas, M. B., (2017). The Utility of Blended Learning in EFL Reading and Grammar: A Case for Moodle. *Teaching English with Technology*, 17(3), 35-49, <http://www.tewtjournal.org>

3. Blattner, G. & Fiori, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6, 17-28.
4. Blattner, G, Dalola, A, Lomicka, L (2015) Tweetsmarts: A pragmatic analysis of well-known native speaker Tweeters. In: Dixon, E, Thomas, M (eds) *Researching language learner interactions online: From social media to MOOCs*, San Marcos, TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium, pp. 213–236.
5. Blattner G, Dalola A and Lomicka L (2016a) #MindYourHashtags: A sociopragmatic study of student interpretations of French Native Speakers' tags. In: Winstead L and Congcong W (eds) *Handbook of Research on Foreign Language Education in the Digital Age*. Hershey, PA: IGI Global. Online first. doi: 10.4018/978-1-5225-0177-0.ch003.
6. Blattner G, Dalola A and Lomicka L (2016b) Twitter in foreign language classes: Initiating learners into contemporary language variation. In: Wang V (ed.) *Handbook of Research on Learning Outcomes and Opportunities in the Digital Age*. Hershey, PA: IGI Global, pp.769–797.
7. Cohn, E. R. (2002). “Instant Messaging in Higher Education: A New Faculty Development Challenge,“. *Proceedings of the 2002 Teaching Online in Higher Education Online Conference*, November, 12-14, 2002.
8. Crook, C.K and Barrowcliff, D (2001). Ubiquitous computing on campus: Patterns of engagement by university students. *International journal of human computer interaction*, 13(2), 245–258.
9. Conrad, D (2002) – Inhibition, integrating and etiquette among online learners: the art of niceness. *Distance Education*, 23, 2 October.
10. Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M., Meyer, I. (2010). Microblogging in Higher Education – A chance to facilitate informal and process-oriented learning. *Computers & Education* 55 (2010) 92–100
11. Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *ETR&D*, Vol. 53, No. 4, 2005, pp. 25-39 ISSN 1042-1629
12. Gil, P. (2017). What Is 'I.M.' and Instant Messaging? (AIM, MSN Messenger, ICQ, Google Talk, and Others...) Retrieved from <https://www.lifewire.com/what-is-instant-messaging-2483319>
13. Gmail in the Classroom Created by CUE and WestEd for Google. Retrieved from 10 February 2018 http://fredkoch.weebly.com/uploads/1/4/2/8/1428504/crib_gmail.pdf
14. Grosseck, G. & Holotescu, C. (2009). Can we Use Twitter for Educational Activities? *The 4th International Scientific Conference eLSE "eLearning and Software for Education"*, Bucharest, April 17-18, 2008, <http://adl.unap.ro/else/>
15. Haywood, J., Macleod, H., Haywood, D., Moge, N., Alexander, W. (2004). The Student View of ICT in Education at the University of Edinburgh : skills, attitudes & expectations Retrieved February 3 2018 from <http://homepages.ed.ac.uk/jhaywood/papers/studentviews.pdf>
16. Hattem, D., Lomicka, L. (2016). What the Tweets say: A critical analysis of Twitter research in language learning from 2009 to 2016. *E-Learning and Digital Media* 2016, Vol. 13(1–2) 5–23 ! The Author(s) 2016

17. Hughes A. (2009). Higher education in a Web 2.0 world. *JISC Report*.
18. Jeong, W. (2007). Instant Messaging in On-Site and Online Classes in Higher Education. *EDUCAUSE QUARTERLY, Number 1, 2007*.
19. Junco, R., Heiberger, G. & Loken, E., (2010). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *2010 Blackwell Publishing Ltd Journal of Computer Assisted Learning. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00387.x*
20. Kalayci, S., & Humiston, K. R. (2015). Students' Attitudes Towards Collaborative Tools In A Virtual Learning Environment. *Educational Process: International Journal, 4 (1-2), 71-86*.
21. Liaw, S. S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education, 51(2), 864-873*.
22. Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education, 49(2), 1066-1080*.
23. Lin, M. S. (2009). How computer-mediated communication affects ell students' writing processes and writing performance. (Unpublished PhD Thesis). Norman, Oklahoma, USA.
24. Lomicka, L., Lord, G. (2012). A tale of tweets: analyzing microblogging among language learners. *Elsevier. 48-63*
25. Lonn, S. D. (2009). Student Use of a Learning Management System for Group Projects: A Case Study Investigating Interaction, Collaboration, and Knowledge Construction. *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Education) in The University of Michigan 2009*
26. Lopes, A. P. (2011). Teaching with Moodle in Higher Education. *Proceedings of INTED2011 Conference. 7-9 March 2011. Valencia. Spain. ISBN:978-84-614-7423-3*.
27. MacFarlane, J., Ross, M., Nicol & Smith (2004). HE Academy Guide – Enhancing Student Learning Through Effective Formative Feedback (ASS096).
28. Retrieved on <http://tools.jiscinfonet.ac.uk/downloads/vle/what-is-vle.pdf>
29. Malikowski, S. R., Thompson, M. E., & Theis, J. G. (2007). A model for research into course management systems: Bridging technology and learning theory. *Journal of Educational Computing Research, 36(2), 148-173. doi:10.2190/1002-1T50-27G2H3V7*
30. Molina A. I., Redondo, M. A., Lacave, C., & Ortega, M. (2014). Assessing the effectiveness of new devices for accessing learning materials: An empirical analysis based on eye tracking and learner subjective perception. *Computers in Human Behavior, 31, 475490*.
31. Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2007). „„I’ll see you on Facebook““: The effects of computer teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education, 56(1), 1–17*.
32. Nunan, D. (1988). The learner-centered curriculum. *Cambridge: Cambridge University Press*.
33. Pérez, T., Araiza, M., Doerfer, C. (2013). Using Facebook for Learning: A Case Study on the Perception of Students in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 00 (2013) 000–000*

34. Ong, C. S., & Lai, J. Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 816-829.
35. Perez-Sabater, C., Montero-Fleta, B. (2015). ESP vocabulary and social networking: The case of Twitter. *Ibérica*, núm. 29, 2015, pp. 129-154
36. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001)
37. Prensky, M. (2005). Listen to the Natives. *Educational Leadership*. December 2005/January 2006 | Volume 63 | Number 4 Learning in the Digital Age Pages 8-13
38. Promnitz-Hayashi, L. (2011). A learning success story using Facebook. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(4), 309-316.
39. Rankin M. (2009). Some general comments on the 'Twitter experiment.'
40. Sadowski, C., Padiaditis, M., Townsend, R. (2017). University students' perceptions of social networking sites (SNSs) in their educational experiences at a regional Australian university. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2017, 33(5).
41. Salomon, G., Perkins, D. N. & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, 20(3), 2-9. doi:10.3102/0013189X020003002
42. Schroeder et al. (2010). The strengths, weaknesses, opportunities, and threats of using social software in higher and further education teaching and learning. *Journal of ComputerAssisted Learning* 26, 159– 174.
43. Smith, B., Caputi, P., & Rawstorne, P. (2000). Differentiating computer experience and attitudes toward computers: an empirical investigation. *Computer in Human Behavior*, 16, 59-81.
44. Sturgeon, C. M., & Walker, C. (2009). Faculty on Facebook: Confirm or deny? Paper presented at the Annual Instructional Technology Conference, Murfreesboro, TN.
45. Stutzman, F. (2006) An Evaluation of Identity-Sharing Behavior in Social Network Communities. *Proceedings of the 2006 iDMAa and IMS Code Conference, Oxford, Ohio*.
46. Teillefer, L. Munoz-Luna, R. (2014). Developing Oral Skills Through Skype: A Language Project Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141 (2014) 260 – 264
47. Thorne, S. L., & Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language education. *CALICO Journal*, 22, 371–397.
48. Tuncay, N., Keser, H. and Uzunboylyu, H. (2010). If knowledge is power why keep it secret?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), P.5650–5658 (ISI Web of Science, ScienceDirect, Scopus)
49. Ullrich, C., Borau, K. and Stepanyan, K. (2010). Who Students Interact With? A Social Network Analysis Perspective on the Use of Twitter in Language Learning *M. Wolpers et al. (Eds.): EC-TEL 2010, LNCS 6383, pp. 432–437, 2010. © Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2010*
50. Van Raaij, E. M., & Schepers, J. L. (2008). The acceptance and use of a virtual learning environment in China. *Computers & Education*, 50(3), 838-852.

51. Watson, W. R., & Watson, S. L. (2007). An argument for clarity: What are learning management systems, what are they not, and what should they become? *TechTrends*, 51(2), 28-34. doi:10.1007/s11528-007-0023-y
52. Wu, W-S., (2008). The application of Moodle on an EFL collegiate writing environment. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*, V. 7, June 2008, p.45-56
53. Zhao, Y. (2005). The future of research in technology and second language education. In Y. Zhao (Ed.), *Research in technology and second language learning: Developments and directions* (pp.445-457). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

KOMPJUTERSKI PODRŽANA KOMUNIKACIJA U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA

Sažetak

Komunikacija je oduvijek bila bitan dio ljudskog postojanja. Sa napredovanjem tehnologije u savremenom dobu, komunikacija je dovedena na jednu novu razinu – sve više komuniciramo putem računara. Prema tome, kompjuterski podržanu komunikaciju (KPK) primjenjujemo u različitim sferama naših života. Tako se naročito poslovne i obrazovne obaveze obavljaju brže, lakše i često produktivnije. Zahvaljući svojim jačim stranama, KPK postaje sve popularnija čak i među nastavnim kadrom. Među nastavnim kadrom koji je u stalnoj potrazi za korisnim metodima i sredstvima koje mogu primijeniti u obrazovnim kontekstima. S time u vezi, Skype, Facebook, Twitter, Gmail, Yahoo Messenger korak po korak osvajaju akademsku sferu. Cilj ovog rada jeste da prouči načine eksploatacije KPK u učenju engleskog jezika (UEJ), faktore koji utječu na realizaciju KPK te aktualna KPK okruženja sa fokusom na njihovu djelotvornost u akademskim kontekstima, a na temelju dijela istraživačkih radova istraživača koji su se zanimali za tu temu. Povrh toga, provedena je anketa među studentima da bi se ustanovilo kako i u kolikoj mjeri oni koriste KPK u učenju engleskog jezika. Utvrđeno je da studenti uistinu koriste KPK u akademske svrhe, naročito za učenje engleskog jezika te da KPK zaista ima niz pedagoških implikacija. Uzevši ovo u obzir, nastavni kadar se podstiče da uključuju KPK-u u konvencionalni obrazovni proces makar u određenoj mjeri.

Ključne riječi: kompjuterski podržana komunikacija (KPK), nastavni kadar, Yahoo messenger, Facebook, pedagoške implikacije

Dr. sc. Vildana Dubravac
Dr. sc. Amna Brdarević-Čeljo
Dr. sc. Mirna Begagić

THE PRESENCE OF THE BRITISH AND AMERICAN ENGLISH VARIETY AMONG THE FIRST- YEAR STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF ZENICA

Abstract

Due to a large number of World Englishes spread around the world, the impact of the 'core', long considered norm-providing, English varieties is being slowly reduced. Still, the influence of the two varieties, namely Standardised British English and Standardised American English, seems to be spread across the world and throughout all the varieties, in particular the peripheral or, in Kachruvian terms, outer-circle varieties. However, since these two varieties differ in their demographic weight and the institutional support they get, they are not equally represented, with American English being greatly present through the mass media and British English being dominant in foreign language teaching. The simultaneous exposure to both varieties is expected to lead to the inconsistent use of the varieties in different language aspects by foreign language learners, Bosnian learners of English in particular. The current paper reports on the project completed by the authors with the aim of investigating whether the first-year students at the University of Zenica tend to use both varieties intermittently through different aspects, namely pronunciation, spelling, grammar and vocabulary choice or whether they consistently use only one of the varieties in different language aspects, for which the results obtained by descriptive and inferential statistical analysis will be employed. Furthermore, the research will provide an insight into the students' attitudes regarding the use of the aforementioned varieties. The main goal of the paper is to raise awareness of English language teachers and students in Bosnia and Herzegovina and to prompt them to start thinking about the language they use.

Key words: World System of Englishes, Standardised American English, Standardised British English and consistency.

Introduction

The prospect of the emergence of a *lingua franca* or a *common language* to be used in the whole world for various purposes transpired somewhere around the mid-twentieth century (Crystal, 2003, p. 12). Thus, since 1950s different languages have been striving to acquire this privileged status, but with 400 million 'native' speakers and 1.6 billion non-native speakers (Crystal, 2011; 2015), the English language seems to have tacitly achieved it and is now being universally used in different international domains (Graddol, 2000, p. 8). Its huge international spread as well as its massive expansion and diverseness (Schneider, 2014) have prompted the rise of a huge number of 'World Englishes' in different non-native contexts, which called for a precise systematisation of native and non-native English language varieties. Thus, different classifications came into the existence (Kachru, 1985; Mair, 2013, 2016; McArthur, 1987; Schneider, 2003, 2007 etc.) with the central core made up of native English varieties,

Standardised British and Standardised American English in particular, wielding considerable influence over the other varieties spread around the world. The presence of both of these varieties in different contexts has been detected, with British English receiving strong institutional support and thus being more represented in foreign language teaching (Bieswanger, 2008; Mollin, 2006; Syrbe & Rose, 2016; Trudgill & Hannah, 2013) and American English assuming dominance in the popular US culture (Deshors & Götz, 2017; Hilgendorf, 2007; Mair, 2013), via the Internet and popular American movies (Crystal, 2003; Webb, 2010).

The theoretical model that neatly captures the current situation with respect to the influence these two varieties exert as well as the mobility of the modern world and the change triggered by the process of economic and political globalisation is Mair's World System of Englishes (Mair, 2013, 2016), which is adopted as the theoretical framework of the paper. In this model, all standardised and non-standardised English varieties are ordered into four hierarchical layers. Standardised American English stands at the hub of the World System of Englishes and it has the potential to influence all the other varieties in the remaining three layers, especially in the aspect of vocabulary, as Americanisms are expected to be used in other varieties as well (Mair, 2013). The next layer comprises standardised and non-standardised super-central English language varieties (Standardised British English, Australian English, South African English, Indian English, African Vernacular English, Jamaican Creole English etc.), among which Standardised British English stands out as the core one. The third layer is composed of central varieties, e.g. Irish English, Scottish Standardised English, New Zealand English etc., whereas the fourth layer includes the varieties such as Maltese English, Cameroonian English and others, which are called peripheral due to the fact that they depend on 'external support of some kind' (Mair, 2013, p. 261). Two most notable varieties in this elaborate system are the hyper-central variety Standardised American English and the super-central variety Standardised British English. Their prominence can be ascribed to two social measures, i.e. demographic weight and institutional support (Mair, 2013, pp. 258-259), with American English having heavy demographic weight and being supported by significant social factors and British English having lighter demographic weight but strong institutional support through foreign language teaching (Mair, 2013).

The use of these two varieties in different non-native contexts has been researched but not that extensively as expected owing to the fact that the research has been upstaged by focusing on different World Englishes and their respective properties. One of the studies researching the intermittent use of these two varieties was carried out in the Danish context (Ladegaard, 1998). The research findings indicated that a large number of the participants (91%) employed RP pronunciation, which, to a large extent, matched their attitudes towards RP as a prestigious variety, with 27% of Danish speakers aiming to achieve GenAm pronunciation, but still employing RP pronunciation in their speech. A greater disparity between the participants' attitudes and their actual use of the varieties seems to exist in the other EFL contexts. For example, the Turkish ELT participants' claim that they use Standardised British English (52%) did not match their results, as they seemed to employ both varieties equally frequently, with 210 words pronounced with RP accent and 210 words with GenAm accent (Yaman, 2015). Similar results were obtained in the Balkan region, namely the countries neighbouring Bosnia and Herzegovina. Thus, the research results obtained in Dazdarević

(2007) showed that Serbian EFL students used both varieties in pronunciation and spelling almost equally, even though they claimed strict adherence to the properties of either the British or American variety. The results also indicated a greater use of British English spelling (55.6%) than American English spelling (44.5%) and a more frequent use of GenAm accent (57%) than RP accent (43%). Likewise, Grubor et al.'s research findings (2008) showed that almost all the participants (90.8%) mixed the two varieties, despite the fact that only 60% of them claimed that they believed they actually mixed them. The participants who stated that they used British English, consistently used this variety only in the aspect of spelling, while the participants maintaining to be using American English, consistently employed Americanisms only in the aspect of vocabulary. It is rather interesting that the group who claimed to be using the mixture of the two varieties, actually tended to use American English in the aspect of vocabulary and pronunciation and British English in the aspect of spelling.

The concurrent presence of both varieties in different non-native contexts inevitably leads to the inconsistency in their use, in particular in the EFL context, as can be noticed by the analysis of the above mentioned studies. Since English used in Bosnia and Herzegovina is a peripheral variety, it is highly dependent on two varieties most prominent in Mair's World System of Englishes, namely the hyper-central Standardised American and super-central Standardised British English variety. With consistency still being considered important in ELT in Europe (Trudgill & Hannah, 2013) and likewise in Bosnia and Herzegovina, in spite of the existing uncertainty about this and about whether English native varieties should be used as model varieties in English language teaching (Trudgill & Hannah, 2013), this paper aims to observe whether Bosnian learners of English are consistent in their use of the two varieties in all or some language aspects or whether the English language used in this particular context also displays the properties of both varieties, still deemed 'production goals' (Mollin, 2006, p. 30) of many non-native speakers, Bosnian speakers of English as well. Thus, the paper is guided by the following research questions:

RQ1 What are the students' attitudes towards the British and American variety of English?

RQ2 Which variety do the students prefer in the aspect of pronunciation?

RQ3 Which variety do the students tend to use in the aspect of spelling?

RQ4 Which variety appears to be dominant in the aspect of grammar?

RQ5 Do the students prefer the target vocabulary structures more common to the British or American variety of English?

Methodology

Participants

The participants in the present study were 266 first-year students studying at different faculties (Faculty of Philosophy, Faculty of Economics, Faculty of Metallurgy and Material Sciences, Faculty of Polytechnics, School of Medicine) at the University of Zenica. Prior to carrying out this research, 11 participants had been learning English for 0 to 5 years, 144 from 6 to 10 years and 93 of them had been learning it for 11 or more years.

Instrument

The instrument used in the project was very comprehensive and it was based on the instrument primarily developed by Dubravac et al. (2018), but due to the length limitation of

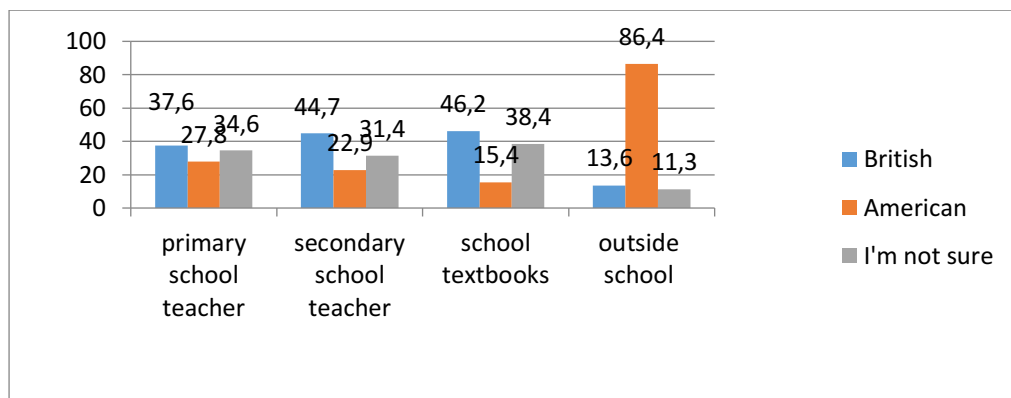
this paper, only partial results are presented here. The first part comprised a background questionnaire, revealing demographic data about the participants and their attitudes towards the two aforementioned varieties. The main part of the instrument examined their preferences for one of the varieties in pronunciation, spelling, grammar and vocabulary. The words and the constructions employed in the instrument were selected by relying on the reference books, some of which are Biber et al. (2007), Modiano (1996), Trudghill and Hannah (2013) etc.

With regards to pronunciation, the students were asked to choose the way in which they pronounced a set of words related to the presence of rhoticity in British and its absence in American English (in the words *door*, *morning*, *answer*, *better* and *opportunity*) as well as the realisation of the vowel sound /ɑ:/ in British corresponding to /æ/ in American English (in the words *half*, *dance*, *can't*, *glass*, *answer*, *fast*, *bath*, *class* and *past*). Although the phonemic transcription was offered for all the words, the researchers pronounced the words in two different ways to help the participants make their choice.

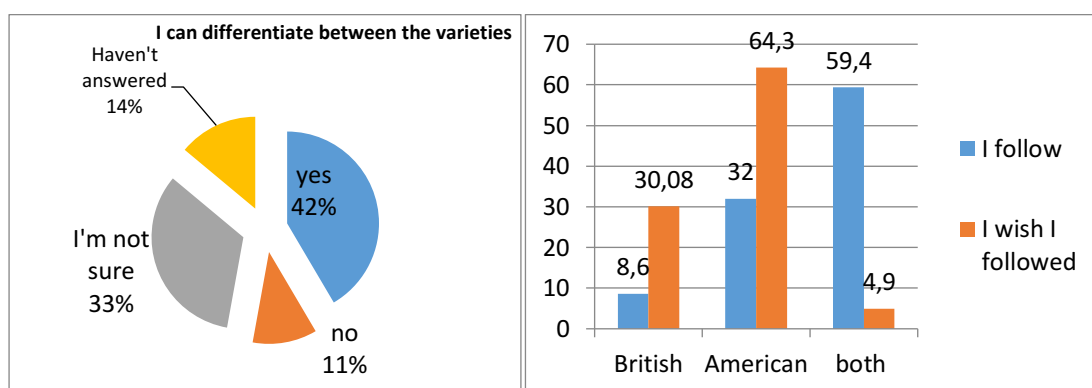
Spelling, grammar and vocabulary were explored through the translation task, namely the participants were presented with the sentences in Bosnian and they were offered a few choices, one demonstrating the use of the target structure in British English, the other in American English, while in the case of sentences with more than one target structure two more options were included illustrating the mix of both varieties. The spelling aspect focused on the following differences: the realisation of *o* (e.g. *favorite*, *color*, *neighbor*), *er* (e.g. *theater*, *center*) and *ize* (*analyze*, *criticize*, *organize*) in American English, compatible with *ou* (*favourite*, *colour*, *neighbour*), *re* (e.g. *theatre*, *centre*) and *ise* (*analyse*, *criticise*, *organise*) in British English. In terms of grammar differences, the research investigated the use of the Present Perfect Tense and verb *have got* in British related to the use of the Past Simple Tense and verb *have* in American English as well as the use of different prepositions in the two varieties (*at/on the weekend*; *in/on the test*). Furthermore, the paper also explored vocabulary preferences for the following pairs of words (*trainers/sneakers*; *jumper/sweater*; *chips/French fries*; *biscuits/cookies*; *sweets/candies*; *flat/apartment*; *chemist's/pharmacy–drugstore*; *lorry/truck*; *rubber/eraser*) more commonly used in the British or American variety respectively.

Results

Graph 1, Graph 2 and Graph 3 show the students' attitudes towards the two varieties. The majority stated that they had been exposed primarily to the British variety through the formal education in primary and secondary schools, including the textbooks they had been following (Graph 1). However, outside school the majority claimed they had been exposed to American English. When asked whether they could differentiate between the varieties, the greatest number (44%) claimed they could, while only 11% stated they could not (see Graph 2). Graph 3 reveals that while the prevailing number of the participants considered they used both varieties, the smallest number would like to be doing so. The data shows that the largest number (64.3%) would like to follow solely the American variety of English.



Graph 1. Students' perceptions about their exposure to the varieties



Graph 2. Can the participants differentiate between the varieties?

Graph 3. Which variety do the participants follow and which do they wish they followed?

Although a relatively high percentage of students claimed that they could differentiate between the two varieties a closer inspection of the results indicated that none of them were consistent in the use of one or the other variety through all the analysed aspects. However, the preferences for one of the varieties seem to vary markedly across the aspects.

A chi-square goodness of fit test, performed to check whether the students tended to use both varieties equally in the aspect of pronunciation, revealed a stronger preference for the American variety (Table 1). American English was preferred in all the words with rhotic r: *morning* ($\chi^2(1) = 133.1, p < .001, \phi_c = .71$), *door* ($\chi^2(1) = 160.1, p < .001, \phi_c = .79$), *better* ($\chi^2(1) = 54, p < .001, \phi_c = .46$). However, when it comes to the other target structures, the American variety was statistically significantly dominant in four words: *dance* ($\chi^2(1) = 159.1, p < .001, \phi_c = .79$), *can't* ($\chi^2(1) = 75.4, p < .001, \phi_c = .54$), *answer* ($\chi^2(1) = 118.2, p < .001, \phi_c = .68$) and *bath* ($\chi^2(1) = 27.1, p < .001, \phi_c = .33$), while British was dominant in only one word: *half* ($\chi^2(1) = 55.8, p < .001, \phi_c = .47$), and no significant difference was observed between the preferences for the two varieties in the words: *fast* ($\chi^2(1) = .315, p = .575, \phi_c = .03$), *past* ($\chi^2(1) = 3.8, p = .053, \phi_c = .01$).

Word	British		American		X ²	P	Effect size
	Pronunciation	N (%)	Pronunciation	N (%)			
half	'ha:f	189 (73.3)	'hæf	69 (26.7)	55.8	<.001	.47

dance	'da:ns	28 (10.8)	Dæns	231 (89.2)	159.1	<.00 1	.79
can't	'kɑ:nt	60 (23.1)	'kænt	200 (76.9)	75.4	<.00 1	.54
morning	'mɔ: nɪŋ	37 (14.2)	'mɔ:rnɪŋ	223 (85.8)	133.1	<.00 1	.71
door	'dɔ:	28 (10.8)	'dɔr	232 (89.2)	160.1	<.00 1	.79
answer	'ɑ:nsə	42 (16.2)	'ænsər	217 (83.8)	118.2	<.00 1	.68
fast	'fɑ:st	133 (51.8)	'fæst	124 (48.2)	.315	.575	.03
better	'betə	70 (27.1)	'betər	188 (72.9)	54	<.00 1	.46
bath past	'bɑ:θ 'pɑ:st	87 (33.7) 144 (56)	'bæθ 'pæst	171 (66.3) 113 (44)	27.3 3.8	<.00 1 .053	.33 .01

Table 1. Preferences in the aspect of pronunciation

In terms of spelling, the analysis indicated that the students tended to follow the spelling patterns more common to British English (Table 2). It was used significantly more in three words: *favourite* ($\chi^2(1) = 30.6, p < .001, \phi_c = .35$), *theatre* ($\chi^2(1) = 7.1, p = .008, \phi_c = .17$), *neighbour* ($\chi^2(1) = 40, p < .001, \phi_c = .39$) and insignificantly in two *colour* ($\chi^2(1) = 2.1, p = .151, \phi_c = .01$) and *analyse* ($\chi^2(1) = 1, p = .313, \phi_c = .06$). Conversely, American English was chosen by a significantly larger number of the participants in the word *centre* ($\chi^2(1) = 31.4, p < .001, \phi_c = .35$) and insignificantly in two words *criticize* ($\chi^2(1) = .097, p = .756, \phi_c = .02$) and *organize* ($\chi^2(1) = 1.4, p = .234, \phi_c = .07$).

Word	British		American				
	N	%	N	%	X ²	p	Effect size
favourite/favorite	174	67.2	85	32.8	30.6	<.001	.35
colour/color	140	54.5	117	45.5	2.1	.151	.01
theatre/theater	152	58.2	109	41.8	7.1	.008	.17
centre/center	84	32.6	174	67.4	31.4	<.001	.35
neighbour/neigh bor	181	69.6	79	30.4	40	<.001	.39
analyse/analyze	134	53.2	118	46.8	1	.313	.06
criticise/criticize	127	49	132	51	.097	.756	.02
organiser/organ izer	118	46.3	137	53.7	1.4	.234	.07

Table 2. Preferences in the aspect of spelling

The dominance of the American variety was furthermore confirmed in the aspect of grammar, where the participants expressed a strong preference for all the structures more common to the American variety (see Table 3), whereas the British variety was just insignificantly preferred in the structure *at the weekend* ($\chi^2(1) = 1.73, p = .188, \phi_c = .08$)

Target structures	British		American				
	N	%	N	%	X ²	p	Effect size
have lost/lost	104	40.6	152	59.4	9	.003	.19
has come/come	84	32.4	175	67.6	31.99	<.001	.35
have eaten/ate	103	39.9	155	60.1	10.48	.001	.20
have you got/do you have	88	34.1	170	65.9	26.06	<.001	.32
at the weekend/on the weekend	138	54.1	117	45.9	1.73	.188	.08
in the test/on the test	63	23.7	196	73.7	68.30	<.001	.51

Table 3. Preferences in the aspect of grammar

The results related to the aspect of vocabulary choice were very item-specific, with American variety significantly preferred in five words *sweater* ($\chi^2(1) = 8.2, p=.004, \phi_c = .18$), *cookies* ($\chi^2(1) = 9.6, p=.002, \phi_c = .19$), *pharmacy/ drugstore* ($\chi^2(1) = 185.2, p<.001, \phi_c = .85$), *truck* ($\chi^2(1) = 75.4, p<.001, \phi_c = .54$), *apartment* ($\chi^2(1) = 38.8, p<.001, \phi_c = .39$), and British in four words *trainers* ($\chi^2(1) = 96.8, p<.001, \phi_c = .62$), *sweets* ($\chi^2(1) = 91.2, p<.001, \phi_c = .59$), *rubber* ($\chi^2(1) = 38.4, p<.001, \phi_c = .39$) and *chips* ($\chi^2(1) = 182.8, p<.001, \phi_c = .84$).

Target structures	British		American				
	N	%	N	%	X ²	p	Effect size
jumper/sweater	106	41.1	152	58.9	8.2	.004	.18
biscuits/cookies	105	40.4	155	59.6	9.6	.002	.19
chemist's/pharmacy,drug store	20	7.7	239	92.3	185.2	<.001	.85
lorry/truck	60	23.1	200	76.9	75.4	<.001	.54
trainers/sneakers	208	80.6	50	19.4	96.8	<.001	.62
sweets/candies	207	79.6	53	20.4	91.2	<.001	.59
flat/apartment	81	30.8	182	69.2	38.8	<.001	.39
rubber/eraser	177	69.4	78	30.6	38.4	<.001	.39
chips/French fries	239	91.9	21	8.1	182.8	<.001	.84

Table 4. Preferences in the aspect of vocabulary

Discussion and conclusions

This paper observed whether English used in the Bosnian EFL context is characterised by the properties common to either Standardised British or Standardised American English. The analysis of the language use was performed through different aspects, namely pronunciation, spelling, grammar and vocabulary choice.

The results showed that Bosnian learners claimed to have been exposed primarily to the British variety through their formal education, whereas outside school the majority believed to have been exposed to American English, which appears to be in line with the current views on the presence of these two varieties in different contexts worldwide (Bieswanger, 2008; Crystal, 2003; Deshors & Götz, 2017; Hilgendorf, 2007; Mair, 2013; Mollin, 2006; Syrbe & Rose, 2016;

Trudgill & Hannah, 2013; Webb, 2010). Although a great number of students claimed that they could differentiate between the two varieties, the results indicated that due to such a simultaneous exposure to both varieties they were highly inconsistent in the use of one variety through all the explored aspects. However, the overall dominance of one or the other variety was noticed in different domains.

When it comes to pronunciation, the study revealed students' stronger preference for the American variety of English. The pre-eminence of the same variety was also confirmed in the aspect of grammar, where students tended to choose the structures more common to American English. Even though the preference for the American variety in pronunciation was expected (due to the aforementioned influence), the preference in grammar has come as a surprise, if we consider the fact that British English is dominant in foreign language teaching in Bosnian schools. However, the stronger dominance of the mass media could be the reason of such unexpected results. Nonetheless, the impact of the mass media seems to be lessened in terms of the preferences expressed in the domain of spelling patterns, as the Bosnian students favoured the patterns more common to British English over those more typical for the other variety.

However, the study showed that the choice of vocabulary structures was rather item-specific, with the American variety preferred in five word structures and the British variety in four. The words such as *rubber*, *chips* and *trainers* are typically introduced in primary school classrooms, therefore the students' choice seems to be justified. On the other hand, the students indicated preference for the American variety in *apartment*, *sweater* and *pharmacy*, the words which could have easily been acquired from watching TV or listening to music.

Unlike the participants in Ladegaard (1998) the greatest number of our participants claimed that they would like to follow solely the American variety of English. However, although a greater tendency for the use of American English properties was revealed, the overall results indicated that the students were inconsistent in the use of the two varieties across language aspects, which seems to characterise the English users in other similar EFL contexts (Dazdarević, 2007; Grubor et al., 2008; Yaman, 2015). Keeping in mind that consistency in using one variety is still considered very important in ELT in Europe (Trudgill & Hannah, 2013), the results of this project are expected to inspire English language teachers and English language learners to start thinking about all the aspects of the language they use.

References

1. Biber, D., Stig, J., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (2007). *Longman grammar of spoken and written English*. Essex (England): Pearson Education Limited.
2. Bieswanger, M. (2008). Varieties of English in current English language teaching. *Stellenbosch Papers in Linguistics* 38, 27-47.
3. Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Crystal, D. (2011). September. English – a status report. *Spotlight*, 28-30. http://www.spotlightonline.de/files/spotlight/Magazine_content/Documents/spotlight_0911_28_30_crystal.pdf. (20 February 2017)
5. Crystal, D. (2015). A world of languages and language houses. In Dürr, Michael, Doris Müller-Toovey & Michael Vogt (eds.), *Die Welt der Sprachen: Neue*

- Vermittlungsformate für die Auseinandersetzung mit Sprachlicher Vielfalt* (pp. 106-114). Berlin: Zentral- und Landesbibliothek.
6. Dazdarević, S. (2007). Uticaj medija na britansku varijantu engleskog jezika [Influence of media on the British form of English Language]. *Univerzitetska misao* 6, 52-69.
 7. Graddol, D. (2000). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English Language in the 21st Century*. The British Council. <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/learning-elt-future.pdf>. (5 April, 2017)
 8. Grubor, J., Bjelogrić N. & Hinić, D. (2008). British or American English in Serbia, or both? *Nasleđe* 5(11), 123-131.
 9. Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In Quirk, Randolph & Henry Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-36). Cambridge: Cambridge University Press.
 10. Ladegaard, H. (1998). National stereotypes and language attitudes: the perception of British, American and Australian language and culture in Denmark. *Language and Communication* 18, 251-274.
 11. Mair, C. (2013). The World System of Englishes: Accounting for the transnational importance of mobile and mediated vernaculars. *English World-Wide* 34, 253-278.
 12. Mair, C. (2016). Beyond and between the Three Circles: World Englishes research in the age of globalisation. In Seoane, Elena & Cristina Suárez-Gómez (Eds.), *World Englishes: new theoretical and methodological considerations* (pp. 17-36). Amsterdam: Benjamins.
 13. McArthur, A. (1987). The English languages? *English Today* 11, 9–13.
 14. Mollin, S. (2006). *Euro-English: Assessing Variety Status*. Ilmprint: Langewiesen, Germany.
 15. Quirk, R. (1985). The English language in global context. In Quirk, Randolph & Henry Widdowson (Eds.), *English in the world: teaching and learning the language and literatures* (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
 16. Schneider, E. W. (2014). New reflections on the evolutionary dynamics of World Englishes. *World Englishes* 33(1), 9–32.
 17. Schneider, E. W. (2003). The dynamics of New Englishes: From identity construction to dialect birth. *Language* 79(2), 233–281.
 18. Schneider, E. W. (2007). *Postcolonial English: Varieties around the world* (Cambridge Approaches to Language Contact). Cambridge: Cambridge University Press.
 19. Syrbe, M. & Heath, R. (2016). An evaluation of the global orientation of English textbooks in Germany. *Innovation in language learning and teaching* 1-12.
 20. Trudgill, P. & Jean, H. (2013). *International English: A guide to the varieties of Standard English*. New York: Routledge.
 21. Yaman, I. (2015). Exploring ELT students' awareness of the differences between the British and American varieties of English. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education* 34(1), 153-164.

ZASTUPLJENOST BRITANSKOG I AMERIČKOG VARIJETETA ENGLESKOG JEZIKA KOD STUDENATA PRVE GODINE NA UNIVERZITETU U ZENICI

Sažetak

Zbog velikog broja varijeteta engleskog jezika diljem svijeta, uticaj onih centralnih, koji su dugo vremena predstavljali uzor svim ostalim, polako slabi. Ipak, čini se je uticaj dva varijeteta, naime standardiziranog britanskog i standardiziranog američkog engleskog, prisutan širom svijeta i u različitim varijetetima, posebno u perifernom ili, slijedeći Kachruovu terminologiju, u varijetetima spoljašnjeg kruga. Međutim, kako se ova dva varijeteta razlikuju u prostornoj rasprostranjenosti i institucionalnoj podršci, nisu ravnomjerno prisutna, pa je tako američki engleski uglavnom prisutan u mas medijima, a britanski u procesu podučavanja engleskog kao stranog jezika. Očekuje se da će ovakva istovremena izloženost učenika stranog jezika, u ovom slučaju bosanskih učenika engleskog jezika, i jednom i drugom varijetetu rezultirati nedosljednom upotrebom istih u različitim aspektima jezika. Ovim radom se predstavljaju rezultati projekta kojeg su sprovedi autori s ciljem da se, kroz deskriptivnu i inferencijalnu statističku analizu, istraži da li student prve godine na Univerzitetu u Zenici teže koristiti oba varijeteta naizmjenično u različitim aspektima upotrebe jezika, naime izgovoru, pisanju, gramatici i vokabularu, ili su dosljedni u upotrebi jednoga kroz različite aspekte. Uz to, istraživanjem će se dati i uvid u stavove učesnika o upotrebi već spomenutih varijeteta. Osnovni cilj rada je podići svijest kako nastavnika engleskog jezika u Bosni i Hercegovini tako i njihovih učenika, te ih podstaknuti da počnu analizirati jezik koji koriste.

Ključne riječi: svjetski poredak varijeteta engleskog jezika, standardizirani američki engleski, standardizirani britanski engleski i konsistentnost.

dr. sc. Edina Rizvić-Eminović
mr. sc. Melisa Bureković

ASPEKT I ASPEKATSKA OBILJEŽJA GLAGOLA

Sažetak

U ovom članku dat je pregled različitih tumačenja i klasifikacija glagolskog obilježja aspekta u engleskom jeziku. Ističe se razlika između engleskih pojmova 'tense' i 'time', te predstavljaju razmatranja aspekta od onih prema kojima aspekt određuje radnju i njeno relativno trajanje ili punktualnost, do onih koja aspekt smatraju inherentnim obilježjem glagola. Karakteristika novijih istraživanja je ta što se lingvisti bave semantikom glagola, a podjele vrsta aspekta se uglavnom baziraju na razlici između gramatičkog i leksičkog aspekta. Naglašena je važnost tumačenja aspekta isključivo na nivou fraze ili klauze, te istaknut značaj klasifikacije aspekta i različitih njegovih komponenti u analizi kako glagolskih, tako i imeničkih sintagmi koje kao upravnu riječ sadrže deverbalsku imenicu.

Ključne riječi: glagoli, aspekt, glagolsko vrijeme, aspekatska obilježja

Uvod

Riječ aspekt ili vid je gramatički termin koji se koristi na različite načine. Još uvijek ne postoji jedinstvena definicija pojma aspekt. I Comrie (1976: p. 1) naglašava kako postoji terminološka i konceptualna zbrka oko pojma aspekt. Do zabuna dolazi zato što se aspekt u definicijama često pogrešno povezuje sa glagolskim vremenom (*tense*). Što se tiče kategorije vremena (*tense*), imamo *past*, *present* i *future tense*, ali u tradicionalnim gramatikama imamo više prošlih vremena, na primjer, *Past Simple* i *Past Continuous Tense*, gdje se pojam *tense* koristi zapravo za označavanje aspekta. Na primjer, u engleskom jeziku sintagme *he was reading* i *he read* se ne razlikuju u glagolskom vremenu (Comrie, 1976: p. 3). Obje se odnose na prošlo vrijeme. One se razlikuju u aspektu. Prva sintagma je u imperfektivnom, dok je druga u perfektivnom aspektu. Svakako aspekt je povezan sa vremenom, ali kategorije *aspect* i *tense* se odnose na vrijeme na različite načine.

U najširem smislu, definicije aspekta se zapravo mogu podijeliti u dvije grupe. U prvoj grupi su one prema kojima aspekt određuje radnju, odnosno njeno relativno trajanje ili punktualnost (Brinton, 1988: p. 2) na vremenskoj liniji (*time line*). U drugoj grupi su definicije koje aspekt smatraju inherentnim obilježjem glagola. Za ovu, uslovno rečeno, vrstu aspekta, koristi se i njemački termin *Aktionsart*.

Kada govore o aspektu, različiti lingvisti govore o različitim kategorijama. Od ranijih studija aspekta u engleskom jeziku izdvojit ćemo studije Hendrika Poutsme (1926), Georga Curme (1931), Etske Kruisinge (1931) i Otta Jespersena (1923). Prezentiramo i teorijska razmatranja ovih ranijih autora koji su se bavili aspektom upravo zato da bismo mogli uočiti na koji način se analiza aspekta u novije vrijeme izmijenila i kako je ona povezana sa deriviranim nominalima.

Od novijih istraživanja aspekta dat ćemo kratki pregled onih značajnijih, istraživanja Zene Vendlera (1967), Bernarda Comrija (1976), Ronalda Langackera (1987), Laurel Brinton

(1988), Carlote Smith (1991), Henka Verkuyla (1993), te Mari Olsen (1997). Karakteristika novijih istraživanja je ta što se lingvisti bave semantikom glagola, a podjele vsta aspekta se uglavnom baziraju na razlici između gramatičkog i leksičkog aspekta.

Podjele aspekta

U okviru ranijih razmatranja aspekta, Poutsma (1926: p. 285-313) govori o tri grupe unutar aspekatske klasifikacije predikacija: trenutna (*momentous*), durativna (*durative*) i iterativna (*iterative*). Prva grupa, grupa trenutnih predikacija odgovara punktualnim radnjama. Unutar druge grupe, grupe durativnih predikacija, Poutsma navodi predikacije neograničene durativnosti (*indefinitely durative*), koje odgovaraju ateličnim radnjama, i predikacije završene durativnosti (*terminatively durative*), koje odgovaraju teličnim radnjama. Treća grupa, grupa iterativnih predikacija odgovara iterativnim radnjama.

Curme (1931) kategorizira aspekt u četiri glavne kategorije: durativni, *point-action*, *terminate* i iterativni aspekt. Durativni aspekt označava radnju koja traje. *Point-action* aspekt je aspekt koji usmjerava pažnju ne na radnju kao cjelinu, nego na jedan njen dio, bilo na njen početak ili na njen kraj (Curme, 1931: p. 373-388). *Point-action* aspekt se dalje dijeli na ingresivni i efektivni aspekt. Ingresivni aspekt usmjerava pažnju na početnu tačku aktivnosti ili stanja. Efektivni aspekt usmjerava pažnju na završnu tačku aktivnosti ili stanja, na postignuti rezultat. Završni (*terminate*) aspekt označava radnju kao cjelinu, a iterativni aspekt označava neograničeno produžen sukcesivni niz sličnih radnji (ibid). Značaj istraživanja Curme je taj što govori o aspektu prostih formi, koje on opisuje kao završne (*terminate*).

Kruisinga (1931: p. 230-231) je značajan zbog toga što pravi razliku između aspekta i karaktera (*character*). Aspekt je subjektivan. Tumačenje radnje zavisi od posmatrača. Karakter je objektivni, a tumačenje radnje ne zavisi od posmatrača. Glagoli mogu imati različite „vremenske karaktere“. Mogu biti durativni (*durative* ili *non-conclusive*) i nedurativni (*non-durative* ili *conclusive*). Nedurativni dalje mogu biti završni (*terminative*), radnje koje imaju kraj ili cilj, te trenutno-punktualni (*momentaneous-punctual*) (ibid: p- 135-136).

Jespersen (1923) kritikuje upotrebu različite terminologije u analizi aspekta (1923: p. 287-288). U svojim analizama lingvisti, ukoliko imaju drugačiji stav o pojedinim pitanjima povezanim sa aspektom, odbacuju terminologiju svojih prethodnika, što unosi zabunu u predstavljanje rezultata analiza. Značajno je to što Jespersen uvodi drugačije dihotomije i na drugačiji način klasificira aspekt. On zapravo pravi sljedeće dihotomije između: aorista i imperfekta, zaključnih (*conclusive*) i nezaključnih (*non-conclusive*) glagola, durativnih i punktualnih, završenih (*finished*) i nezavršenih (*unfinished*), radnji koje se dese jednom (*single action*) i uobičajenih ili radnji koje se ponavljaju, glagola koji izražavaju stabilnost i onih koji izražavaju promjenu i glagola koji impliciraju i onih koji ne impliciraju rezultat. Može se primijetiti da je veoma teško naći jedinstven termin koji uključuje i termin glagol u širem smislu i radnju općenito. Zato Brintonova (1988: p. 23) predlaže upotrebu termina situacija (*situation*), koji preuzima i Smithova (1991), mada taj pojam kod nje ima drugačije značenje, o kojem će biti riječi u narednom dijelu rada.

Zajednička karakteristika ranijih istraživanja aspekta koje smo ukratko opisali je ta što lingvisti ne prave razliku između gramatičkog i leksičkog aspekta (*aktionsart*). Opis ove dihotomije slijedi niže u tekstu. U njihovim podjelama aspekta mogu se naći istovremeno ove dvije vrste aspekta.

U okviru novijih razmatranja aspekta, Vendlerova istraživanja su veoma značajna, jer se odnose na semantiku glagola. On ispituje aspekt u okviru filozofije jezika. Mnogi njegovi sljedbenici uveliko preuzimaju njegove aspekatske klase, dodajući određene potkategorije i dodatne klasifikacije. Vendler je prvi koji govori o tome da na tumačenje značenja glagola utječu i drugi faktori, pored vremena *time*. Što je najvažnije on tu spominje objekat. „Distinctions have been made among verbs suggesting processes, states, ... occurrences... and so on. Obviously these differences cannot be explained in terms of time alone: other factors, like the presence or absence of an object, conditions, intended state of affairs, also enter the picture“¹ (Vendler, 1967, p: 97). Pored toga, on prvi uvodi podjelu glagola prema aspektu na *activity*, *accomplishment*, *achievement* i *state*, koju koriste svi kasniji lingvisti koji se bave aspektom. Budući da ćemo se i mi u našoj analizi klasa deriviranih nominala pozivati na ova aspekatska obilježja glagola od kojih derivirani nominali nastaju, dat ćemo malo detaljniji opis ovih obilježja u dijelu koji slijedi.

Vendler govori o razlici između ovih obilježja u kontekstu njihove upotrebe sa trajnim vremenima. Tako navodi primjere glagola *run*, *write*, *know*. Na pitanje: *What are you doing?* Može se odgovoriti sa: *I am running (writing, working)*, ali ne i sa *I am knowing* (ibid: p. 99). To znači da glagoli poput *running* i *writing* izražavaju proces koji se dešava u određenom vremenu, tj. da se ono što oni izražavaju sastoji od „successive phases following one another in time“² (ibid: p. 99). Tako čovjek koji trči u jednom trenutku podiže desnu nogu, u drugom je spušta, u trećem podiže lijevu nogu, u četvrtom je spušta itd. Međutim, kod glagola *know* osoba može nešto znati u određenom trenutku ili periodu, ali ne može se reći da 'znati' izražava proces koji traje u vremenu. Tu ne postoje faze koje sukcesivno slijede jedna drugu (ibid: p. 99).

Pored ove razlike između glagola koji se mogu i ne mogu upotrebljavati u *continuous* vremenu, postoje određene razlike i unutar same grupe glagola koji se mogu upotrebljavati u trajnom vremenu. Npr. ako neko trči, pa u sljedećem trenutku prestane trčati, bit će tačno ako kažemo da je trčao. Međutim, ako neko trči (*run*), pa u sljedećem trenutku prestane trčati, možemo reći da je on trčao, ali ako neko trči kilometar (*Someone is running a mile now.*), pa prestane trčati, ne možemo reći da je pretrčao kilometar (engl. *If someone stops running a mile, he did not run a mile.*) Dakle *running* nema krajnju tačku, dok *running a mile* ima određeni klimaks koji se mora dostići da bi radnja bila to što se tvrdi da jeste. Zato pitanje: *For how long did he push the cart?* ima smisla, dok pitanje *How long did it take you to push the cart?* nema. (bhs: Koliko dugo je gurao kolica? vs. *Koliko dugo ti je trebalo da guraš kolica?) Situacija je obrnuta kod glagola *draw*: *How long did it take you to draw a circle?* vs. *How long did you draw a circle?* (bhs: Koliko ti je trebalo da *crtáš/nacrtaš krug? Vs. Koliko dugo si crtao/*nacrtao krug?) (ibid: p. 100). To znači da ako neko trči pola sata, on trči u svakoj jedinici vremena jednako, radnja je ista u svakom trenutku trčanja. Međutim, ako neko pretrči milju za 4 minute, ne može se reći da on pretrči milju u svakom trenutku unutar te 4 minute. Dakle, trčanje je isto u svakom trenutku, radnja je 'homogena', dok kod trčanja milje ili pisanja pisma radnja se kreće prema određenom kraju, koji je logički neophodan da bi radnja bila to što jeste. Zato se za *running*, *drawing* može reći da označavaju aktivnost, dok se za *running a mile*,

1 Prev. ERE: Razlike se prave između glagola koji izražavaju procese, stanja, ... postignuća itd. Očigledno je da se te razlike ne mogu objasniti samo kroz koncept vremena nego su važni i drugi faktori, kao što je prisustvo ili odsustvo objekta, uvjeti, te namjeravano stanje.

2 Prev. ERE: ...sukcesivnih faza koje slijede jedna drugu u vremenu.

drawing a circle može reći da označavaju neko dostizanje, *accomplishment* (ali ne u smislu *success*). To su glagoli koji se mogu upotrijebiti u *continuous tenses* (ibid. p. 102-103). Glagoli koji se ne mogu upotrijebiti u *continuous* vremenima, kao *know* i *recognise*, kao što smo spomenuli, ne označavaju proces koji se dešava u određenom vremenu, dužem ili kraćem mada se mogu upotrijebiti kao predikat koji označava određeno trajanje, npr: *For how long did you love her? – For three years.*; *How long did you believe in the stork? – Till I was 7.* (ibid: p. 103). Drugi se, pak, glagoli iz ove grupe mogu koristiti kao predikati koji označavaju radnju koja se dešava samo u jednom trenutku, jednoj jedinici vremena, što dokazuje adverbijal upotrijebljen uz njega u rečenicama: *At what time did you reach the top? At noon sharp.*; *At what moment did you spot the plane? At 10:53 a.m.* (ibid: p. 102). Ne može se za *love* upotrijebiti adverbijal *at what time*, niti se za *spot the plane* može upotrijebiti *for how long*. Zato se za *reach the top* može reći da spada u grupu glagola koji označavaju *achievement*, dok *love* i slični glagoli označava *state*, stanje. Onda se za *achievement* glagole može reći da se javljaju u jednom trenutku, dok stanja traju određeni vremenski period. Budući da ćemo koristiti ove pojmove u našoj analizi ankete, a i radi lakšeg razumijevanja prethodno objašnjenih aspekatskih obilježja glagola, uradili smo tabelarni prikaz koji sumira prethodno rečeno prema Vendleru (1967). Pored toga, dodali smo i određena obilježja prema Smithovoj (1991), o čijoj ćemo analizi govoriti kasnije.

Tabela 1. Prikaz glagolskih aspekata i njihova značenja u odnosu na vrijeme sa kojim se koriste

Vrsta glagolskog aspekta	Vrijeme (<i>tense</i>) u kojem se koristi	Primjer	Označava	Vremenska linija	Koncept
activity	progressive tenses	<i>I am running.</i> ; <i>I am drawing.</i>	aktivnost, proces trajanje ; dinamični, durativni, atelični (Smith, 1991)	<i>A was running at time t</i> = vrijeme <i>t</i> na vremenskoj liniji se proteže onoliko koliko je A trčao	odnosi se na periode <i>t</i> koji nisu jedinstveni ili definitivno određeni
accomplishment		<i>I am running a mile.</i> ; <i>I am drawing a circle.</i> <i>write a letter</i>	dostizanje; proces dostizanja (ne u smislu <i>success</i>); trajanje + cilj/vrhunac ; telični, durativni, dinamični (Smith, 1991)	<i>A was drawing a circle at t</i> = <i>t</i> se proteže onoliko koliko je A crtao krug	podrazumijeva jedinstven i definitivno određen vremenski period
achievement	non-progressive	<i>reach the top</i> ; <i>spot a plane</i>	postignuće, završetak; nema trajanja ; javlja se u jednom trenutku ; dinamični, telični,	<i>A won a race between t1 and t2</i> = trenutak u kojem je A pobijedio u utrci se	odnosi se na jedinstvene i definitivno određene vremenske trenutke

	tenses	<i>Now he finds the treasure.</i>	trenutni događaji (Smith, 1991) kod čistog dostignuća, <i>present tense</i> se gotovo isključivo koristi kao historijski prezent ili ukazuje na neposrednu budućnost	nalazi između <i>t1</i> i <i>t2</i> .	
state		<i>love; believe</i>	stanje – trajanje određeni vremenski period; statična i durativna (Smith, 1991) mogu se postavljati pitanja sa <i>how long? For such and such period;</i>	<i>A loved sb from t1 to t2</i> = u svakom trenutku između <i>t1</i> i <i>t2</i> A je volio tu osobu.	dnosi se na vremenske trenutke u neodređenom i jedinstvenom smislu

Slijedi tabela sa primjerima glagola koji imaju prethodno navedena aspekatska obilježja.

Tabela 2. Primjeri engleskih glagola sa određenim glagolskim aspektom

Vrsta glagola	Primjeri
activity	<i>running, walking, swimming, pushing, pulling</i>
accomplishment	<i>painting a picture, making a chair, building a house, writing or reading a novel, delivering a sermon, giving or attending class, playing a game of chess, growing up, recovering from illness, getting ready for sth</i>
achievement	<i>recognising, realising, spotting, identifying, losing or finding an object, reaching the summit, winning the race, crossing the border, starting, stopping and resuming sth, being born, dying</i>
state	<i>having, possessing, desiring or wanting sth, liking, disliking, loving, hating, ruling, dominating sb or sth, knowing, believing things</i> Navike, u širem smislu, uklj zanimanja, sposobnosti, raspoloženja su također stanja u ovom smislu. <i>Are you smoking?</i> – activity; <i>Do you smoke?</i> – state. Zato šahista može reći da igra šah, i kad to trenutno ne radi, ili radnik banke može, dok se sunča na plaži, reći <i>Radim u banci</i> . dijeli stanja na <i>specific: the states of smokers, painter, dogcatchers, generic: rule, serve, educate</i>

Vendler upozorava kako glagole koji označavaju *achievement* ne treba miješati sa onim koji označavaju *accomplishment*. Lako ih je razlikovati po sljedećem: Ako kažem *It took me an hour to write a letter (accomplishment)*, pod tim podrazumijevam da je pisanje pisma trajalo u toku tih sat vremena. To nije slučaj sa glagolom koji izražava *achievement*. Ako neko kaže *It took me 3 hours to reach the summit*, to ne znači da je *reaching*, dostizanje, trajalo 3 sata. Naravno, trebalo je 3 sata penjanja da se dođe do vrha. Odnosno, ako pišem pismo sat vremena,

mogu reći da pišem pismo u svakom trenutku tih sat vremena, ali ako za penjanje do vrha treba 3 sata, ne mogu reći da dostižem vrh u svakom trenutku ta 3 sata (Vendler, 1967, p. 104).

U svojoj analizi aspekta Comrie govori o aspektu kao dijelu opće lingvističke teorije. Mada navodi primjere iz različitih jezika, ne želi da se bavi samo jednim ili nekolicinom jezika niti poređenjem aspekta u različitim jezicima nego želi da govori o aspektu kao univerzalnoj jezičkoj kategoriji. Njegov pristup je dijelom strukturalni, a dijelom filozofski. Comrie analizira markiranost aspekta (na primjer perfektivnog u odnosu na imperfektivni) i nastoji da uspostavi pouzdanije kriterije markiranosti, jer smatra nedovoljnim oslanjanje samo na intuiciju (Comrie, 1976: p. 111). Međutim, on analizira aspekt i iz filozofskog ugla, govoreći o njegovom inherentnom značenju. Comrie (1976) daje opću definiciju aspekta. Aspekt predstavlja različite načine na koje posmatramo unutrašnje vremensko obilježavanje situacije (Comrie, 1976: p. 4). Iz ove definicije vidimo da Comrie primarno posmatra aspekt kao inherentno obilježje glagola. On klasificira aspekt u sljedeće opozicije: *perfective* i *imperfective*. *Imperfective* se dijeli na *habitual* i *continuous*, a *continuous* se dalje dijeli na *nonprogressive* i *progressive* (Comrie, 1976: p. 26). Ova klasifikacija je zapravo leksička klasifikacija aspekta. Što se tiče inherentnog aspekta (on ga naziva *aspectual* (p. 41)), dijeli ga na punktualni i durativni, telični i atelični, te stativni i dinamički. I on koristi pojam *situation* umjesto tradicionalnog pojma radnja (*action*). Comrie je, dakle, značajan zbog toga što govori o inherentnom aspektu, a i među prvima spominje pojmove teličnosti i ateličnosti glagola.

U kontekstu engleskog jezika, Langacker, pak, samo govori o *imperfective* i *perfective* aspektu. Svršeni proces, kako ga on naziva, (*perfective process*) „portrays a situation as changing through time, while an imperfective process describes the extension through time of a stable situation“³ (Langacker, 1987: p. 79). On navodi da njegova definicija procesa ne uključuje promjenu. Samo je potrebno da niz opisanih odnosa bude distribuiran u zamišljenom vremenu i da se posmatra sekvencijalno (Langacker, 1987: p. 79). Ipak, kao i Smithova (1991: p. 56), promjenu smatra važnom kvalitativnom osobinom radnje, jer je ona odgovorna za razliku u ponašanju glagola sa svršenim i nesvršenim aspektom. Važno je napomenuti da Langacker aspekt posmatra iz ugla kognitivne lingvistike.

Brintonova (1988: p. 3) smatra da aspekatsko tumačenje rečenice zavisi od interakcije između aspekta kao gramatičke, subjektivne ili kategorije gledište (*viewpoint*) i *aktionsarta*, kao leksičke, objektivne, inherente ili situacione kategorije. Ona čak uvodi i novi pojam tzv. aspektual (*aspectual*) kao krovni pojam koji obuhvata aspekt i *aktionsart*. Naime, tradicionalno se u engleskom jeziku aspekt izučavao u kontekstu njegovih jasnih markera za progresivnost i perfektivnost realiziranih uz pomoć fleksija na glagolu ili pomoćnih glagola. Progresivni aspekt se odnosi na radnju ili događaj koji traje, ima ograničeno trajanje ili je nesvršen. Perfektivni aspekt se odnosi na radnju ili događaj koji označava rezultat, trenutnu relevantnost (*current relevance*) ili svršenost (Brinton, 1988: p. 7). Brintonova analizira aspekt u kontekstu dodatnih elemenata koji utječu na njegovo tumačenje. Ona analizira utjecaj čestica (*particles*) u kombinacijama *verb-particle*, odnosno *phrasal verbs*, na primjer: *drink up*, *calm down*, *wait out*, *pass away*, *carry through*, *bring out*), gdje čestica doprinosi perfektivnom značenju, ili *hurry up*, *lie down*, *set out*, *go away*, gdje čestica doprinosi ingresivnom značenju, ili, pak u

3 Prev. ERE: ...opisuje situaciju koja se mijenja kroz vrijeme, dok nesvršeni proces opisuje vremensko trajanje stabilne situacije.

hammer away, drive on, gdje čestica doprinosi kontinuativnom ili iterativnom značenju, te utjecaj tzv. aspekatskih „kvazi pomoćnih glagola“, kao što su *begin, start, come (to do something)*, koji doprinose ingresivnoj interpretaciji, zatim *finish, quit, stop i cease*, koji doprinose egresivnoj interpretaciji, te *keep on, go on, continue (doing something)*, koji doprinose kontinuativnoj ili iterativnoj interpretaciji (Brinton: 1988, p. 4). Ona ove kvazi pomoće glagole naziva aspektualizatorima (*aspectualizers*). Brintonova definira aspekt kao način na koji govornik posmatra ili vidi situaciju, što je posebno značajno gledište za našu analizu testova sa izvornim govornicima. Govornik može izraziti događaj kao nešto što je završeno (*perfective aspect*), što traje (*imperfective aspect*), što počinje (*ingressive aspect*), što se nastavlja (*continuative aspect*), što se završava (*egressive aspect*) ili što se ponavlja (*repeating, iterative* ili *habitual aspect*) (ibid). Brintonova također pravi razliku između objektivnog i subjektivnog aspekta. Objektivni aspekt je onaj koji se prenosi uz pomoć leksičke semantike glagola, dok je subjektivni aspekt onaj koji se odnosi na govornikovu odluku o tome da li želi da prikaže radnju kao završenu ili nezavršenu.

Smithova (1991) leksički aspekt naziva situacijom (*situation*), a stavlja ga u opoziciju sa *viewpoint*, gramatičkim aspektom. I ona navodi kako je aspekt kategorija koja se različito realizira u različitim jezicima. Budući da je Smithovoj cilj da razvije aspekatsku teoriju koja će obuhvatiti sličnosti i razlike između aspekatskih sistema u različitim jezicima svijeta, ona analizira aspekt kao parametar univerzalne gramatike, kombinirajući sintaksički, semantički i pragmatični pristup (analizu diskursa), sa podacima iz pet različitih aspekatskih sistema (engleskog, ruskog, francuskog, mandarinskog kineskog i navaho jezika). Smithova postulira teoriju o aspekatskom sistemu koji se sastoji od dvije komponente. Jedna komponenta je *viewpoint* (gledište), a druga je *situation type* (vrsta situacije). Ona analizira aspekt kao interakciju ove dvije komponente, gledišta i vrste situacije. Značajno je i to što ona smatra da aspekatske osobine ne zavise od jezika nego zavise od čovjekovih kognitivnih sposobnosti (Smith, 1991: p. xvii). Zato ona problem aspekatskih situacija analizira u okviru Teorije predstavljanja diskursa (Discourse Representation Theory).

Prema Smithovoj, vrste gledišta su sljedeće (ibid: p. 6):

- **Perfective** - koje se fokusira na situaciju kao cjelinu, sa početnim i krajnjim tačkama.
- **Imperfective**– fokusira se na dio situacije i ne uključuje ni početnu ni krajnju tačku.
- **Neutral**– uključuje početnu tačku neke situacije i bar jednu unutrašnju fazu.

Tipovi situacije su sljedeći (ibid):

- **States**– statična i durativna (*know the answer, love Mary*)
- **Activities**– dinamični, durativni, atelični događaji (*laugh, stroll in the park*)
- **Accomplishments**– dinamični, durativni, telični događaji, koji se sastoje od procesa sa sukcesivnim fazama i ishoda (*build a house, walk to school, learn Greek*)
- **Semelfactives**– (negdje ih nazivaju *punctual* - punktualni) dinamični, atelični, trenutni (*instantaneous*) događaji (*tap, knock*)
- **Achievements**– dinamični, telični, trenutni događaji (*win the race, reach the top*)

Razlika između teličnog i ateličnog glagola je u tome da li događaj ima prirodnu krajnju tačku (*endpoint*) koja se sastoji od cilja ili ishoda. Telični događaji imaju prirodnu krajnju tačku, dok atelični nemaju.

Značajno je to što Smithova smatra da se aspekatsko značenje odnosi na rečenice, a ne na pojedinačne glagole, što predstavlja odstupanje od tradicionalnog posmatranja aspekta. Dokaz za to su sljedeći primjeri (Smith, 1991: p. 7):

- 1) *Mary walked in the park* (ateličan)
- 2) *Mary walked to school* (teličan)

U prvoj rečenici, komplement označava lokaciju, a u drugoj pravac. I sljedeće rečenice pokazuju kako unutrašnja struktura NP određuje vrstu događaja:

- 3) *Edward smoked cigarettes* (ateličan)
- 4) *Edward smoked a cigarette* (teličan)

U prvoj rečenici pušenje se može nastaviti beskonačno, nema konačnu, završnu tačku. U drugoj rečenici, pušenje ima konačnu tačku, pa je događaj teličan. I Verkuyl Hank (1972), koji je također ispitivao strukturu aspekta (u Smith, 1991, p. 8) daje sljedeće primjere kojima pokazuje kako je aspekatsko značenje složeno, određuju ga glagol, argumenti i prilozi u rečenici, što je vrlo važna tvrdnja koja se, prema našoj analizi, primjenjuje i na derivirane nominale.

U svakoj rečenici, Smithova smatra (ibid: p. 9), govornik odabire po jedno gledište i jednu vrstu situacije u okviru navedenog skupa gledišta i vrsta situacije. Gledište je obično u jezicima signalizirano gramatičkim morfemima, dok vrsta situacije nije. Vrsta situacije nema gramatički marker. Rečenice u kojima je izražena određena vrsta situacije imaju određeni skup sintaksičkih i semantičkih osobina. Gledište i vrsta situacije su u interakciji (Smith, 1991: p. 10), ali na različite načine u različitim jezicima.

Verkuyl koristi termin objektivni aspekt, koji se odnosi na leksički aspekt ili inherentni aspekt, unutar kojeg postoje aspekatske klase. Kao teoretski okvir Verkuyl koristi Teoriju generalizirane kvantifikacije (*Theory of Generalized Quantification*). On analizira prethodno opisane Vendlerove aspekatske klase (1967): *states, activities, accomplishments i achievements*, i ističe njihove nedostatke. Iste klase, kao što smo vđjeli preuzima i Smithova (1991), ali i drugi autori, poput Olsena (1997) koje ovdje detaljnije ne spominjemo.

Verkuyl (1993: p 38) dodaje određene kriterije ili testove Vendlerovim aspekatskim klasama, smatrajući ih pouzdanijim. Tu je modifikacija sa *deliberately*, tzv. agenska modifikacija - AgMod (*Agentive modification*):

- a. **John deliberately knew the answer* (stanje)
- b. *John deliberately pushed the cart* (aktivnost)
- c. *John deliberately painted a circle* (*accomplishment*)
- d. **John deliberately found a penny* (*achievement*)

Verkuyl smatra nepouzdanim Vendlerov test sa progresivnosti, jer je test sa *deliberately* pouzdaniji u razlikovanju *accomplishmenta* i *achievementa*. I *deliberately*, kao i *attentively, studiously, carefully*, zapravo imaju veze sa *voluntary agency*, namjernom agentivnošću.

Sljedeći kriterij je kriterij određenosti (*Definiteness Criteria*) (Verkuyl, 1993: p. 40), u kojem govori o FIT kriterijima, odnosno testovima u kojima se za određivanje aspekta glagola koriste priloške fraze *for an hour, in an hour*, te fraza *it takes + vrijeme + to infinitivna klauza*, kao u primjerima:

- a. *He ran for half an hour* F
- b. *#He ran a mile for half an hour*
- c. *?He ran in half an hour* I
- d. *He ran a mile in half an hour*

- e. *?It took him half an hour to run* T
f. *It took him half an hour to draw the circle*

Na osnovu navedenog terminološkog pojašnjenja pojma aspekt kod različitih autora, te na osnovu različitih analiza koje smo predstavili, možemo zaključiti da je u novijim studijama posebno naglašena dvoslojnost aspekta, odnosno shvatanje da se aspekt sastoji od gramatičkog dijela, koji je često u različitim jezicima izražen morfološki, uz pomoć afiksa i pomoćnih glagola, i leksičkog dijela, koji je inherentan samoj situaciji (radnji ili događaju) i čija interpretacija zavisi od drugih elemenata u rečenici. Dvoslojno shvatanje aspekta je posebno važno za naše istraživanje, budući da se u derivirani nominal ne prenose obje aspektske kategorije.

Gramatični aspekt je svakako u korelaciji sa inherentnim aspektom. U nekim slučajevima je javljanje jedne potklase gramatičkog obilježja uslovljeno javljanjem određene potklase inherentnog obilježja, dok u drugim slučajevima jedna potklasa gramatičkog obilježja ne dozvoljava javljanje određene potklase inherentnog obilježja. Na primjer, u engleskom jeziku progresivni gramatički aspekt uglavnom podrazumijeva durativnost. Međutim, u ruskom (Comrie, 1976: p. 41) u rečenici *Ja postojao sam tamo sat vremena.* glagol *postojao* je perfektivni glagol, ne imperfektivni, a u konkretnoj rečenici izražava durativnost. Pored toga, određene kombinacije potklasa iz jedne i druge kategorije doprinose promjeni značenja i razumijevanju same rečenice. Primjer slijedi niže u tekstu, u dijelu o razlici između punktualnih i durativnih glagola. O složenosti aspekta govori i Olsenova (1997), govoreći o leksičkom i gramatičkom aspektu u kontekstu pragmatike. Što je značajnije, analizirajući engleski i grčki jezik, ona smatra da gramatički i leksički aspekt predstavljaju skup univerzalnih semantičkih opozicija (Olsen, 1997: p. 4).

Inherentni ili leksički aspekt (*aktionsart*) se dijeli na sljedeće kategorije: stativni i nestativni, punktualni i durativni, te telični i atelični. Što se tiče stativnog i nestativnog ili dinamičkog aspekta, tu postoji najviši stepen slaganja među lingvistima. Pored nestativni i dinamički aspekt, koriste se i termini događaj (*event*) i proces (*process*). Pojam 'proces' označava dinamičnu situaciju koja se smatra nesvršenom, dok pojam 'događaj' označava dinamičnu situaciju koja se smatra svršenom (Comrie, 1976: p. 51), mada su kod nekih autora ovi termini sinonimni. Stativne situacije karakteriziraju inherentne osobine durativnosti i homogenosti. Njima nedostaje promjena, ograničenje i agentivnost. Stanja traju ili postoje neograničen vremenski period. Stanja se ne mijenjaju niti se razvijaju unutar tog perioda. Sve vremenske faze su neodređene. Stanja se ne dešavaju, ona se ne rade. Ona jednostavno jesu (ibid). Pojam 'faza' se koristi za označavanje dijela unutar vremena trajanja određene situacije (Brinton, 1988: p. 24). Glagoli koji izražavaju stanja su na primjer: *love, live, be, resemble, know*. Na primjer, u rečenici *John knows where I live*, John u svakom trenutku trajanja radnje zna gdje ja živim. Međutim, u rečenici *John is running*, radnja je različita u različitim trenucima. U jednom trenutku trčanja jedna noga će biti na zemlji, druga u zraku, u drugom će obje noge biti u zraku. Dakle, *know* ne uključuje nikakvu promjenu, dok *run* uključuje. (Comrie, 1988, p. 49). Slično tumačenje smo vidjeli i kod Vendlera.

Razlika između punktualnih i durativnih glagola se može napraviti na osnovu značenja koje ovi glagoli imaju kad se upotrijebe u progresivnom obliku. Progresivni oblik sa punktualnim glagolima označava ponavljanje situacije, npr. *John is breaking bottles*, dok sa durativnim glagolima on označava trajanje radnje ili situacije, npr. *John is humming a tune* (Brinton, 1988:

p. 25). Drugi primjer je primjer glagola *cough* u engleskom jeziku. *Cough* se odnosi na punktualnu radnju koja se desi jednom (kahnuti), međutim ako se upotrijebi sa progresivnim aspektom, kao u rečenici *He was coughing*, misli se na kašljanje nekoliko puta (Comrie, 1976: p. 42-43). U ovom kontekstu Comrie uvodi potklasifikaciju punktualnih glagola na *semelfactives* i *iteratives*. *Semelfactives* su situacije koje se dese samo jednom (*?jedan kašalj), dok se iterativne situacije ponavljaju (*nekoliko kašljeva). U b/h/s jeziku je čak nemoguće izraziti imenicu kašalj kao brojivu imenicu, *?jedan kašalj/*nekoliko kašljeva.

Unutar durativnih situacija, pravi se razlika između teličnih i ateličnih na osnovu toga da li situacije uključuju ili ne uključuju cilj. Teličnost se najbolje može objasniti na primjeru rečenica *John is singing* i *John is making a chair* (Comrie, 1976: p. 44). Obje situacije su durativne, bez obzira na to koliko traju. Međutim, 'pravljenje stolice' se mora završiti. John mora doći do tačke kada će napraviti stolicu. Budući da situacija ima krajnju tačku, za nju se kaže da je telična. To nije slučaj sa 'pjevanjem', jer ova radnja u datom kontekstu ne podrazumijeva krajnju tačku. Zato je 'pjevati' ovdje atelično. Teličnost se može testirati i poređenjem značenja datog glagola u progresivnoj i perfektivnoj formi. Naime, ako se ista situacija može upotrijebiti u obje ove forme bez promjene značenja, radi se o teličnoj radnji. Ako dolazi do promjene značenja, radi se o ateličnoj radnji. Iz situacije *John is singing* možemo zaključiti *John has sung*. Međutim, iz *John is making a chair* ne može se zaključiti *John has made a chair*. Dakle, telične situacije podrazumijevaju proces koji vodi ka nekoj krajnjoj tački iza koje se taj proces više ne može nastaviti (ibid, p. 45). Zbog toga što inherentne aspekatske osobine zavise od konteksta, odnosno rečenice u kojoj se glagol koristi, važno je naglasiti da se govori o teličnim situacijama, a ne teličnim glagolima. Isti glagol u različitim kontekstima može biti teličan i ateličan. *John is singing* je ateličan, međutim, *John is singing a song* je teličan. Upravo zbog kontekstualne uslovljenosti, pojam situacija koriste još neki lingvisti koje smo spominjali, kao što su Smithova (1993), Brintonova (1988), Olsenova (1997).

Teličnost kao inherentno aspekatsko obilježje koje se posmatra na nivou rečenice je važno zato što se upravo po teličnosti razlikuju situacije koje izražavaju *achievement* i *accomplishments* od situacija koje izražavaju aktivnosti i stanja. I Smithova (1999: p. 91) smatra da teličnost određuje materijal unutar glagolske fraze. Glagoli čiji direktni objekat utječe na teličnost su oni glagoli čija tema sadrži značenje povećavanja (*incremental theme*) ili je povezana sa nečim što se mjeri ili sa nekim putem (ibid: p. 95), što omogućava da se odredi napredak događaja. Smithova (ibid. P. 96) dodaje još jednu razliku između teličnih i ateličnih situacija koja se odnosi na postojanje promjene stanja. Ako je stepen promjene neograničen, predikat je ateličan. Ako je ograničen, predikat je teličan.

Smithova, naime, tvrdi kako je promjenu stanja teško opisati u gramatici (1991: p. 65). Teško je utvrditi na koji način se ona lingvistički realizira. Na primjer, kod glagola *achievementa*, koji su telični (imaju konačnu tačku) plus imaju promjenu stanja (*reach the top, shatter the glass, die, recognize someone*), teško je pronaći testove kojima bi se utvrdila promjena stanja. Međutim, ono što je nama značajno jeste (ibid: p. 66) da se glagoli postignuća mogu javiti sa adverbijalom '*in 5 minutes*' (tzv. *completive adverbials*). Oni se odnose na interval koji uključuje preliminarne faze jednog trenutnog događaja, a na kraju tog intervala se dešava promjena stanja (Smith, 1991, p. 66). Međutim, tvrdi ona, nominali nastali od takvog glagola se ne mogu javiti sa *completive adverbialom*. To znači da prilikom nominalizacije dolazi do promjene semantičkih osobina nominala u odnosu na glagol od kojeg je nastao. Dolazi

do leksikalizacije značenja. U ovom konkretnom slučaju nema više u deriviranom nominalu osobine promjene stanja. Na primjer:

5) Steve *solved* the problem in five minutes.

6) *The *solution* of the problem in five minutes.

Međutim, rečenica je gramatična ako joj dodamo drugu komponentu aspekta, tzv. gledište ili *viewpoint*:

7) *The solution will be reached in five minutes.* ili

8) *The solution of the problem will be reached in five minutes.*

Zaključak

Na osnovu prethodno rečenog možemo, prije svega, zaključiti da je aspekt veoma kompleksno glagolsko obilježje. Važno ga je razmatrati razloženo, posebno u kontekstu uloge koje aspekt ima ne samo u glagolskim sintagmama nego i u sintagmama sa deverbalskim nominalima. Nadalje, nužno je analizirati aspekatsko značenje na nivou klauze ili rečenice, budući da na određivanje vrste aspekta svakako utječu dopune i dodaci glagola, ali i imenice, ako se radi o frazama sa deverbalskim nominalima kao upravnom riječju.

Literatura

1. Brinton, L.J. (1988) *The Development of English Aspectual Systems*, New York: Cambridge University Press
2. Comrie, B. (1976) *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*, New York: Cambridge University Press
3. Curme, G., O. (1931) *Syntax: A Grammar of the English Language*, Boston: D.C. Heath
4. Jespersen, O. (1923) *Growth and Structure of the English Language*, New York: D. Appleton and Company
5. Kruisinga, E. (1931) *A Handbook of present-day English, Part II English accidence and syntax*, Vol. I, Groningen: P. Noordhoff.
6. Langacker, Ronald W. (1987) "Nouns and Verbs", u *Language* Vol. 63, No. 1, str. 53-94
7. Olsen, M., B. (1997), *A Semantic and pragmatic model of lexical and grammatical aspect*, New York and London: Garland Publishing, Inc.
8. Poutsma, H. (1926) *A Grammar of Late Modern English*, Groningen: P. Noordhoff
9. Smith, C. S. (1991) „The Parameter of Aspect“, u *Studies in Linguistics and Philosophy*, Vol 43, Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
10. Vendler, Z. (1967) *Linguistics in Philosophy*, New York: Cornell University Press
11. Verkuyl, H. J. (1993) *A Theory of Aspectuality. The Interaction between Temporal and Attemporal Structure*. Cambridge: CUP

ASPECT AND ASPECTUAL PROPERTIES OF VERBS

Abstract

This paper gives a review of the different interpretations and classifications of aspect, a verbal property, in the relevant literature in English. It explains the difference between 'tense' and 'time' and presents different considerations of aspect, starting from those according to

which aspects defines the action and its relative duration or punctuality, to those analysing aspect as an inherent property of verbs. More recent research is characterized by linguistic examination of the semantics of verbs, whereas the classifications of aspect are predominantly based on the difference between grammatical and lexical aspect. Additionally, the paper emphasizes the importance of interpretation of aspect purely at the level of the phrase or clause, and highlights the significance of classifying aspect and its different components in the analysis of both verb phrase, as well as noun phrases whose head is a deverbal noun.

Key words: verbs, aspect, tense, aspectual properties

Dr. sc. Nebojša Vasić

METODIČKI ASPEKT SEMANTIČKIH PROMJENA

Sažetak

Semantičke promjene u kontekstu primijenjene lingvistike (metodike) obuhvataju promjene značenja riječi i njihov način usvajanja. U radu su navedene promjene značenja riječi kao što su; sužavanje, širenje, funkcionalni transfer značenja, asocijativni transfer, apstrahovanje, hiperbola, metafora, slabljenje značenja, semantička degeneracija itd. Analiza promjena značenja riječi je značajna za teoriju i praksu prevođenja koja je u domenu primijenjene lingvistike pretpostavka za usvajanje naprednih prevodilačkih kompetencija. Sve navedene promjene su ilustrovane primjerima koji su nerijetko izvor prevodilačkih dilema. U radu su obuhvaćeni (između ostalih) sljedeći pojmovi; *hospital, wife, lobby, adder, cattle, cellar, science, vegetable, cunning, bonfire, fellow, holiday, cash, deduce, polite, gossip, awful, terrible, gale, passenger, brown, harlot, lollipop, moth, toilet, ambition, enhance, poison, vulgar, hussy, cheat* itd. Na osnovu analize navedenih i sličnih pojmova postat će evidentna semantička promjenljivost koja je posebno primjetna u savremenom engleskom jeziku. Teorija i praksa prevođenja zahtijeva razumijevanje istorijski i kontekstualno uslovljene semantike kao jednog od preduslova za unapređivanje metodičkih smjernica iz teme kojom se bavi ovaj rad.

Ključne riječi: primijenjena lingvistika, teorija i praksa prevođenja, promjena značenja, semantika, transfer

*“Without grammar very little can be conveyed,
without vocabulary nothing can be conveyed.”*

(David Wilkins)

Uvod

U kontekstu primijenjene lingvistike, osim uže oblasti koja pokriva metodiku nastave stranih jezika, jedna od značajnih tema je teorija i praksa prevođenja što primarno podrazumijeva način sticanja prevodilačkih vještina. Renomirani lingvista Scott Thornbury je napisao seriju knjiga sa naglašenim pragmatičnim aspektom; *“How to Teach Grammar”*, *“How to Teach Speaking”* i *“How to Teach Vocabulary”*, kao što je Gerald Kerry napisao *“How to Teach Pronunciation”*, Sally Burgess i Katie Head *“How to Teach for Exams”*, a Jeremy Harmer *“How to Teach Writing”*. Sve navedene knjige su objavljene u ediciji Pearson Longman i njihova zajednička karakteristika je naglašen pragmatični (aplikativni) aspekt metodičkih znanja, što je jasno već iz naslova koji počinju sa *“How to..”* Tema ovog rada je metodičko-leskičko-semantička proširena sa etimološkim uvidom u promjene riječi i njihovog značenja. Usvajanje vokabulara je dugoročna strategija koja zahtijeva od nastavnika izražene kompetencije u smislu ne samo izvanrednog poznavanja leksičkog sadržaja stranog jezika (u našem slučaju engleskog), nego i načine (principe i tehnike) njegovog usvajanja.

Opseg engleske leksike

Scott Thornbury (2002) navodi sljedeće podatke koji se odnose na leksički sadržaj engleskog jezika:

- Obrazovani izvorni govornik (*an educated native speaker*) raspolaže sa fondom od 20.000 porodica riječi
- Većina odraslih koji uče engleski jezik kao strani jezik su zadovoljni sa fondom od 5.000 porodica riječi nakon nekoliko godina kontinuiranog učenja
- *Oxford English Dictionary* sadržava više od pola miliona leksičkih jedinica
- Bazični vokabular (*a core vocabulary*) obuhvata oko 2.000 leksičkih jedinica
- Navedeni osnovni vokabular omogućava razumijevanje blizu devet desetina riječi koje nalazimo u većini tekstova
- Elementarne riječi kao što su; *as, the, to, a, on, but, is, there, that, will, one* itd. su dio najfrekventnijeg vokabulara koji sadržava 100 riječi i pokriva prosječno pola semantičkog sadržaja većine tekstova
- Osnovni vokabular obuhvata funkcionalne (*function words; has, to, did, she, were, etc.*) i sadržajne riječi (*content words; answer, depend, large, extent, learner, needs, etc.*)

Osnove engleske leksike

Pojmovi koji se vezuju za osnovna znanja o engleskoj leksici su:

- Razumijevanje i definisanje pojma riječ kao bazičnog morfema koji prenosi specifična značenja
- Vrste riječi; imenice, zamjenice, glagoli, pridjevi, prilozi, prijedlozi, veznici i članovi
- Porodice riječi koje podrazumijevaju postojanje jedinstvenog korijena riječi (*the same base or root*), sa različitim mogućim nastavcima (*endings*). Primjer; *look, looks, looking, looked*
- Pojam derivacije (*derivation*) mijenja osnovna značenja riječi koje nalazimo u korijenu. Primjer; *play, play+er, re+play, play+ful*
- Pojam afiksacije (*affixation*) obuhvata sufikse (*suffixes; -er, ful*) i prefikse (*prefixes; pre-, de, etc.*)
- Formiranje riječi – složenice (*compound words; second-hand, word processor, paperback etc.*) Uobičajeni obrazac formiranja složenica je imenica + glagol + nastavak (*er*) *dish-washer, goalkeeper, typewriter, screensaver etc.* Osim navedenog čest način formiranja složenica je imenica + imenica; *matchbox, classroom, teapot etc.*
- Spajanje riječi (*blending*) podrazumijeva povezivanje dvije riječi i formiranje nove riječi; *breakfast + lunch = brunch, information + entertainment = infotainment*
- Složene leksičke forme / fraze (*multi-word units or lexical chunks; well and truly, bits and pieces, a lot of, loads of, that sort of thing, more or less..*)
- Kolokacije (*collocations*) su uobičajene konekcije između riječi koje su sadržane u kolokacijskim riječnicima
- Homonimi (*homonyms*) – riječi sa identičnom formom ali različim značenjem; *well, bat, shed, left, fair etc.*

- Homofoni (*homophones*) – riječi koje se različito pišu ali jednako izgovaraju; *bare* – golo, nepokriveno, *bear* – medvjed, *be* – biti, *bee* – pčela, *brake* – kočiti, *break* – pauza, lomiti, *cent* – cent, *scent* – miris, *dear* – dragi, draga, *deer* – jelen, *flour* – brašno, *flower* – cvijet itd.
- Polisemija (*polysemes*) – odnosi se na više značenja jedne riječi. Primjer; *brake*:
Glass breaks easily. (lomiti)
She fell off a ladder and broke her arm. (slomiti)
My watch has broken. (pokvaren)
break the law / the rules / the conditions / an agreement / a contract / a promise / one's word (prekršiti)
break an appointment (ne doći na sastanak)
He was breaking the speed limit. (prekoraciti)
Let's brake for a lunch. (odmoriti)
The clouds broke and the sun came out. (oblaci su se razišli)
The day was breaking. (nastajati)
There was a public outcry when the scandal broke. (izbiti)
His voice broke when he was thirteen. (mutirati)
Can you break a twenty dollar bill? (razmijeniti)
break the record (oboriti)
break a code (provaliti, otkriti)

Promjene značenja

Adrian Room (1996) u svom etimološkom riječniku analizira kategorije koje se odnose na promjene značenja određenih izraza (riječi i fraza):

➤ funkcionalni transfer značenja

Navedena kategorija obuhvata riječi čije je značenje promijenjeno jer je stvar ili pojam na koji se odnosila određena riječ promijenila značenje. Izrazi kao što su *bayonet*, *bushy*, *chorus*, *dock*, *flask*, *footman*, *grocer*, *hospital lobby*, *match*, *pavilion*, *penknife*, *romance*, *rosary*, *saucer*, *spanner*, *tennis wardrobe and wife* pripadaju kategoriji funkcionalnog transfera značenja.

Primjeri:

Wife je u starom engleskom *woman* što nalazimo u izrazima *housewife and midwife*.

Hospital je u trinaestom stoljeću bilo mjesto za privremeni odmor i boravak putnika (često hodočasnika) – *hostel* ili *hospice*, što asocira na gostoprimstvo – *hospitality*.

Grocer je u izvornom značenju “trgovac na veliko” (“*a dealer in gross*”), dok se izraz *greengrocer* javlja u osamnaestom stoljeću.

Secretary je u četrnaestom stoljeću bila osoba dostojna povjerenja (*a confidant*), osoba koja može čuvati tajnu. Tek u devetnaestom stoljeću nalazimo izraz *office secretary* ili, što je tada bio uobičajenije, *office clerk / office girl*.

➤ sužavanje značenja

Ova kategorija obuhvata uglavnom imenice, rjeđe pridjeve, čije značenje se pomjerilo s opšteg ka specifičnom. U navedenu skupinu semantičkih promjena bilježimo riječi kao što su; *adder*,

avenue, brown, cabin, cattle, cellar, coast, corpse, deer, engine, furniture, meat, parcel, passenger, science, vegetable etc.

Primjeri:

Riječ *cattle* je u četrnaestom i petnaestom stoljeću značila vlasništvo, posjed, bogatstvo (*property, wealth*). Naknadno se navedeni izraz odnosio samo na pokretnu imovinu (*moveable property*), zatim se ista riječ koristila u još užem smislu (*livestock*), a tek se od osamnaestog stoljeća *cattle* koristi u savremenom značenju.

Meat je u starom engleskom (*mete*) bila hrana (*food*), uključujući i meso, dok se savremeno (reducirano) značenje javlja u četrnaestom stoljeću.

Riječ *deer* se u izvornom značenju koristila u opštem smislu – životinja (*animal*), a od dvanaestog stoljeća sužava se značenje u savremenom smislu.

Riječ *science* datira iz četrnaestog stoljeća i koristila se u značenju *knowledge* (znanje u opštem smislu), a od devetnaestog stoljeća *science* se koristi u reduciranom značenju nauka / znanost.

Prvobitno značenje riječi *corpse* imalo je dodatak *dead corpse* kada se mislilo na leš. Dodatak *dead* se vremenom izgubio i u savremenom smislu bio bi tautologija.

Riječ *vegetable* je u četrnaestom stoljeću bio pridjev u značenju “ono što pripada biljnom svijetu” (*pertaining to plants*) sve do osamnaestog stoljeća kada se značenje navedene riječi sužava na biljke i postaje imenica.

➤ degradacija značenja

Navedena semantička promjena podrazumijeva degradaciju značenja (*pejoration of meaning*), što je specifičan lingvistički fenomen “kvarenja” smisla izvorno pozitivnih ili vrijednosno neutralnih izraza. U ovu kategoriju spadaju sljedeće riječi; *artful, crafty, cunning, animosity, cheat, daft, danger, devious, err, humiliate, hussy, lewd, menial, poison, promiscuous, silly, smug, surly, vulgar* itd.

Primjeri:

Vulgar – u četrnaestom stoljeću navedena riječ se koristila u smislu nešto uobičajeno (*ordinary, common*), da bi u petnaestom stoljeću izraz *vulgar* postao sinonim za nešto izvorno (*native*), a savremeno značenje se javlja tek od sedamnaestog stoljeća.

Promjena riječi *silly* je posebno zanimljiva; u trinaestom stoljeću *silly* znači sretan, blagoslovljen, svet (*happy, blessed, holy*), da bi ista riječ vremenom postala čedan ili bespomoćan (*innocent, helpless*), dok se savremeno značenje javlja u šesnaestom stoljeću (*foolish, unwise*).

Riječ *animosity* je u petnaestom stoljeću imala pozitivno značenje – hrabrost (*courage*), a tek od sedamnaestog stoljeća *animosity* se koristi u smislu neprijateljstvo, animozitet.

Izvorno značenje riječi *err* u četrnaestom stoljeću je bilo dvostruko; lutanje (*wander, roam*) i greška / griješiti, da bi vremenom drugo značenje preovladalo i potisnulo izvorni misao.

➤ ekspanzija / širenje značenja

Suprotno prethodnoj kategoriji semantičkih promjena (sužavanje smisla) širenje značenja se odnosi na izraze koji su prvobitno imali uže ili specifičnije značenje koje je vremenom postalo sveobuhvatnije. Sljedeće riječi pripadaju navedenoj kategoriji:

advent, beach, bonfire, breeze, crisis, entail, evening, fellow, guess, holiday, journey, moth, manufacture, panel, raid, regular, shambles, thug, vision, visit etc.

Primjeri:

Izvorno je riječ *beach* značila kamenčići (*pebbles*) i koristila se u navedenom smislu na obalama Sussexa i Kenta.

Bonfire je u četrnaestom stoljeću bila vatra na kojoj su se ložile životinjske kosti (*bone + fire*), kao i inkvizitorska lomača u koju su se bacale zabranjene knjige i na kojoj su gorili heretici. Vremenom je *bonfire* postala vatra koja se koristila za uništavanje smeća, divljeg rastinja, ostataka hrane i sl. (*large outdoor fire, usually one for burning rubbish*).

Zanimljiva je i semantička ekspanzija riječi *crisis* koja se javlja u petnaestom stoljeću u značenju presudnog trenutka u razvoju bolesti koja može završiti smrću ili iscjeljenjem, dok se od sedamnaestog stoljeća navedena riječ koristi u savremenom smislu.

Izvorno je riječ *Thug* (sa velikim početnim slovom) označavala pripadnike okrutne organizacije profesionalnih ubojica i pljačkaša koji su prinosili božici Kali ljudske žrtve, a od devetnaestog stoljeća *thugs* postaju nasilnici “širokog spektra”.

➤ apstrakcija značenja

Ova kategorija se odnosi na riječi sa izvornim konkretnim značenjem iz kojih se vremenom izvukao apstraktni smisao. U navedenu kategoriju spadaju sljedeće riječi: *aspire, concur, deduce, depend, enhance, imply, hoodwink, involve, polite, refund, tact, thrill etc.*

Primjeri:

U šesnaestom stoljeću riječ *aspire* je značila podići (*rise up*) ili popeti se (*mount*), dok savremeno apstraktno značenje (*aspiration*) u smislu težnje – aspiracije u najširem smislu ima jasnu konotaciju sa izvornim konkretnim značenjem.

Riječ *deduce* se koristila u dvostrukom smislu od petnaestog stoljeća; konkretno značenje je bilo nositi, prenijeti (*bring, convey*) i vremenom je apstraktno značenje (izvući zaključak) preovladalo u elementarnom, primarno akademskom vokabularu.

Sličnu semantičku promjenu bilježimo i kod riječi *depend* koja je izvorno značila visiti (*hang from*).

➤ popravak značenja

Navedena kategorija semantičkih promjena obuhvata riječi s izvorno negativnim ili neutralnim značenjem koje su vremenom dobile pozitivni smisao. Sljedeće riječi pripadaju navedenoj kategoriji: *ambition, bask, dogged, epicure, gourmand, knight, lad, luxury, nice, rapture, shrewd, spill, success etc.*

Primjeri:

Ambition je prvobitno bila riječ s negativnom konotacijom; neumjerena želja za bogatstvom, slavom i uspjehom. U današnjem vremenu ambicioznost se pretpostavlja kao poželjan atribut, posebno u konceptu neoliberalizma.

Riječ *luxury* je u izvornom značenju (četrnaesto stoljeće) bila doslovno lascivnost (*lasciviousness*), dok je danas luksuz nešto poželjno, asocira na bogatstvo, udobnost i komfor. *Shrewd* je u četrnaestom stoljeću bila riječ s naglašenim negativnim značenjem (pokvaren čovjek – *a wicked man*), dok je u savremenoj upotrebi *shrewd* pametan i mudar (*clever, wise, sagacious*).

➤ slabljenje značenja

Ova kategorija semantičkih promjena uključuje riječi koje su vremenom poprimile slabije značenje u odnosu na izvorno; *awful, chronic, dreadful, naughty, terrible, annoy, baffle, bane, bruise, confound, dismal, dreary, friend, hinder, prank, rascal, scamp, truant, worry etc.*

Primjeri:

Izvorno značenje riječi *awful* je bilo ispunjen strahopoštovanjem (*full of awe*), dok je u savremenom smislu *awful* postala riječ s mnogo ekstenzivnijim i blažim značenjem; nešto loše, nepoželjno (*bad, undesirable*).

Riječ *dreadful* je također znatno oslabila u odnosu na izvorno značenje (*full of dread*). Interesantan primjer je riječ *friend* koja je u starom engleskom značila ljubavnik (*lover*). Tragovi navedenog značenja nalazimo u izrazima *boyfriend* i *girlfriend*.

Prank se prevodi kao bezazlena šala dok se u šesnaestom stoljeću ista riječ odnosila na nešto mnogo ozbiljnije i nerijetko maliciozno; daleko od šaljivog tona (*a wicked or malicious trick*).

Riječ *truant* se u trinaestom stoljeću koristila u smislu lažni prosjak (*bogus beggar*). Prvu promjenu značenja bilježimo u petnaestom stoljeću; *truant* – *any idle or lazy person*. Navedena riječ se javlja u savremenom značenju u šesnaestom stoljeću – *play truant*.

Slične promjene bilježimo i u izrazu *worry* koja je u starom engleskom doslovno značila daviti se (zbog naglog gutanja hrane – *choke*). U četrnaestom stoljeću *worry* znači zgrabiti zubima (*seize with teeth*), a savremeno značenje (briga) asocira na izvorni smisao jer nas brige “guše, dave”.

➤ znanstvena korekcija značenja

Neke riječi koje potiču iz grčkog jezika vremenom su promijenile značenje jer su se uskladile s napretkom znanosti; *planet, astronomy, geology, meteor, philology, physics, zoology etc.*

Primjeri:

Planets su u kontekstu geocentrične slike svemira bila sva nebeska tijela koja su “kružila” oko zemlje tako da su Mjesec i Sunce bili planete.

Astronomy kao znanost o zvijezdama i drugim nebeskim tijelima (*science of the stars and other heavenly bodies*) se koristila u šekspirovom vremenu u smislu astrologije i tek krajem sedamnaestog stoljeća astrologija i astronomija postaju odvojeni pojmovi.

Zoology je izvorno u sedamnaestom stoljeću značila umijeće pravljenja lijekova od životinja. Kada se prvi put javila riječ *philology* u sedamnaestom stoljeću odnosila se na studiranje književnosti (što je uključivalo i gramatiku). U osamnaestom stoljeću *philology* postaje nauka o jeziku (*study of language – linguistics*).

➤ jačanje značenja

Neke riječi su vremenom dobile snažnija značenja i kao primjere možemo navesti; gađenje (*disgust*) koja je izvorno imala mnogo blaži smisao (*not like*).

Oluja ili bura (*gale*) su prvobitno bile blag vjetar (*a light wind*).

Zaključak

Metodički aspekt semantičkih promjena koje smo analizirali u tekstu i ilustrovali primjerima može poslužiti kao upozorenje prevodiocima da prilikom traganja za adekvatnim prevodom imaju u vidu povijesni kontekst u kojem se koristio određeni izraz. Da bi se postigli visoki prevodilački standardi korisno je konsultovanje etimoloških riječnika koji u sebi sadržavaju navedene kategorije semantičkih promjena. Primijenjena ligvistika se bavi, između ostalog, teorijom i praksom prevođenja (ne samo nastavničkim umijećima, trendovima nastave i sl.) što zahtijeva upućenost u problematiku povijesno uslovljenih značenja identičnih morfema. Zbog navedenog razloga nastavnik engleskog jezika (posebno na nivou visokog obrazovanja) u okviru metodičkih tema treba odvojiti vremena i za etimološko-semantičke probleme s ciljem da se izbjegnu greške u prevođenju koje mogu nastati zbog neutemeljene pretpostavke da su savremena značenja određenih riječi i fraza ostala nepromijenjena od svog nastanka. Analizom i komparacijom starijih tekstova (iz perioda srednjeg engleskog) s tekstovima iz savremenog engleskog stiče se spoznaja o relativnosti smisla, odnosno kontekstualnoj determinanti semantike koja se, nerijetko, zanemaruje čak i na univerzitetskom nivou.

Literatura

1. Alan, S (1994): *The Oxford Study Thesaurus*, Oxford, Oxford University Press
2. Brown, H.D. (1987): *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, Prentice Hall
3. Gairns, R. i Redman, S. (1986): *Working with Words*, Cambridge, Cambridge University Press
4. Harmer, J. (1991): *The Practice of English Language Teaching*, London, Longman
5. Harmer, J. (2007): *How to Teach English*, Pearson, Longman
6. Ivir, V. (1978): *Teorija i tehnika prevođenja*, Novi Sad, Zavod za izdavanje udžbenika
7. Larsen-Freeman, D. (2000): *Techniques and Principles in Language*, Oxford; Oxford University Press
8. Newmark. P. (1988): *A Textbook on Translation*, New York, Prentice Hall
9. Radenković-Mihajlović, M. (1991): *Rečnik engleskih izraza i idioma*, Beograd, Miltas
10. Thornbury, S. (2008): *How to Teach Vocabulary*, Pearson Education Limited, Essex Underhill

METHODOLOGICAL ASPECT OF SEMANTIC SHIFT

Abstract

Semantic changes in the context of applied linguistics (methodology) include changes in the meaning of the word and the way of acquisition. The paper describes the changes in the meanings of words such as; narrowing, spreading, functional transfer of meaning, associative transfer, abstraction, hyperbola, metaphor, weakness of meaning, semantic degeneration, etc. Analysis of the meaning change of the word is significant for the theory and practice of translation which is in the domain of applied linguistics as a prerequisite for adopting advanced translation competencies. All these changes are illustrated by examples that are often the source of translation dilemmas. The paper covers (among others) the following terms; hospital, wife,

lobby, adder, cattle, cellar, science, vegetable, cunning, bonfire, fellow, holiday, cash, deduce, crazy, gossip, awful, terrible, gale, passenger, brown, harlot, lollipop, ambition, enhancement, poison, vulgar, hussy, cheat, etc. Based on the analysis of the above and similar terms, there will be evident semantic changeability that is especially noticeable in modern English. The theory and practice of translation requires an understanding of historical and contextually conditioned semantics as one of the prerequisites for improving the methodological guidelines related to the topic of the paper.

Key words: applied linguistics, translation theory and practice, change of meaning, semantics, transfer

Dr. sc. Izela Habul-Šabanović

FROM PICTURE TO STORY: USING CREATIVE WRITING TASKS TO ENHANCE MOTIVATION AND LEARNING IN EFL CLASSES

Abstract

'A Picture is Worth a Thousand Words'. Pictures can stimulate and increase the interest and imagination of students so you can easily encourage a creative storyteller in them by providing them an inspiring picture on which to base their story. Picture Storytelling has long been recognized as a very useful method of language learning as it enhances students' language skills through creative writing. The aim of this paper is to explore the possibilities of how picture storytelling can effectively be used to foster students' motivation, creativity and learning in EFL (English as a foreign language) classes. This paper presents a pilot study focused on 88 EFL first-, third- and fourth-year students of the Faculty of Educational Sciences in Sarajevo, implementing picture storytelling tasks into our EFL classes in order to increase students' motivation and creativity as well as to develop their basic English language skills. At the end of semester, a questionnaire was given to all student participants in this project in order to evaluate their attitudes towards using picture storytelling tasks in our EFL context and whether they see such creative writing as a tool with positive effect on their motivation and developing their EFL language skills. The results of the questionnaire reveal that students had an overall positive attitude towards using picture storytelling tasks as an appropriate medium both for sparking their imagination while engaged in creative writing tasks and for practicing their English language skills.

Key words: EFL teaching and learning, picture storytelling, creative writing tasks, motivation, language skills

Introduction

The benefits of using pictures in foreign language teaching have long been recognized. Even back in 1646, it was the author Comenius who proposed a 'visual method' of learning Latin, claiming that 'pictures are what most easily impress themselves on the child's mind' (see Hawkins 1987: 103). Today, we all live in a media infused world, in which we obtain most of the information by visual inputs, through different technological devices. Through this preoccupation with the new technologies, electronic images have become pervasive in the every-day environment of both foreign language teachers and learners. Although new technologies have opened new possibilities to integrate multimedia visual aids in the language classroom, many teachers and students still rely heavily on traditional materials such as coursebooks and paper worksheets. Nowadays, it is almost impossible to imagine a modern coursebook for learning a foreign language without illustrations.

Generally, it is assumed that the process of learning a target language (TL) word can be supported by associating it with an image which illustrates its meaning. However, visual clues in a foreign language coursebook can be used in various ways. Allford (2000) claims that 'foreign language teaching materials tend to use pictorial images in contrived ways in order to

elicit target language (TL) knowledge' and that 'an excessive use of 'convergent' tasks may cause learners to scan illustrations merely for clues to linguistic puzzles', while on the other hand, 'divergent' tasks may encourage imaginative interpretations of illustrations and offer insights into TL society and culture.' (Allford 2000: 45). Furthermore, Allford (2000) points out that 'all visual images, in coursebooks as elsewhere, rather than conveying single, unequivocal meanings, need to be interpreted' (Allford 2000: 46), so he proposes using illustrations 'for 'divergent' activities where students are given scope to use their imaginations and generate TL statements of their own' (Allford 2000: 48).

Thus, the visual aids in the language classroom can be a useful tool to increase students' motivation, attract their attention to the topic presented in the class, enhance and facilitate comprehension of grammar and language, and support memorizing the new vocabulary and structures. Pictures are likely to stimulate the interest and imagination of students and also encourage their creativity which makes them suitable for assigning writing tasks in a foreign language classroom. 'A Picture is Worth a Thousand Words' says an old English proverb, but students could use thousands and thousands of words more, as their reaction to a picture is almost immediate and their imagination is sparked from the very beginning, whereas their reaction to a written story would usually take much longer. Thus, creative writing can be seen as a powerful tool with positive effects on developing students' language skills in a foreign language. Furthermore, it has recently become an independent academic discipline, especially at the universities in the USA, where students may enrol to particular creative writing courses such as fiction, poetry, screenwriting or playwriting in order to further develop and enhance their writing skills and earn either bachelor or master's degree (Hyland 2002: 229).

The present study represents a small-scale action research and focuses on how pictures and digital photos can effectively be used for creative writing and fostering students' motivation, creativity and learning in EFL (English as a foreign language) classes at the university. The curricula for general EFL courses at the tertiary level heavily rely on grammar and vocabulary based instruction, especially at the first year of studies when students, who do not study English language and literature per se, attend an EFL general course, in which they are supposed to receive general English language instruction where the majority of linguistic content (grammar, structures, etc.) have already been taught at the elementary and secondary level. This inevitably leads to a lot of content repetition and consequently to students' lack of motivation for learning English. Therefore, introducing picture storytelling tasks in EFL general courses at the university level seem to be an appropriate medium for a more student-centered approach and engaging students in creative writing tasks while practicing their English language skills at the same time.

The use of visual prompts in EFL learning

Most of the language teachers would agree that the use of visuals can enhance both teaching and learning in the foreign language classroom. Brinton (2000) suggests that teachers should 'use media to involve students more integrally in the learning process and to facilitate language learning by making it a more authentic, meaningful process' (Brinton 2000: 473). Bamford (2003) claims that 'visual literacy is what is seen with the eye and what is 'seen' with the mind' (Bamford 2003: 1) and also points out that 'it is now crucial for obtaining information, constructing knowledge and building successful educational outcomes' (Bamford 2003: 2).

Furthermore, Hattwig, Bussert, Medaille and Burgess (2012) emphasize that 'visual literacy competences are essential for 21st century learners and must be supported across the higher education curriculum' (Hattwig, Bussert, Medaille & Burgess 2012: 61).

The Association of College and Research Libraries (ACRL) has provided a definition of visual literacy within the framework of the *Visual Literacy Standards for Higher Education* (October 2011):

Visual literacy is a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. Visual literacy skills equip a learner to understand and analyze the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials. A visually literate individual is both a critical consumer of visual media and a competent contributor to a body of shared knowledge and culture (<http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>).

Thus, visual literacy plays an important role in defining the learning outcomes in higher education and these guidelines for student visual literacy skill development defined by ACRL may be of great help for academic professionals in teaching and assessing visual literacy.

Mannan (2005) points out that using visual aids in the language classroom may 'help the teacher to clarify, establish, correlate and coordinate accurate concepts, interpretations and appreciations, and enable him to make learning more concrete, effective, interesting, inspirational, meaningful and vivid' (Mannan 2005: 108). Visual aids are regarded as powerful retention aids, which serve to increase understanding (Wolfe, 2011). There are many types of visual aids: pictures, posters, photos, illustrations, icons, symbols, sketches, figures, presentations, mind maps, etc. In this paper, we will refer to pictures and photos as visual tools used in an EFL teaching and learning context.

There are many possible applications of visual tools in an ELT classroom. Using visual materials in the language teaching will surely have a positive influence on students' motivation. Canning-Wilson (2001) confirms that visual and audio-visual tools motivate students' interest, and according to Ramirez (2012), this may enhance the classroom atmosphere and lead to a greater student participation. Visual aids may bring variation in class (Macwan, 2015) and thus facilitate and enhance foreign language learning. They can be used for a wide range of activities in EFL classes, from speaking and writing, to enhancing students' vocabulary and grammar competence. Macwan (2015) claims that visual aids may support speaking activities as learners will share their feelings and inspirations and thus develop their speaking skills. Baralt, Pennestri & Selvandin (2011) suggest that using visual aids in foreign language instruction may foster students' essay writing skills and promote their lexical creativity. Using visuals may also enhance students' imagination and creativity, as the same picture or photo can be interpreted in many different ways.

The study

Participants and context

This small-scale pilot action research was carried out with the target group of 88 first-, third- and fourth-year EFL students of the Faculty of Educational Sciences in Sarajevo, at the Department of Class Teaching and the Department of Preschool Education. These students attended the EFL General Course which is offered in the Curriculum as an obligatory course in

the first year and as an elective course in the senior years (2 lessons x 45 minutes). All of these were mixed-level groups of EFL students, ranging from pre-intermediate to upper-intermediate according to the CEFR (Common European Framework of Reference) scale for languages.

The project 'From Pictures to Stories' lasted for four weeks in the winter semester of the academic 2016/2017 year. It was organized as an in-class project, which was based on group-work activities and cooperative learning. Throughout the project, students were engaged in meaningful learning activities based on creating their own stories as a response to pictures/digital images provided as prompts for eliciting their creative writing and even more engaged EFL learning.

Procedure

During the project, the students were divided into groups of 4 or 5 and assigned the task of making their own story as a group, based on picture prompts they were given in class. There were two types of picture prompts used in this project. One of them was a set of pictures arranged randomly but containing the elements of a story and the students were supposed to rearrange the pictures in a certain order (with more than one possible option for the sequence) and write their story based on that. Each group of students (4-5) was given a set of picture prompts with the task to make a consensus within the group and put the pictures in order, and then work as a group to make a story for that, feeling free to add any kind of dramatic elements or embellishments to the story in order to make it more interesting and appealing to the rest of their class.

The other type of picture prompts used in this project were several digital photos taken from the Internet resource entitled '35 Powerful Photos That Tell a Story' (<https://www.noupe.com/inspiration/photography/35-powerful-photos-that-each-tells-a-story.html>) which provides inspirational documentary and photojournalism photos that are really powerful, touching and emotional in a way that they do not only represent a state of affairs, but also tell a story. Although this site also displayed a caption for each photo provided by its author, the students in this project were given only photos without captions in order to minimize the risk of jeopardizing their own imagination and creativity while making an interpretation of the photos.

Finally, the students presented their creative stories to the classmates and they were also given rubrics to evaluate each other's performance while presenting their group work. The categories for evaluation were: 'interesting plot', 'appealing story', 'coherence', 'correct grammar', 'adequate vocabulary', and 'collaboration with peers'. Each of these categories was evaluated following the pre-arranged criteria for the assessment of their story presentations, ranging from 1 (negative response) to 4 (positive response). We also organized in-class discussions about their perceptions and experiences of using picture prompts for creative storytelling and writing in our EFL classes and its impact on student motivation and EFL learning at the university level.

At the end of the project, the students were given a questionnaire to provide their feedback on the whole project with the main focus on their perceptions and opinions on using picture prompts for creative writing tasks in order to support their EFL skills and provide a motivating and low-anxiety context for their EFL learning.

The instrument

The instrument used in this small-scale action research was a post-project questionnaire mainly focusing on student perceptions of the usefulness of picture storytelling tasks to foster their motivation, creativity and active engagement in EFL classes and provide opportunities to enhance their EFL learning. It was divided into two parts: (1) questions about the picture storytelling method and tasks used to provide a meaningful, interesting and motivating context for EFL learning (20 items), and (2) personal comments (3 open-ended questions), to elicit the students' personal impressions on what they found as the most useful part of the picture storytelling tasks, to report any possible difficulties they might have experienced while doing the picture storytelling tasks, and to acknowledge if the project 'From Pictures to Stories' helped them improve their English knowledge and skills.

As far as the first part of the questionnaire is concerned, the items were answered according to the five-point Likert-type scales ranging from 1 (strongly agree) to 5 (strongly disagree). All of the 88 students involved in the project completed the questionnaire. Percentages were calculated on the basis of the total number of all responses in each of these categories. On the other hand, the second part of the questionnaire which elicited the students' personal comments demanded a qualitative analysis of the collected data.

Results and discussion

The data collected via the questionnaire were analyzed using descriptive statistical methods based on frequencies and percentages of the students' answers in the first part of the questionnaire, combined with the descriptive and qualitative analysis of the students' personal comments in the second part of the questionnaire. Overall, the questionnaire results have shown that the students generally provided a very positive feedback towards the implementation of the the project 'From Pictures to Stories' in our EFL classes and they recognized the effectiveness and numerous benefits of using picture prompts for storytelling and creative writing in our EFL teaching and learning context at the university level.

The results of the analysis of the first part of the questionnaire reveal that the students mostly responded with *strongly agree* or *somewhat agree* to all questionnaire items. The highest rated items, in a hierarchical order, were as follows:

- 1) 'Overall, I think that Picture Storytelling is a very useful method of learning in our EFL classes.'
(Item no. 20 – **75%** *strongly agree*)
- 2) 'Picture Storytelling is a good way for expressing your creativity and inventiveness.'
(Item no. 3 – **73.86%** *strongly agree*)
- 3) 'Picture Storytelling tasks provide a lot of opportunities to practice basic English skills in general.'
(Item no. 7 – **65.90%** *strongly agree*)
- 4) 'I was able to learn from my classmates while doing Picture Storytelling tasks.'
(Item no. 18 – **64.77%** *strongly agree*)
'Picture Storytelling tasks provided a lot of opportunities to learn and practice English language.'
(Item no. 19 – **64.77%** *strongly agree*)

The highest rated item in this study was the item no. 20 in the questionnaire (*'Overall, I think that Picture Storytelling is a very useful method of learning in our EFL classes'*), which clearly shows that the students have recognized the value of using picture prompts to create stories (Picture Storytelling) in order to promote EFL learning in our context. Furthermore, the second rated item (Item no. 3 – *'Picture Storytelling is a good way for expressing your creativity and inventiveness'*) is also a strong confirmation that the students really recognized the benefits of this motivating way of prompting and encouraging their original expressive power and creativity while completing the writing tasks. The third rated item (Item no. 7 – *'Picture Storytelling tasks provide a lot of opportunities to practice basic English skills in general.'*) clearly shows that the students recognized the potential and benefits of using Picture Storytelling tasks in our EFL teaching/learning context as they found it useful for the English language learning and practicing basic English language skills. The fourth rated items (Item no. 18 – *'I was able to learn from my classmates while doing Picture Storytelling tasks.'* and Item no. 19 – *'Picture Storytelling tasks provided a lot of opportunities to learn and practice English language.'*) show that the students generally acknowledge the critical attributes of Picture Storytelling tasks which make them suitable both for cooperative learning in the EFL context and practicing English language usage with other classmates. Their answers also reflect their motivation and willingness to work effectively with their classmates in an encouraging learning environment. Furthermore, the remaining results of this pilot study indicate that the students show a positive attitude towards the other critical aspects of using Picture Storytelling tasks, such as motivation, critical thinking, greater participation and interest from most of the students, positive interaction and collaboration among students, opportunities for practicing writing and speaking, strengthening and building up their vocabulary and grammar knowledge in English, etc.

As it was mentioned earlier, the second part of the questionnaire included 3 open-ended questions to elicit the students' comments related to their impressions of the project 'From Pictures to Stories', and the benefits for their learning of English. The questions were:

- (1) What was the most useful part of the Picture Storytelling tasks for you?
- (2) Did you have any difficulties while doing the Picture Storytelling tasks? If so, provide a brief explanation.
- (3) Did the Picture Storytelling tasks help you improve your English knowledge and skills? If so, provide a brief explanation.

Here are some students' comments from this part:

'The most useful part of the Picture Storytelling tasks is working in groups. I like to work in a group and help my colleagues.'

'The most useful part was the given opportunity to express one's creativity.'

'The most useful part is that we practiced speaking and writing.'

'I liked the group work and learning new words.'

'The most useful part was team work, as we negotiated issues within our group, learned and wrote the new words, etc. I could say that I was more actively engaged during the class.'

'I had a great opportunity to improve my vocabulary.'

'I learned to express my opinion and to hear and respect the opinion of my colleagues.'

'It was really fun and definitely an interesting way of learning and improving my English knowledge.'

'I didn't have any difficulties because there were only good students in my group and we helped each other while doing the tasks.'

'I had some difficulties with grammar, writing and spelling.'

'These tasks helped me to communicate in English better and speak better in public.'

'Picture Storytelling tasks helped me to improve my English knowledge and skills.'

'We were talking about stories and we wrote our ideas. So many skills are improved.'

'These tasks let me express myself in a productive way, I was able to think more and talk more in English.'

'The team work has created more interest for the English language learning. I improved my pronunciation.'

Generally, these comments were all very positive and they reflect the students' willingness to use this motivating way of EFL learning and to work effectively with their classmates in a cooperative environment. Furthermore, they acknowledged that Picture Storytelling tasks offer numerous opportunities for creativity and practicing basic English skills.

Conclusions

Overall, the results of the evaluation questionnaire not only showed the positive response of all students in the target group towards using picture prompts to make creative stories, i.e. Picture Storytelling tasks in the EFL classes, but also confirmed that their motivation and interest in learning is increased when they are engaged in meaningful tasks with the authentic material, and given opportunities to express their creativity and productiveness in group work. Visual aids are a great tool in a foreign language classroom to create a relaxed atmosphere in which students feel safe and comfortable to talk and initiate discussion with their classmates. The majority of students nowadays are either visual learners per se, or they have adopted a visual learning style due to their continuous exposure to visual stimuli via media in their everyday lives. Using picture prompts for creative writing in EFL classes also develops students' thinking skills and fosters cooperative learning. Students are expected to construct their own knowledge and share a common goal with the others in the group while recognizing the importance of mutual help, which then results with a greater feeling of belonging to a learning community and the increase in knowledge. At the same time, the teacher gets a new role, as she/he is no longer a presenter of information but a facilitator to assist and direct her/his students when needed.

Although this was a small-scale study conducted over a short period of time and with a relatively small sample of 88 participants, the obtained results can still confirm the initial assumptions on the usefulness of implementing Picture Storytelling tasks to provide more opportunities for students' creativity in EFL classes, foster social interaction between students and encourage interest in EFL learning at the university level. Visual aids have a great potential for creating a dynamic, flexible and motivating learning environment for university-level EFL students.

Generally, visual aids can really be a powerful teaching and learning tool in a modern EFL classroom as visual literacy is assumed to be an essential competence for 21st century learners. Creative writing prompted by visual clues may develop students' language skills on all language levels and even lead them to an independent language use as it allows them to

practice critical thinking and consciously apply their previously acquired knowledge into practice. Being highly motivational and useful for both students and teachers, visual aids are not to be underestimated or neglected in EFL teaching and learning at the university level, however simple and easy-going they might seem to be.

References

1. Allford, D. (2000). Pictorial images, lexical phrases and culture. *The Language Learning Journal*, 22 (1), 45-51.
2. Association of College and Research Libraries, "ACRL Visual Literacy Competency
3. Standards for Higher Education," American Library Association (October 2011). Retrieved from <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
4. Bamford, A. (2003). The visual literacy white paper. Commissioned by Adobe Systems Pty. Ltd., Australia. Retrieved from <https://www.aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>
5. Baralt, M., Pennestri, S., Selvandin, M. (2011). Using Wordles to Teach Foreign Language Writing. *Language Learning & Technology*, Vol. 15 (2), 12–22.
6. Brinton, D. M. (2000). The use of Media in Language Teaching. In Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a second or foreign language*, 3rd edn. (pp. 459-474). Boston: Heinle and Heinle.
7. Canning-Wilson, C. (2001). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom, the Internet TESL Journal. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
8. Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., Burgess, J. (2012). Visual Literacy Standards in Higher Education: New Opportunities for Libraries and Student Learning. In *Libraries and the Academy*, Vol. 13 (1), 61-89.
9. Hawkins, E. (1987). *Modern Languages in the Curriculum*, revised edn. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman.
11. Macwan, H. J. (2015). Using Visual Aids as Authentic Material in ESL Classrooms. *Research Journal of English Language and Literature*, Vol.3 (1), 91 -96.
12. Mannan, A. (2005). *Modern Education: Audio-Visual Aids*. New Delhi: Anmol Publications.
13. Ramirez , M. M. (2012). The Neglected Tools Can Work for You. *English Teaching Forum*, vol. 50 (4), 36-38.
14. Wolfe, P. (2011). Foreword in Hyerle, D. (2011) *Student Successes With Thinking Maps: Results, and Models For Achievement Using Visual Tools*, sec. edn. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

OD SLIKE DO PRIČE: UPOTREBA ZADATAKA KREATIVNOG PISANJA U SVRHU JAČANJA MOTIVACIJE I UČENJA U NASTAVI ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

Sažetak

"Slika vrijedi hiljadu riječi". Slike mogu stimulirati i povećati interesovanje i maštu kod studenata, pa možete lako podstaći kreativnog pripovjedača u njima ako im ponudite inspirativnu sliku na kojoj će bazirati svoju priču. Pričanje priča na osnovu slike je odavno prepoznato kao veoma korisna metoda u učenju jezika, jer unaprijeđuje studentske jezičke vještine kroz kreativno pisanje. Cilj ovog rada je da istraži mogućnosti o tome kako pričanje priča na osnovu slika može biti efikasno upotrijebljeno za podsticanje studentske motivacije, kreativnosti i učenja u nastavi engleskog kao stranog jezika. Ovaj rad predstavlja pilot studiju koja se fokusira na 88 studenata prve, treće i četvrte godine Pedagoškog fakulteta u Sarajevu, uz implementaciju zadataka pričanja priča na osnovu slika na našim časovima engleskog kao stranog jezika, kako bi povećali motivaciju i kreativnost kod studenata, kao i razvili njihove osnovne jezičke vještine u engleskom jeziku. Na kraju semestra, svim studentima učesnicima u ovom projektu je podijeljen upitnik kako bi procijenili njihove stavove o upotrebi zadataka pričanja priča na osnovu slika u našem kontekstu učenja engleskog kao stranog jezika, te da li oni vide takvo kreativno pisanje kao instrument koji ima pozitivan efekat na njihovu motivaciju i razvoj jezičkih vještina u engleskom jeziku. Rezultati upitnika pokazuju da su studenti generalno iskazali pozitivan stav ka upotrebi zadataka pričanja priča na osnovu slika kao odgovarajućeg medija i za podsticanje njihove mašte dok su uključeni u zadatke kreativnog pisanja i za uvježbavanje jezičkih vještina iz engleskog jezika.

Ključne riječi: podučavanje i učenje engleskog kao stranog jezika, pričanje priča na osnovu slika, zadaci kreativnog pisanja, motivacija, jezičke vještine

Dr. sc. Nejla Kalajđisalihović

THE LEXICAL SYLLABUS – AN APPLICATION OF VOCABULARY DATA MINING TO MULTIMODAL TEXTS

Abstract

The traditional concept of 'text' is being replaced by 'hypertext', a non-linear and intrinsically intertextual artifact made up of internally linked chunks of information of various sorts (Caballero, 2005, p. 58). As a virtual structure, contemporary text allows for a hybrid mixture of language, images, and sound. For that reason, it is certain that new technologies are affecting the ways knowledge is being transmitted or constructed. In this paper, one method that supports the application of a multimodal approach to text will be presented to demonstrate how the four key skills may be improved: critical thinking, collaboration, communication, and creativity (Galante, 2011). The four skills will be discussed in the context of vocabulary acquisition from multimodal texts. The aim of the paper is to propose that these skills may be significantly improved by means of vocabulary data mining from multimodal texts, and integrating, in the process, the lexical syllabus into the contemporary English language course.

Key words: contemporary English, multimodal text, data mining, lexical syllabus

Introduction

When reflecting on reforms in education, Burke (2009) claims that, for the sake of the future, educators need to cultivate seven personae in students:

- (1) storyteller, (2) philosopher, (3) historian, (4) anthropologist,
- (5) reporter, (6) critic, and (7) designer.

Burke developed this approach due to the fact that he, among others, found it oppressive that standardized tests and the announcement of high pass rates was expected by the government in the No Child Left Behind reform (2001), which led many schools to manipulate results in their annual reports. That the reform to make students proficient in a certain skill by a certain date failed is one of the reasons this paper emphasizes a life-long approach to acquiring knowledge and integrating the four skills, the 4 Cs (communication, creativity, critical thinking, and collaboration) identified by the Partnership for 21st Century Learning (2002) as the most important skills required for learning in the 21st century, into curricula and language learning programmes. The NCLB reform insisted on three skills only—reading, writing, and arithmetic as these three skills are considered to be “economically relevant”. Even though the NCLB was replaced by the Every Student Succeeds Act (2015), today, a question arises regarding what skills should be integrated into curricula, not only in the USA, but worldwide, to allow students to develop the seven personae referred to by Burke. Language and literature departments may find this question difficult to answer as the government has been expanding its role in public education.

In the case of foreign language learning, e.g. studying at a language department, instructors need to encourage students to join the community of those who *communicate*, *create*, *collaborate*, and *think critically*, textbooks aside. One way to join such a community is

to interact with *multimodal texts*, i.e. texts the structure of which is composed of text itself and audio-visual effects. Multimodal texts, as cyber genres, allow for the development of the four Cs and the examples provide a focus on developing skills for lexical decisions in the translation process and general vocabulary acquisition. The aim of the study is to demonstrate how the 4 Cs may be integrated into contemporary curricula, which may result in a life-long approach to learning and working with multimodal texts.

To illustrate this approach to vocabulary acquisition and activation, the paper suggests one method of using multimodal texts as sources for data mining and describes a set of tasks incorporated into one segment of the syllabus for two courses of Contemporary English in the period from October 2017—January 2018. Taking into consideration the fact that the lexis of contemporary English is changing to adjust and conform to the needs of contemporary society, the model proposed focuses on learning from data about English language usage.

Certainly, the internet may also be used as a corpus for individual queries, and it may also be used to assess vocabulary when reading or listening. The multimodal text, being a broad concept, is in this paper used as a source for finding data about vocabulary that would enhance not only the four Cs, but also allow students to, by means of learning from their own language data, assess critically both knowledge and all aspects of living in the 21st century. Although the data-driven learning (DDL) approach has not been widely accepted in the teacher community (Boulton, 2009) due to various aspects of technophobia, it has been widely used for compiling dictionaries and grammar books. In the language classroom, the challenge of the DDL method, among other challenges, is its student-centred approach as “the task of the learner is to ‘discover’ the foreign language and the task of the language teacher is to provide a context” (Johns, 1991, p. 1). Therefore, the DDL method would not be easily welcomed by teachers who do not favour the student-centred approach to instruction.

The lexical syllabus as the method

One context that may be provided to students to become better thinkers, to better collaborate and communicate with the world, their peers, and their instructors is the context provided by the lexical syllabus. The lexical syllabus is the approach to teaching language advocated by Willis in the 1990s. This approach to analysing and studying language is to focus on authentic texts in learning “rather than text specially written to illustrate some aspect of language” (Willis, 1990, p. 27). Therefore, the DDL method and the lexical syllabus are interrelated, the lexical syllabus being a more tangible framework for data mining.

In this paper, we propose that for efficient language learning and developing the four Cs, a learners’ corpus from written or spoken texts is a convenient corpus for concordancing, or learning from multimodal texts. In the case of written texts, a lexical syllabus approach is given by means of using concordances, online dictionaries, and forums on language usage, whereas more focus is given to learners’ corpora.

In further text, we illustrate how multimodal texts were used to create learners’ corpora for both spoken and written texts. Learning from data in our context, consists of using multiple multimodal sources for the purpose of lexical decisions in the translation process and vocabulary activation such as:

1. *the blog*, incorporated into the syllabus to discuss specific translation-related issues in the classroom (to enhance critical thinking, communication, collaboration, creativity);

2. *typing speed*, incorporated into the syllabus to demonstrate vocabulary activation (to enhance critical thinking, creativity);
 3. *online forums* accompanying dictionaries, incorporated into the syllabus to critically assess the emergence of new vocabulary items and their application in real life (to enhance critical thinking, communication, collaboration, creativity);
 4. *concordances*, incorporated into the syllabus to make vocabulary-related decisions when reading critically (to enhance critical thinking, collaboration, creativity);
 5. *spoken texts*, i.e. the video, incorporated into the syllabus for vocabulary data mining and creating learners' corpora (to enhance collaboration, creativity, communication).
- The multimodal sources integrated into a student-centred syllabus could be used as a one-semester project on incorporating the lexical syllabus into the language classroom.

Application of multimodal sources in vocabulary activation

The blog

In the first task, 74 undergraduate students of English, who participated in the translation practicals, used blogs and forums to activate vocabulary needed for in-class translation by means of think-aloud protocols. As Ss were translating literary and non-literary texts from the syllabus, they were asked to go online and find answers on blogs and forums when they were not sure about a translation equivalent. It has been found that the dilemma students had on a particular vocabulary item was often the dilemma of native speakers of English when writing. The most frequently discussed items were *verbs*, for instance, verbs to describe how light moves and verbs of sound emission. For instance, the following blog entry was discussed when translating *Gobleni*, a short story by Mustafa Zvizdić:

I'm writing a sentence where pale gray morning light is being viewed through window blinds. I'm trying to think of a way to describe its entrance without sounding cliché. What are some good verbs to use for how light moves? (English Language and Usage, March 22nd 2014).

Although users of the blog provided ten answers to this question, the target group opted for: *As the light gently wove its way through the blinds. Morning light filtered* had 13,200 results (in Google books), whereas *morning light slipped* gained only 264 results. In both of the cases presented above, a monolingual or bilingual dictionary was compensated by multimodal texts and this particular example, along with others, has been added to the lexical archive. In another story, *Slučajan susret*, by the same author, Ss also used the blog to find appropriate lexical items when making translation decisions during the think alouds.

Blogs and forums have also been used for discussing and critically assessing word formation in English and the creativity of the contemporary digital natives by gaining access, communicating or voting on the Cambridge Dictionary blog and forum to discuss a new category in vocabulary, the so-called 'new senses' or items such as: *supertasker*, *funsultant*, *vibe manager*, *WhatsApp diplomacy*, *gameboy disease*, *deep learning*, *cybersoldier*, *sharenting* etc. Integrating the blog into the lexical syllabus has proven to offer memorable examples while simulating dialogue with peers or speakers whose L1 is English.

Typing speed and vocabulary activation

In another task, two pairs of students were asked to describe the photos they saw in no more than 5 or 10 minutes respectively. The aim of the task was to assess vocabulary activation and detect errors. The first pair achieved an average of 88.5 words in 5 minutes, and the second pair achieved 100 words in 10 minutes. The difference between the two pictures was that the first picture was only a picture of a bottle, whereas the other picture involved activity and agents, i.e. activation of verbs. One sample of the learners' responses with errors is given below:

Two women depicted are professors at a university. They are two chemists working on their experiment on which they have been working for years. This picture shows them trying to create a new chemical compound. They are both excited and afraid. They are also very hopeful. If the experiment succeeds, they will become famous and acknowledged in their field of research. After conducting it, they realized that they have succeeded to make a breakthrough. Everything went according to their plan and a new compound was born.

The results were compared and discussed also in relation to the importance of the typing speed in translation when there is no extra time given for editing. The results were then analysed for 'self-references, social words, positive emotions, negative emotions, and long words' (see: Pennebaker, 2012). In this task, it was possible for learners to learn from their own errors when activating a vocabulary item under pressure.

Concordances

A beneficial tool for activating vocabulary is learning from concordances. In England, Tim Jones was one of the first language teachers at the University of Birmingham who stressed the importance of using concordances for teaching vocabulary and gaining access to one's own language data, the language data of one's peers, and language data from the language corpora (e.g. BNC, COCA). Unlike the Middle Ages, when concordances were set up manually, or the 1980s, when the concept of concordancing was being introduced into the language classroom, it is without doubt that this approach to developing the four Cs from data-mining may be integrated into a lexical syllabus.

In the third task, 120 undergraduate students watched one documentary each (or a video) on a contemporary topic (or a topic relevant for their age group). While watching the documentary, they wrote down any chunks of language from the video they found relevant for summarizing the video. The video was summarized, the sources provided and presented to the group, and a key-words page designed for each video. All the topics were orally presented and the multimodal text was, in such a way, converted to a written text, and then re-converted to an oral presentation with key words. The summaries were saved in an .rtf format and a corpus of 30,000 words was fed into concordances software for future use. This corpus corresponds to Tribble's suggestion for a corpus size of 25,000-30,000 words (Tribble and Jones, 1997, p. 11) and may be used to demonstrate several layers of vocabulary circulation and acquisition, to check students' examples against larger corpora, and to check for instances of plagiarism.

In the analysis of the students' corpus, it was concluded that the most frequently used words in the papers turned in after summarizing the previously chosen videos were: *people* (145), *social* (137), *media* (113), and *language* (99). The most frequent content words may also be compared to the most frequent function words in the corpus (*the* (1414), *and* (997), *to*

(932), *of* (899), and *a* (553)). By using their own corpus, learners can also compare any entry from the concordances compiled by the instructor with an entry from BNC, COCA, or the Ludwig Guru application. In that case, the most interesting to observe would be *hapax legomena*, or words that occur only once in the corpus, such as the occurrence of a word only once due to a spelling error (e.g. *anually*, *hieroglific*) or a typing error (e.g. *byacknowledging*). Some words occur only once because they are foreign words in the corpus (e.g. *ich*), personal names or surnames (e.g. *Alex*, *Richterova*), abbreviations or acronyms (e.g. *EEG*), new terms (e.g. *phubbing*) or problems in choosing the dash (hyphen, em dash, or en dash) etc.

This method of learning from data and learning from multimodal texts may be applied in high school or primary school classrooms as well, especially when teaching grammar and asking students to infer grammar rules and collocations. For that reason, the benefits of joining learners' corpora to infer and assess vocabulary knowledge by mining data from multimodal texts are endless when combined with the assets of the web.

Conclusion

The aim of the present paper was to assess whether effective language learning is a form of linguistic research. As such, learning as research in the 21st century requires major reforms in curricula that would allow students to work with multimodal texts and develop the four skills of the 21st century: *critical thinking*, *collaboration*, *communication*, and *creativity*. Aside from the need for massive retooling and interdisciplinary approaches, the restrictions on fully applying the DDL method lie also in the authorities' requirements for measuring knowledge. Integrating multimodal texts and learning from corpora is a life-long process and may, as such, be integrated into the syllabi to promote learner autonomy and provide direct access to language thus enhancing discovery learning, motivation, noticing, sensitisation, and, finally, learning to learn. In the approach tested for the purpose of innovation in the syllabus, five multimodal sources were used to enhance vocabulary activation through the 4 Cs with the assumption that learners will, in the long run, develop Burke's seven personae having benefited from individual data mining.

Works cited

1. Boulton, A. (2009). Data-driven learning: on paper, in practice. In: T. Harris and M. Moreno Ja'en. *Corpus linguistics in language teaching*. Peter Lang, Linguistic Insights. Retrieved from https://hal.archivesouvertes.fr/file/index/docid/393809/filename/2009_boulton_LANG_paper.pdf on Jan 5 2018.
2. Burke, J. (2009). Reimagining English: The seven personae of the future. *English Journal*, V. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, pp. 12-15.
3. Caballero, R. (2005). The influence of hypertext on genre: exploring online book reviews. In: R.C. Caldas-Coulthard and M. Toolan (Eds.). *The writer's craft, the culture's technology*. Amsterdam: Rodopi.
4. Galante, N. (2011). Teaching Generation M: Web 2.0 tools in (and out of) the classroom. In: M. Koehler and P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011*. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education, pp. 3211-3215.

5. Johns, T. (1991). Should you be persuaded—two examples of data-driven learning materials. In: T. John and King P. (Eds.) *Classroom concordancing*. Special Issue of *English language Research Journal* 4, Birmingham, UK: University of Birmingham: Centre for English Language Studies, pp. 1-16.
6. Pennebaker, J. (2012). *The secret life of pronouns*. Exercises. Retrieved from <http://secretlifeofpronouns.com/exercises.php> on Dec 12th 2017.
7. Tribble, C., Jones, G. (1997). *Concordances in the classroom*. Chris Tribble and Glyn Jones: Athelstan Publications.
8. Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London and Glasgow: Collins E.L.T.

Secondary sources

1. A blog from Cambridge Dictionary (2017). Retrieved from <https://dictionaryblog.cambridge.org/> on December 9th 2017.
2. An Educator's Guide to the Four Cs—Preparing 21st Century for a Global Society. USA: National Education Association. Retrieved from <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf> on November 22nd 2018.
3. English Language and Usage Stack Exchange. Retrieved from <https://english.stackexchange.com/questions/159198/verbs-to-describe-how-light-moves> on Nov 29th 2017.

Appendix

Headword	No.	%
THE	1414	4,769
AND	997	3,363
TO	932	3,144
OF	899	3,032
A	553	1,865
IN	529	1,784
IS	509	1,717
THAT	441	1,487
IT	346	1,167
ARE	344	1,160
WE	258	0,870
AS	240	0,809
FOR	228	0,769
ON	221	0,745

Fig. 1. Screenshot of the most frequent words in the Ss corpus

Headword	No.	%
JEFFERSON	1	0,003
JFK	1	0,003
JOBS...	1	0,003
JOINED	1	0,003
JONG-UN	1	0,003
JOSEPH	1	0,003
JOSIP	1	0,003
JR	1	0,003
JUDGEMENT	1	0,003
JUDGMENT	1	0,003
JUMPED	1	0,003
JUNE	1	0,003
JUNGLE	1	0,003
JUSTIFY	1	0,003
JUTES	1	0,003

Fig. 2. Screenshot of the words used only once in the Ss corpus

The term Millennials generally refers to the generation of p...	people	between the early 1960s and the 1980s. They are accus...	300
Being affected by over 5000 ads per day, people all over ...	people	have eating disorders, suffer from depression and feel s...	399
The word stigma usually carries the meaning of "a mark o...	people	commit suicide every year because of these disorders.	207
The unemployment rate was estimated to be 43,2% in 201...	people	that are estimated to be living in Bosnia and Herzegovina ...	345
Monuments are statues, buildings or other structures con...	people	and events in history. There are huge numbers of monum...	224

Fig. 3. Screenshot of the concordances for the noun 'people' the Ss corpus

LEKSIČKI SILABUS – PRIMJENA RUDARENJA PODATAKA O VOKABULARU IZ MULTIMODALNOG TEKSTA

Sažetak

Tradicionalno shvaćanje koncepta „teksta“ postepeno biva potisnuto „hipertekstom“, nelinearnim i inherentno intertekstualnim artefaktom koji se sastoji od međusobno povezanih skupova informacija različite vrste (Caballero, 2005, p. 58). Kao virtuelna konstrukcija, savremeni tekst podržava hibridni spoj jezika, slike i zvuka. Iz tog razloga, neminovno je da nove tehnologije imaju ulogu u tome kako će se znanje prenositi ili konstruirati. Budući da je usvajanje vokabulara savremenog engleskog jezika poseban izazov, u ovom radu bit će predstavljen metod kojim je moguće, korištenjem multimodalnog pristupa tekstu, pomoći studentima da razvijaju danas četiri najtraženije vještine: kritičko mišljenje, zajedničko djelovanje, komunikativnost i kreativnost (Galante, 2011). Vještine se razmatraju u kontekstu usvajanja vokabulara iz multimodalnog teksta, a cilj rada je predstaviti model razvoja navedenih vještina rudarenjem podataka o vokabularu iz multimodalnog teksta, a potom integriranjem leksičkog silabusa u nastavu savremenog engleskog jezika.

Ključne riječi: savremeni engleski jezik, multimodalni tekst, rudarenje podataka, leksički silabus

Feda Imamovic, MA

SOME ASPECTS OF WH-MOVEMENT AND SUBJECT-AUXILIARY INVERSION IN SPANISH AND ENGLISH ROOT AND EMBEDDED QUESTIONS

Abstract

This paper examines some general properties of *Wh*-movement in English and Spanish, with a contrastive focus on inversion in Spanish and English *Wh*-questions. This syntactic phenomenon has been extensively analyzed from several distinctive viewpoints. In this paper, we will concentrate on contrastive analysis of English and Spanish *Wh*-question formation with a focus on distinction between Subject-Auxiliary inversion (SAI), which occurs in root, but does not apply in embedded questions in English. In Spanish, by contrast, although there is a great deal of dialectal variation, there is no root/embedded asymmetry in *Wh*-Questions: the auxiliary verb must follow the interrogative element which appears initially in the sentence, both in matrix as well as embedded questions.

Key words: movement, *Wh*-movement, *Wh*-Criterion, SAI, root questions, embedded questions

Movement as a syntactic operation

The notion of movement as a syntactic operation is set to describe a situation when a syntactic constituent appears to be moved from its canonical position in the structure where it receives its interpretation and where it has been generated/it enters the structure, and appears in another syntactic position within the sentence. The moved element is said to leave a null copy or a trace at the place from which it has moved. Therefore, the displaced element occupies two positions in the structure, and is assumed to be phonologically realized only in its landing site, and not in its expected trace position or the *extraction* site. In order to have a better insight into the general concept of the operation of syntactic movement, we should take a closer look at the following set of data both in English and Spanish.

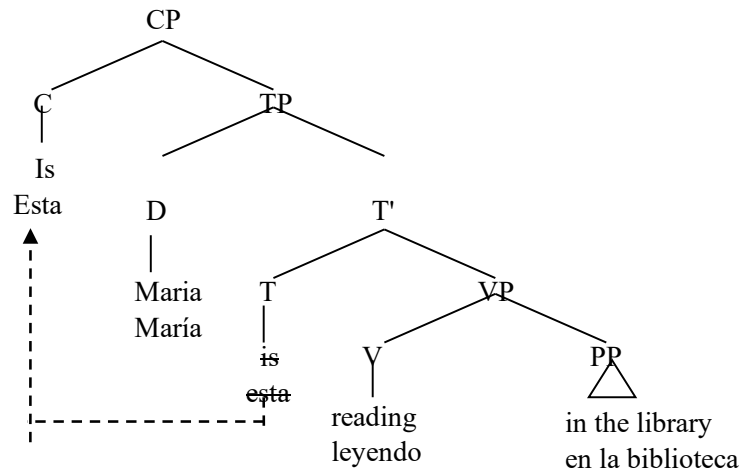
- (1) a. Maria [is] reading in the library.
b. María [está] leyendo en la biblioteca.
c. [Is]_i Maria *t_i* reading in the library?
d. ¿[Esta]_i María *t_i* leyendo en la biblioteca?

If we carefully examine the examples in (1), and recall the traditional description of subject – auxiliary inversion, we can draw a conclusion that the auxiliary verbs ‘*is*’ (1c) and ‘*esta*’ (1d) have been inverted with respect to their subjects.

Both in English and Spanish, in statements, auxiliaries are normally positioned after subjects, and this can be seen in (1a,b). However, in questions, as presented in (1c,d), an auxiliary undergoes inversion and, therefore, moves from its canonical position in the structure to a pre-

subject position. In order to have a better insight into this operation, we should take a look at the tree diagram presented in (2):

(2)



The tree diagram in (2) shows that the auxiliary moves from its canonical T position (the head of the Tense projection) in the structure to a pre-subject C position. It is important to be aware of the fact that auxiliaries normally occupy the head T position within TP. However, as it is shown in the tree diagram above, in the examples of (1 c,d) the auxiliaries come to be positioned in the head C position of a Complementiser phrase (CP). Accordingly, based on empirical evidence, this syntactic process is regarded as the movement of the auxiliary from the head T to the head C, or as T – C movement. The inverted auxiliaries move from the *head* T position in TP into the *head* C position in CP, and, therefore, this type of movement is referred to as *Head movement*.

Yet, another type of movement, which exhibits a greater contrast between English and Spanish (see Rivero, 1978) is presented by the examples in (3):

- (3) [_{DP} A beautiful woman]_i every man wants to see *t_i*.
 [_{DP} Una mujer bella], cada hombre la quiere ver.

If we observe the examples given in (3), we can draw a conclusion the bracketed determiner phrases would logically serve the function of the verb complement, and would naturally originate in post verbal complement position within the verb phrase (VP), as shown in (4):

- (4) a. Every man wants to [_{VP} see [_{DP} a beautiful woman.]]
 b. Cada hombre quiere [_{VP} ver [_{DP} una mujer bella.]]

Conversely, when observing the example given in (3), we can note that the bracketed DPs were displaced from their canonical position in the structure by being moved. This type of DP fronting and syntactic movement is referred to as *topicalization*. Among the Romance languages, Portuguese is the only one that has English-type topicalization similar to what we can see in (4a) (see Duarte 1987 and Raposo 1994), and we shall not be dealing with the contrast of this syntactic process in Spanish and English. However, it is important to state that topicalization moves a

constituent into the position of a specifier within a CP, and this is the property that is also shared with another type of movement called the *operator movement* which we turn now to:

- (5) a. [DP Which book]_i is Maria reading *t_i* in the library?
 b. [DP ¿Qué libro]_i está leyendo *t_i* María en la biblioteca?
 which book is reading M. in the library

When considering the examples given in (5), I will rely on the general assumption that English words such as *which/how* and their Spanish counterparts *qué/cómo* are interrogative determiners, and, therefore, that the phrases such as [which book] (5a) and are [qué libro] (5b) are the projections of those determiners, and, therefore, are labelled as DPs. However, there are two different kinds of syntactic movement operations involved in generation of the sentences in (5), the first one being the head movement. This type of movement, traditionally referred to as *auxiliary inversion*, has already been explained and exemplified in (1), and we shall be turning back to it in the later course of the paper when dealing with the contrastive analysis of generation of *Wh*-questions in Spanish and English. The second operation, involves the movement of *Wh*-expression from its canonical verb complement position into the specifier position within CP, leaving behind a trace or null copy at its extraction site or the position out of which it was moved or extracted. The italicised (*t_i*) in (5) makes this explicit: it marks that the DP position containing the trace was previously occupied by the moved element/complement and, therefore, cannot be filled by any other constituent. This process is usually regarded to as *Operator movement*, or more specifically *Wh*-movement/*Q*-movement when it affects *Wh/Q* expressions, respectively.

What will the focus of this paper is the formation of *Wh*-questions in English and Spanish, the auxiliary movement from T-C in *Wh*-questions, traditionally referred to as auxiliary inversion which occurs in root questions (matrix clauses) in English, as well as subject-verb inversion in both root and embedded *Wh*-questions in Spanish.

The basic concept of Wh Movement in Spanish and English Wh-Questions

As I have already briefly mentioned, two central properties of *Wh*-movement are, first, that a single *Wh*-constituent appears in clause-initial position, moving from its canonical object position in the structure to the position of a specifier within a CP, and, second, that the position of the verb is restricted in several ways. In order to examine this phenomenon in Spanish and English *Wh*-Questions with a focus on the syntactic contrast between the two languages, we shall take a look at the English and Spanish data of (6):

- (6) a. [¿Qué libro]_i ha leído María *t_i*? (Root Question)
 which book has read Maria
 b. [Which book]_i has Maria read *t_i*?
 c. El no sabe [[qué libro] [ha] [leído] [María]]. (Embedded Question)
 He not know which book has read Maria.
 d. He doesn't know [[which book] [Maria] [has] [read]].
 e. *He doesn't know [[which book] [has] [Maria] [read]].

Spanish and English obey the *Subjacency Principle* (Chomsky 1973) and have overt (*visible*) *Wh*-movement in questions and relative clauses. However, Spanish exhibits obligatory subject-verb inversion both in direct and indirect questions (root and embedded questions, respectively), in clauses where the *Wh*-phrase has been extracted from its canonical object position in the structure (Torrego 1984). This phenomenon will be explored more thoroughly in succeeding sections of this paper. The *Wh*-expressions normally function as verb complements, and this can be seen in the set of examples in (7) where these phrases remain in their canonical position in the structure.

- (7) a. María ha leído [ese libro].
 b. Maria has read [that book].

However, for the sentences to have an interrogative reading, the *Wh*-expressions in the examples in (6) needed to move from the position in the structure where they receive their features of interpretation. In order to support this claim with further evidence, we should take a look at the set of data in (8), which are regarded to as *echo questions*:

- (8) A: José Armando leyó [el libro].
 “José Armando read the book.”
 a. B: ¿ José Armando leyó [qué]?
 J . read what
 “José Armando read what?”
 A: I can speak several [exotic languages].
 b. B: You can speak [what languages]?

The sequence in (8a) and (8b) is only possible in a context where it echoes the previous sentence, and it could not be used in neutral context to form a question. These are termed as *wh-in-situ questions*, because *Wh/Qu* expression does not move, but rather remains *in situ*, or ‘in place’, in the canonical position associated with its grammatical function of direct object, or the verb complement, and complements are generally positioned after verbs. In English and Spanish, *Wh-in-situ* questions are mainly used as *echo questions*, to echo and question something that was previously said by someone else. This shows that echo questions like these that we have looked at in (8) suggest that the *Wh*-expressions in (6) originate as complements of the relevant verbs, and subsequently get moved to the front of the clause.

In summary, for the generation of sentences in (6), two movements needed to occur: the head movement by which the auxiliary moves from the head T position of TP to the head C position of CP, adjoining the null affixal interrogative complementiser $\emptyset$; and the movement of the *Wh*-expression from a position below C, from the complement position within VP, into the specifier position in CP. However, in English, this type of movement in *Wh*-questions occurs only in root questions (6b, d), and not in embedded questions (6g). While obligatory inversion rules such as Subject-Auxiliary Inversion (SAI) in English or Verb/Second in other Germanic languages are commonly restricted to root sentences (Emonds 1976), in Spanish, the inversion rule involved in *Wh*-questions occurs in both root and embedded questions.

Subject-Aux Inversion in English Wh-Questions

The movement of a *Wh*-expression from its canonical position in the structure to the position of specifier within CP must be driven by a certain edge feature. (Chomsky 2005). In order to exemplify this notion proposed by Chomsky, it is possible to observe this phenomenon on the parallel level with the idea that T position in finite clauses carries an EPP feature requiring it to be extended into a TP projection containing a specifier on the edge of TP. In his more recent research, Chomsky argues that C in questions carries an edge feature [ef] which requires the C to be extended into a CP projection containing a specifier on its edge. What distinguishes this type of feature from EPP is that the latter is in conjunction with agreement. Therefore, T requires a constituent which it agrees with in person and number as its subject. Conversely, [ef] on C operates independently of agreement, allowing C to attract any type of constituent to move to the position of specifier within CP. However, it is important to state that questions in English are subject to the condition presented in (9):

(9) Interrogative Condition

A clause is interpreted as a non-echoic question if it is a CP with an interrogative specifier. (Radford, 2009)

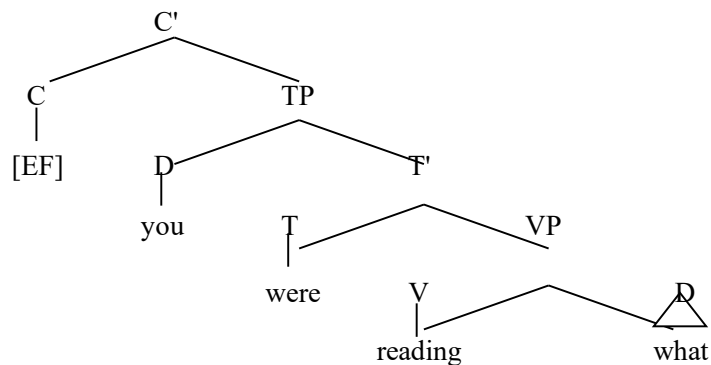
If *Wh*-elements originate within TP, it follows [ef] on an interrogative C will need to attract an interrogative expression to move to the specifier position within CP, in order for the relevant clause to be interpreted as interrogative. This can be illustrated by the example given in (10)

(10) Mary wants to know [what you were reading.]

We shall now examine the derivation of the bracketed *Wh*-question clause presented in (10). Firstly, the verb [*reading*] is merged with its complement [*what*] to form the VP [*reading what*]. Then, the past tense T-auxiliary [*were*] is merged with the resulting VP to form the T-bar projection [*were reading what*]. The pronoun [*you*] is in turn merged with this T-bar to form the TP [*you were reading what*]. A null interrogative complementiser [$\emptyset$] is subsequently merged with the resulting TP.

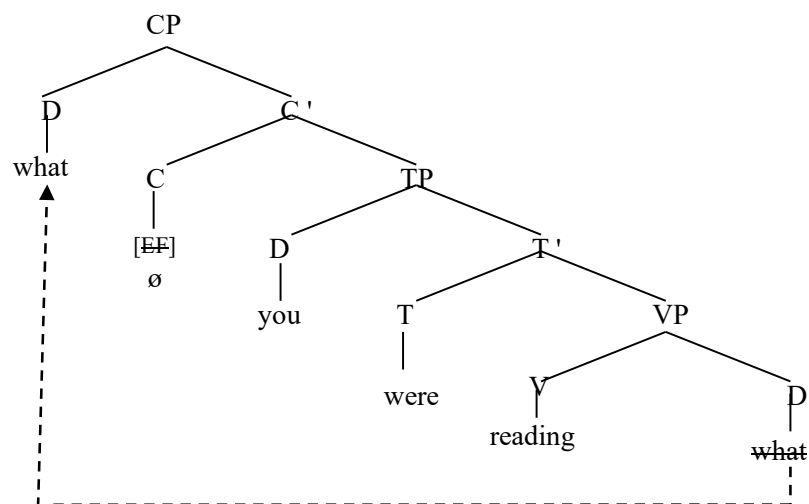
Since English is a language that requires *Wh*-movement in non-echoic *Wh*-questions, C also has an edge feature [ef] requiring it to have a specifier, with the specifier having to be interrogative in order for the resulting structure to be interpreted as a question in accordance with (9). Thus, merging C with its TP complement will form the C' shown in the tree diagram in (11) below, with the edge feature on C being bracketed, following the convention that features are enclosed in square brackets.

(11)



The [ef] on C enables it to “attract” the *Wh*-pronoun to move from its VP-complement position, as we see it in (11), to CP-specifier position. If [ef] is always deleted when satisfied in English (Chomsky 2006, p. 8), the edge feature carried by C will be deleted, and thereby inactivated, once its requirements are satisfied, so that *Wh*-movement derives the structure (12) below:

(12)



The example in (12), presented in a tree-diagram, shows that auxiliary inversion or movement of the auxiliary from T to C does not occur in embedded clauses in English, because an interrogative C does not carry a tense feature triggering auxiliary inversion in embedded complement clauses. This is one of the most important syntactic contrasts between English and Spanish, to which we shall turn in the later course of the paper when we start examining the syntax of Spanish *Wh*-questions.

Now, if we turn to the example in (13), we can notice that main-clause *Wh*-questions in English do involve auxiliary inversion, or movement of the auxiliary from T-C, as well as the movement of the *Wh*-expression.

(13) [Who]_i [was]_k Jane t_k [watching] t_i ?

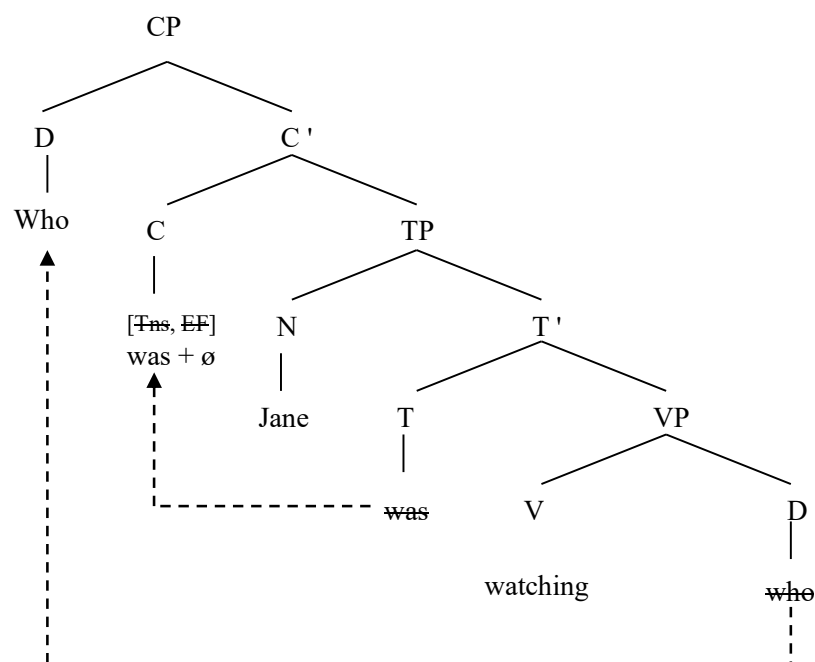
The derivation of (13) proceeds as follows: The interrogative determiner [*who*] is merged with the verb [*watching*], forming the VP [*watching who*]. The resulting VP is subsequently merged with the past tense auxiliary [*was*] to form the T-bar [*was watching who*] which is then merged with the noun [*Jane*] to form the TP [*Jane was watching who*]. This TP is then merged with a null interrogative C which carries an edge feature. Since (13) is a main-clause question, C will additionally carry a tense feature [Tns]. Given these assumptions, merging C with the TP [*Jane was watching who*] will derive the following structure:

(14)

[CP $\emptyset$ Tns [TP [N Jane] [T' was [VP watching [PRN who]]]]]

This tense feature, which is positioned in C, attracts the auxiliary which is in T position, and it moves to C, attaching to a null affixal interrogative complementiser. The edge feature on the interrogative C triggers movement of the interrogative pronoun [*who*] to the position of specifier within CP, deriving the structure presented in the tree diagram in (15). The tense and edge features on C are deleted when their requirements are met, and arrows are indicating movements which take place in the course of the derivation.

(15)



In conclusion, we can state that English questions obey the Interrogative Condition of (9), which specifies that a clause is interpreted as a non-echoic question if it is a CP with an interrogative specifier, or a specifier containing an interrogative word.

Subject-Verb Inversion in Spanish *Wh*-Questions

In Spanish like in nearly all Romance languages, a subject may not intervene between non d-linked *Wh*-argument and the inflected verb in main (root) questions (Torrego 1984).

These restrictions on the position of the verb in Spanish *Wh*-questions are comparable to the effects of Subject–Auxiliary Inversion (SAI) in English. Now, if we take a look at the data given in (16), we can see that a subject constituent in Spanish cannot generally appear between the *Wh*-phrase and the main verb, and that, following a fronted *Wh*-element, only the verb-initial order is possible.

- (16) a. ¿Qué querían tus amigos?
b. *¿Qué tus amigos querían?
“What did your friends want?”
c. ¿Con quién vendrá Juan Miguel mañana?
d. *¿Con quién Juan Miguel vendrá mañana?
“With whom will Juan Miguel come tomorrow?”
e. ¿Qué puesto tiene Marco en la constructora?
f. *¿Qué puesto Marco tiene en la constructora?
“What position does Marco have in the company?”
g. ¿A quién le regaló Alejandro el coche?
h. *¿A quién Alejandro le regaló el coche?
“Who did Alejandro give the car to?”

This general type of data is not only peculiar to Spanish. A number of linguists (Rizzi and Roberts 1989, Rizzi 1991, 1995, Torrego 1984) have proposed that obligatory adjacency between fronted *Wh*-arguments and the verb in Romance languages is due to overt T raising to the C-position. Under this approach, it would be possible to analyze inversion in Spanish by drawing a parallel with English SAI. In English and in several other Germanic languages, a verbal element must follow immediately after the fronted *Wh*-phrase, as we can see in the examples of (17).

- (17) a. *Where you can drive your new car?
b. Where can you ride your new car?

In order to understand this process and its core properties in Spanish, we will examine the essential facts in this domain, which are illustrated by the examples of (16) and (17). Primarily, it is important to state that the examples of (16) show an instantiation of the phenomenon known as V-second. Within the framework of Chomsky (1986), this phenomenon is commonly accounted for by saying that V - T is required to move into C (C attracts elements) when SPEC of CP is filled. Even though it would be tempting to give a unified account of English Subject-Aux inversion and Spanish inversion, a straightforward extension of Germanic type inversion to Spanish faces problems. (see Uribe-Etxebarria 1991, Bonet 1990, Hulk 1993).

A well known characteristic of V-second effects is the asymmetry between root and embedded environments. For instance, in English, Subject-Auxiliary inversion does not apply in embedded questions. In Romance languages, by contrast, there is a great deal of variation. In Standard Contemporary Spanish (SCS), which I first and foremost tend to analyze in this paper,

this root/embedded asymmetry does not apply. Therefore, the main verb must be strictly adjacent to the fronted *Wh*-argument in matrix as well as embedded questions. Several studies on Catalan (Vallduví 1992, Bonet 1990, Sola 1992), Romanian (Dobrović-Sorin 1994) and Iberian Spanish (Contreras 1991, Uribe-Etxebarria 1991, and Zubizarreta 1998) have claimed that the lack of root/embedded asymmetry observed in the phenomenon of obligatory adjacency between question operators and T in these languages should be analyzed in terms of raising of the *Wh*-operator to Spec-TP rather than in terms of T raising to the C position. Therefore, two different approaches to Romance *Wh*-triggered inversion have surfaced.

Now, we shall first consider the fact that the word order restriction that we see in direct (root) questions in (16) also occurs in embedded *Wh*-questions, as shown in (18).

- (18) a. No me acuerdo [qué puesto tiene Marco].
 b. *No me acuerdo [qué puesto Marco tiene].
 'I don't remember what position Marco has.'

This is not ruled out in an analysis involving movement into C, but it does seem to be discouraged for some reason, to which we shall turn on later on.

Now, for the sake of comparison, we shall consider the following embedded question in Standard Contemporary English (SCE), where movement into C is disallowed:

- (19) I don't know whether Rodrigo went to Bosnia.

What is clearly ruled out is movement into C in the presence of a complementizer - when C is filled. The fact that Spanish allows the complementizer to be directly followed by the verb, as in (20), thus argues that the verb-initial order we have been observing is not the result of moving V into C.

- (20) a. Yo creo que se fue Rodrigo a Bosnia.
 'I think that Rodrigo went to Bosnia.'
 b. Yo no sé si se fue Rodrigo a Bosnia.
 'I don't know whether Rodrigo went to Bosnia.'

Another argument against movement of V - T into C comes from the fact that the contrast seen in (16) does not obtain with *Wh*-phrases such as *por qué*. The examples of (21), show that both word orders are possible with *por qué*, because it is one of the few adjuncts that is perfectly acceptable with and without subject-verb inversion in Spanish. (Rutten 1995)

- (21) a. ¿Por qué Cecilia habla tanto?
 b. ¿Por qué habla tanto Cecilia?
 'Why does Cecilia talk so much?'

In a V-second model, it is difficult to see why some *Wh*-elements would trigger movement of V - T into C while others would not. A final argument against Germanic-style V-second when dealing with Spanish has to do with the behavior of adverbs such as *apenas* 'barely', *solo* 'only', *sencillamente* 'simply', *regularmente* 'regularly' etc., which strongly prefer to be positioned to the immediate left of V-T, as in (22):

- (22) a. Alejandra apenas veía el cantante desde su asiento.
 'Alejandra could barely see the singer from her seat.'

- b. Ellos sólo pueden entrar a la fabrica cuando no hay nadie alla.
'They can only enter the factory when there is nobody else there.'
- c. Yo sencillamente no puedo dormir solo.
'I simply can't sleep alone.'
- d. Los hombres regularmente comen más que las mujeres.
'Men usually eat more than women.'

Now, we can state that if V - T really moves into C in *Wh*-questions, then we should find V-T to the left of the adverb, which would remain in its base position. Yet, this is not the case, as may be seen in the examples of (23).

- (23) a. ¿Desde cuál asiento [apenas] veías el cantante?
'From which seat could you barely see the singer?'
 - b. ¿En cuál ocasión [sólo] pueden entrar a la fabrica?
'In which occasion can they only enter the factory?'
 - c. ¿A cuál de esos chicos [sencillamente] no aguantas?
'Which of those kids can you simply not stand?'
 - d. ¿Por qué [regularmente] comen más los hombres?
'Why do men usually eat more?'

Now, we shall compare these examples to their English counterparts of (24), where it appears that T does move into C, to the left of the adverb:

- (24) a. Alex [barely] could see the singer from that seat.
 - b. *From which seat [barely] could Alex see the singer?
 - c. From which seat could Alex [barely] see the singer?
- (25) a. They [only] will eat burritos.
 - b. *In what country [only] will they eat burritos?
 - c. In what country will they [only] eat burritos?
- (26) a. He [simply] will not tolerate such behavior.
 - b. *Which behavior [simply] will you not tolerate?
 - c. Which behavior will you [simply] not tolerate?

Movement into SPEC of TP in Spanish

Based on the data that has been examined up to this point, it is possible to draw a conclusion that V does not move into C in Spanish *Wh*-questions. The question raised by this conclusion is what then accounts for the word order facts in the examples in (16).

Goodall (1991) states that there could be two possible solutions: Either the subject obligatorily moves rightward in *Wh*-questions, or V is base-generated in initial position within the clause, and it is only in non-*Wh* sentences that the subject moves leftward.

The first possibility doesn't seem to be borne out, since there is no evidence or reason why the subject should move to the right when the *Wh*-phrase moves into SPEC of CP. However, Contreras (1987) proposed that V could be base-generated in clause-initial position. Groos and Bok-Bennema (1986) make the important observation that by adopting this proposal of Contreras,

it is possible then to account for the facts in (16). All that is needed to say is that there is a single XP position to the left of V into which either a *Wh*-phrase or the subject (but, of course, not both) may move. Within the Barriers framework the most obvious choice would be SPEC of CP, but the fact that preverbal subjects appear to the right of C, as in (27), would seem to rule this possibility out.

- (27) Pienso que David se fue a Bosnia.
 'I think that David went to Bosnia.'

On the other hand, it was proposed that the so-called VP-internal subject hypothesis, claiming that the subject originates in the Spec of VP position, and that it is SPEC of TP which both the subject and the *wh*-phrase compete for. Therefore, SPEC of TP becomes an A'-position in Spanish, since it is never assigned a theta (Θ) role.

We have now seen, then, that there is good evidence that V remains in situ in Spanish *Wh*-questions, which thus supports an analysis of Groos and Bok-Bennema (1986) in which there is a single preverbal position (probably SPEC of TP) into which either a *wh*-phrase or the subject may move.

Movement into SPEC of CP in Spanish

In spite of the considerable attractiveness of the analysis that I previously presented, there is strong evidence that this approach cannot be completely satisfactory. What I will try to illustrate here is that preposed *Wh*-phrases and preposed subjects do not occupy the same position. Therefore, *Wh*-phrases are in SPEC of CP and preverbal subjects are in SPEC of TP. (Goodall, 2004)

We shall now analyze the following examples, considering the contrast between overt subjects of embedded infinitival clauses and *Wh*-phrases which have been extracted out of such positions, as seen in the set of data in (28) and (29).

- (28) a. ?* Yo considero este disco de David Bisbal ser el más interesante.
 'I consider this CD by David Bisbal to be the most interesting.'
 b. * Yo creo esta canción ser la peor.
 'I believe this song to be the worst.'
 c. * Yo decía esta mujer ser muy atractiva.
 'I said this woman to be very attractive.'
- (29) a. ? ¿Cuál disco consideras ser el más interesante?
 'Which CD do you consider to be the most interesting?'
 b. ?? La canción que yo creo ser la peor es "Nunca te olvidaré."
 'The song which I believe to be the worst is "Nunca te olvidaré."
 c. ? ¿Cuál casa decían ser muy bonita?
 'Which house did they say to be very pretty?'

Goodall (2004) states that the ungrammaticality of the sentences similar to those that we have analyzed in (28) is not at all surprising, since the embedded subjects appear to have no way

to get case. The relative grammaticality of the sentences in (29) must then be due to the *Wh*-phrase's ability to pick up case from some other position.

Following the analysis of Rizzi (1981) and Kayne (1984) for Italian and French, respectively, this is because the *Wh*-phrase has a trace in SPEC of CP and the matrix verb may assign Case to this position. The subject, in contrast, is in SPEC TP position.

A second argument in favor of distinct positions for *Wh*-phrases and subjects comes from the fact that in some dialects a PP may be *Wh*-extracted out of a fronted *Wh*-phrase but not out of a preverbal subject (Torrego (1985), Chomsky (1986)):

- (30) a. *Esta es la autora de la que [varias traducciones t] han ganado premios internacionales.

'This is the author by whom several translations have won international award.'

- b. ¿De qué autora no sabes [qué traducciones t] han ganado premios internacionales?

'By what author don't you know what translations have won international awards?'

(Goodall 2004)

This is presumably because the PP-trace is antecedent-governed in (30b) but not in (30a), thus suggesting that the subject [varias traducciones t] is in SPEC of TP and the *Wh*-phrase [qué traducciones t] is in SPEC of CP.

For a third piece of evidence, we shall turn to *Wh*-movement out of multiply embedded clauses, as in (24).

- (31) ¿Qué puesto dijo Manolo que Elena cree que Josefina ocupa en la empresa?

'Which position did Manolo say that Elena believes that Josefina has in the company?'

In the example of (31), Subjacency should force the *Wh*-phrase to stop off in at least one of the embedded clauses before moving into the matrix clause. If the landing site is SPEC of TP, then at least one of the embedded subjects should be obligatorily post-verbal. Such is not the case, however, as (31) shows (for most dialects, at least), thus again suggesting that *Wh*-phrases move into SPEC of CP.

At this point, we have seen evidence that V-T stays in situ in *Wh*-questions and that the *Wh*-phrase and the subject compete for the same preverbal position or SPEC of TP, while *wh*-phrases and preverbal subjects occupy different positions. This would appear to be a contradiction, but in fact it is not. The way out of this dilemma is to say that in [+wh] clauses (such as the matrix clause in (26)), the *wh*-phrase must move into SPEC of TP before moving into SPEC of CP. This accounts for why preverbal subjects are disallowed in [+wh] clauses, be they matrix or embedded, and for why fronted *Wh*-phrases and preverbal subjects occupy different positions (as we saw in (23)-(26)). In addition, this account makes some very interesting predictions.

First, it is expected that in clauses which are [-wh] but in which there is movement, the *Wh*-phrase will be able to move directly into SPEC of CP, without stopping in SPEC of TP. This is what happens in the embedded clauses in (31), but it should also occur in relative clauses, which are standardly assumed to be [-wh]. That this is true is shown by the lack of contrast between (32) (a) and (b).

- (32) a. Este es el profesor que todos admiramos.

b. Este es el profesor que admiramos todos.

'This is the professor who we all admire.'

Since the *Wh*-phrase does not need to pass through SPEC of TP, the subject is free to move there, as in (32a). The second prediction made by this analysis is that if the clause is [+wh] but there is no *Wh*-movement, then the subject shall again be free to move into the preverbal SPEC of TP position. There are two cases where this prediction can be tested. The first is with complementizers of the *whether* class (*si* in Spanish), which appear to be [+wh], as shown in (33).

(33) a. No sé si Rodrigo se fue a Bosnia.

b. No sé si se fue Rodrigo a Bosnia.

'I don't know whether Rodrigo went to Bosnia.'

According to this analysis, carried out by Goodall (2004), the prediction seems borne out, and the subject has moved into SPEC of TP in the example (33a).

Now, if we turn to the second case, we can notice another phenomenon. It has been argued that *Wh*-words such as *why* are base-generated in SPEC of CP. Rizzi (1990), for example, shows that French in situ *wh*-questions are allowed with all *wh*words except *pourquoi* 'why', as seen in (34).

(34) a. Il a parlé de quoi?

'He spoke about what?'

b. Il a parlé comment?

'He spoke how?'

c. *? Il a parlé pourquoi?

'He spoke why?'

(Rizzi 1990)

This otherwise unusual fact is easily explained if only *pourquoi* starts out in SPEC of CP position (simplifying Rizzi's account somewhat). If we assume that *por qué* in Spanish works in the same way, then we clearly predict that the subject will be able to move into SPEC of TP in a [+wh] clause headed by *por qué*, since no *wh*-phrase will pass through that position. This prediction is confirmed by the data shown earlier in (21), repeated here as (35).

(35) a. ¿Por qué Luis Miguel trabaja tanto?

b. ¿Por que trabaja tanto Luis Miguel?

'Why does Luis Miguel work so much?'

Here the subject may freely appear in the preverbal position. Similar facts obtain with the *Wh*-expression *cómo que* 'how can it be that.' The presence of the overt complementizer *que* hints that no movement into SPEC of CP has occurred, and the behavior of the subject confirms this, as seen in (36):

(36) a. ¿Cómo que Juana se fue a Bosnia?

b. ¿Cómo que se fue Juana a Bosnia?

'How can it be that Juana went to Bosnia?'

Here again, the subject is free to move into SPEC of TP, since there is no *Wh*-movement. These facts in (32)-(33) and (35)-(36) thus provide further support (in addition to the data that we have

previously discussed) for the hypothesis that *wh*-phrases land in both SPEC of TP and SPEC of CP when they move into [+*wh*] clauses.

Inversion in *Wh*-questions in Spanish influenced by Dialectal Differences

The data presented and examined in this paper is based on the data collected from Latin American Spanish, which is regarded as Standard Contemporary Spanish (SCE).

However, it is important to state that there are at least two other dialects of Spanish, however, whose word-order properties in *Wh*-questions differ significantly from those considered above. The first of these is the Iberian Spanish dialect examined by Torrego (1984). In Iberian Spanish, sentences like (31) (repeated here as (37)) seem to be ungrammatical, since at least one of the embedded subjects must appear in a post-verbal position.

- (37) ¿Qué disco dijo Miguel que Maria cree que Cris tiene en su estudio?
'Which CD did Miguel say that Maria believes that Cris has got in the studio?'

Thus unlike in SCE, in which the *Wh*-phrase needs to land in SPEC of TP only in [+*wh*] clauses, this dialect apparently requires the *Wh*-phrase to move into both SPEC of TP and SPEC of CP in any clause embedded under a [+*wh*] clause (apart from those clauses into which Subjacency does not require movement). On the other hand, [-*wh*] clauses which are not embedded under [+*wh*] clauses, such as relative clauses, do not require movement into SPEC of TP. Thus in both Torrego's Iberian Spanish (1984) and the Latin American dialects the subject may appear in pre-verbal position in relative clauses, as seen in (32).

The other well-known dialect which presents substantial differences in the form of *Wh*-questions is Caribbean Spanish. In this dialect, the basic contrasts that were presented in (16) do not obtain. This means that the subject may appear in pre-verbal position regardless of the movement of a *Wh*-phrase. This seems to indicate that *Wh*-movement in this dialect is as in English and many other languages where the *Wh*-phrase moves directly into SPEC of CP. Therefore, SPEC of TP is thus always available for the subject. For a discussion of what determines whether a *Wh*-phrase will need to land in SPEC of TP in a given language, see Goodall (1991).

In conclusion, I have been exploring Goodall's (2004) assumption that Spanish is a VOS language. The subject originates in SPEC of VP at the right periphery of VP and may either remain there or move into SPEC of TP if that position is available. In fact, an underlying SVO order, in which the SPEC of VP is at the left periphery of VP would also be consistent with the analysis presented by Goodall, if we assume that V obligatorily moves to T. Under either scenario, SPEC of VP will need to be able to receive Case. I will assume here that T governs the SPEC of its complement, thus allowing SPEC of VP to receive nominative Case. Either scenario will also have to account for the position of the subject in examples like (16b). On the descriptive side, I have attempted to provide a plausible and principled overview of the basic contrast seen in (16), in both matrix and embedded clauses, and for why this contrast does not obtain in certain cases. On the theoretical side, I have examined some recent types of evidence proposed by Goodall (2004), that SPEC of TP is not only A position, but also a potential A-bar position.

A contrastive observation of Inversion in Spanish and English *Wh*-Questions

Rizzi's *Wh*-Criterion

We have seen so far that the traditionally called inversion of the verb relative to the subject has sometimes been analyzed as movement to a position outside TP and can be problematic in several aspects in Spanish. We have also seen how Goodall (2004) and several other researchers describe this phenomenon. Now, before we look at further data, and draw another parallel line between English and Spanish *Wh*-Questions, we shall consider how the obligatory movements of the *Wh*-phrase and V-fronting have been accounted for by Rizzi (1996). In his article 'Residual Verb Second and the *Wh*-Criterion', Rizzi (1996) argues that the order of *Wh*-phrases and verbs in questions follows from the *Wh*-Criterion of (38):

(38) **The *Wh*-Criterion**

a. A *Wh*-operator must be in a Spec-head configuration with $X^0_{[+WH]}$.

b. An $X^0_{[+WH]}$ must be in a Spec-head configuration with a *Wh*-operator. (Rizzi 1996)

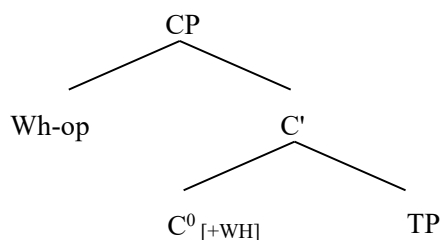
The conditions for the *Wh*-criterion are met if a *Wh*-phrase is in the spec of a CP projection and a $[+WH]$ head is in C.

In English, Spanish and Italian the $[+WH]$ feature is in T, and the verb must then move from T to C to satisfy the *Wh*-criterion.

However, unlike English, Spanish has the option of leaving the subject in post verbal position or the option of moving it to a *left dislocated position*. Thus, T - C movement combined with the availability of a postverbal subject position in Spanish yields subject verb inversion in questions.

It is standardly assumed that a $[+WH]$ feature (or Q feature) appears on a clause, designating it as having a question interpretation. The *Wh*-Criterion ensures that when this feature is present in a clause, a *Wh*-operator (a *Wh*-phrase) will occur in the Specifier of the $[+WH]$ head, licensing both the operator and the $[+WH]$ head. Rizzi discusses the possibility of variation in where the $[+WH]$ feature occurs in the clause, a point to which we will return below. For the moment, we shall rely on the assumption that the relevant head is C. In languages with overt *Wh*-movement, the *Wh*-criterion applies at S-structure, accounting for the appearance of a *Wh*-phrase in a clause-initial position. In more recent terms, the $[+WH]$ feature of C^0 would be analyzed as strong (it can attract other elements to move to this position). The conditions of the *Wh*-Criterion are met if a $[+WH]$ phrase is in Spec of CP, and a $[+WH]$ head is in C^0 . This is illustrated in (39).

(39)



(Rizzi 1996)

The position of the verb in interrogatives may also follow from the *Wh*-Criterion. To satisfy the *Wh*-Criterion, C° must contain a [+WH] feature. Rizzi proposes that in main clauses (non-lexically selected clauses), the [+WH] feature originates in T position, and moves to C via T-to-C movement.

The English asymmetry between embedded clauses and main clauses with respect to inversion is suggested to follow from differences in where the [+WH] feature is generated. In embedded clauses, [+WH] is a feature of the embedded C°. Movement of T-to-C is thus unnecessary.

In summary, the obligatory movement of a *Wh*-phrase to CP is necessary to satisfy the *Wh*-criterion proposed by Rizzi (1996). The phenomenon of inversion in root (or main) clauses is also accounted for, on the assumption that [+WH] is generated in T position in main clauses, and on C° in complement clauses.

However, as I have already explained and exemplified, Spanish does not exhibit the symmetry between main and embedded *Wh*-clauses when dealing with inversion. Unlike what happens in languages such as English, Dutch or Italian, Subject-Verb inversion in Spanish is obligatory in both root and embedded *Wh*-questions (Torrego 1984)

- (40) a. No sabía qué compraron esas chicas.
 not knew what bought those girls.
 “I didn’t know what those girls bought.”
 b. *No sabía qué esas chicas compraron.
 “I didn’t know what those girls bought.”

In order to provide an explanation for this occurrence, Rizzi (1996) suggests that inversion in embedded clauses may follow from cross linguistic differences in where [+WH] is generated.

In English, presumably [+WH] is generated on C°, so the *Wh*-criterion can be satisfied in embedded clauses without movement of T-to-C. In Spanish, the impossibility of pre-verbal subjects in questions suggests that the [+WH] feature may be generated in T, rather than C°. Then movement of T-to-C° would be necessary to satisfy the s-selection requirements of the matrix verb.

In conclusion, we saw that the *Wh*-Criterion accounts for the obligatoriness of *Wh*-movement. According to Rizzi’s *Wh*-Criterion, a *Wh*-phrase must obligatorily move to the Specifier of a category whose head is specified as [+WH]. This may also explain verb inversion - if the [+WH] feature is generated in T, then T must move to C position in order to meet the requirements of the *Wh*-Criterion.

Argumental agreement licensing

When it comes to *Wh*-movement in Spanish, it is possible to conclude that the landing site of *Wh*-movement and inversion in Spanish is CP. However, it is very important to state that this assumption has been questioned in the recent research, both for *Wh*-phrases and the verb inversion. Now, we will consider the derived position of the verb. Suñer (1994) argues that the verb is not in C° position, but is positioned lower in the structure, in the T position. Evidence supporting this analysis can be found if we observe the order of pre-verbal adverbs relative to the verb in the Spanish data from Zagona (2002) listed below:

- (41) a. ¿A quién jamás ofenderías tú con tus acciones? (Suñer 1994)

- PA whom never offend-cond. you with your actions
 “Who(m) would you never offend with your actions?”
 b. ¿Qué idioma todavía estudia Pepita en su tiempo libre?
 which language still studies Pepita in her time free
 “Which language does Pepita still study in her free time?”

In these examples, an adverb can intervene between the *Wh*-phrase in the Specifier of CP and the verb. It is generally assumed that adverbs adjoin to XPs, not to an X'. We shall now take a look at the corresponding sentence in English in (42), which is ungrammatical:

- (42) a. *Which language still does Pepita study?

Therefore, we can conclude that the adverbs must be adjoined to TP, and the verb must not be in C°. A second argument against movement of V to C° derives from the fact that certain *Wh*-phrases are compatible with a pre-verbal subject. This is illustrated in examples like (35) from Torrego (1984):

- (43) a. ¿En qué medida la constitución ha contribuido a eso?
 “In what way has the constitution contributed to that?”
 b. ¿Por qué Juan quiere salir antes que los demás?
 “Why does Juan want to leave before the others?” (Zagona 2002)

If the pre-verbal subject occupies the Specifier of TP (or is a TP adjunct), it must be that the verb has not moved higher than T. If the verb can remain in T in interrogatives like (16) without violating the *Wh*-criterion, then presumably this is also possible in other interrogatives. Suñer (1994) has proposed a licensing relation between the verb and its arguments to account for cases like (16). She shows that the generalization underlying the contrast between cases like (15), which allow a pre-verbal subject, and those which do not, concerns the status of the interrogative phrase as an argument of the verb. Non-argument interrogative phrases are compatible with pre-verbal subjects. The following generalization then must be accounted for.

- (44) a. *Argument *Wh*-phrase – subject – Verb . . .
 b. Non-argument *Wh*-phrase – subject – Verb . . .

Suñer (1994) proposes that this dichotomy follows from an additional form of licensing that links the verb and its arguments, as presented in (45):

- (45) **Argumental Agreement Licensing**
 a. Argumental *Wh*-phrases must be licensed through symmetric Agreement between α (=Spec C) and β (=C).
 b. β Arg - agrees with γ (=V) only if β and γ are Arg-marked and no other Arg-marked . . . element is closer to γ .

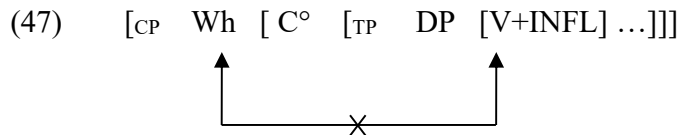
Because the Verb is in T in Spanish, (46a) can be satisfied only if C agrees in features with T.

- (46) [CP Wh [C° [TP [V+INFL] ...]]]
-
- ```

graph TD
 Wh[Wh] --> C[C°]
 C --> V[V+INFL]

```

According to (46), the *Wh*-phrase must agree with  $C^\circ$  in order to satisfy the condition (45a). However, as  $C^\circ$  lacks features, agreement is satisfied indirectly by means of (45b). The *Wh*-phrase agrees with V. If another argument of the verb occupies the Spec TP position, then (45b) is not satisfied:



In (47), a DP subject occupies the Specifier of TP. This phrase is an argument that is closer to V than the *Wh*-phrase. Therefore, the agreement relation between the *Wh*-phrase and V is blocked, and the *Wh*-phrase is not licensed as an argument. If the *Wh*-phrase were a non-argument, (45) would not be relevant, and a pre-verbal subject would be grammatical, as in (44). In other words, Suñer's analysis accounts for the contrast between argument and non-argument *Wh*-phrases with respect to the possibility of pre-verbal subjects. Argumental Agreement Licensing claims that pre-verbal subjects are ungrammatical in certain questions because they block a relation between the Specifier of CP and T. Thus, although the verb is lower in the structure, "inversion" effects similar to T-C movement are observed. An T-C analysis cannot be correct, however, given the distribution of pre-verbal adverbs in *Wh*-questions, and the limited availability of pre-verbal subjects.

#### Embedded questions and the landing site for *Wh*-movement

Now, let us consider the following set of examples, where we can see that in embedded questions, a *Wh*-phrase may appear to the right of an overt complementizer (Rivero 1978, 1980; Plann 1982):

- (48) a. Te preguntan que para qué quieres el préstamo.  
           You ask(3rd.pl.) that for what want(2nd.sg.) the loan  
           'They ask you what do you want the loan for.'  
       b. Murmuró que con quién podía ir.  
           murmured(3rd.sg.) that with whom could(3rd.sg.) go  
           'He asked, by murmuring, who could he go with.'

This possibility is restricted to indirect questions under verbs of saying. Plann (1982) notes that the presence of the overt complementizer under these verbs correlates with an interpretation of the sentence as a reported question. If no complementizer is overt, the sentence is generally interpreted as a reported assertion. In view of cases like (48), the position of clause-initial *Wh*-phrases has been suggested to be lower than the Specifier of CP. There have been several proposals as to what the derived position for *Wh*-phrases is. One approach has been to examine whether the structure of CP is more elaborate or articulated than is typically assumed. Rivero (1978) argued, for example – on independent – grounds, that CP must be recursive. The *Wh*-phrase could then be assumed to occupy a lower specifier of CP<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> The notion that CP (then S-bar) may be recursive is introduced in Chomsky (1977). For elaboration of this hypothesis see Rizzi and Roberts (1989) and Suñer (1991).

- (49) . . . [CP [C° que [CP para quién C . . . ]]]  
           that     for whom

A second alternative, proposed in Goodall (1991), is that the Specifier of TP may be a landing site for *Wh*-movement, and is presented in (50):

- (50) . . . [CP [C° que [TP para quién V+INFL . . . ]]]  
           that     for whom

The proposed structure (50) is consistent with the evidence discussed above concerning the derived position of the verb, as Goodall also argues. Furthermore, assuming that subjects are generated VP-internally, the typical inversion effects are expected if V moves to T over the Specifier of VP:

- (51) [TP Wh-phrase [T V+T [VP Subject V' . . . ]]]

The overt subject would remain in the Specifier of VP at S-structure. A third alternative as to the derived position of *Wh*-phrases is that they occupy the Specifier of a category between CP and TP:

- (52) . . . [CP [C° que] [XP para quién X° [TP (Subject) [V+T] . . . ]]]  
           that     for whom

The possibility that such a category is present, and is a potential landing site for *Wh*-phrases has been mentioned in several studies, primarily in relation to the analysis of Focus Phrases which will not be analyzed in this paper. Goodall (1991) argues that, even if *Wh*-phrases move to the Specifier of TP, as in (51), there is also evidence for movement to a higher position.

## Summary

In this paper, we presented some general characteristics of the syntactic operation of movement with the focus on *Wh*-movement and generation of *Wh*-questions in English and Spanish. We have outlined that *Wh*-questions generally have two core properties: obligatory movement of a *Wh*-phrase and, in certain cases, the non-occurrence of a pre-verbal subject. These properties have been analyzed as following from the *Wh*-Criterion of Rizzi (1996) and Goodall (2004). We saw that the possibility for pre-verbal subjects is related to the status of the *Wh*-phrase: only *Wh*-phrases that correspond to arguments of the verb are incompatible with a pre-verbal subject. The issue raised by this phenomenon is the landing site of the *Wh*-phrase. Possibilities that have been discussed in the literature include movement: (a) to the Specifier of a second CP, (b) to the Specifier of TP, and (c) to the Specifier of a category between CP and TP.

Even though it would be tempting to give a unified account of English Subject-Aux inversion and Spanish inversion, a straightforward extension of English type inversion to Spanish faces problems. We also presented a well known characteristic of V-second effects in the asymmetry between root and embedded environments in English, because the Subject-Aux inversion does not apply in embedded questions. Although we have mainly focused on Standard Contemporary Spanish, our secondary aim was to point out that there is a great deal of variation concerning this matter based on dialectal variation in Spanish. However, we have shown that in SCS, there is no root/embedded asymmetry: T must be strictly adjacent to the fronted *Wh*-argument in root as well as embedded questions.

## References

1. Bonet, E. 1990. „Subjects in Catalan“ *MIT Working Papers* 13, 1-26. Cambridge
2. Chomsky, N. 2006. „Approaching UG from Below“ Ms., MIT
3. Chomsky, N. 2005. „On Phases. To appear in C.P.“ *Cambridge: MIT Press*.
4. Contreras, Heles. 1987. "Small Clauses in Spanish and English". *Natural Language and*
5. *Linguistic Theory* 5.225-243.
6. Contreras, H. 1991. „On the position of subjects“ *Syntax and Semantics*, 25, Academic Press
7. Dobrović-Sorin, C. 1994. *The syntax of Roumanian: Comparative studies in Romance*.
8. Emonds, J. 1976. *A Transformational Approach to English Syntax*, Academic Press, New York.
9. Goodall, G. 1991. "Spec of IP and Spec of CP in Spanish Wh-questions, University of California, Santa Barbara
10. Goodall, G. 1994. „Deviation from canonical word order in wh-questions.“ *Proceedings of WCCFL*, 23-45. CSLI, Stanford, California.
11. Goodall, G. 2004. „On the status of the Spec of IP.“ *Proceedings of WCCFL 10*, 175-182. CSLI, Stanford, California.
12. Groos, A. and Reineke B.B. 1986. "The Structure of the Sentence in Spanish", *Zagana*, 67-80, Dordrecht: Foris.
13. Gutiérrez-Bravo, R. 2002. „Structural Markedness and Syntactic Structure“ University of California, Santa Cruz. Hayes
14. Hulk, A.C.J. 1993. „Residual V2 and the Licensing of Functional Features“ *Probus*: 5, 127 - 154.
15. Kayne, Richard. 1984. „Connectedness and Binary Branching“. Dordrecht: Foris.
16. Suñer, Margarita. 1994. „V movement and the licensing of argumental wh- phrases in Spanish.“ *Natural Language and Linguistic Theory* 12:335-372.
17. Torrego, Esther. 1984. „On inversion in Spanish and some of its effects“. *Linguistic Inquiry* 15:103-129. *Linguistic Theory*. Cambridge, MA: MIT Press
18. Ordóñez, F. 1998. "Post-Verbal Asymmetries in Spanish." *Natural Language and Linguistic Theory* 16 (2): 313-345 *Linguistic Theory* 5.225-243.
19. Plann, S. 1982. "Indirect Questions in Spanish", *Linguistic Inquiry* 13, 297-312.
20. Plann, S. 1980. *Relative Clauses in Spanish Without Overt Antecedents and Related Constructions*. Berkeley: University of California Press
21. Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H. and Spencer, A. 1999. *Linguistics: An*
22. *Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Rivero, M. L. 1978. "Topicalization and WH-Movement in Spanish" *Linguistic Inquiry* 9, 513
24. Rivero, M.L. 1980. "On Left-dislocation and Topicalization in Spanish" *Linguistic Inquiry* 11, 363

25. Rizzi, L. 1996 "Residual Verb Second and the Wh Criterion", in A. Belletti & L. Rizzi (eds.) *Parameters and Functional Heads*, Oxford University Press
26. Rizzi, L. 1997 "The Fine Structure of the Left Periphery", in L. Haegeman (ed.) *Elements of Grammar*, Kluwer, Dordrecht, 281-337.
27. Suñer, M. 1984. "Free Relatives and the Matching Parameter" *Linguistic Review*, 363–387.
28. Suñer, M. 1994. "V-movement and the Licensing of Argumental Wh Phrases in Spanish", *Natural Language and Linguistic Theory*, 12, 335-372.
29. Sola, J. 1992. „Agreement and Subjects“ Universitat Autònoma de Barcelona Dordrecht: Foris Publications
30. Torrego, E. 1984. "On Inversion in Spanish and Some of its Effects" *Linguistic Inquiry* 15, 103-129
31. Uribe-Etxebarria, M. 1991. „On the structural positions of the subject in Spanish, their nature and their consequences for quantification.“, *Ms., Univ. of Connecticut*.
32. Vallduví, E. 1990. „The informational component“ UA Barcelona, Barcelona.
33. Zagona, Karen 2002. *The syntax of Spanish*, Cambridge University Press, London
34. Zubizarreta, M. L. 1997. „Word Order, Prosody and Focus.“ Cambridge: MIT Press.

## NEKI ASPEKTI WH-POMJERANJA I INVERZIJE SUBJEKTA I POMOĆNOG GLAGOLA U NEZAVISNIM I ZAVISNIM PITANJIMA U ENGLISKOM I ŠPANSKOM JEZIKU

### Sažetak

U ovom radu vršimo ispitivanje nekih općih karakteristika pomjeranja upitne riječi u pitanjima s upitnom riječju u engleskom i španskom jeziku, s kontrastivnim naglaskom na inverziju u Wh-pitanjima u španskom i engleskom. Posebno ćemo se pozabaviti kontrastivnom analizom Wh-pitanja u engleskom i španskom i inverziju subjekta i pomoćnog glagola (SAI) koja se dešava u nezavisnim, ali ne u zavisnim upitnim rečenicama u engleskom. U španskom jeziku, izuzev u slučaju određenih posebnih dijalekata, do inverzije dolazi i u zavisnim i u nezavisnim rečenicama, te se ne ispoljava asimetrija kao u engleskom jeziku.

**Ključne riječi:** pomjeranje, pomjeranje upitne riječi, inverzija subjekta i pomoćnog glagola, nezavisna pitanja, zavisna pitanja

Dr. sc. Memnuna Hasanica

**ZUR FUNKTION UND STRUKTUR VON WORTNEUBILDUNGEN  
IN DER DEUTSCHEN SPRACHE MIT SCHWERPUNKT  
AUF DIE VERWENDUNG VON ANGLIZISMEN**

**Resüme**

Das Studium der sprachlichen Entlehnung durch Sprachkontakte hat eine sehr wichtige Rolle in der Tradition der Kontaktlinguistik. Die Erscheinung von Fremdwörtern in einer Sprache bezieht sich auf die Begriffe der Sprache in Kontakt, Zweisprachigkeit, sprachliche Übernahme und Purismus. Jedes Wort, das aus der englischen Sprache entlehnt wurde, die im Laufe der Zeit den Anpassungs- und Integrationsprozess verabschiedet hat und in das deutsche Sprachsystem eingetreten ist, heißt Anglizismus. Die Lexikologie untersucht und beschreibt den Wortbestand einer Sprache, seine Schichtung und Struktur, Bildung, Bedeutung und Funktionen seiner Elemente. Sowohl die Wörter deutscher bzw. germanischer Herkunft als auch die englischen Wörter sog. Anglizismen haben ihren Gebrauch in der b/k/s Alltagssprache gefunden. Als *Anglizismus* bezeichnet man den Einfluss der englischen Sprache auf andere Sprachen. Dieser Einfluss kann sich auf allen Ebenen der Sprache zeigen, also im Wortschatz, der Morphologie, der Syntax, Stilistik sowie in der Phonologie. Im Bereich der Werbung finden sich immer mehr Texte, die geringe oder auch sogar ohne ein einziges deutsches Wort vorkommen. Die Werbesprache greift gerne auf den sogenannten „Telegrammstil“ zurück, weil sich dadurch überaus plastische Wirkungen erzielen lassen. Die Sätze sind stark verkürzt und auf das Wesentliche reduziert, das spezielle Vokabular verdeutlicht die Aussage, nominale Wendungen rufen einen hohen Erinnerungswert hervor und mittels Komparativ und Superlativ wird die Aufmerksamkeit geweckt. Jede Sprache der Welt ist ein einzigartiges Phänomen, und hat ihre Vor- und Nachteile. Eins der Vorteile der Werbesprache ist das Manipulieren der Konsümer, da die Werbungen so organisiert sind, dass sie die Konsümer auf bestimmte und gewollte Richtung lenken. Die Werbesprache entnimmt ihre sprachlichen Mittel der Alltagssprache. Meine Einstellung ist, dass die Anglizismen eine Art der Bereicherung des Wortschatzes sind, aber man sollte dabei achten, nicht die Grenze zu überschreiten, und die Muttersprache zu pflegen und lebendig zu behalten.

**Schlussworte:** *Wortbildung, Wortneubildungen, Struktur, Bedeutung, Funktion*

**Zur Funktion und Struktur von Wortneubildungen**

Der Begriff „Wortbildung“ bezieht sich sowohl auf den Prozess als auch auf das Produkt, weshalb man eigentlich zwischen prozessualer Wortbildung und Wortgebildetheit unterscheiden müsste. Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass ca. ein Drittel aller Wörter z.B. aus Zeitungstexten nicht im Wörterbuch verzeichnet ist. Es handelt sich dabei um Wörter mit Tippfehlern und Eigennamen, vor allem um Okkasionalismen und Neologismen. Es ist zu beachten, dass die Wortbildung dabei nur ein Weg ist, um neue Wörter zu schaffen. Als Wortbildung gilt nur, was aus vorhandenem Sprachmaterial (Lexemen und Morphemen) nach

bestimmten Regeln gebildet wird. Die Mittel zur Nominationsbildung sind auch Entlehnung, Wortschöpfung, Wortgruppenlexeme oder Bedeutungsveränderung.

Wortbildungen können durch Paraphrasen ausgedrückt werden. Häufig sind Genitivattribute (*Garantieverlängerung-Verlängerung der Garantie*), Präpositionalphrasen (*Vitamin-Cocktail-Cocktail mit Vitaminen*), Relativsätze (*Nestle Schokoladen-Schokoladen, die von Nestle erzeugt werden*) usw. Die Lexikologie untersucht und beschreibt den Wortbestand einer Sprache, seine Schichtung und Struktur, Bildung, Bedeutung und Funktionen seiner Elemente. Die Lexikologie ist die Theorie des lexikalischen, des Lexikons. Mit dem Wort erlernen und übernehmen wir die mit sprachlichen Zeichen verbundenen Verallgemeinerungen, Begriffe, Wertungen und verdichteten Urteile und Vorurteile. Der Wortschatz und das Lexikon betrachten wir als das strukturierte Inventar der Lexeme. Das sind Benennungseinheiten, Wörter und feste Wortverbindungen, die als relativ feste Zuordnungen von Formativ und Bedeutung reproduzierbar sind, gespeichert werden und Basiselemente für die Bildung von Sätzen und Texten sind.<sup>1</sup> Es ist notwendig, das Wort als sprachliche Grundeinheit von anderen Einheiten, wie Morphem und Satz, abzugrenzen.

### **Lehngut und seine Klassifikation**

Eine Entlehnung beschreibt die Übernahme eines sprachlichen Ausdrucks von Elementen, Merkmalen und Regeln aus einer Sprache in eine andere. Entlehnungen beruhen auf Sprachkontakt, die Ursachen dafür können politischen, kulturellen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Ursprungs sein. Die meisten neuen Wörter kommen als Lehngut in die Sprache. Sie werden entweder direkt in der fremden Form übernommen oder indirekt mit Mitteln der eigenen Sprache dem fremden Wort nachgebildet.<sup>2</sup> Die Lehnwörter aus dem Englischen können in mehrere Gruppen unterteilt werden. Carstensen differenziert zwischen *evidentem* (äußerem) und *latentem* (innerem) *Lehngut*.<sup>3</sup> Unter evidentem Lehngut ist die direkte Übernahme von englischen Begriffen in die deutsche Sprache zu verstehen, wobei der Ursprung anhand der Form oder der Aussprache kenntlich bleibt. In den Bereich des evidenten Lehnguts werden sowohl Fremd- und Lehnwörter als auch englisch-deutsche Mischkomposita sowie Scheinentlehnungen und Lehnveränderungen eingereiht. In seiner Kategorisierung differenziert auch Yang zwischen *evidenten* (äußeren) und *latenten* (inneren) *Einflüssen*.

### **Äußeres Lehngut**

Ein evidentes Lehngut bezeichnet das so genannte äußere Lehngut. Schwierig zu erfassen sind die latenten Einflüsse des Englischen auf das Deutsche. Folgende Lehnübersetzungen werden von einem des Englischen nicht kündigen Sprecher des Deutschen nur schwer als Englischen Ursprungs erkannt werden können.<sup>4</sup> Beim äußeren Lehngut ist zwischen direkten Entlehnungen, Mischkomposita und Scheinentlehnungen zu differenzieren.

---

<sup>1</sup> Schippan, Thea, 2002: S.1.

<sup>2</sup> Vgl. Stedje (1989), S. 23.

<sup>3</sup> Vg.. Carstensen (1979), S. 90.

<sup>4</sup> Carstensen (1979), S. 90.



## Direkte Entlehnung

Die größte Gruppe bilden Fremdwörter und Lehnwörter, wenn es um die Einflussnahme der englischen auf die deutsche Sprache geht. Wie Zindler vertritt auch Carstensen die Ansicht, dass „die direkte Übernahme in unveränderter Form und Bedeutung heute besonders häufig vorkommt“.<sup>5</sup>

- Ein **Fremdwort** ist ein aus einer anderen Sprache in den allgemeinen Wortschatz übernommenes Wort. Solange das fremde Wort die ursprüngliche Gestalt beibehält d.h. Orthographie, Lautform, und Flexion nennt man es gewöhnlich Fremdwort.<sup>6</sup>

z. B. *die Comics* (Pl.) – engl. *comics*

- Ein **Lehnwort** gleicht sich im Gegensatz zum Fremdwort dem Deutschen orthographisch, phonologisch und morfologisch an.<sup>7</sup> Ein Lehnwort ist mehr oder weniger assimiliertes Fremdwort.<sup>8</sup>

z.B. *der Klub* [klup] - engl. *Club* [klʌb]

## Mischkompositum

Als Mischkompositum werden im Deutschen zusammengesetzte Wörter bezeichnet, die einen englischen und einen deutschen Bestandteil aufweisen. Nach Carstensen sind drei Typen des Mischkompositums zu unterscheiden:<sup>9</sup>

1. Beim ersten Typ findet sich das Mischkompositum nach englischem Vorbild, bei dem nur ein Teil der Wortkombination ins Deutsche übersetzt wird, wie z.B.:  
*Fernseh-Highlight*                      *Opernfestival*
2. Der zweite Typ weist auf das Mischkompositum ohne englisches Vorbild, bei dem ein deutsches Wort mit einem englischen verbunden wird, wie z.B.:  
*Achselspray*                      *Online-Nutzung*
3. Und beim dritten Typ handelt es sich um Mischkomposita mit Elementen aus zwei verschiedenen Sprachen, wie z.B.:  
*Nightclub-Chef*                      *Variete-Boss*

Beim Prozess der **Lehnwendung** kommt es zur Nachbildung einer fremdsprachlichen idiomatischen Phrase und dabei dienen Redewendungen.<sup>10</sup>

| englischer Begriff            | Lehnwendung                       |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| round the clock               | <i>rund um die Uhr</i>            |
| to make the best of something | <i>das Beste aus etwas machen</i> |

Hier kann man sehen, dass die Redewendungen in beiden Sprachen die selbe Bedeutung trägt.

<sup>5</sup> Bohmann (1996), S. 22.

<sup>6</sup> Stedje (1989), S. 23.

<sup>7</sup> Vgl. Bohmann (1996), S. 23.

<sup>8</sup> Stedje (1989), S. 23.

<sup>9</sup> Vgl. Carstensen (1979), S.91.

<sup>10</sup> Vgl. Janich (2001), S. 110.

## Lehnbedeutung

In dem Prozess der Lehnbedeutungen bekommen die Wörter der deutschen Sprache durch den Kontakt mit einer anderen Sprache neue Bedeutung.<sup>11</sup>

| englischer Begriff | Lehnbedeutung                       |
|--------------------|-------------------------------------|
| Chain              | <i>Kette, (Hotel-, Laden-, ...)</i> |
| realize            | <i>realisieren, (verwirklichen)</i> |

Durch den Einfluss engl. Wörter hat das Wort *Kette* nicht nur die Bedeutung einer *Schmuckkette*, sondern beinhaltet auch die Bedeutung *Laden-, Hotel-, Restaurantkette*. Und genauso ist es mit dem Wort *realisieren*, es trägt nicht nur die Bedeutung der wörtlichen Übersetzung etwas bemerken, sondern es trägt auch die Bedeutung von etwas verwirklichen.

## Was ist ein Anglizismus?

Als Anglizismus bezeichnet man den Einfluss der englischen Sprache auf andere Sprachen. Dieser Einfluss kann sich auf allen Ebenen der Sprache zeigen, also im Wortschatz, der Morphologie, der Syntax sowie in der Phonologie. Aufgrund der großen Verbreitung handelt es sich hierbei hauptsächlich um Entlehnungen aus dem amerikanischen und britischen Englisch. Nur einige wenige Exemplare besitzen ihren Ursprung in Australien, Neuseeland, Indien und anderen zum Teil englischsprachigen Ländern.

Es ist bekannt, dass sprachliche Entlehnungen schon seit Jahrzehnten eine große Rolle spielen, egal aus welcher Sprache, Epoche oder geographischer Lage. Während es sich damals aber nur um Entlehnungen in wissenschaftlichen bzw. künstlerischen Bereichen wie Philosophie, Literatur oder Psychologie handelte, spätestens aber seit den 21. Jahrhundert, verfügt jedes Gebiet, das auf Kommunikation basiert ist, über einen nicht unwesentlichen Teil an Sprachentlehnungen. Anglizismen, sind sehr häufig in der deutschen Sprache zu finden. Schon seit dem 17. Jahrhundert gibt es in der deutschen Sprache englische Einflüsse. Die Zunahme der Beeinflussung durch die angloamerikanische Welt findet vor allem nach 1945 statt. Der englischsprachige Einfluss auf die deutsche Sprache wird in den 90er Jahren noch stärker und seitdem sind viele Anglizismen in der deutschen Sprache zu finden.

Die Anglizismen sind schon bereits alltäglich geworden und werden ungefähr nicht mehr beachtet. In den Tageszeitungen sehen wir Stellenanzeigen für *Key Account Manager* ausgeschrieben, Reisebüros werben für *Wellness-Urlaub* bei dem man so richtig *relaxen* kann und am Abend sieht sich jeder gerne die *Live-Übertragung* eines *Fußball-Matches* im TV, und auf MTV und VIVA können Jugendliche Sendungen verfolgen, die sie *up-to-date* halten und wo sie sich neue *Songs* anhören oder die neusten *Handytöne* herunterladen können. Und dann stellt sich die Frage warum gerade das Englisch einen

---

<sup>11</sup> Vgl. Kupper (2003), S. 13.

so hohen Stellenwert besitzt und weshalb amerikanische Begriffe den deutschen Wortschatz bereichern und welche Auswirkung die genannten Phänomene haben.

Die wichtigsten Faktoren der Bestimmung von den Anglizismen sind morphologische, orthographische und phonetische Aspekte. Ich halte es für sehr wichtig, die semantische Klassifikation und deren Unterteilung zu erwähnen, weil es sehr viele unterschiedliche wie auch gleiche Bedeutungen in der deutschen und englischen Sprache gibt. Jede Sprache hat ihre stilistische Wirkung, deshalb ist es auch nötig, die stilistische Funktion der Anglizismen in der deutschen Sprache zu erforschen. Da die Werbung sehr einflussreich ist und ein sehr beliebter Konsumbereich der Anglizismen ist, werde ich die Anglizismen in diesem Gebiet untersuchen und mit Beispielen untermauern. Dabei werden die Typen von Anglizismen, die Werbesprache und Werbesprüche erwähnt

### **Merkmale der Anglizismen**

Zu den wichtigsten Faktoren bei der Bestimmung der Anglizismen gehören die morphologischen, orthographischen und phonetischen Merkmale.

#### Morphologischer Aspekt

An alle ins Deutsche entlehnten englischen Verben wird ausnahmslos ein deutsches Infinitivmorphem **-en** angehängt, wie z.B.:

| <b>englisches Verb</b> | <b>deutsche Entlehnung</b> |
|------------------------|----------------------------|
| to camp                | <i>campen</i>              |
| to interview           | <i>interviewen</i>         |
| to job                 | <i>joben</i>               |
| to stop                | <i>stoppen</i>             |

Bei der Flexion wird die Personalendung angefügt, wie man unten sehen kann.

*Ich grille, du grillst, er grillt, wir grillen, ihr grillt, sie grillen, ich habe gegrillt*

Manche adjektivischen Anglizismen werden im Deutschen mit einem entsprechenden Suffix versehen, sie werden in die deutsche Flexion eingeordnet. Die Beispiele:

| <b>adjektivische Anglizismen</b> |
|----------------------------------|
| mit einem coolen Typen           |
| eine clevere Alternative         |
| ein fairer Kampf                 |

Substantivische Anglizismen erhalten nach ihrer Übernahme deutsche Pluralform, wie der

| <b>englisches Substantiv</b> | <b>deutsche Entlehnung</b> |
|------------------------------|----------------------------|
| Manager                      | <i>Die Manager</i>         |
| Stewardess                   | <i>die Stewardessen</i>    |

### Orthographischer Aspekt

Orthographische Veränderungen liegen vor, wenn die Schreibweise aufgrund der englischen Aussprache durch deutsche ersetzt werden, wie z.B. das engl. *c-* durch deutsche *k-*.

| englische Schreibweise | deutsche Schreibweise |
|------------------------|-----------------------|
| comfort                | <i>Komfort</i>        |
| code                   | <i>Kode</i>           |

Weitere Veränderungen sind dt. *sch-* engl. *ch-*, dt. *sch-* engl. *sh-*, und dt. *st-* engl. *st-* bei der Aussprache.

| englische Schreibweise | deutsche Schreibweise |
|------------------------|-----------------------|
| check                  | <i>Scheck</i>         |
| shock                  | <i>Schock</i>         |
| strike                 | <i>Streik</i>         |

### Phonetisch-phonologischer Aspekt

Diese spielen bei der Anpassung von Anglizismen an das deutsche Phonemsystem eine Rolle. Anglizismen wie *Start*, *Stopp*, *Klub* werden den deutschen Ausspracheregeln angeglichen. Die Lautung von Anglizismen wie: *Hit*, *Slip*, *Test* ist im Deutschen mit dem Englischen identisch oder ähnlich. Solche Wörter brauchen sich nicht an das deutsche phonetische System anzugleichen. Sie werden als phonetisch integriert angesehen. Die Anglizismen, deren Aussprache mit den deutschen Regeln im Wesentlichen nicht übereinstimmt sind, werden als Fremdwort bezeichnet, wie z.B:

*T-Shirt*, *Surfing*, *Callgirl*, *Jeans*

Die Abgrenzung zwischen Fremdwort und Lehnwort ist fließend und hängt auch vom Sprachgefühl und vom Bildungshintergrund des Beurteilers ab.

### **Semantische Klassifikation**

In semantischer Hinsicht haben wir die Anglizismen unter folgenden Aspekten untersucht:

- Anglizismen mit deutscher Entsprechung
- Anglizismen ohne deutsche Entsprechung
- Bedeutungsveränderung der Anglizismen
- Bedeutungsübertragung der Anglizismen

### Anglizismen mit deutscher Entsprechung

Anglizismen mit deutscher Entsprechung haben eine lexikalische Entsprechung für ihre Bedeutung in deutscher Sprache. So wie es im Deutschen oft für ein Lexem oder eine Lexemverbindung mehrere bedeutungsgleiche oder bedeutungsähnliche Bezeichnungen gibt, sind manche Anglizismen in ihrer Bedeutung deutschen Wörtern zum Verwechseln ähnlich.

Team = *Mannschaft*, *Arbeitsgruppe*

Dieses Beispiel zeigt, dass der Anglizismus *Team* mindestens zwei deutsche lexikalische Entsprechungen besitzt.

Unter einer deutschen Entsprechung versteht man normalerweise nur ein Wort:

*Camp* = *Lager* , *Gefangenenlager*

und ausnahmsweise eine Zwei–Wort–Verbindung, bzw. ein Substantiv mit einem adjektivischen Attribut, damit man Anglizismen mit einer umständlichen Umschreibung, unterscheiden kann:

*Boom* = *wirtschaftlicher Aufschwung*      *Party* = *zwangloses Hausfest* , *gesellige Feier*

Eine deutsche Entsprechung kann entweder ein deutsches Wort oder ein älteres Lehnwort aus anderen Fremdsprachen sein.

*Boss* = *Leiter* , *Chef* , *Vorgesetzter*

In manchen Fällen ist es sogar eine Lehnprägung, die oft parallel zu dem entsprechenden Anglizismus gebraucht wird

*Showbusiness* = *Schaugeschäft*

*Hobby* = *Steckenpferd*

Die deutsche Entsprechung ist nur ein Fast-Synonym des Anglizismus. Wirkliche bedeutungsgleiche Wörter gibt es nicht, weder innerhalb einer Sprache noch im Nebeneinander mehrerer Sprachen.

Unter den deutschen Entsprechungen sind zwei Untergruppen zu unterscheiden.

1. Das deutsche Wort ist eine direkte lexikalische Entsprechung, die an die Stelle des Anglizismus treten kann. Diese Untergruppe betrifft die meisten Anglizismen mit deutscher Entsprechung, wie z.B.:

| <b>Anglizismus</b> | <b>direkte lex. Entsprechung</b> |
|--------------------|----------------------------------|
| Aircondition       | <i>Klimaanlage</i>               |
| Airport            | <i>Flughafen</i>                 |

2. Das deutsche Wort dient nur zur Erklärung des Anglizismus.

*Faustkämpfer* = *Boxer*

Hier in diesem Beispiel ist *Faustkämpfer* nur ein sinnverwandtes Wort für den Anglizismus *Boxer*, das zur lexikalischen Erklärung verwendet wird.

### Anglizismen ohne deutsche Entsprechung

Anglizismen ohne deutsche Entsprechung, besitzen keine lexikalische Entsprechung im Deutschen und müssen häufig umständlich umschrieben werden. Dabei handelt es sich vor allem um die Lexeme oder Lexemverbindungen, die vor allem technische Neuentwicklungen bezeichnen, wie z.B.:

*Internet* , *E-Mail*, *Aerobic*, *Bowling*, *Bodypanting* usw.

Diese Art von Anglizismen sind sehr schwer zu übersetzen oder zu übertragen, aber sie haben den Vorteil der Kürze des Ausdrucks und dienen auf solche Weise der Ökonomie der Sprache.

Auch der Anglizismus *Notebook* hat in seiner Herkunftssprache mehrere Bedeutungen, von denen ins Deutsche nur eine übernommen wurde, man paraphrasiert es als *ein kleiner übertragbarer Computer*.

## Zusammenfassung

Das Studium der sprachlichen Entlehnung durch Sprachkontakte hat eine sehr wichtige Rolle in der Tradition der Kontaktlinguistik. Die Erscheinung von Fremdwörtern in einer Sprache bezieht sich auf die Begriffe der Sprache in Kontakt, Zweisprachigkeit, sprachliche Übernahme und Purismus. Jedes Wort, das aus der englischen Sprache entlehnt wurde, die im Laufe der Zeit den Anpassungs- und Integrationsprozess verabschiedet hat und in das deutsche Sprachsystem eingetreten ist, heißt Anglizismus. Die Lexikologie untersucht und beschreibt den Wortbestand einer Sprache, seine Schichtung und Struktur, Bildung, Bedeutung und Funktionen seiner Elemente. Sowohl die Wörter deutscher bzw. germanischer Herkunft als auch die englischen Wörter sog. Anglizismen haben ihren Gebrauch in der b/k/s Alltagssprache gefunden. Als *Anglizismus* bezeichnet man den Einfluss der englischen Sprache auf andere Sprachen. Dieser Einfluss kann sich auf allen Ebenen der Sprache zeigen, also im Wortschatz, der Morphologie, der Syntax, Stilistik sowie in der Phonologie. Im Bereich der Werbung finden sich immer mehr Texte, die geringe oder auch sogar ohne ein einziges deutsches Wort vorkommen. Die Werbesprache greift gerne auf den sogenannten „Telegrammstil“ zurück, weil sich dadurch überaus plastische Wirkungen erzielen lassen. Die Sätze sind stark verkürzt und auf das Wesentliche reduziert, das spezielle Vokabular verdeutlicht die Aussage, nominale Wendungen rufen einen hohen Erinnerungswert hervor und mittels Komparativ und Superlativ wird die Aufmerksamkeit geweckt. Die Werbesprache entnimmt ihre sprachlichen Mittel der Alltagssprache. Meine Einstellung ist, dass die Anglizismen eine Art der Bereicherung des Wortschatzes sind, aber man sollte dabei achten, nicht die Grenze zu überschreiten, und die Muttersprache zu pflegen und lebendig zu behalten.

## Literaturverzeichnis

1. Bohmann, S. (1996): *Englische Elemente im Gegenwartsdeutsch der Werbebranche*. TectumVerlag: Marburg
2. Carstensen, B. (1979): *Evidente und latente Einflüsse des Englischen auf das Deutsche*. In: Braun, P. (Hrsg.): *Fremdwortdiskussion*. München..
3. Carstensen, B. (1980): *Semantische Scheinentlehnungen des Deutschen aus dem Englischen*. Tübingen
4. Duden (2003): *Deutsches Universalwörterbuch*. Dudenverlag Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich.
5. Elsen, Hilke (2004): *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
6. Gester, S. (2001): *Anglizismen im Deutschen*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxeles, New York, Oxford, Wien.
7. Hasanica Memnuna (2009), *Akcionalnost i tvorbeni modeli glagola u njemačkom i b/h/s jeziku*, Pedagoški fakultet Zenica
8. Janich, N. (2001) *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Narr, Tübingen
9. Langner, H. C. (1995): *Die Schreibung englischer Entlehnungen im Deutschen – Eine Untersuchung zur Orthographie von Anglizismen in den letzten hundert Jahren*. Dargestellten Hand des Dudens, Frankfurt am Main

10. Steffens, Doris (2003): *Nicht nur Anglizismen Neue Wörter und Wendungen in unserem Wortschatz*. Sprachforum. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

### Internetquellen

1. <http://de.wikipedia.org/wiki/Anglizismus>
2. <http://www.endmark.de>
3. <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/32336.html>
4. <http://www.slogans.de>

## ABOUT THE FUNCTION AND STRUCTURE OF NEW WORD FORMS IN GERMAN WITH SPECIAL REFERENCE TO THE USE OF ANGLICISMS

### Abstract

The study of linguistic borrowing as a result of language contacts has a very important role in the tradition of contact linguistics. Emerging of foreign words in one language is related to languages in contact, bilingualism, linguistic borrowing and purism. Every word borrowed from the English language, which has over time adapted and integrated itself into the German language system, is called *anglicism*. Lexicology is a branch of linguistics that studies lexemes as basic units for naming concepts and of the whole lexical treasure of one language. Word formation as part of lexicology explores ways of shaping and creating new expressions, i.e. new words. Both the German words, namely germanisms and the English words, so-called anglicisms, entered extensively the standard B/C/S language, with great influence on everyday use and lexical vocabulary. The term anglicism indicates the influence of English on other languages. This influence is reflected at several levels of language vocabulary, morphology, syntax, stylistics and phonology. Anglicisms prevail especially in the texts of advertising language, where only a few German words can be found sporadically. The language of the advertisement treats mainly the so-called "telegram style". The sentences are greatly shortened and reduced to the essentials, the specific vocabulary is simplified, the nominal expressions mostly offer some reminder, some value, and often expressed in comparative and superlative. But each language has its own specifics, its advantages and disadvantages. Manipulation of the consumers is a common place, because the advertisements are organized in such a way that they direct the consumers in a certain and desired direction. However, I believe that anglicisms enrich the language vocabulary of the German and also other languages, but one must bear in mind not to exceed the limit, which means that one needs to nurture and respect the its own native standard language.

**Key words:** word formation, new word formation, structure, meaning, function

Dr. sc. Amela Ćurković

## **DEUTSCH IN BOSNIEN UND HERZEGOWINA Möglichkeiten und Marketing für eine Fremdsprache**

### **Zusammenfassung**

Obwohl Deutschlernen attraktiv ist und obwohl Deutsch eine der meistgesprochenen Sprachen auf der Welt ist, ist es in Bosnien und Herzegowina (BuH) in den letzten Jahren dazu gekommen, dass auf allen Ebenen intensiv für Deutsch als Fremdsprache geworben werden soll, und zwar als Gegengewicht zur intensiven Lobby-Arbeit der Türkei in Bezug auf türkischen Sprachunterricht in BuH. Die meisten Deutschlerner sind übrigens Schüler. Aber auch schon in Kindergärten, später an Universitäten oder in Sprachschulen gibt es viele Möglichkeiten Deutsch zu lernen. Außerdem finden zahlreiche Veranstaltungen seitens der in BuH ansässigen Botschaften der BR Deutschland, Österreich und der Schweiz, wie auch des Goethe-Instituts, des DAAD und der einheimischen Institutionen statt, die den Reichtum und die vielfältigen Chancen der deutschen Sprache darstellen, wie z. B. „Deutsche Tage“ in einzelnen Städten und Regionen, „Deutsche Filmwoche“ landesweit, das Programm für Ausbildung von Multiplikator/innen „Deutsch Lehren Lernen“ usw.

**Stichwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Lehnwörter, Deutschunterricht, Schulwesen, Werbung, Projekte

### **Einführung**

In dieser Arbeit wird die Tatsache problematisiert, dass der Deutschunterricht an öffentlichen Schulen in Bosnien und Herzegowina (BuH) stark reduziert wurde und dass es dazu gekommen ist, dass man um Unterstützung des DaF<sup>1</sup>-Unterrichts werben soll. Zum Zweck einer umfassenden Darstellung und des besseren Verständnisses der Problematik wird zuerst ein kurzer geschichtlicher Überblick der Einflüsse der deutschen auf die bosnische Sprache vom 19. Jahrhundert bis heute dargestellt. Danach wird die aktuelle Situation erklärt, mit den entstandenen Veränderungen im Schulwesen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, nach dem letzten Krieg (1992-1995). Schließlich werden die Maßnahmen dargestellt, mit denen man direkt und indirekt um deutsche Sprache in Bosnien und Herzegowina wirbt.

### **Geschichtlicher Überblick**

Der erste bedeutende Kontakt der bosnischen Bevölkerung mit der deutschen Sprache war während der österreichisch-ungarischen Besetzung Bosniens und Herzegowinas 1878 – 1918, die 30 Jahre dauerte. Der Berliner Kongress<sup>2</sup> stellte 1878 die damals getrennten osmanischen Provinzen Bosnien und Herzegowina unter österreichisch-ungarische Verwaltung - die k.u.k.

---

<sup>1</sup> Deutsch als Fremdsprache

<sup>2</sup> Der Berliner Kongress war eine Versammlung von Vertretern der europäischen Großmächte Deutsches Reich, Österreich-Ungarn, Frankreich, Vereinigtes Königreich, Italien und Russland sowie des Osmanischen Reiches, auf der die Balkankrise beendet und eine neue Friedensordnung für Südosteuropa ausgehandelt wurde. Der in Berlin stattfindende Kongress begann am 13. Juni 1878 und endete am 13. Juli 1878 mit der Unterzeichnung des Berliner Vertrages. ([https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner\\_Kongress](https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Kongress)).



Verwaltung.<sup>3</sup> Ein Jahr danach 1879 wurde eine Volkszählung durchgeführt, die eine Gesamtbevölkerung von ca. 1.150.000 ergab. Fast die gesamte Bevölkerung hat sich mit der Landwirtschaft beschäftigt. Fast 90 Prozent der Menschen konnte weder lesen noch schreiben. Während der k.u.k. Verwaltung wurden aber große gesellschaftliche Fortschritte gemacht: Vor allem ermöglichte die neue Verwaltung eine gute wirtschaftliche Entwicklung in Bosnien und Herzegowina. In österreichischer Zeit begann die Industrialisierung, schmalspurige Eisenbahnlinien und wichtige Fernstraßen wurden errichtet und dafür waren Fachkräfte notwendig. Deshalb wurde auch ein leistungsfähiges Schulwesen geschaffen, mit mehreren Staatsschulen: zwei Staatsobergymnasien, eine Oberrealschule, zehn Handelsschulen und ein Lehrerseminar. Der Einfluss der deutschen auf die bosnische Sprache hat sich insbesondere auf den Wortschatz ausgewirkt, mit vielen Lehnwörtern, die zu dieser Zeit in die bosnische Sprache eingeflossen sind, wie z. B. *Paradeiser, Advokat, Krapfen, Esszeug, Schraubzieger, Staubzucker, Waage, Trafik, Aktentasche, Kompott, Saft, spazieren, Spagat, Spiegel, Sparherd, Ringelspiel, Schleier* usw.

Nach 1945 hat man in den Schulen in BuH neben Deutsch auch Russisch, Englisch und Französisch gelernt. Russisch war nur für eine kurze Zeit nach dem Krieg bevorzugt. Nach dem Bruch mit Russland, als Tito abgelehnt hat, dem Ostblock beizutreten und die Unabhängigkeit Jugoslawiens zum größeren Teil zu verlieren, hat auch die Begünstigung und das Interesse für die russische Sprache nachgelassen. Die englische Dominanz in der internationalen Politik, Wirtschaft, Informatik, Medienwesen, Musik- und Filmgeschäft spiegelte sich auch in der BuH Gesellschaft dadurch wider, dass Englisch als Fremdsprache immer beliebter wurde. Gleichzeitig entwickelt sich ein erneuter größerer Einfluss der deutschen Sprache in BuH, der seit den 1950er Jahren bis heute zu beobachten ist: Bereits damals führt der Arbeitskräftemangel in Deutschland zur Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. So sind auch die qualifizierten und einfachen Arbeitskräfte und später die IT Fachkräfte aus BuH nach Deutschland gezogen, um eigentlich nur ein paar Jahre dort zu bleiben und dann in ihre Heimat zurückkehren. Was damals aber niemand ahnte, wurde für viele Arbeiter aus dem vorübergehenden ein dauerhafter Aufenthalt. So hatten die Schwierigkeiten jahrelanger Trennung viele Gastarbeiter veranlasst, ihre Familien nach Deutschland nachkommen zu lassen. Als Folge dieser Migration gibt es inzwischen drei oder teilweise vier Generationen deutschsprachiger Migranten, die auf eine oder andere Art und Weise mit ihrer Heimat in Verbindung blieben. Die ersten Gastarbeiter hatten die deutsche Sprache nie richtig gelernt und haben eine Art „gebrochenes Deutsch“ gesprochen. Diese Sprache wurde aus der soziolinguistischen Sicht wegen der starken Interferenz zwischen der deutschen und bosnischen Sprache als Gegenstand für zahlreiche kontrastive sprachwissenschaftliche Studien der Sprachen in Kontakt verwendet. Die Nachkommen der ersten Generation der Gastarbeiter, die teilweise oder vollständig in Deutschland zur Schule gegangen sind, beherrschten dagegen perfekt die deutsche Sprache. Eine bedeutende Anzahl dieser Migrantinnen studierte in ihrer Heimat an den Hochschulen, unter anderem auch Germanistik, womit sie zur Popularisierung der deutschen Sprache beigetragen haben. Ferner haben die Gastarbeiter einen bedeutenden wirtschaftlichen Beitrag für ihre Heimat geleistet, indem sie ihre Häuser modernisiert oder neue gebaut haben, die nicht vorhandene Infrastruktur

---

<sup>3</sup> Davor befanden sich diese Provinzen unter der langen osmanischen Herrschaft, die in der zweiten Hälfte des 15 Jahrhunderts angefangen hat und etwa 400 Jahre dauerte.

in ihren Heimatdörfern installiert und die landwirtschaftliche Tätigkeit angekurbelt. Damals im sozialistischen Jugoslawien, das dem Wirtschaftsmodell der Planwirtschaft folgte, hat man die Bedeutung der Privatgelder, die die Gastarbeiter nach Hause brachten und in ihren Heimatsdörfern und –städten investierten, nicht richtig anerkannt. Im Rahmen des heutigen Modells der Marktwirtschaft in der bosnisch-herzegowinischen demokratischen Gesellschaft ordnet man solche Investitionen in die Kategorie der Direktauslandsinvestitionen ein. Eine solche Investition entstand aufgrund von immer stärkeren Beziehungen mit Deutschland im Zeitraum zwischen 1983 bis 1992: Ein Gemeinschaftsunternehmen für Autoproduktion unter dem Namen „TAS<sup>4</sup> Sarajewo“ baute mit der VW AG Deutschland jährlich rund 35.000 Fahrzeuge.

Als Folge dieses wirtschaftlichen Interesses wie auch durch die vielen deutschen Touristen an der Adria Küste gewann auch die deutsche Sprache an Bedeutung, so dass man in den 1980er Jahren Deutsch als erste Fremdsprache in den Schulen gleichberechtigt mit dem Englischen wählen konnte. An der Ebene des ehemaligen Jugoslawiens konnte man ein Germanistik Studium als Haupt- und Nebenfachstudiengang an mehreren Universitäten aufnehmen: in Sarajewo (BuH), Zagreb (Kroatien), Belgrad (Serbien), Ljubljana (Slowenien). Ein solches Studium war vor 20-30 Jahren (und ist immer noch) attraktiv wegen des Bedarfs an Germanisten in allen Berufen: Deutschlehrer, Dolmetscher/Übersetzer in diversen Dienstleistungsbereichen, wie Tourismus usw.

### **Die aktuelle Situation – Veränderungen nach dem letzten Krieg (1992-1995)**

Nach dem letzten Krieg in BuH von 1992 bis 1995 wurde das Daytoner Friedensabkommen<sup>5</sup> unterzeichnet. Das Abkommen sieht die Veränderung der Zuständigkeit für Bildungsfragen vor, und zwar in der Föderation BuH<sup>6</sup> auf kantonaler Ebene: Es gibt 10 Kantone und 10 Bildungsministerien wie auch das Föderationsministerium an der FBuH Ebene. In der anderen Entität RS sowie im Distrikt Brčko existieren noch zwei weitere Ministerien, die ebenfalls für die Ausbildung zuständig sind. Das macht insgesamt 13 Ministerien für Bildungsfragen, die einen Zuständigkeitsbereich auf der Landesfläche von 51.209 km<sup>2</sup> und der Einwohnerzahl 3.900.000 abdecken. Folglich besteht neben der irrationalen Verausgabung der Finanzmittel auch kein einheitliches Bildungssystem im Lande, was einen großen Nachteil darstellt.

Die oben genannte Landesfläche von BuH ist jetzt, in der Nachkriegszeit, mit sieben staatlichen Universitäten abgedeckt. Das sind Universitäten in Sarajewo, Zenica, Tuzla, Ostmostar, Westmostar, Banja Luka und Bihać, im Vergleich zu den früheren drei Universitäten in Sarajewo, Tuzla und Banja Luka. Das Studium der Germanistik kann man heutzutage an allen sieben Universitäten studieren. Obwohl man auf den ersten Blick dieses Angebot für Hochschulbildung als positiv ansehen kann, hat eine so hohe Dichte an Universitäten, Fakultäten und Studiengängen eher nachteilige Folgen, wie Mangel an Lehrkräften und sinkende Anzahl und Qualität von Studierenden. Als positiv bewertet man die Tatsache, dass die Studiengänge im Sinne der Bologna-Reform umstrukturiert worden sind, aber es besteht wiederum keine Einheitlichkeit in der Anwendung von zwei verschiedenen

---

<sup>4</sup> TAS = „Tvornica automobila Sarajewo“ (= Autofabrik in Sarajewo)

<sup>5</sup> Im November 1995 wurde das Daytoner Friedensabkommen zur Beendigung des blutigen Krieges in BuH zwischen BuH, Kroatien und Serbien unterzeichnet. Der Krieg dauerte von 1992 bis 1995.

<sup>6</sup> Die Föderation von BuH (FBuH) ist eine der zwei Entitäten von BuH: Die andere kleinere Entität heißt die RS.

Bologna-Modellen an den sieben staatlichen Universitäten. So hat sich die Universität in Sarajewo für das Modell 3+2 entschieden (180+120 ECTS), während die anderen Universitäten das Modell 4+1 (240+60 ECTS) gewählt haben. Diese Uneinheitlichkeit hat sich schon bei der Mobilität innerhalb BuH als problematisch erwiesen.

Die sieben Studiumpläne für Germanistik umfassen die gleichen wissenschaftlichen Bereiche wie Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Landeskunde, Pädagogik und Methodik, mit teilweise gleichen und teilweise ähnlichen oder gar unterschiedlichen Modulen bzw. Fächern und ihren Inhalten. Eine Charakteristik ist aber allen Germanistiken gemeinsam, nämlich ist die pädagogische und methodische Ausbildung mit weniger als 10 Prozent des Gesamtunterrichts vertreten, was einen Praxisanteil in der Schule von nur 20-40 Stunden ausmacht. Im Vergleich zu den deutschen Standards ist dieser Anteil sehr klein. Bei den anderen Studiengängen an den anderen Fakultäten in BuH wird Deutsch wenig gelernt und stattdessen Englisch angeboten. Als Folge dieser Politik beobachtet man, wie die Absolventen nach dem Studiumabschluss die teuren Deutsch-Sprachkurse besuchen, weil sie Deutsch sowohl für den bosnisch-herzegowinischen als auch den deutschsprachigen Arbeitsmarkt brauchen.

In den Schulen wird die deutsche Sprache gesetzlich immer noch als erste Fremdsprache zusammen mit dem Englischen angeboten. Die Lehrpläne folgen dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In der Grundschule wird die erste Fremdsprache ab der 3. Klasse angeboten und in den meisten Schulen wird hauptsächlich Englisch gewählt. Die zweite Fremdsprache lernt man ab der 6. Klasse. In den Gymnasien werden in der 1. bis 2. Klasse zwei Fremdsprachen gewählt, die man in der Grundschule gelernt hat (meist Englisch und Deutsch), dazu lernt man noch Latein. In der 3. Klasse wählt man noch die dritte Fremdsprache, meistens ist das Italienisch. An den anderen Mittelschulen wie medizinische, technische, kaufmännische oder Schule für Tourismus u.ä. lernt man eine Fremdsprache und das ist am häufigsten die englische Sprache. Die zweite Fremdsprache, die man in der Grundschule gelernt hat, wird meistens nicht angeboten. Die Verantwortlichen nennen als Grund dafür, dass die Priorität in diesen Mittelschulen auf der Ausbildung eines Berufs liegt und der Erwerbung von fachlichen Qualifikationen für den entsprechenden Beruf, und nicht so sehr auf der Vertiefung von Fremdsprachkenntnissen. In der Praxis zeigt sich aber diese Einstellung als falsch, weil Deutsch gerade bei den gewerblich-technischen Berufen sehr gefragt wird, sowohl auf dem bosnisch-herzegowinischen als auch auf dem deutschsprachigen Arbeitsmarkt.

Weiterhin ist ab 2013 eine neue negative Tendenz hinsichtlich der deutschen Sprache zu beobachten. Aufgrund der starken türkischen Lobbyarbeit in BuH wurde die türkische Sprache in der Föderation BuH als zweite Fremdsprache in den Grundschulen angeboten, und zwar zuerst in den zwei Kantonen: Zenica-Doboj und Herzegowina-Neretva Kanton (in Ostmostar und anderen Gemeinden mit der Mehrheit von Bosniaken), gefolgt von Sarajewo und Tuzla Kantonen in 2014. Im Jahr 2016 fängt die Einführung der arabischen Sprache als zweite Fremdsprache in den Grundschulen in Sarajewo und Zenica an. Diese neuen Tendenzen sind als Ergebnis folgender Einflüsse zu erklären: Die Herstellung von bilateralen Beziehungen auf der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Ebene mit der Türkei und den arabischen Ländern, wie auch die Einführung des Religionsunterrichts im Schulsystem von BuH. Daher ist die Nachfrage zu erklären, die teilweise von der Gemeinde direkt kommt. Die unmittelbare Folge der neuen Tendenz ist, dass die Schülerzahlen für den DaF-Unterricht gesunken sind,

weil die Eltern für ihre Kinder vermehrt Türkisch als Fremdsprache zulasten der deutschen Sprache wählen. Die starke Lobbytätigkeit der türkischen Organisationen in BuH besteht unter anderem aus vielen Spenden wie IT Ausrüstung für die Schulen, Ausflüge, kostenlose Schulbücher wie auch das Organisieren von Festen und Veranstaltungen für Kinder aller Altersgruppen.

### **Werbung für Deutsch mit Maßnahmen und Projekten**

Die in BuH ansässigen deutschsprachigen Institutionen und Organisationen haben sich 2016 zusammen mit den lokalen Partnern getroffen, vor allem aus dem Bereich des Grund-, Mittel- und Hochschulwesens, mit dem Ziel für DaF intensiv zu werben und den Deutschunterricht an öffentlichen Schulen zu unterstützen. Dieses Treffen wurde „Deutschgipfel“ genannt. Einige Beschlüsse dieses Treffens waren:

- Vorschläge und Projekte entwickeln mit dem Ziel, den Status der deutschen Sprache in BuH, auch vor dem Hintergrund anderer konkurrierender Sprachen, zu unterstützen und zu stärken;
- Gespräche mit den Eltern und Lehrern (Infoabende, Elternabende) organisieren;
- Öffentlichkeitsarbeit verbessern und verstärken;
- Alle Maßnahmen, die Deutschland, Österreich und die Schweiz bis jetzt unternommen haben, weiter entwickeln und intensivieren und das sind;

1. DAAD: Stipendienprogramme, Kurzzeitdozentur, Studentengruppenbesuch, Südosteuropa Germanistenverband – jährliche Konferenzen, Alumni-Treffen für ehemalige Stipendiat/innen, Abhaltung eines monatlichen Stammtisches in Sarajewo, usw.

2. Goethe Institut: jeweils in einem anderen Kanton jährlich „Deutsche Tage“ organisieren, als Modell für eine regelmäßige Veranstaltung: Tuzla 2016 und Bihać 2017; Workshops für Schüler und für Lehrer, Filme, Rundtischdiskussion, Theaterstücke, Kulturprogramme: Deutsche Filmwoche, Ausstellungen, Einsatz des Programms „Deutsch Lehren Lernen (DLL)“ – Ausbildung von Multiplikatoren, PASCH-Schulen (etwa 16 in BuH), Lehrmittelzentren (an einigen Universitäten), die Deutscholympiade, usw.

3. Deutsche Botschaft: „Deutsch ist cool“ – Produktion eines Werbefilms, finanzielle Unterstützung für Lehrbücher, Kleine Förderung von Kulturprojekten, Internationale Jugendkonferenz „Junges Europa“ (2014); Partnerland Deutschland bei Wirtschaftsmesse in Tescanj: „Deutschland in Bosnien und Herzegowina“ (Mai 2017), Ausbildungszentrum für Robotik in Tuzla (2017), Broschüre „Deutschland in BuH – Engagement deutscher Institutionen vor Ort“, Preise für Gewinner von Deutschwettbewerben, usw.

4. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA): Prüfungen im Bereich DaF – Deutsches Sprachdiplom (DSD); Vermittlung deutsche Gastlehrer Fortbildung der Ortslehrkräfte (Seminare vor Ort, Stipendien für Fortbildungsmaßnahmen in Deutschland), usw.

5. BHDLV (Bosnisch-Herzegowinischer Deutschlehrerverband): jährliche Deutschlehrertagungen (national oder trinational BiH/Kroatien/Serbien)

6. Österreichische Botschaft: Bibliotheken an drei Unis in BiH eingerichtet; Stipendienangebot, Bücherlesungen und andere Kulturprojekte;

7. Schweizerische Botschaft: Bücherspende, diverse Kulturprojekte;

8. Delegation der Deutschen Wirtschaft in BuH (AHK): Seit der Gründung 1997 berät und informiert deutsche Unternehmen und Organisationen über den bosnisch-herzegowinischen Markt sowie lokale Unternehmen und Organisationen über den deutschen Markt;

9. GIZ (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit) (ehem. GTZ): Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit Durchführung von diversen Großprojekten für nachhaltige politische, wirtschaftliche und soziale Veränderungsprozesse;
10. Unternehmen mit direkten Auslandsinvestitionen, die erfolgreich sind: Alba Zenica (PPP), Meggle Bihać, Heidelberg Zement Kakanj, Uniko Filters Tescanj (Mann+Hummel Ludwigsburg) usw.
11. Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW): Investitionsförderung der „Bank aus Verantwortung“;
12. Stiftungen: Konrad-Adenauer-Stiftung, Friedrich-Ebert-Stiftung, Heinrich Böll Stiftung, Friedrich-Naumann-Stiftung, die Demokratie, Frieden und Entwicklung und Umweltpolitik fördern;
13. Partnerschaftsprojekte mit und von den einheimischen Schulen und Universitäten.

### **Schlussfolgerung**

Das historische Erbe und die langjährige Tradition der deutschen Sprache in BiH sollte weiter gepflegt werden und als Basis für die Unterstützung der Sprache im Schulwesen darstellen. Trotz Mangel an staatlicher Bildungsinstanz und einigen Nachteilen im jetzigen Schulsystem, ist es notwendig für die deutsche Sprache zu werben, insbesondere in Anbetracht der Tatsache, dass auch andere konkurrierende Sprachen angeboten werden. In enger Zusammenarbeit mit lokalen Partnern werden vielfältige Bildungsprojekte angeboten und verschiedene Maßnahmen und Initiativen unternommen. Gleichzeitig sollte die Vielfalt an Fremdsprachen in BiH als Bereicherung und positiver Trend gesehen werden.

### **Literatur**

1. Charwath, Philipp (2011): *Der Untergang einer mittelmäßigen Macht, die Großmacht sein wollte*. Berlin: epubli.
2. Botschaft der BR Deutschland in Sarajevo (2014): *Deutschland in Bosnien und Herzegowina*.
3. *Engagement deutscher Institutionen vor Ort*. Sarajevo: DTP, TDP
4. Hasanica, Memnuna (2009): „Perspektive zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa“, Länderbericht Bosnien und Herzegowina“, Istanbul, Turska; ISBN 978-975-404-857-5, (str. 79-85)
5. [https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner\\_Kongress](https://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Kongress)

## **GERMAN IN BOSNIA AND HERZEGOVINA Opportunities and Marketing for a Foreign Language**

### **Abstract**

Although learning German is attractive and although German is one of the most widely spoken languages in the world, it has in Bosnia and Herzegovina (BiH) in the recent years come so far, that promotion activities at all levels need to be undertaken for German as a foreign language as counterweight to intensive lobbying work for Turkish language teaching in BiH. The most German learners are pupils. However, there are other opportunities to learn German starting from kindergarten, up to universities or in schools for foreign languages. In addition,

there are numerous events organized by the BuH-based embassies of the Federal Republic of Germany, Austria and Switzerland, as well as the German governmental institutions such as the Goethe-Institut and the DAAD and also the local institutions, all of which contribute to present the richness and diverse opportunities of the German language. E.g. "German Days" in individual cities and regions, "German Film Week" nationwide, the program for training of multipliers "Learning to Teach German" etc.

**Keywords:** German as a foreign language, borrowings, teaching of German, school system, promotion, projects

Dr. sc. Jasmina Tockić-Čeleš

## IZAZOVI I TENDENCIJE U ODABIRU UDŽBENIKA ZA PRIMJENU U NASTAVI NJEMAČKOG JEZIKA NA OSNOVU ANALIZE SADRŽAJA PREMA LISTI KRITERIJA

### Sažetak

U izradi udžbenika za njemački jezik kombinuju se sadržaji za obogaćivanja jezičkog fonda, savladavanje gramatičkih struktura kao i upoznavanje kulture te civilizacije zemalja njemačkoga govornog područja i interkulturalni sadržaji. Udžbenici prate nove, savremene i aktuelne koncepcije do kojih se došlo u jezičkim i naučnim istraživanjima na poljima psihologije obrazovanja, pedagogije, sociologije i drugih naučnih disciplina. Didaktika i metodika nastave stranih jezika pokušavaju sva ta jezička i naučna dostignuća objediniti i u stvaranju novih udžbenika. Udžbenici trebaju biti u skladu s nastavnim planovima i programima te odobreni za upotrebu u nastavi od strane Pedagoškog zavoda, ali se paralelno odobravaju dva ili više udžbenika za isti razred, tako da nastavnici trebaju sami odlučiti koji od njih da primijene za rad u nastavi. Polazeći od te činjenice, udžbenici se trebaju analizirati i uporediti jedni s drugima, s nastavnim planovima i programima kao i sa „Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje“, koji određuje nivoe poznavanja jezika prema jezičkim vještinama koje se trebaju razviti u procesu učenja. Pri analizi sadržaja udžbenika i/ili nastavnog kompleta treba se voditi listom kriterija koja je neizbježna, ona daje osnovu za analizu i utvrđuje pitanja na koja treba odgovoriti prilikom opisa, analize i kritike. Dijelovi u udžbenicima koji podliježu analizi su: didaktički, lingvistički te kultura i civilizacija zemalja njemačkoga govornog područja. Na primjeru četiri udžbenika za njemački jezik za šesti razred osnovne škole dat je prikaz analize udžbenika uz Listu primijenjenih kriterija koji nastavnicima njemačkog jezika može pomoći u odabiru udžbenika za nastavu.

**Ključne riječi:** analiza udžbenika, nastava njemačkog jezika, lista kriterija

### Uvod (problem, cilj i istraživačke metode)

Koncepcije udžbenika kombinuju metode koje prate savremena i aktuelna didaktičko-metodička i lingvistička dostignuća, kao i ona do kojih se došlo naučnim istraživanjima na poljima psihologije, pedagogije, sociologije i drugih naučnih disciplina. Izbor udžbenika za nastavu njemačkog jezika – između njih nekoliko, koji su odobreni od strane Pedagoškog zavoda i Ministarstava obrazovanja – predstavlja izazov za nastavnike. Didaktičari i metodičari koji izvode nastavu i oni koji trebaju odobriti udžbenike za primjenu u nastavi suočavaju se s pitanjima: *Koji udžbenik je adekvatan?* te *Kako prepoznati dobar udžbenik?* Stoga su predmet istraživanja u ovom radu: četiri udžbenika njemačkog jezika za šesti razred (a koji se od 2009. godine primjenjuju u osnovnim školama u BiH<sup>1</sup>), *Okvirni nastavni plan i program za osnovne škole u Bosni i Hercegovini*<sup>2</sup> i (3) *Zajednički evropski referentni okvir za jezike: učenje,*

<sup>1</sup> U daljnjem tekstu umjesto punih naziva za udžbenike koriste se skraćenice od U1 do U4: U1 – Džananović / Hadžimuratović (2009); U2 – Mota / Čoralić (2009); U3 – Preljević et al. (2009); U4 – Maglajlija (2009). Puni nazivi navedeni u *Izvorima*.

<sup>2</sup> U daljnjem tekstu NPP.

*poučavanje, vrednovanje*<sup>3</sup>. Cilj istraživanja je da se primjenom metode analize sadržaja, a na osnovu *Liste kriterija*, utvrdi zastupljenost sljedećih sadržaja u udžbenicima: (1) didaktički, (2) lingvistički i (3) sadržaji iz kulture i civilizacije zemalja njemačkoga govornog područja<sup>4</sup>, te komparativnom metodom utvrdi njihova usklađenost s NPP-om i ZEROJ-em. Postavljena hipoteza glasi: očekuje se neujednačena zastupljenost istraživanih dijelova u odabranim udžbenicima i njihova djelimična usklađenost s NPP-om i ZEROJ-em.

### Dosadašnja istraživanja i liste kriterija

Tokom 70-ih godina 20. stoljeća počelo se s analizom udžbenika kada se zapravo stvaraju sistemi kriterija koji su bitni za analizu udžbenika. Prvo veliko istraživanje zabilježeno je u djelima *Mannheimer Gutachten 1 i 2*. Prema Engelu i saradnicima (1977) formirana je Komisija za procjenu udžbenika. Analizirano je šesnaest udžbenika njemačkog jezika. Kriteriji za procjenu udžbenika razvrstani su na tri područja: *didaktika, lingvistika i tematika*, a trebala se utvrditi njihova zastupljenost u svim udžbenicima na osnovu sljedećih kriterija: istraženi materijali; ciljevi učenja i metode; struktura udžbenika; primjena udžbenika; vještine; vježbe; govorno-didaktička koncepcija; njemački: tekstovi; fonika; morfologija i sintaksa; leksika; kontrastivnost; tematski podaci o ciljevima; komunikacija, društvo, situacije; geografija kulture, relativizacija kulture, slika Njemačke (up. Engel et al., 1977: 11–19). Carić (1977) je izvršio dijahronijsku analizu udžbenika njemačkog jezika u školama u Srbiji i Crnoj Gori do 1914. god. Kraću listu kriterija daje Eggers (1978: 159) svodeći je na šest grupa: ciljevi učenja i metode; struktura udžbenika; jezičke vještine i vježbe; povezanost s medijima; lingvistički kriteriji i tematski plan. U svakoj grupi postavlja najviše po četiri pitanja. Dobrenov (1987) je izvršila analizu sadržaja udžbenika njemačkog jezika u gimnaziji u Sremskim Karlovcima od njenog osnivanja do kraja Prvoga svjetskog rata, a u drugom radu ona (1988) istražuje i analizira udžbenike njemačkog jezika u novosadskoj gimnaziji također od osnivanja do kraja Prvoga svjetskog rata. Häusler (1992) istražuje udžbenike njemačkog jezika koji su se koristili u pučkim školama između 1780. godine i perioda poslije narodnog preporoda u Hrvatskoj. Prikaz udžbenika daje zajedno s okvirnim razvojem školstva u Hrvatskoj. Jezičko udruženje u radu *Gutachten des Sprachverbandes*, prema Krummu (1994: 26), analizira udžbenike za strane radnike prema kriterijima: da li nastavni materijal podržava obradu kulturnog i identifikacijskog konflikta stranaca, da li su jezičke radnje prilagođene svakodnevnoj stvarnosti stranih radnika, da li se vodilo računa o njihovim potrebama za verbalizacijom i specifičnim uslovima upotrebe jezika, da li je nastavna metoda prilagođena njihovim dotadašnjim iskustvima iz nastave. Za analizu udžbenika Duszenko (1994) daje svoju listu kriterija, koja obuhvata deset područja: cjelokupna koncepcija udžbenika; tekstovi; jezik; teme i sadržaj; vježbe; vještine; gramatika; rječnik; fonetika te kultura i civilizacija. Krumm (1994: 100-105) navodi detaljan katalog kriterija / *Stockholmer Kriterienkatalog*: struktura nastavnog kompleta; forma; usaglašavanje s nastavnim planom; sadržaji vezani za kulturu i civilizaciju; jezik; gramatika; vježbe; učenička perspektiva. Ammer (prema Kast / Neuner, 1994: 31–42) daje pregled sektora kulture i civilizacije koji bi trebali biti zastupljeni u udžbenicima njemačkog jezika i analizira njihovu prisutnost u dvadeset i pet udžbenika njemačkog jezika od 1955. do 1987. godine. Häusler

---

<sup>3</sup> U daljnjem tekstu ZEROJ.

<sup>4</sup> U daljnjem tekstu *kultura i civilizacija*.



(1997) analizira udžbenik njemačkog jezika iz 1910. godine za drugi i treći razred gimnazije u Hrvatskoj, koji prati previranja tog vremena na polju didaktike stranog jezika u obliku raznolikosti vježbi. Svojim istraživanjem Pehar (1997) obuhvata područje njemačke kulture i civilizacije u udžbenicima njemačkog jezika za osnovnu školu u Hrvatskoj. Hölscher (1997: 48) u listi za provjeru pri analizi udžbenika navodi dvanaest pitanja. Osnovni materijal u istraživanju kod Wegnerove (1999) bili su udžbenici i didaktičko-metodički diskursi za nastavu njemačkog jezika u Engleskoj i Francuskoj u 20. stoljeću. Ona daje pregled nastave stranog jezika u Evropi, analizira didaktičko-metodičke debate i udžbenike stranog jezika. U analizi udžbenika Schmidt (2001: 402–403) daje osnovne tačke za opis i analizu nastavnih kompleta: upotreba nastavnih kompleta u nastavi njemačkog kao stranog jezika; dijelovi nastavnih kompleta i njihova struktura te aspekti didaktičke koncepcije. Pehar (2007) istražuje polje kulture i civilizacije njemačkoga govornog područja i predstavljanje istoga u hrvatskim gimnazijskim udžbenicima u 19. i 20. stoljeću. Za cilj istraživanja postavlja utvrđivanje zastupljenosti *zemljopisnosti* (Pehar, 2007: 10). Predmet istraživanja Radanovićeve (2007) jeste analiza udžbenika njemačkog jezika osnovnih, srednjih državnih i konfesionalnih škola u BiH od 1978. do 1918, prateći NPP-i i godišnji izvještaji škola. Cilj istraživanja je da utvrdi *metode po kojima su sastavljeni udžbenici njemačkog jezika u posmatranom periodu* (Radanović, 2007: 8). Blažević definiše šest tačaka za kriterije uz koje navodi i pitanja: cjelokupna koncepcija; tekstovi; predstavljanje gramatike; jezički fond; vještine; vježbe (2007: 224–225). Analizom hrvatskih udžbenika njemačkog jezika za osnovnu školu od 1950. godine bavi se Petravić (2010), koja određuje kriterije za posredovanje sadržaja iz područja kulture i civilizacije.

*Lista kriterija* sastavljena za istraživanje u ovom radu sadrži sljedeće:

1. *Didaktika*: (A) ciljevi – da li su postavljeni ciljevi i da li su koncipirani za polaganje završnog ispita?; (B) struktura udžbenika – da li struktura izbjegava monotoniju / šemu i po vrsti teksta i po vrsti vježbi?; (C) primjena udžbenika (samostalno učenje / nastava u razredu) – da li su isplanirani nastavni proces i oblici rada?; (D) jezičke vještine – da li se u procesu učenja razvija vještina slušanja / čitanja / govora / pisanja kroz vježbe?; (E) vježbe u udžbeniku – koje vrste vježbi su zastupljene i da li prate ciljeve učenja?, da li su vježbe aktuelno vezane za uenička interesovanja?; (F) tekstovi u udžbeniku – koje vrste tekstova su zastupljene?, da li su tekstovi po sadržaju aktuelni i prihvatljivi ueničkoj dobi?
2. *Lingvistika*: (A) jezičko-didaktička koncepcija – koje su lingvističke metode / jezičko-didaktičke koncepcije primijenje u udžbeniku?; (B) vježbe u udžbeniku – da li vježbe prate gramatičku / jezičku progresiju?, da li su zastupljene vježbe za fonetiku / ortografiju?; (D) tekstovi u udžbeniku – da li tekstovi prate gramatičku / jezičku progresiju? (E) leksika – da li su riječi objašnjenje slikovno / pojmovno?, postoji li jednojezični / dvojezični rječnik?
3. *Kultura i civilizacija*: (A) podaci o državi – da li su u tekstovima navedeni podaci o zemljama njemačkoga govornog područja?; (B) svakodnevni život – da li se u tekstovima prikazuje svakodnevni život zemalja njemačkoga govornog područja?; (C) umjetnost, nauka i kultura – da li su tekstovi sadržajno obuhvatili umjetnost, nauku i kulturu njemačkoga govornog područja?

### **Analiza udžbenika prema *Listi kriterija***

*Didaktika* u U1: (A) Udžbenik nije koncipiran za polaganje završnog ispita i u njemu nisu postavljeni ciljevi. (B) Struktura udžbenika prati određenu šemu: tekst lekcije, vježbe, pregled najvažnijeg sadržaja i gramatike iz te lekcije, ali su vježbe raznolike i popraćene ilustracijama. Tekstovi su: dijalozi, razgovori ili kratke, tematski pripremljene priče. Od književnih tekstova zastupljena je pjesmica *Die Stadt*, koja nema ime autora niti izvor. Uvrštene su i dječije pjesme za pjevanje, bez imena autora. (C) Udžbenik je predviđen za nastavu u razredu, ali u njemu nije isplaniran nastavni proces niti oblici rada. (D) Uvrštene su vježbe za razvijanje vještine slušanja, vještine čitanja, kao i vještine govora. Najmanje su zastupljene vježbe za razvijanje vještine pisanja u procesu učenja. Sljedeće vježbe potiču učenike na kreativno i samostalno pisanje: opisivanje životinja / osoba / stvari, odgovor na e-mail / pismo, napisati kratku priču o sebi. (E) Vježbe zatvorenog karaktera, kao i vježbe poluotvorenog karaktera prevladavaju u ovom udžbeniku. Zastupljene su najvećim dijelom receptivne i reproduktivne vježbe, dok je broj produktivnih vježbi mali. Vježbe su vezane za tekstove i teme koje se obrađuju, ali nisu sve aktuelne. (F) Tekstovi su tematski, prate jezičku i gramatičku progresiju, jednim dijelom aktuelni i vezani za učeničku svakodnevicu. Pored tematskih zastupljena su i tri književna teksta – pjesmice.

*Lingvistika* u U1: (A) Konceptija udžbenika zasniva se glavnim dijelom na komunikativnoj didaktici, što potvrđuje veliki broj dijaloga, igara i projekata. Udžbenik prati djelimično i kombinovanu metodu u gramatičkom pogledu. Daju se tabelarni pregledi gramatičkih sadržaja, a vježbe su izrazito usmjerene na uvježbavanje gramatičkih sadržaja. Mali broj tekstova i vježbi temelji se na interkulturnoj didaktici. (B) Vježbe u udžbeniku uglavnom prate gramatičku progresiju, ali i nadogradnju te bogaćenje jezičkog fonda. Većinom su fonetske vježbe i vježbe iz ortografije. (C) I gramatička i jezička progresija mogu se primijetiti u tematskim tekstovima, dok pjesmice prate samo jezičku progresiju. (D) Mali broj pojmova iz tekstova ili vježbi objašnjen je slikovno, a pojmova objašnjenja vežu se samo za neke od vježbi uz tekst. Na kraju udžbenika je dvojezični rječnik pojmova.

*Kultura i civilizacija* u U1: (A) Tekstovi ne sadrže informacije o zemljama njemačkoga govornog područja, izuzetak je nekoliko podataka u dvije lekcije. (B) Veoma je malo detalja iz svakodnevnog života u zemljama njemačkoga govornog područja. (C) U tekstovima se ne prikazuju podaci iz umjetnosti, nauke ili kulture njemačkoga govornog područja, osim pjesmica (ali, kao što je prethodno rečeno, bez navoda o autorima).

*Didaktika* u U2: (A) Na početku svakog modula jasno su navedeni ciljevi učenja. Oni nisu koncipirani za polaganje završnog ispita, nego za savladavanje jezičkog i gramatičkog sadržaja. (B) Svi moduli su isti po strukturi, ali se monotonija izbjegava uvođenjem različitih vrsta tekstova i vježbi. U dijelu za sporazumijevanje navode se situacije u kojima će se voditi konverzacija. Gramatički sadržaji opisani su maternjim jezikom u drugom dijelu. Treći dio donosi pregled tekstova, igara i pjesama koje su vezane za temu navedenog modula. (C) Udžbenik je namijenjen nastavi u razredu. U naslovu nekih vježbi navedeni su oblici rada. (D) U procesu učenja razvijaju se sve četiri vještine; i u dijelovima za ponavljanje i sistematizaciju nalaze se zadaci za njihovu provjeru kao i test za provjeru jezičkog fonda i gramatike. (E) U udžbeniku su zastupljene vježbe svih tipova. Vježbe prate ciljeve učenja. One su aktuelno vezane za učenička interesovanja i njihovu svakodnevicu, aktiviraju učenike i motivišu za daljnji rad. Pored vježbi udžbenik sadrži nastavne igre, zagonetke, ukrštenice i pjesmice za

pjevanje. (F) Osim tematskih tekstova u udžbeniku se nalaze i autentični tekstovi, koji su po sadržaju aktuelni i prilagođeni učenicima te dobi, izuzev nekih tekstova u dijelu *Dodatak o Bosni i Hercegovini*, koji su leksički i gramatički veoma zahtjevni za učenike na ovom nivou poznavanja njemačkog jezika. Jedan od tih tekstova je npr. tekst o kantonima *Die Zentren der Kantons und ihre Rolle*.

*Lingvistika* u U2: (A) Vježbe i tekstovi zasnivaju se na audio-vizuelnoj metodi, kombinovana metoda se ogleda u gramatičkim sadržajima; prema komunikativnoj didaktici u prvi plan se stavlja usmena komunikacija, dok se na temeljima interkulturalne didaktike porede kultura i običaji maternjeg područja s njemačkim govornim područjem. Maternji jezik se uvodi za navođenje ciljeva učenja, objašnjavanje gramatike i zadavanje zadataka, kao i za prevođenje. (B) Gramatička i jezička progresija prisutne su u vježbama. Zastupljene su fonetske vježbe kao i ortografske vježbe. (C) Tematski tekstovi prate jezičku i gramatičku progresiju. Ostali tekstovi ne izlaze iz okvira teme uz koju su predstavljani i ne sadrže veliki broj nepoznatih riječi ili gramatičkih sadržaja, tako da ih učenici mogu razumjeti. (D) Veliki je broj slika i grafika, te slikovnih objašnjenja, a veoma malo riječi je objašnjeno pojmovno. Udžbenik ne sadrži rječnik. *Kultura i civilizacija* u U2: (A) Tekstovi sadrže podatke o zemljama njemačkoga govornog područja. (B) Osobe i mjesta koji se navode u tekstovima spadaju u svakodnevicu njemačkoga govornog područja. Tekstovi su upotpunjeni fotografijama. (C) U tekstovima se prenose djelimično i sadržaji iz umjetnosti, nauke i kulture zemalja njemačkoga govornog područja.

*Didaktika* u U3: (A) Uz svaku lekciju su postavljeni obrazovni nastavni ciljevi, ali nisu koncipirani za polaganje nekoga završnog ispita. (B) Struktura udžbenika se ponavlja kroz lekcije i po vrsti teksta i po vrsti vježbi. (C) Udžbenik je namijenjen za nastavu u razredu. Nastavni proces nije isplaniran. Nisu naznačeni oblici rada za zadatke i vježbe. (D) Vještina slušanja razvija se u procesu učenja u najvećem obimu, a zatim i vještina govora. Vještina čitanja se ne razvija putem vježbi, izuzetak je nekoliko vježbi – pitanja. Vježbe za razvijanje vještine pisanja su u veoma malom broju. (E) Prevladavaju vježbe zatvorenog tipa. Većinom su zastupljene vježbe receptivnog i reproduktivnog karaktera, a malim dijelom vježbe reproduktivno-produktivnog. Vježbe produktivnog karaktera, nisu zastupljene. Vježbe prate po svom sadržaju ciljeve učenja. Govorne vježbe nisu aktuelno vezane za učenička interesovanja i njihovu svakodnevicu. (F) Tekstovi su tematski pripremljeni (stripovi i dječije pjesmice), prihvatljivi učeničkoj dobi, po sadržaju nisu aktuelni, prate jezičku progresiju i rijetko su direktno vezani za učeničku svakodnevicu.

*Lingvistika* u U3: (A) Jezičko-didaktička koncepcija udžbenika prati audio-vizuelnu, a djelimično direktnu i komunikativnu metodu. (B) Vježbe u udžbeniku prvenstveno prate jezičku progresiju, zatim i gramatičku. Zastupljene su fonetske i ortografske vježbe. (C) Tekstovi su tematski stripovi, koji prate jezičku, ali i gramatičku progresiju. (D) Objašnjenje riječi je uglavnom slikovno, dok je veoma malo pojmovnih objašnjenja. Udžbenik ne sadrži rječnik.

*Kultura i civilizacija* u U3: (A) Tekstovi ne sadrže podatke o zemljama njemačkoga govornoga područja, izuzev u jednom tekstu. (B) U tekstovima se ne prikazuju karakteristike svakodnevnog života zemalja njemačkoga govornog područja. (C) Dječije njemačke pjesmice su tekstovi iz književnosti.

*Didaktika* u U4: (A) Na početku svake lekcije postavljeni su ciljevi učenja, koji nisu koncipirani za polaganje završnog ispita. (B) Strukturu udžbenika sačinjava jedanaest lekcija

koje počinju slikom, motivacijskim dijelom i ciljevima učenja. Smjenjuju se vježbe različitih tipova i karaktera, kao i dodatni tekstovi za razvijanje vještine čitanja. U procesu rada razvijaju se različite jezičke vještine. (C) Udžbenik je namijenjen za nastavu u razredu, vezan je velikim brojem tekstova za slušanje, navedeni su različiti oblici rada i nastavne igre. Nastavni proces nije isplaniran. Zastupljena je postupnost u leksici i gramatici. (D) U procesu učenja mogu se razviti sve jezičke vještine. (E) Preovladavaju vježbe zatvorenog tipa, ali ima i nekoliko vježbi otvorenog tipa. Vježbe prate ciljeve učenja te su aktuelno vezane za učenička interesovanja i svakodnevicu. Učenike najviše aktiviraju dijalozi / razgovori po ulogama i nastavne igre. (F) Sve lekcije se zasnivaju na tematskim tekstovima uz koje su uvršteni i književni tekstovi – dječije pjesme. Tekstovi su prilagođeni učeničkoj dobi i aktuelnog su sadržaja.

*Lingvistika* u U4: (A) Udžbenik velikim dijelom prati koncept komunikativne didaktike, uvode se dijalozi i razgovori o svakodnevici, proces učenja se orijentiše na sadržaje kojima su učenicima okruženi svakodnevno. Jedino rječnik na kraju udžbenika uključuje maternji jezik. Veliki je broj gramatičkih vježbi. (B) Vježbe prate gramatičku i jezičku progresiju. Uvrštene su vježbe za izgovor i ortografske vježbe. (C) Tematski tekstovi prate jezičku progresiju, ali se pridržavaju i postepenog napredovanja u gramatici. (D) Prisutno je slikovno objašnjenje riječi, dok pojmovnog objašnjenja nema. Na kraju udžbenika se nalazi dvojezični rječnik.

*Kultura i civilizacija* u U4: (A) Samo u posljednjoj lekciji kratko se navode podaci o zemljama njemačkoga govornog područja. (B) Kroz tekstove se učenici upoznaju s porodicom Weber koja živi u Berlinu, ali se ne prikazuje opširnije njihova svakodnevica. (C) Tekstovi ne donose informacije iz umjetnosti, nauke i kulture njemačkoga govornog područja, osim tri dječije pjesme njemačkih autora.

### **Udžbenici, NPP i ZEROJ**

Usvajanjem ZEROJ-a od strane Vijeća Evrope 2001. godine postavljaju se zajedničke osnove za programe učenja stranog jezika u svim zemljama u Evropi na različitim nivoima poznavanja jezika kao i zajednički nivoi kompetencija.

Za analizu navednih udžbenika relevantni su nivoi A1 i djelimično A2 (ZEROJ, 2002: 57).

*Nivo A1: U stanju je da razumije i upotrebljava familijarne i svakodnevne izraze, kao i proste rečenice koje mu pomažu da zadovolji neke konkretne potrebe. Zna da predstavi sebe i drugoga i postavlja pitanja o nekoj osobi (npr. o mjestu stanovanja, poznanstvima, imovini) i da odgovara na isti tip pitanja. U stanju je da vodi jednostavnu komunikaciju, ukoliko sagovornik polako i razgovijetno govori i želi da pomogne.*

*Nivo A2: U stanju je da razumije rečenice izvan konteksta i često upotrebljavane izraze u vezi s djelokrugom njegovih osnovnih aktivnosti (npr. osnovni podaci o sebi i porodici, kupovina, komšiluk, posao). U stanju je da vodi razgovor tokom uobičajenih i običnih poslova, koji se svodi na razmjenu jednostavnih i direktnih informacija o svakodnevnim i poznatim stvarima. U stanju je da jednostavnim izrazima opiše svoje zanimanje, neposredno okruženje i evocira teme koje su u vezi s neposrednim potrebama.*

U okviru reformi u osnovnoj školi u BiH od 2003. godine, vezanih za prelazak na devetogodišnje obrazovanje, Stručna komisija Federalnog ministarstva obrazovanja i nauke BiH uradila je *Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju školu u Federaciji BiH*, koji se orijentiše prema kompetencijama iz ZEROJ-a. Za strani jezik je karakteristično sljedeće:

navedeni su ciljevi i rezultati odgojno-obrazovnog rada, određen nivo poznavanja jezika, planira se razvijanje jezičkih vještina i aktivnosti, daju se didaktičko-metodičke napomene.

Za nastavu njemačkog jezika kao prvoga stranog jezika u šestom razredu, prema NPP-u, planirane su sljedeće teme: škola – nastavni predmeti, raspored časova, vrijeme na satu, slobodno vrijeme, druženje, TV-emisije, grad, seosko imanje, zemlje, narodi, jezici, kupovina odjeće, saobraćaj, prevozna sredstva. Prema ovome U1 ne sadrži dvije teme: druženje i dnevni raspored, ali sadrži sve gramatičke sadržaje planirane u NPP-u. Vježbe i tekstovi u udžbeniku pripremljeni su tako da razvijaju sve četiri jezičke vještine koje su zacrtane u NPP-u i ZEROJ-u za A1. U U2 ne obrađuju se sljedeće teme: grad, seosko imanje, kupovina odjeće, saobraćaj i prevozna sredstva, ali su uvrštene dodatne teme: raspust, opisivanje osoba, rođendan, kod ljekara, zdrava ishrana, plan grada i kućni ljubimci. Gramatički sadržaj izlazi iz programskih okvira. Sve četiri jezičke vještine razvijaju se kroz vježbe i tekstove kako je planirano i NPP-om i ZEROJ-em.

Prema NPP-u za njemački kao drugi strani jezik u šestom razredu trebaju da se obrade sljedeće teme: pozdravljanje, predstavljanje, utvrđivanje nečijeg identiteta, školsko okruženje, članovi porodice, život učenika za vrijeme nastave i odmora, dani u sedmici, mjeseci, godišnja doba, vremenske prilike, brojevi do sto, kazivanje vremena (puni sat, pola sata), proslava rođendana, seosko imanje, životinje, odlazak na raspust. U U3 nisu zastupljene teme: školsko okruženje, članovi porodice, život učenika za vrijeme nastave i odmora, mjeseci, godišnja doba, odlazak na raspust, ali je sadržaj udžbenika proširen sljedećim temama: opisivanje stvari i osoba, društvene igre, hrana i piće, dijelovi tijela, saobraćaj i prevozna sredstva. Prema gramatičkim sadržajima, udžbenik ne izlazi iz okvira NPP-a. Kroz vježbe u udžbeniku razvijaju se vještine slušanja i govora, dok se vještine pisanja i čitanja ne razvijaju, što nije prema okvirima NPP-a i ZEROJ-a. Tematski i gramatički sadržaj U4 je usklađen s NPP-om. Sve jezičke vještine razvijaju se ravnomjerno kroz tekstove i vježbe prema NPP-u i ZEROJ-u.

### **Zaključna razmatranja**

Ciljevi učenja stranog jezika i nivoi kompetencija definisani u ZEROJ-u reflektuju se na strukturne, sadržajne i konceptijske promjene u NPP-u kao i u udžbenicima koji se koriste u nastavi njemačkog jezika. Udžbenici se trebaju analizirati i uporediti jedni s drugima, s NPP-om kao i sa ZEROJ-em, koji određuje nivoe poznavanja jezika prema jezičkim vještinama. Rezultatima istraživanja potvrđena je postavljena hipoteza o *neujednačenoj zastupljenosti istraživanih dijelova u odabranim udžbenicima i njihovoj djelimičnoj usklađenosti s NPP-om i ZEROJ-em*. U analiziranim udžbenicima prevladava komunikativna didaktika, neki didaktičko-metodički aspekti u gramatičkim i leksičkim sadržajima urađeni su po kombinovanoj, direktnoj i audio-vizuelnoj metodi, dok je interkulturalna didaktika veoma malo zastupljena.

Očekivani naučni doprinos ovog istraživanja reflektuje se u operativno-planskom pravcu, koji nastavnicima njemačkog jezika može olakšati dilemu kod izbora udžbenika za njemački jezik, time što će analizirati udžbenike i prilagoditi ih za upotrebu u nastavi za odgovarajući nivo poznavanja njemačkog jezika. Praktičan doprinos se ogleda u smjernicama – *Listi kriterija* za uspješniju koncepciju budućih udžbenika njemačkog jezika u školama u BiH. Svi navedeni kriteriji pružaju mogućnost za detaljnu analizu udžbenika njemačkog jezika, a metodičari koji žele da provjere djelotvornost udžbenika za određenu ciljnu grupu treba da ih prilagode svom cilju analize, te svedu na jednostavna pitanja.

### **Literatura – Izvori / Analizirani udžbenici i materijali**

1. Džananović, Dž. / Hadžimuratović, E. (2009). *Njemački jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole – prvi strani jezik*. IP „Svjetlost“, Sarajevo.
2. Maglajlija, Z. (2009). *Njemački jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole (njemački kao drugi strani jezik)*. Bosanska riječ, Sarajevo.
3. Mota, Đ. / Ćoralić, Z. (2009). *Wir 2. Njemački jezik za 6. razred devetogodišnje osnovne škole, prvi strani jezik*. Klett, Sarajevo.
4. *Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine*. (2004). Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke. Sarajevo.
5. Preljević, V. et al. (2009). *Prima 1. Udžbenik njemačkog jezika za šesti razred devetogodišnje osnovne škole (drugi strani jezik)*. Štamparija „BEMUST“, Sarajevo.
6. Savjet Evrope, izdavač (2002). *Zajednički evropski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Prijevod. Podgorica.

### **Sekundarna literatura**

1. Blažević, N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts deutsch als Fremdsprache*. Filozofski fakultet, Rijeka.
2. Carić, Ž. (1977). *Udžbenici njemačkog jezika u Srbiji i Crnoj Gori do 1914. god.* (disertacija), Beograd.
3. Dobrenov, M. (1987). *Udžbenici za njemački jezik u karlovačkoj gimnaziji od njenog osnivanja do kraja I svjetskog rata*. U: *Zbornik radova Instituta za strane jezike i književnost*, sveska 8. Novi Sad, 343–382.
4. Dobrenov, M. (1988). *Udžbenici za njemački jezik u novosadskoj gimnaziji od osnivanja do kraja I svjetskog rata*. U: *Zbornik radova Instituta za strane jezike i književnost*, sveska 9. Novi Sad, 365–399.
5. Duszhenko, M. (1994). *Lehrwerkanalyse. Fernstudieneinheit*. Lengenscheidt, Berlin
6. Eggers, D. (1978). *Übungen zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (Materialien Deutsch als Fremdsprache 11).
7. Engel, U. et. al. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Groos, Heidelberg.
8. Engel, U. et. al. (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 2*. Groos, Heidelberg.
9. Häusler, M. (1992). *Udžbenici njemačkog jezika u Hrvatskoj 18. stoljeća (magistarski rad)*. Zagreb.
10. Häusler, M. (1997). *Vom Bildungswert des Deutschlernens. Analyse des Lehrbuchs für Gymnasien von G. Šamšalović*. U: *Zagreber Germanistische Beiträge*. Zagreb, 157–184.
11. Hölscher, P. / Rabitsch, E. (1997). *Methoden-Baukasten. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main.
12. Kast, B. / Neuner, G., Hrsg. (1994). *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt, München.

13. Krumm, H.-J. (1994). *Stockholmer Kriterienkatalog. U: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Langenscheidt, München.
14. Pehar, M. (1997). *Elementi kulture Njemačke, Švicarske i Austrije u udžbenicima njemačkog jezika za osnovnu školu (magistarski rad)*. Filozofski fakultet, Zagreb.
15. Pehar, M. (2007). *Slika zemalja njemačkog govornog prostora u hrvatskim udžbenicima njemačkoga jezika 19. i 20. stoljeća (doktorski rad)*. Sveučilište u Zadru, Zadar.
16. Petravić, A. (2010). *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Školska knjiga / Učiteljski fakultet, Zagreb.
17. Radanović, S. (2007). *Udžbenici njemačkog jezika u Bosni i Hercegovini od 1978–1918 godine (doktorska disertacija)*. Filozofski fakultet, Banja Luka.
18. Schmidt, R. (2001). *Lehrwerkanalyse. U: Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*, Bd. 2. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
19. Wegner, A. (1999). *100 Jahre Deutsch als Fremdsprache in Frankreich und England. Eine vergleichende Studie von Methoden, Inhalten und Zielen*. München.

## **CHALLENGES AND TRENDS IN SELECTING THE DEPARTMENT FOR APPLICATION IN GERMAN LANGUAGE TEACHING ON THE BASIS OF ANALYSIS OF CONTENTS ACCORDING TO THE LIST OF CRITERIA**

### **Abstract**

In the development of textbooks for German language, the contents are combined to enrich the language base, mastering the grammatical structures, as well as introducing the culture and civilization of the German speaking area and intercultural contents. Textbooks are accompanied by new, contemporary and current concepts that have emerged in linguistic and scientific research in the fields of psychology of education, pedagogy, sociology, and other scientific disciplines. All these linguistic and scientific achievements of didactics and methodology of teaching foreign languages are also being combined in the creation of new textbooks. Textbooks should be in line with curricula and approved by the Pedagogical institute for teaching, but two or more textbooks in the same class are issued in parallel, so teachers have to decide which of them to apply for teaching. Starting from this, the textbooks should be analyzed and compared with each other, with curricula and programs as well as with the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Evaluation, which determines the level of knowledge of languages according to the language skills to be developed in the process learning. When analyzing the contents of a textbook and / or a tutorial, it should be guided by a list of criteria that is inevitable, it provides the basis for the analysis and identifies the questions to be answered when describing, analyzing and critique. Parts in textbooks subject to analysis are: didactic, linguistic and culture and civilization of the German speaking countries. In the example of four textbooks for the German language for the sixth grade of elementary school, it is presented a textbook analysis along with a List of Applied Criteria that German language teachers can assist in selecting teaching textbooks.

**Key words:** textbook analysis, German language teaching, criteria list

Dr. sc. Zineta Lagumdžija

## **INHÄRENT REFLEXIVE VERBEN IN DER POLITISCHEN BERICHTERSTATTUNG DER AUSGEWÄHLTEN DEUTSCHEN TAGESZEITUNG**

### **Zusammenfassung**

Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind inhärent reflexive Verben (Reflexiva tantum) in Texten der politischen Berichterstattung in ausgewählten deutschen Tageszeitungen. In der Arbeit werden die Wortbildungsmodelle der im Korpus erschienenen inhärent reflexiven Verben und ihre Lexikalisierung im Duden – Deutsches Universalwörterbuch beschrieben und im Anschluss daran ihre kommunikativen Funktionen in Texten der politischen Berichte und Kommentare in ausgewählten deutschen Tageszeitungen analysiert.

**Schlüsselwörter:** inhärent reflexive Verben, politische Berichterstattung, deutsche Tageszeitungen

### **Einleitung**

Eine universelle Eigenschaft von Sprachen ist es, dass für neue Funktionen selten Formen aus dem Nichts geschaffen werden. Viel häufiger entwickeln sich neue Funktionen aus alten Strukturen. Welke (1997: 225) geht davon aus, dass die aktivische, nichtreflexive und transitive Verbform die grundlegende unmarkierte Verbform ist. Im Lexikon eingetragen sind zunächst Verben deren Eintrag der aktivischen, nichtreflexiven und transitiven Verbform entspricht. Ausgehend von dieser These ist Welke der Meinung, dass alle reflexiven Konstruktionen als Ergebnis der Reflexivierungsprozesse aus nichtreflexiven Strukturen entstehen.

Die Absicht dieser Arbeit ist es, aufgrund der Analyse der aus dem ausgewählten Korpus exzerpierten inhärent reflexiven Verben und deren Lexikalisierung im Duden Universalwörterbuch diejenigen Reflexivierungsprozesse zu beschreiben, die zur Entstehung inhärent reflexiver Verben führen. Das zu Zwecken dieser Arbeit erstellte Korpus besteht aus insgesamt 400 Texten aus der Rubrik Politik der deutschen überregionalen Tageszeitung „Süddeutsche Zeitung“, erschienen im Zeitraum 2009-2010. In dem untersuchten Korpus erschienen insgesamt 1.346 lexikalisch reflexive Verben (reflexive Verben im engeren Sinne), darunter 432 verschiedene lexikalisch reflexive Verben und zwar 387 Reflexivierungen transitiver Verben, 37 inhärent reflexive Verben und 8 Reflexivierungen intransitiver Verben. Der Analyse wurden in dieser Arbeit die in dem Korpus erschienenen inhärent reflexiven Verben unterzogen, die zwar nicht zahlreich, aber zum Verständnis der ganzen Kategorie der Reflexivität sehr indikativ sind.

### **Zum Begriff der Reflexivität**

Bußmann definiert „Reflexivität“ als „Eigenschaft sprachlicher Konstruktionen bei denen sich zwei Mitspieler einer durch ein Prädikat beschriebenen Handlung auf dasselbe Element beziehen. (...)“ (2002:555). Als Marker der Reflexivität, unter der laut dieser



Definition eine „rückbezügliche Bedeutung“ verstanden wird, gilt im Deutschen das Reflexivpronomen, dessen Wesen und Verhältnis zum Personalpronomen die folgende Erklärung von Eisenberg gut widerspiegelt:

*Das Reflexivpronomen sich ist also eine besondere Form des Dat und Akk für das Personalpronomen der 3. Ps. Die 1. und 2. Ps brauchen ein Reflexivum nicht, weil hier die Referenzidentität mit dem üblichen Personalpronomen eindeutig angezeigt werden kann. Weil immer klar ist, wer Sprecher und wer Adressat ist, kann das Personalpronomen der 1. und 2. Ps reflexiv verwendet werden. Ein Reflexivpronomen ist es damit aber nicht. (Eisenberg 1999: 172)*

Dementsprechend unterscheidet Duden 4 (2006: 279) zwischen dem „eigentlichen Reflexivpronomen“ und den „reflexiv gebrauchten Personalpronomen“. Man darf aber weder den Fachausdruck „Reflexivpronomen“ noch den Fachausdruck „reflexives Verb“ eng und wörtlich verstehen. Diese Fachausdrücke decken nicht alle syntaktischen Kontexte in denen das Lexem *sich* auftreten kann. Eine umfangreiche Korpusuntersuchung von Lagumdžija (2012) hat gezeigt, dass das „Lexem *sich*“ nicht nur die rückbezügliche Bedeutung (semantische Reflexivität) signalisiert, sondern noch eine Reihe anderer Bedeutungen signalisieren kann: Reziprozität, Intransitivität, Passivität, dispositive Bedeutung, generische Bedeutung und auch verschiedene konotative Funktionen übernehmen kann. Die in zahlreichen Publikationen zitierte morpho-syntaktische Klassifikation der reflexiven Verben von Gerhard Helbig und Joachim Buscha gilt bis heute als Ausgangsmodell für die Beschreibung der Kategorie der Reflexivität. Sie unterscheiden vier Haupttypen von reflexiven Verben im weiteren Sinne<sup>1</sup> (vgl. Buscha 1982; Helbig/Buscha 1998; Helbig 2004):

- 1) Reflexive Konstruktionen: *Die Frau wäscht sich.*
- 2) Reflexive Verben im engeren Sinne: *Die Frau schämt sich.*
- 3) Reflexive Konstruktionen und reflexive Verben mit reziproker Bedeutung:  
*Hans und Peter waschen sich. Hans und Peter verbrüdern sich.*
- 4) Reflexive Formen:  
*Der Schlüssel wird sich finden.*  
*Der Apfel schält sich schlecht. Der Apfel lässt sich leicht schälen.*  
*In der neuen Bibliothek arbeitet es sich gut.*  
*In der neuen Bibliothek lässt es sich gut arbeiten.*

Mit (1) liegt ein echter Rückbezug der Handlung vom Objekt auf das Subjekt (semantische Reflexivität) vor. Das *sich* der reflexiven Konstruktion gehört nicht zum Verb, sondern ist ein Satzglied, was sich durch eine Reihe von Tests nachweisen lässt.

Die Verben vom Typ (2) werden „reflexive Verben im engeren Sinne“ genannt, weil *sich* hier ein fester Bestandteil des Verbs bzw. ein lexikalischer Prädikatsteil ist. Deshalb werden diese Verben in der Literatur auch „lexikalisch reflexive Verben“ genannt.

Das *sich* in den Konstruktionen mit reziproker Bedeutung (3) kann analog zu (1) als Reflexivpronomen in der Funktion des Objekts erscheinen (z. B. reziprok gebrauchtes *waschen*, oder analog zu (2) als Verbbestandteil (z. B. *sich verbrüdern*).

---

<sup>1</sup> Unter dem Terminus „reflexive Verben im weiteren Sinne“ werden von Helbig/Buscha alle Verwendungen des Lexems *sich* verstanden.

Reflexive Formen (4) haben kein eigenes Paradigma, können keinen Infinitiv bilden, und ihr Gebrauch ist auf die 3. Person beschränkt. In dem Sinne wie ein Verb Aktiv- oder Passivformen hat, kann es nämlich auch reflexive Formen haben. Reflexive Formen stellen nach diesen Autoren Konjugationsformen des ansonsten nichtreflexiven Verbs dar (*finden, schälen, arbeiten*) (vgl. Welke 1997: 225).

### Reflexive Verben im engeren Sinne

Die reflexiven Verben, die von Helbig/Buscha als „reflexive Verben im engeren Sinne“ bezeichnet werden, stellen auch keine einheitliche Klasse dar. Das Gemeinsame für alle Verben dieser Klasse ist, dass *sich* bei all diesen Verben ein lexikalischer Prädikatsteil ist. Die Prozesse der Reflexivierung, die als Ergebnis lexikalisch reflexive Verben haben, entwickeln sich in drei Richtungen:

Die erste relativ kleine Gruppe der lexikalisch reflexiven Verben umfasst „inhärent reflexive Verben“, zu denen es keine nichtreflexiven Varianten gibt (z.B. *s. jähren, s. mühen, s. schämen, s. etw. anmaßen, s. auskennen, s. bewahrheiten, s. durchringen zu etw.*).

Die Verben der zweite Gruppe, der die meisten lexikalisch reflexiven Verben gehören, führen auf Handlungsverben zurück und haben ihre Pendants in transitiven Verben. Das Verfahren der Bildung von Vorgangsverben aus Handlungsverben durch Reflexivierung der Handlungsverben nennt Welke „Medialisierung“ und die auf diese Weise entstandenen Verben werden „Medialverben“ genannt, weil sie einen Zustand zwischen Aktiv und Passiv signalisieren (*etw. aufblasen / sich aufblasen, etw. aufdrängen / sich aufdrängen, etw. bewegen / sich bewegen*) (vgl. Lagumdžija 2016).

Die dritte Gruppe sind die Verben, die durch Analogie zu den Prozessen der Medialisierung aus nichtreflexiven intransitiven Verben gebildet werden, um neue Bedeutungen auszudrücken (*ausruhen/ sich ausruhen, ergehen/ sich ergehen, flüchten/ sich flüchten*).

### Inhärent reflexive Verben (*Reflexiva tantum*)

Inhärent reflexive Verben (*Reflexiva tantum*) sind diejenigen Verben, die nur mit dem Lexem *sich* vorkommen (etwa *sich jähren, sich schämen, sich einfinden, sich einschleimen* usw.) und zu denen keine transitiven oder intransitiven Varianten im Wörterbuch eingetragen sind. Nach Welke (2005: 232) sind nichtreflexive Varianten als Ausgangsstrukturen dieser Verben entweder verlorengegangen oder diese Verben sind „wohl sogleich als Reflexiva ins Leben getreten“. Das Lexem *sich* ist ein inhaltlich leerer Bestandteil des Verbs und verhält sich wie ein Wortbildungsmorphem. Die Mehrzahl der inhärent reflexiven Verben sind Reflexivierungen, die durch Präfigierung gebildet werden, während Konstruktionen des Typs [*sich* + einfaches Verb] sehr selten sind.

### Wortbildungsmodelle der inhärent reflexiven Verben im ausgewählten Korpus

Im untersuchten Korpus erschienen insgesamt vier Konstruktionen des Typs [*sich* + einfaches Verb]: *s. jähren* (NP)<sup>2</sup>, *s. mühen um etw.* (P), *s. schämen einer S.* (P) und *s. sehnen nach etw.* (P). Die hier angegebenen Auszüge aus dem Duden Universalwörterbuch zeigen,

---

<sup>2</sup> P (Person), NP (Nichtperson)

dass diese Verben aus ursprünglich nichtreflexiven Verben entstanden sind (z. B. *mhd. jären*→*sich jähren*), wobei in der deutschen Gegenwartssprache die nichtreflexive Variante nicht mehr verwendet wird, also wohl im Laufe der Zeit verlorengegangen ist:

**jäh|ren, sich** <sw. V.; hat> [*mhd. jären, jahren* = mündig, alt werden; alt machen; auf-, hinhalten]: genau ein Jahr zurückliegen: heute jährt sich der Tag unserer ersten Begegnung; [...].

**mü|hen, sich** <sw. V.; hat> [*mhd. mue(je)n, ahd. muoen*] (meist geh.): [...].

**schä|men, sich** <sw. V.; hat> [*mhd. schemen, schämen, ahd. scam n, scam n*]: [...].

**seh|nen, sich** <sw. V.; hat> [*mhd. senen, H. u.*]: innig, schmerzlich, sehnsüchtig nach jmdm., etw. verlangen: sich nach jmdm. s.; sich nach Frieden, Liebe, Ruhe s. [...].

Im Folgenden werden die Beispielsätze aus dem Korpus angegeben:

1. In der vergangenen Woche **jährte sich** die erste außenpolitische Initiative, die Präsident Obama nach seinem Amtsantritt unterschrieb (...) (SZK, 30.01.10).
2. Da wird ein Zitat Ackermanns bekannt, er würde **sich schämen**, staatliches Geld anzunehmen (SZD, 28.08.09).
3. Die Deutschen **sehnen sich** doch nach Harmonie, schätzen es überhaupt nicht, wenn Politiker aufeinander eindreschen (SZK, 25.09.09).

Unsere Analyse zeigt, dass die Mehrzahl der inhärent reflexiven Verben Reflexivierungen sind, die durch Präfigierung gebildet werden. Bei Präfigierungen sind diejenigen auf *be-* und *ver-* am häufigsten. Im untersuchten Korpus erscheinen folgende inhärent reflexive Verben mit der Struktur [sich + Präfix + nichtreflexives Verb]:

/s. (D) etw. anmaßen (P) / s. auskennen (P) / s. bewahrheiten (NP) / s. bewerben um etw. (P) / s. beeilen (P) / s. begnügen mit etw. (P) / s. behelfen mit etw. (P) / s. einer S. bemächtigen (P) / s. durchringen zu etw. (P) / s. einfinden + LA (P) / s. einschleimen bei jmdm. (P) / s. einspinnen in etw. (P) / s. entpuppen als (NP) / s. entschließen für etw. (P) / s. erholen von etw. (P) / s. erkundigen bei jmdm. nach etw. (P) / s. erwehren einer S. (P) / s. an etw. herantrauen (P) / s. aus etw. herauswinden (P) / s. (D) etw. verbitten (P) / s. verbünden mit jmdm. (P) / s.(D) etw. vergegenwärtigen (P) / s. verheben mit etw. (P) / s. verlieben in jmdn. od. etw. (P) / s. verscherzen mit jmdm. (P) / s. versteigen zu etw. (P) / s. jmdn. vorknöpfen (P) / s. nach jmdm. od. etw. zurücksehnen (P) / s. zusammenraufen (P)/

Das dritte Modell zur Bildung inhärent reflexiver Verben, das im untersuchten Korpus vorkommt, in der Literatur aber nicht erwähnt wird, sind reflexive Verben auf *-ieren*, die wohl in Analogie zu den nichtreflexiven Verben auf *-ieren* gebildet werden. Im Korpus erscheinen drei Beispiele solcher Bildungen (s. *duellieren mit jmdm.* (P), s. *kaprizieren auf jmdn.* (NP), s. *mokieren über jmdn.* (P):

4. So bleiben nur die Spitzenkandidaten, die **sich** erstmals im Fernsehen mit der Konkurrenz **duellieren** durften (SZ K, 05.05.10).
5. Es gibt nur Namen wie Sigmar Gabriel, auf den **sich** die Spekulationen **kaprizieren** (SZK 30.09.09).
6. Eine der wenigen Freuden eines Oppositionspolitikers besteht darin, die Regierung **mokieren** zu können, [...](SZK, 02.03.10.).

## Pragmatisches Potential der inhärent reflexiven Verben im ausgewählten Korpus

Die im untersuchten Korpus verwendeten inhärent reflexiven Verben kommen meistens als reflexive Verben mit persönlichem Subjekt vor. Nach Brinkmann (1971: 2015) stellen Verben mit einem persönlichen Subjekt „einen inneren oder äußeren Prozess am Menschen als Akt seines Willens“ dar. Bei den „persönlichen Reflexiva“ fällt die Verantwortung für den Prozess dem Subjekt zu (*sich aufhalten, verhalten, fassen, beschäftigen, begnügen, verantworten*).<sup>3</sup>

Die primäre Funktion der in diesem Korpus registrierten inhärent reflexiven Verben, die in früheren Zeitperioden entstanden sind und im Duden die Bezeichnung *ahd.* oder *mhd.* tragen, ist Subjektivierung, d.h. Perspektivierung der Handlung auf die Weise, dass die Verantwortung für die Handlung dem Subjekt zugeschoben wird. Die Tatsache, dass die Verben, die im DUW die Bezeichnungen *ahd.* und *mhd.* tragen, stilistisch nicht markiert sind, sagt uns, dass die Funktion der Sprache in der althochdeutschen und mittelhochdeutschen Periode eine objektive Berichterstattung war:

- be|w r|ben, sich* <st. V.; hat> [*mhd.* bewerben, *ahd.* bi(h)werban = erwerben]: [...]  
*be|gnü|gen, sich* <sw. V.; hat> [*spätmhd.* begnügen, Vermischung von *mhd.* benüegen = an od. mit etw. genug haben u. genügen]: [...]  
*be|h l|fen, sich* <st. V.; hat> [*mhd.* sich behelfen = als Hilfe nehmen, brauchen]: [...]  
*be|müch|ti|gen, sich* <sw. V.; hat> [für veraltet mächtigen, zu mächtig] (*geh.*): [...]  
*ent|schlie|ßen, sich* <st. V.; hat> [*mhd.* entsliezen, *ahd.* intsliozan = aufschließen]: [...]  
*er|hol|en, sich* <sw. V.; hat> [*mhd.* erholn = erwerben, *ahd.* irhol n = fordern]: [...]  
*er|weh|ren, sich* <sw. V.; hat> [*mhd.* erwern, *ahd.* irwer(r)en = (sich) verteidigen] (*geh.*): [...]  
*ver|b t|ten, sich* <st. V.; hat> [urspr. = (höflich) erbitten]  
*ver|bün|den, sich* <sw. V.; hat> [*mhd.* verbunden = verbinden, einen Bund schließen, *spätmhd.* (sich) verbunden]: [...]  
*ver|ge|gen|wär|ti|gen, sich* <sw. V.; hat> [LÜ von *spätlat.* praesentare, präsentieren]: sich etw. klar machen, deutlich ins Bewusstsein, in Erinnerung rufen: du musst dir unsere [damalige] Lage einmal v.  
*ver|sch r|zen, sich* <sw. V.; hat> [*mhd.* verscherzen]: [...]

Die Verwendung dieser Verben in der heutigen politischen Berichterstattung zeigt, dass der Verlauf der politischen Kommunikation sich im Laufe der Zeit nicht wesentlich verändert hat, wovon auch die folgenden Beispielsätze zeugen:

7. 6200 Kandidaten **bewerben sich** um die 325 Sitze im nationalen Parlament (SZA, 07.03.10).
8. Er **musste sich** in der Rolle als Strippenzieher der Demokraten und als Senator mit der Position des Präsidentenmakers **begnügen** (SZA, 26.08.09).
9. Dann beginnt in der Linken, die **sich** bisher mit programmatischen Eckpunkten **behilft**, die Diskussion über ein Parteiprogramm (SZK 03.09.09).

<sup>3</sup> Nach Brinkmann grenzen sich Reflexive Verben „sowohl gegenüber dem Aktiv wie gegenüber dem Passiv ab. (...) Aus der doppelten Opposition gegen Aktiv und Passiv erklären sich zwei verschiedene Verwendungsweisen reflexiver Verben: 1. eine persönliche, die einen inneren oder äußeren Prozess am Menschen als Akt seines Willens darstellt; 2. eine sachliche, die zwischen dem Prozess und dem Subjekt eine Wesensbeziehung herstellt“ (vgl. Brinkmann 1971: 205ff.).

10. Im Laufe der vergangenen Tage wurde dann bekannt, dass die gesprengte Mafia-Gruppe seit einem Jahrzehnt aktiv gewesen sei. Sie habe zum Beispiel in dem heute insolventen Hüttenwerk Kremikowtzi bei Sofia die Wachtruppe gestellt, gleichzeitig die Firma durch den Erwerb von Anteilsscheinen finanziell ausgehöhlt und **sich** dann ihres Vermögens **bemächtigt**, sodass der Bankrott nahte (SZA, 15.02.10).
11. Mag sein, dass sie **sich** noch für eine Zustimmung an diesem Freitag im Bundestag **entschließen**, wenn die schwarz-gelbe Koalition in letzter Minute weitere Zugeständnisse macht (SZK, 20.05.10).
12. Denn die Gegensätze ergeben in der Zusammenschau das Bild eines Landes, das **sich** im Eiltempo von der größten Wirtschaftskrise seit Jahrzehnten **erholt** - [...]Aber gibt es wirklich Grund zur Klage, wenn sich die Wirtschaft nicht wegen, sondern sogar trotz dieser Regierung **erholt**? (SZK, 01.08.10).
13. Dann könnte sie umso lauter wirksame und strikte Regelungen für die rasenden Finanzmärkte fordern, müsste **sich** nicht des Vorwurfs **erwehren**, sie sei eine rückgratlose Partei, die **sich** vor Entscheidungen **fürchte**. Die Zeit für eine Abrechnung mit der Koalition wird alsbald kommen (SZK, 20.05.10).
14. China **verbittet sich** Kritik, wenn ein Oppositioneller zu einer maßlosen Freiheitsstrafe verurteilt wird (SZK, 30.12.09).
15. Aber andere Präsidenten hatten es **sich** in ihren ersten Monaten im Weißen Haus ebenfalls mit den US-Bürgern **verscherzt**: Gerald Ford etwa in den siebziger Jahren, [...]oder der heute so beliebte Bill Clinton (SZA, 16.01.10).

Was sich aber stark verändert hat, ist die Mitwirkung der Mediensprache an der politischen Meinungsbildung, die durch Verwendung neuer kreativer Strukturen, nicht mehr nur objektive Informationen vermittelt, sondern immer stärker, mit zusätzlichen Konnotationen aufgeladen, die politische Kommunikation beeinflusst. In unserem Korpus finden wir auch neue unerwartete Reflexivierungen, die unterschiedliche Konnotationen tragen und im Duden<sup>4</sup> stilistisch markiert sind (z. B. ugs. *abwertend*, *iron.*, *salopp* usw.), wie es die Auszüge aus dem Wörterbuch zeigen:

**ein|schlei|men, sich** <sw. V.; hat> (**ugs. abwertend**): sich auf widerliche Weise einschmeicheln: er versuchte, sich beim Chef einzuschleimen.

**ent|p p|pen, sich** <sw. V.; hat> [...] (**ugs. iron.**; überraschend zum Negativen hin verändert ).

**he|r n|trau|en, sich** <sw. V.; hat> (**ugs.**): sich in die Nähe von jmdm., etw. trauen: er traute sich nicht an den bärenstarken Kerl heran; Ü sich nicht an eine Sache h. (sich nicht trauen, sie in Angriff zu nehmen).

**über|fr s|sen, sich** <st. V.; hat>: [...] (**salopp, meist abwertend von Menschen:**)

**vor|knöp|fen, sich** <sw. V.; hat> [wohl eigtl. = jmdn. an den Knöpfen heranziehen u. vor sich hinstellen] (**ugs.**):

**zu|s m|men|rau|fen, sich** <sw. V.; hat> (**ugs.**): sich nach mehr od. weniger heftigen Auseinandersetzungen nach u. nach verständigen: [...]

Den Gebrauch der aufgezählten Verben illustrieren folgende Beispielsätze aus dem Korpus:

<sup>4</sup> © Duden - Deutsches Universalwörterbuch, 5. Aufl. Mannheim 2003 [CD-ROM].

16. *Einen Tag später ein weiterer Paukenschlag: Ken Macdonald, einst ein enger Gefolgsmann Blairs, unterstellte dem Ex-Premier, dass er nur in den Krieg gezogen sei, um **sich** bei George W. Bush **einzuschleimen*** (SZA, 29.01.10).
17. *Das Ideal der politischen Einheit ist mit einer Wohlstandsgarantie verknüpft. Europa **entpuppt sich** als Union für gute Zeiten* (SZK, 15.05.10).
18. *Es bleibt zu hoffen, dass die Mitglieder der neuen Regierung **sich** wirklich an eine derart langfristige Wirtschaftspolitik **herantrauen**, [...]* (SZK, 28.09.09).
19. *In der Koalitionsrunde **knöpfte sich** Westerwelle den Umweltminister Norbert Röttgen vor, obwohl der gar nicht da war. Teilnehmer erzählen, ein Sturm sei über den Tisch gezogen* (SZD, 11.02.2010).
20. [...] *Umweltschützer und Feministinnen, Nato-Kritiker, Kommunisten und Atomkraftgegner, anarchistische Hausbesetzer, christliche Pazifisten und auch ein paar Blut-und-Boden-Schwätzer mussten **sich zusammenraufen*** (SZD, 11.01.10).

Die universelle Tendenz der Metahorisierung der Sprache, bei der sich meistens Abstraktes aus Anschaulich-Konkretem entwickelt, ist an vielen Beispielen aus dem untersuchten Korpus zu betrachten. Der Prozess der Entwicklung der abstrakten aus der ursprünglich konkreten Bedeutung bei dem im Korpus in der abstrakten Bedeutung verwendeten Verb *sich versteigen* kann gut am Lexikoneintrag im DUW verfolgt werden:

**ver|stei|gen, sich <st. V.; hat>:**

1. *sich beim Bergsteigen, beim Klettern in den Bergen o. Ä. verirren.*
2. **(geh.)** *die Vermessenheit, Kühnheit, Dreistigkeit haben, etw. zu tun [...]*
21. *Außenminister Joschka Fischer **verstieg sich** zu der deplatzierten und höchst peinlichen Behauptung, [...]* (SZD, 11.01.09).

Nach Lagumdžija (2014: 193-208) stellen Reflexivierungen mit metaphorischen Bedeutungen und zusätzlichen Konnotationen eine Art bewertender Prädikate dar. Sie haben zum Ziel, beim Adressaten positive oder negative Emotionen zu wecken und dadurch bei ihm „bestimmte Einstellungen zu fördern oder zu verändern“ (Lüger 1995: 126).

## Zusammenfassung

Diese Untersuchung bestätigt Welkes These, dass alle reflexiven Konstruktionen, somit auch inhärent reflexive Verben, als Ergebnis der Reflexivierungsprozesse aus nichtreflexiven Strukturen entstehen. Die älteren Strukturen, die im Wörterbuch die Bezeichnungen *ahd.* und *mhd.* tragen, sind wohl aus ursprünglich nichtreflexiven Verben durch reine Reflexivierung entstanden (z.B. *mhd. jären* → *sich jähren*), wobei ihre nichtreflexiven Varianten in der deutschen Gegenwartssprache nicht mehr verwendet werden. Die neueren Formen der inhärent reflexiven Verben sind meistens Reflexivierungen, die durch zusätzliche Präfigierung der bestehenden einfachen Verben gebildet werden.

Die primäre kommunikative Funktion der in diesem Korpus registrierten inhärent reflexiven Verben ist Subjektivierung, d.h. Perspektivierung der Handlung auf die Weise, dass die Verantwortung für die Handlung dem Subjekt zugeschrieben wird.

Die neueren Bildungen inhärent reflexiver Verben, die im Duden Universalwörterbuch stilistisch markiert sind und zusätzliche Konnotationen tragen, haben in der politischen Berichterstattung zum Ziel, beim Adressaten positive oder negative Emotionen zu wecken und dadurch seine Einstellungen zu beeinflussen.

## Literaturverzeichnis

1. Brinkmann, Hennig (1971). *Die Deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
2. Buscha, Joachim (1982). „Reflexive Formen, reflexive Konstruktionen und reflexive Verben“, *Deutsch als Fremdsprache* 19: 167–174.
3. Bußmann, Hadumod (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
4. Duden Band 4 (2006). *Die Grammatik*, Herausgegeben von der Dudenredaktion 7, völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim–Leipzig–Wien–Zürich: Dudenverlag.
5. Eisenberg, Peter (1999). *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 2. Stuttgart/Weimar.
6. Helbig, Gerhard und Joachim Buscha (1998). *Deutsche Grammatik*, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin – München – Wien – Zürich – New York: Langenscheidt.
7. Helbig, Gerhard (2004). „Zum Reflexivpassiv und zum Medio-Passiv im Deutschen“, *Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1: 19–27.
8. Lagumdžija, Zineta (2016). „Medijalno-refleksivni glagoli u političkim izvještajima i komentarima u njemačkim novinama“ U: *Filolog*, Časopis za jezik, književnost i kulturu, br. VII/2016. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci. Filološki fakultet
9. Lagumdžija, Zineta (2014). „Perspektivierung durch Reflexivierung“, In *Perspektivierung-Perspektivität*, 6. SOEGV - Jahrestagung. Prishtina: Universiteti i Prishtinës „Hasan Prishtina“ Fakulteti i Filologjisë. Band 1: 191–207.
10. Lagumdžija, Zineta (2012). *Refleksivnost kao komunikativno-pragmatička kategorija u političkom izvješćivanju na primjeru njemačkih dnevnih novina*, neobjavljena doktorska disertacija, Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za germanistiku.
11. Lüger, Heinz - Helmut (1995). *Pressesprache*. 2., neu bearbeitete Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
12. Welke, Klaus (1997). „Eine funktionalgrammatische Betrachtung zum Reflexivum: das Reflexivum als Metapher“, *Deutsche Sprache* 3/97, 25. Jahrgang, Erich Schmidt Verlag, S. 209-231.
13. Welke, Klaus (2005). *Deutsche Syntax funktional, Perspektiviertheit syntaktischer Strukturen*. Tübingen: Stauffenburg.

## Quellen

1. Duden Universalwörterbuch, 2003, CD-ROM.
2. <http://www.sueddeutsche.de/>

## INHERENTLY-REFLEXIVE VERBS IN REPORT ON POLITICAL EVENTS IN SELECTED GERMAN DAILY NEWSPAPERS

### Abstract

The subject of this paper is the use of inherently-reflexive verbs (Reflexiva tantum) in texts with contents from the politics in selected German daily newspapers. The paper describes the constitutive models of German inherently-reflexive verbs in selected texts and their

lexicalization in the electronic edition of the Duden's Universal Language Dictionary, and analyzes the communication functions of these reflexive constructions in political reports and comments in the German daily newspapers.

**Key words:** inherently-reflexive verbs, political reporting, the German daily newspapers.



Mr. sc. Almina Lisičić-Hedžić

## **„RUNTER VOM GAS!“ – ZUSAMMENSPIEL ZWISCHEN SPRACHE UND BILD IN EINER VERKEHRSSICHERHEITSKAMPAGNE**

### **Zusammenfassung**

Auffällig, aufdringlich, emotional und prägnant: So wirkt die Verkehrssicherheitskampagne, welche die Fahrer auf deutschen Straßen zum sicheren Fahren bewegen soll. Im Zentrum der vorliegenden Analyse stehen als Korpus 18 textzentrierte Plakate der Verkehrssicherheitskampagne des Deutschen Verkehrssicherheitsrates (DVR), die auf die Unfallursachen und -risiken im Straßenverkehr aufmerksam machen soll. Die Wirksamkeit und die Intensität dieser Botschaften leben von wechselseitigen Beziehungen zwischen Sprache und Bild, die sich gegenseitig ergänzen oder in einem Kontrast zueinander stehen. Im Rahmen dieser Analyse werden die semantischen Beziehungen zwischen Sprache und Bild untersucht. Es wird der Frage nachgegangen, wie durch die Kombination von ausdrucksstarker Sprache und ebensolchen Bildern auf die möglichen Risiken im Straßenverkehr hingewiesen wird. Es ist offensichtlich, dass in dieser Symbiose, vor allem die Sprache vom Bild profitiert und aus diesem Grund wird hier besonderes Augenmerk auf die Frage gerichtet, inwieweit die mit Bildern unterlegten elliptischen Strukturen, Aufforderungssätze, Kausalsätze und andere sprachliche Elemente gerade aufgrund des genannten Zusammenspiels ihre volle Wirkungskraft entfalten können.

**Schlüsselwörter:** Sprache, Bild, semantische Beziehungen, Ellipsen, Zeichen, Wirkung

### **Einleitung**

Bilder haben in unserem Leben stark an Bedeutung und Wirkungskraft gewonnen (vgl. Scholz 2009:7), da sie „eine Fülle verschiedener Funktionen und Zwecke“ erfüllen und „in vielfältiger Weise in unser Leben eingreifen“ (ebd.). Die sogenannten Nebenbei-Medien (vgl. Schmitz 2004:100ff.) sind zu unseren ständigen Begleitern geworden. Unter diesen Medien, welche wir nur nebenbei wahrnehmen und welchen wir uns kaum entziehen können, versteht Schmitz (ebd.) unter anderem Plakate, Leuchtreklamen, Graffiti, Verkehrszeichen, Aufkleber, Kleidungsaufschriften, Flyer, Texte und Bilder an Waren. Interessant ist, dass die Sprache dabei „besonders buntscheckige, oft auch fragmentarische und elliptische Formen“ (Schmitz 2004:102) annimmt.

In der vorliegenden Analyse werden 18 textzentrierte Plakate untersucht, die im Rahmen einer Verkehrssicherheitskampagne veröffentlicht wurden. Die Aktion „Runter vom Gas!“ ist eine seit 2008 bis heute laufende Kampagne des Bundesministeriums für Verkehr und digitale Infrastruktur (BMVI) und des Deutschen Verkehrssicherheitsrates (DVR). In dieser Aktion werden die unterschiedlichen Unfallursachen und -risiken im Straßenverkehr thematisiert. Das sind, neben unangepasster Geschwindigkeit, Risiken wie das Fahren unter Alkoholeinfluss, Ablenkung durch Handy, Zigaretten oder Navigationsgeräte und das gefährliche Überholen und Drängeln. Zudem wird das Anschnallen in Kraftfahrzeugen empfohlen (vgl. <https://www.runtervomgas.de/ueber-uns.html>).

In der Kampagne wurden die Plakate in Serien veröffentlicht, sodass es immer mehrere Plakate gibt, die sich von ihrem bildlichen und schriftlichen Inhalt und ihrer Form sehr ähnlich sind, da sie zur gleichen Serie gehören. In diesem Beitrag werden jeweils drei Plakate aus sechs verschiedenen Serien zum Analysegegenstand gewählt. Diese und weitere Plakate aus der Kampagne waren und sind im Großformat entlang der deutschen Verkehrsstraßen, gut sichtbar für Fahrer und damit auch für alle anderen Verkehrsteilnehmer, aufgestellt, sodass man im Alltag zwangsläufig damit konfrontiert wird. Solche Flächen im öffentlichen Raum, an welchen für etwas geworben wird, gehören zu den oben genannten Nebenbei-Medien.

Für das Verstehen von Sprach-Bild-Kombinationen ist ein Wissen (vgl. Opilowski 2013:218; Burger 2005:393; Thurmair 2002:88) vorausgesetzt, das bei der Interpretation aktiviert wird. Die zu vermittelnden Botschaften liegen nicht nur innerhalb, sondern auch jenseits dessen, was uns visuell auf der Hand liegt. Die Sprache kann als ergänzendes und erklärendes Mittel verwendet werden, indem sie Hinweise auf dieses Wissen liefert (vgl. Burger 2005: 393). Die Wirksamkeit und die Intensität der Botschaften leben von wechselseitigen Beziehungen zwischen Sprache und Bild, die sich gegenseitig ergänzen oder in Kontrast zueinander stehen und Wortlaut wird „nur im Zusammenhang mit seiner visuellen Erscheinung und Umgebung“ (Schmitz 2017:8) auf die beabsichtigte und korrekte Weise verstanden. Laut Schmitz (ebd.) gehen Grammatik und Design „eine Arbeitsteilung ein, um Verständnis zu ermöglichen“. Dabei ist es keineswegs nebensächlich, wie der sprachliche Inhalt visuell gestaltet und in das Bild eingebettet ist. Schmitz (2011:25; 2015:102ff.) spricht in diesem Zusammenhang von „Sehflächen“ und meint damit die Flächen, auf welchen Sprache und Bild angeordnet werden und somit einheitliche Bedeutungen ergeben.

Die vorliegende Analyse bedient sich vor allem der Methoden der Medien- bzw. Bildlinguistik. Innerhalb der Bildlinguistik ist nach Opilowski (2013:223) die Erforschung der Interaktion von Sprache und Bild als den „zwei zentralen Kodes“ (ebd.) grundlegend. Dabei werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede und die Verbindung zwischen dem Sprachlichen und Bildlichen und deren Funktionen festgestellt und analysiert. Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Mittel zum Einsatz kommen, um die Aufmerksamkeit der Fahrer zu lenken und damit ihr Verhalten im Straßenverkehr zu beeinflussen.

Bei allen 18 Sprach-Bild-Texten ist ein Vorkommen von Ellipsen evident, denn bei diesen Formen gilt es, „viel semantischen Gehalt mit wenig Material und geringer Strukturiertheit“ (Schmitz 2017:12) auszudrücken. Diesen Verlust von grammatischen Formen mit dem Ziel die kommunikative Effizienz zu erhöhen nennt Schmitz (ebd.:13f.) „Schwundgrammatik“. Nach Schmitz (ebd.:10) sind Ellipsen „sinnvolle Textausdrücke ohne finites Verb“ und er ist der Ansicht, dass es eine besondere Art von Ellipsen gibt, die in „visueller Umgebung“ (ebd.) vorkommen, bei denen sich die Gesamtbeutung aus Wortlaut und Erscheinungsbild zusammensetzt: „Sprache wandert in neuartigen, für sich selbst genommen oft elliptischen Formen in Text-Bild- Konglomerate ein, in denen Text und Bild einander kontextualisieren und monosemieren“ (Schmitz 2004:113f.).

## Die Analyse der Beziehungen und Wirkung von Sprache und Bildern in der Verkehrssicherheitskampagne „Runter vom Gas!“

Bei allen im Folgenden analysierten Sprach-Bild-Gefügen handelt es sich um Bilder, die mit sehr wenigen Wörtern versehen sind, die darauf räumlich eine zentrale Position einnehmen.



Einerseits dominieren die Bilder, da sie mehr Platz einnehmen. Andererseits hat die Sprache auch ihre vorherrschende Rolle aufgrund ihrer Positionierung, Schriftgröße und Interpunktion. Auf allen drei Plakaten links (1-3) sehen wir Gesichter in Großaufnahme, bei welchen weinende Augen und Tränen als Details im Fokus stehen. Alle Bilder stehen für tiefe Trauer und die darauf abgebildeten Personen haben einen fragenden und urteilenden Blick.

Im Zentrum des Bildes steht jeweils ein elliptischer Aufforderungssatz, der aus drei bei den ersten beiden und zwei Wörtern beim dritten Bild besteht und in allen drei Fällen mit einem Ausrufezeichen endet.

Das Bild und die Sprache entsprechen und ergänzen sich.

Die Bilder zeigen, wozu die Nichtbefolgung dessen, was geschrieben steht, führen kann. Es besteht ein kausaler Zusammenhang: *Wenn man nicht langsamer fährt, nicht die Finger vom Handy lässt und keinen Abstand hält, werden seine Liebsten ihn verlieren und damit in eine tiefe Trauer versetzt.*

Auf den nächsten drei Plakaten (4-6) sind handgeschriebene Merktzettel zu sehen. Im Hintergrund sind im ersten Bild ein Auto, im zweiten eine Holzunterlage, wahrscheinlich ein Tisch oder eine Kommode, mit Autoschlüssel und Geldbeutel zu sehen und im dritten Bild kann man einen Spiegel und Zahnbürsten, also ein Bad, erkennen, womit in allen drei Fällen entweder das Auto(fahren) oder die privaten Räume assoziiert werden. Damit werden die zwei Bereiche in einen gemeinsamen Rahmen gebracht.



Die Zettel sind jeweils selbst mit einem Zeichen bzw. Emoticon versehen. Im ersten Fall ist es ein Smiley, was für Glück steht. Auf dem zweiten Zettel ist ein Kussabdruck von rot geschminkten Lippen abgebildet, der Liebe symbolisiert. Im dritten Fall ist ein Herz zu sehen, das ebenfalls für Liebe steht.

Auf den Zetteln sind, außer den Emoticons, drei Imperativsätze zu sehen, ohne Interpunktion. Sie drücken im ersten Fall einen Befehl und im zweiten und dritten Fall eine Bitte aus. Die Tatsache, dass die Zettel handschriftlich geschrieben sind, weist darauf hin, dass sie von Menschen, die sich um ihre Liebsten Sorgen machen, geschrieben sein könnten. Die Symbole auf den Zetteln sind ein Gegensatz zu dem, was die Nichtbefolgung der darauf stehenden Ratschläge hervorrufen würde. Glück und Liebe stehen Tod und Unglück gegenüber.

Eine Kontradiktion, ein Kontrast ist ebenfalls in allen restlichen Plakaten weiter unten in diesem Beitrag vorzufinden. Die sprachlichen Inhalte stehen zu den bildlichen in einem gegensätzlichen Verhältnis. Auf den Bildern ist jeweils etwas Positives zu sehen, während das Sprachliche negative Assoziationen hervorruft. Schließlich ergibt sich aus dem Zusammenspiel, das auf diesem Gegensatz basiert, die eigentliche Bedeutung des Plakats. Dieser Gegensatz wird bei den letzten drei Plakaten in dieser Analyse (16-18) extrem zugespitzt (s. vorletzte Seite).

Die nächsten drei Plakate (7-9) haben einen einfarbigen Hintergrund. Die Farben stehen symbolisch für den Fußballrasen, eine Frau/romantische Gefühle und ein kleines Mädchen.



Oben rechts steht in allen drei Fällen in schwarzer Schrift in Form von Infinitiven bzw. Infinitivgruppen als Befehl: *Abstand halten*, *Nicht drängeln* und *Anschnallen*. Darunter steht als Begründung oder Ziel in weißen Buchstaben, für wen man das tun soll. Die Personalpronomen stehen für mögliche Familienmitglieder oder einem sehr nahe stehende Menschen: den Sohn, die Verlobte/Ehefrau und die Tochter.

Die abgebildeten Gegenstände, jeweils unten rechts, befinden sich in einem makellosen Zustand und sind pedantisch angeordnet, sie harmonisieren mit dem Farbton des Hintergrunds und um sie herum ist eine Art helleres Licht zu sehen.

Die Botschaft ist eindeutig: Befolgt man nicht das, was einem auf diesen Plakaten schriftlich auferlegt wird, droht die bestehende Ordnung des im Bild Dargestellten zerstört zu werden.



10.

Die drei nächsten Bilder auf den Plakaten (10-12) symbolisieren Glück und Zufriedenheit. Auf ihnen sind entspannte Menschen am See, ein lachendes Baby mit einem Teddybär und ein sich umarmendes Paar mitten in der Natur, auf einem Stein an einem See abgebildet. Die Haltung und Position der Menschen auf dem ersten und dritten Bild und das Baby, das für



11.



sehr junges Leben steht, symbolisieren eigentlich glückliche und zufriedene Menschen, die sich ebensolche Zukunft wünschen und verdienen.

Im Zentrum aller drei Bilder sehen wir den gleichen Satz. Es handelt sich jeweils um eine Kombination aus einem kausalen Nebensatz und einem elliptischen Aufforderungssatz. In voller Form könnte es z.B. heißen: *Weil das Leben so schön ist, sollen wir langsamer fahren, damit wir weiterhin glücklich und zufrieden sein können und das Leben genießen.*

12.



Auch die folgenden Plakate (13-15) zeigen sorglose Menschen. Dass sie sich nichts ahnend in Gefahr befinden, erfährt der Rezipient erst aus dem Geschriebenen. Sprache und Bild allein ergeben nicht den gleichen Sinn, der sich aus ihrem Zusammenspiel ergibt.

Auf allen Plakaten sind elliptische Satzgefüge mit kausalen Nebensätzen vorhanden.

14.



Man will vermitteln, dass ein Fahrer daran denken muss, dass sein Fahrverhalten schlimme Folgen für die anderen haben könnte.

13.



15.



Volle Formen könnten lauten: *Wenn ein Mensch beim Fahren eines Fahrzeugs abgelenkt wird, könnten vier andere Menschen, die mitfahren, sterben.*, oder: *Wenn einer im Verkehr drängelt, könnten drei Menschen in einem anderen Auto sterben.*, oder: *Wenn ein Fahrer rast, könnten er und sein Mitfahrer, also zwei Menschen, sterben.*

Die letzten drei Plakate (16-18) haben die äußere Form von Todesanzeigen. Auf den in diese Anzeigen eingebetteten Bildern sind glückliche Menschen zu sehen. Die äußere Form, das Bild und die Sprache stehen in einem starken Kontrast zueinander.

16.



17.



18.



Bei Rezipienten wird durch die Form der Todesanzeige zunächst eine Art Schock oder Verwunderung ausgelöst, wodurch die volle Aufmerksamkeit gesichert wird.

Unter dem Kreuz rechts vom Bild werden die Namen der Personen auf den Bildern aufgezählt, wodurch sie individuiert werden. Darunter werden in elliptischen Formen die Gründe für ihre Unfälle mit tödlichem Ausgang genannt: *Führen gerne sportlich.*, *Zu schnell auf nasser Fahrbahn.*, *Zu schnell in die Kurve.* Unten rechts wird auf allen drei Bildern, noch die elliptische Aufforderung: *Runter vom Gas!*, hinzugefügt.

Bilder von überglücklichen Menschen in einer Todesanzeige und das aus banalen Gründen: Soll vermitteln, dass das leicht verhindert werden kann, wenn man nur vorsichtiger und langsamer fährt.

## Fazit und Ausblick

Auffällig, aufdringlich, emotional und prägnant: Damit kann man die Wirkung des Zusammenspiels von Sprache und Bild in den analysierten Plakaten zusammenfassen. Es wird mit Gegensätzen und elliptischen Strukturen gespielt und die Grammatik muss sich zurücknehmen, wodurch die Wirkungskraft der zu vermittelnden Botschaften enorm erhöht wird. Bei allen 18 analysierten Plakaten könnten selbstständig weder die Bilder noch das Sprachliche auf die beabsichtigte Weise rezipiert werden. Für sich allein wären einfach unverständlich oder nichtssagend. Erst der aus dem Gefüge abzuleitende Zusammenhang ergibt die Gesamtbedeutung. Die Intensität der dahinterstehenden Botschaft entfaltet sich aus dem Zusammenspiel von Sprache und Bild und der daraus resultierenden Aktivierung der außersprachlichen Wissensbestände. Diese drei Faktoren zusammen ermöglichen das richtige Verstehen von Sprach-Bild-Gefügen.

Eine vollständige sprachliche Ausformulierung wäre zwar möglich, hätte aber niemals die beabsichtigte Wirkung. Die so gestalteten Sprach-Bild-Texte ermöglichen eine schnellere und wirksamere Rezeption, was auch zu erwarten ist, wenn man berücksichtigt, wer die Adressaten sind und unter welchen Umständen die Wahrnehmung und die Aufnahme der Inhalte erfolgen soll.

Umfangreichere Analysen solcher und ähnlicher Sprach-Bild-Kombinationen müssten sich vertiefend mit den Bereichen wie Farbsymbolik, Schriftdesign, Bildtechnik und den entsprechenden sprachlichen Strukturen beschäftigen, um in einem größeren Rahmen eine allumfassende Darstellung und Beschreibung dieser Phänomene zu ermöglichen.

## Quellen

[<https://www.dvr.de/presse/plakate/>] abgerufen am 13.2.2018

[<https://www.dvr.de/presse/informationen/2947.html>] abgerufen am 13.2.2018

## Literatur

1. Burger, Harald (2005), *Mediensprache, Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*, Mit einem Beitrag von Martin Luginbühl, 3., völlig neu bearbeitete Auflage, Walter de Gruyter, Berlin New York
2. Opilowski, Roman (2013), *Von der Textlinguistik zur Bildlinguistik. Sprache-Bild-Texte im neuen Forschungsparadigma*; In: *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten Czasopismo Stowarzyszenia Germanistów Polskich*, 2 (2013), 3: 217–225 doi:10.4467/23534893ZG.14.018.1676 [www.ejournals.eu/ZVPG](http://www.ejournals.eu/ZVPG)
3. Schmitz, Ulrich (2004), *Sprache in modernen Medien, Einführung in Tatsachen und Thorien, Themen und Thesen*, Erich Schmidt Verlag, Berlin
4. Schmitz, Ulrich (2011), *Sehflächenforschung, Eine Einführung*; In: Diekmannshenke, Hajo/ Klemm, Michael/ Stöckl, Hartmut (Hrsg.), *Bildlinguistik, Theorien – Methoden – Fallbeispiele*, Erich Schmidt Verlag, Berlin, 23-42
5. Schmitz, Ulrich (2015), *Das Wort in der Sehfläche*; In: Haß, Ulrike/ Storjohann, Petra (Hrsg.), *Handbuch Wort und Wortschatz*, Walter de Gruyter, Berlin, Boston, 102-128
6. Schmitz, Ulrich (2017), *Randgrammatik und Design*; In: *Ids Sprachreport*, Heft 3/2017, 33. Jahrgang, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, 8-17
7. Scholz, Oliver R. (2009), *Bild, Darstellung, Zeichen, Philosophische Theorien bildlicher Darstellung*, 3. Auflage, Klostermann, Frankfurt am Main
8. Thurmair, Maria (2002), *Eigennamen als kulturspezifische Symbole oder: Was Sie schon immer über Eigennamen wissen wollten*; In: *Anglogermanica Online*, [<https://epub.uni-regensburg.de/25138/1/thurmair1.pdf>] abgerufen am 2.2.2018

## **„RUNTER VOM GAS!“ – THE INTERPLAY BETWEEN LANGUAGE AND IMAGES IN A ROAD SAFETY CAMPAIGN**

### **Abstract**

Conspicuous, obtrusive, emotional and concise: This is the effect of the traffic safety campaign, designed to make drivers on German roads to drive safely. The focus of this paper is the analysis of 18 text-centered posters of the Traffic Safety Campaign of the German Road Safety Council (DVR), which should draw attention to the causes and risks of accidents in road traffic. The effectiveness and intensity of the messages are based on mutual relationships between language and image, which complement or contrast each other. The semantic relationships between language and image are going to be examined. This paper seeks to answer the question of how the combination of expressive language and expressive images draws attention to the potential risks in road traffic. It is obvious that in this symbiosis, language in particular benefits from the image, and for this reason special attention is paid to the question to what extent elliptical structures, imperative sentences, causal clauses and other linguistic elements, which are underpinned by images, are able to unfold their full effect on the basis of the aforementioned interplay.

**Keywords:** language, image, semantic relations, elliptical constructions, signs, effect



Dr. sc. Edina Solak

## AHMET CEVDET PAŞA’NIN RAPORLARINA GÖRE BOSNA HERSEK’TE DİL VE KÜLTÜR

### Özet

1863 yılında Bosna Müfettişliği görevine atanan Ahmet Cevdet Paşa bu görevi ifa ederken gördüklerini, gözlemlerini ve önerilerini bir rapor haline getirmiştir. Bu raporlar daha sonra yayınlanmıştır. Tebliğimizde Ahmet Cevdet Paşa’nın *Tezâkir* adlı eserleri temel referans olarak alınacaktır. Ahmet Cevdet Paşa’nın raporlarına göre, evlilik, askerlik adetleri, düşünler gibi başlıklar ön plana çıkarılıp dönemin kültür hayatı ortaya konulacaktır.

**Anahtar kelimeler:** *Bosna Hersek, Ahmet Cevdet Paşa, Kültür hayatı, Dil, Kültür*

### Giriş

Mart 1823’te Bulgaristan’ın Lofça kasabasında doğdu. Asıl adı Ahmet olup Cevdet mahlasını İstanbul’da öğrenim gördüğü sırada şair Süleyman Fehim Efendi’den almıştır. Kaliteli bir eğitim hayatından sonra ilk devlet hizmetine Ocak 1844’te Rumeli Kazaskerliğine bağlı Premedi kazası kadılığı ile başladı. Hem ilmiyede hem de devlet kademelerinde başarılı bir şekilde yükseldi. 1863’te Bosna müfettişliği görevi ile ilgili hazırlıklarını yaparken 24 Haziran 1863’te Anadolu Kazaskerliği payesi aldı.<sup>1</sup>

1863 yılında Bosna müfettişliğine tayin edilen Ahmet Cevdet Paşa müfettişlik yaptığı süre içerisinde gördüklerini, yaşadıklarını ve gözlemlerini titizlikle kaydetmiştir. Cevdet Paşa bu görevi süresince, Bosna bölgesindeki her konu ile yakından ilgilenmiştir. Coğrafyayı, bölge insanının hassasiyetlerini ve özelliklerini dinlemeye, anlamaya çalışmıştır. Karşılaştığı problemleri çözerken de bölgenin özel şartlarını daima göz önünde bulundurmıştır. Bu görevinde son derece başarılı olmasının sırrı da bölgenin hassasiyetlerini göz önünde bulundurmasından yatmaktadır. Bir buçuk yıl içerisinde Bosna’da gerekli ıslahatı gerçekleştirip masrafı bölge halkı tarafından karşılanmak üzere iki alay asker toplanmasını sağladı. Cevdet Paşa bu görevi sırasında, eğitimden askerliğe, ticaretten sosyal hayata dair önemli tespitler yapmıştır.

### Dil ve Eğitim

Ahmet Cevdet Paşa Bosna’da göreve başladıktan sonra eğitim hayatı ile ilgili gözlemlerde bulunmuştur. Hatta Cevdet Paşa’yı Saraybosna’ya girişinde müslim ve gayr-ı müslim mektep çocukları şehir dışında karşılamışlardır. Karşılamada Hristiyan bir kız öğrenci Boşnak lisanında bir selamlama konuşması yapmıştır. Cevdet Paşa raporlarında Bosna ve Hersek’te okulları teftiş ettiğini, Saraybosna’daki okulların Hersek’e göre daha iyi durumda

<sup>1</sup> Yusuf Halaçoğlu, M. Akif Aydın, *Cevdet Paşa*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C. VII, İstanbul 1993, s. 443-444.

olduğunu, Bosna’da maarifin gelişmeye başlamış olduğunu, Kız ve Erkek hristiyan mektepleri bulunduğunu belirtmektedir. Kendisini mekteplerde karşılayan çocukların Boşnakça hitap ettiklerini ve şu konuşmayı yaptıklarını ifade etmektedir: “Kudretlü padişah-ı Abdülaziz Han Efendimiz hazretlerinin vekili Efendimiz. Zat-ı fahimaneleriniz vatanımızı teşrif ile sıhhatü afiyet üzere aramızda sizi gördüğümüzden ve teşrif-i aliniz ahali-ı beldenin istirahat ve ıslahı halleri için olduğunu bildiğimizden hep refika ve sınıfdaşlarım tarafından arz-ı teşekkürle intihap olduğuma teşekkürle beraber tezayüd-ı eyyam-ı ömrü ikbal-ı ifahimâneniz duası vird-ı zebânımız olduğunu arz eylerim.”

Cevdet Paşa Bosna’da şehrin ileri gelenleriyle yaptığı toplantıda “Huzzarın ekserisi lisan-ı Türki tefehhüm edemediklerinden yek-diğere sual eder oldukları cihetle” Türk dilinin kullanımın yaygın olmadığını ifade etmiş olmaktadır. Gerek mekteplerdeki karşılaşmalarda gerek şehrin ileri gelenleri ile yaptığı toplantılarda Türkçe bilmediklerine dair ifadelerden Saraybosna’da halkın yerel lisanı ile konuştuğu, resmi devlet işlerinin Türk dilinde yapıldığını göstermektedir.

### Askerlik

Yeniçeri Ocağının kaldırılmasından sonra Osmanlı Devleti yeni bir ordu kurdu. Fakat Bosna, Hersek ve İşkodra gibi bazı bölgelerden asker alamadı. Boşnaklar yeni kurulan bu orduya asker vermemek için uzun süre direnç gösterdi.

Ahmet Cevdet Paşa Boşnakların yeni kurulan orduya niçin asker vermeye yanaşmadıklarını anlamaya çalışmıştır. Boşnakların askerlikten çekinmesinin sebebi, daha önce Bosna’nın dışında kalmış olmalarıdır. Bosna’dan alınacak askerlerin Arabistan gibi uzak bölgelere gönderileceklerinden endişe etmektedirler.<sup>2</sup> Cevdet Paşa bu durumu tespit ettikten sonra Bosna’dan alınacak askerlerin Bosna kıtasında görevlendirilmeleri için İstanbul ile yazışmalara başlamıştır.

Cevdet Paşa’nın bir diğer tespiti meselenin çözümü açısından daha da önemlidir. Asker alma meselesini çözmek için öncelikli olarak Bosna’nın ileri gelenlerinin ikna edilmesi gerektiği sonucuna varır. Bosna-Hersek’te eyalet ileri gelenleri 20 kişi olup bunlardan dördü Travnik, Saraybosna, Mostar ve Gradaçats kazaları müftüleridir. Cevdet Paşa eyalet ileri gelenleri ile defalarca görüşür ve Bosna Hersek’te askeri ıslahat yapılmasına karar verilir. Cevdet Paşa’ya göre Boşnaklar, dinlerine bağlı kimseler olmalarından dolayı din adamlarının nasihatleri toplum üzerinde son derece etkili olmaktadır. Cevdet Paşa’nın bir diğer önemli tespiti de askerlik görevini yerine getirecek olan delikanlılara sevgilileri olan kızların sözlerinin tesir ettiğidir.

Bosna’da kızların evlenmelerini zorlaştıran bir düğün adeti vardır. Kız babası için düğün yapmak demek pahalı giysiler almak ve günlerce yemek vermek anlamına gelmektedir. Bu da ailenin tüm servetini bitirmektedir. Cevdet Paşa kızların askerlik konusunda desteğini almak için bu geleneksel düğünü yasaklar, geleneksel Boşnak düğünü yapacak olanlara vergisinin iki kat olarak deftere kaydedilmesi için emir verir.

Cevdet Paşa’nın verdiği bilgilerden anlıyoruz ki Bosna’ya memur olarak gelen görevliler burada evlenir fakat çok geçmeden boşanıp giderlermiş. Cevdet Paşa bunu önlemek için bu tür evliliklerde mihrin birkaç kat fazla belirlenmesini ve eşini boşayıp gidecek olursa

<sup>2</sup> Ahmet Cevdet Paşa, *Sultan Abdülhamid’e Arzlar (Ma’ruzat)*, Haz.Yusuf Halaçoğlu, BKY Yayınları, İstanbul 2010, s. 98.

mihrin kendisinden derhal tehsil edilmesini emreder.<sup>3</sup> Böylelikle evlenmeyi kolaylaştırıp, boşanmayı zorlaştırarak kızların gönlünü kazanmış, asker toplama konusunda onların desteğini sağlamaya çalışmıştır.

Ayrıca bu dönemde camilerde vaaz eden hoca efendiler, askerliğin faziletine dair halka nasihat etmişlerdir. Kızlar da sevgililerini askerliğe teşvik etmek için destek olmuşlardır. Toplumu askerliğe özendirmek için Sırların sıkı bir şekilde askeri eğitimle meşgul oldukları, bahar mevsiminde Bosna tarafına saldıracakları şeklinde bir söylenti de çıkar. Bu söylenti de Boşnakların eğitim görmüş bir askeri birlik ile her zaman savaşa hazır olmaları gerekliliğini halka sezdirerek askerliğe yönlendirmiştir. Yeni oluşturulacak askerlerin kıyafetleri de Boşnakların en çok sevdiği renk olan “yeşil” olarak belirlenmiştir.<sup>4</sup>

Cevdet Paşa, Bosnalıların ileri gelenleriyle yaptığı toplantılar hakkında bilgi verirken Boşnakların çok önemli bir özelliğine vurgu yapmaktadır. “*Boşnaklar verdikleri söze o kadar bağlıydılar ki, 18 kişi 24 gün müddetle müzakere ile meşgul olmalarına rağmen içlerinden hiçbiri dışarıya bilgi sızdırmadı. Ecnebler, bilhassa Avusturyalılar ve Sırlar böyle büyük bir mecliste meydana gelen görüşmelerin uzamasından dolayı büyük merak içinde kaldılar ve muhtevasını öğrenmeye çalıştılar. Bir ipucu elde edemediler. Böyle güvenilir sağlam insanlar ile çok iş görülebileceğini bu tavırlarından anladım*” diyor.<sup>5</sup>

Cevdet Paşa, Bosna’da şidetli kıştan sonra baharın gelmesiyle karların kalktığını, zümrüt yeşili otlar ve yapraklar meydana çıkarak olağanüstü bir neşe ve sevinçle halkın seyir yerlerine çıktıklarını, Saraybosna’da kızların mesire yerlerinde eğlenirken şu beyitleri söylediklerini ifade etmektedir.

“Hünkar,müfettiş efendiye emr etmiş demiş ki,  
Paranın gittiğine bakma, altınları su gibi akıt  
Kızları evlendir,  
Taki gazi yiğitler ve yeşilli askerler doğursunlar.”

Bosna’da askerlik meselesi Bosna ileri gelenlerinin katılmış olduğu toplantılarda detaylı olarak görüşülerek ve Padişahın onayı alınarak çözülmüştür. Cevdet Paşa askerlik meselesini hallettikten sonra “*Boşnaklar söz verip sözlerinde duran kimseler, onlardan asker almak için nice seneler boş yere uğraşmış*”<sup>6</sup> sözleriyle toplumların hassasiyetlerine dikkat ederek zor görülen meselelerin kolaylıkla çözülebileceğine dikkat çekmektedir.

Cevdet Paşa Bosna’daki görevini bitirdikten sonra 2 Kasım 1864’te İstanbul’a döner. Beraberinde İstanbul’a getirdiği dört çavuş Cuma selamlığında Padişahın huzuruna çıkarılır. Sultan Abdülaziz bu dört çavuşu maiyetinde bulunan 24 çavuşun arasına katar.

## Ticaret

Ahmet Cevdet Paşa Boşnakların ahlaki bozulmamış bir kavim olduklarını ticaret hayatı üzerinden de ortaya koymaktadır. Cevdet Paşa’nın verdiği bilgiye göre Bosna’da ticaret tamamen “emniyet” üzerine inşa edilmiştir. Ticaret iki koldan yürütülmektedir. İstanbul’dan Selanik ve Yenipazar yoluyla Saraybosna’ya ürün götürülmektedir. Avusturya’dan İzvornik

<sup>3</sup> Ahmet Cevdet Paşa, *Tezakir*, (Tezkire 21—39), (yay. hazırlayan Cavit Baysun), Türk Tarih Kurumu, Ankara 1986, s. 44.

<sup>4</sup> Boşnakça “yeşilli” tabiri şerefli ve saadetli anlamında kullanılmaktadır.

<sup>5</sup> Tezakir, (21-39) s. 38.

<sup>6</sup> Ahmet Cevdet Paşa, Ma’ruzat, s. 96.

Sancağı veyahut Bihke Sancağı yoluyla ürün getirilmektedir. Saraybosna eyalatin ticaret merkezidir. Bir buçuk milyon nüfuslu Bosna eyalatinin ticaret merkezi Saraybosna'dır.

Saraybosna tüccarı İstanbul ve Avrupa'dan getirdiği ürünleri Saraybosna'da depolamaktadır. Liva ve kaza tüccarlarından birisi Sarabosna'ya gelmekte ve büyük bir tüccarın mağazasından kendisine lazım olan ürünleri istemektedir. Mağazanın yazıcısı istenilen ürünlerle birlikte karşısına fiyatını bir deftere kaydederek bir pusula düzenlemektedir. Tüccarın istemiş olduğu ürün hazırlanmakta ve defterdeki bilgilerin yazıldığı pusula müşteriye verilmektedir. Müşteri ürünü alıp memleketine götürmekte ve satmaktadır. Saraybosna'daki tüccar ara sıra bir tahsildar çıkarıp tüccarlardan tahsilat yapmakta ve yapılan ödemeye ait bir ilmuhaber düzenlemektedir.

Bosna Eyaletine bağlı Liva ve kazaların tüccarları Saraybosna'ya her geldiklerinde üçer beşer yüz bin kuruşluk ürün alır pusulasıyla beraber memleketlerine götürmektedirler. Buna karşılık kendilerinden her hangi bir senet veya şahit istenmemektedir. Bu kadar büyük bir ticaret “ itimat ve güven” üzerine inşa edilmiştir.

Cevdet Paşa Saraybosna tüccarlarından Merhemik Mehmet Ağa'ya ne kadar alacağı olduğunu sorar. Mehmet Ağa on bin keseden fazla alacağı olduğunu ifade eder. Elinizde senet veya şahit var mı dendiğinde ise “ hayır, âdet olmamış” diye cevap verir.

Ya bu tüccarlardan birisi vefat ederse paranız batmaz mı dendiğinde, vefat ederse bizim pusulamız terekisinde çıkar. Varisleri onu öder diye cevap verilmektedir. Cevdet Paşa'nın belirttiğine göre Saraybosna'da uzun senelerden beri hiç kimsenin alacağı inkar olunmamıştır.

Bosna'da ticaret “senetsiz ve itimat” üzerine yapıldığı için ticaret mahkemesini geliri hiçbir zaman mahkeme katibinin maaşını karşılamamıştır. Mahkemeye sadece Saraybosna'ya gelen yabancıların davaları gelmekte bundan elde edilen gelir ise 350 kuruşu geçmemektedir. Bu para da mahkeme katibinin maaşını karşılamamaktadır.

Ticaret hayatı ile ilgili olarak Cevdet Paşa'nın önemli bir tespiti de borç ve faiz meselesidir. Cevdet Paşa bir toplantı esnasında Bosna'da “kesesi kaç kuruş faizle” borç verildiğini sorar. Buna cevaben “Haşa biz faiz almayız. Böyle haram para yemeyiz” cevabını alır. Aynı soru Hristiyanlara sorulduğunda “faiz almak Yahudilere mahsustur. Biz İslam ve Hristiyan birbirimize ödünç para veririz. Faiz almayız ve senet alıp vermek dahi adettir değildir”<sup>7</sup> demişlerdir. Cevdet Paşa'nın aktardığına göre son zamanlarda Bosna'ya ecnebler gelip gittikçe hristiyanlar arasında faiz almak yaygınlaşmaktadır.

### **Evlilik, Düğünler ve Eğlenceler**

Ahmet Cevdet Paşa'nın anlattığına göre Bosna'da gençler arasında âşıklık (aşikovanye) usulü yaygındır. Bosna'nın soğuk ikliminden dolayı çocuklar geç yetişir ve evlilik çağına oldukça geç gelirler. Kızlar ve erkekler arasında âşıkdaşlık usulü geçerli olup birbirleriyle serbest ve açıktan rahat bir şekilde görüşmektedirler. 15 yaşındaki kızlar henüz yetişmiş kabul edilmeyip bu âşıklık muamelesinde bulunmazlar. Kızlar ancak 17-18 yaşına geldiklerinde âşıklık yoluyla delikanlılar ile görüşmeye başlarlar. Boşnak kızları ne kadar yaşlansalar da evlenmedikçe ferace<sup>8</sup> giymeyip açık gezerler.

<sup>7</sup>Tezakir, s. 28.

<sup>8</sup> Kadınların sokakta giydikleri, mantoya benzer, arkası bol, yakasız çoğu kez eteklere kadar uzayan üst giysisi.

Kızların aşıklık etmeleri ve evleninceye kadar ferace giymeyip açık gezmeleri iffete aykırı değildir. Boşnakların erkekleri ve kızları ehl-i iffet ve ismet sahibidirler. Boşnaklar henüz ahlakı bozulmamış bir kavimdir.<sup>9</sup> Boşnaklar güzel ahlak sahibi olmalarıyla birlikte mütedeyyin<sup>10</sup> ve musalli<sup>11</sup> kişilerdir.

Cevdet Paşa'ya göre bu aşıklık usulüne bazı alimler itiraz etmektedirler. Fakat bu Boşnaklarda eski bir âdet olduğu için bunun kaldırılması mümkün değildir. Çünkü adet insanın ikinci tabiatıdır ve bunu değiştirmek son derece zordur dedikten sonra, aşıklık usulünde iffete aykırı bir durum olmamasına son derece dikkat edildiğini ifade etmektedir.

Aşıklık usulünü ise şu şekilde açıklamaktadır: *Delikanlılar kızların evi önüne gidip onlara pencereden veya kızlar bazen evlerinin sokak kapısına inip orada konuşurlar. Kızlar bazen delikanlılara su veyahut kahve verir. Bazen delikanlı avlu içine girer, kız ona abdest almak için ibrik ve namaz kılmak için seccade getirir. Eğer bu arada kaza ile bile olsa birinin parmağı diğerine dokunacak olursa bu nikah hükmünde tutulur ve derhal nikah kıyılır. Sonuç itibarıyla kız ve erkek uzun müddet âşıklık ederek , birbirlerini tanıyarak evlenmeye karar verirler.*

Bosna'da düğün yapmak çok masraflıdır. Kız evlendirmek isteyen aile sırmalı ve işlemeli ağır elbiseler yaptırmak ve haftalarca ziyafet vermek zorundadır. Bu şekilde kız evlendiren ailelerin servetlerinin çoğu gider ve birçok aile bu kadar para bulacak durumda değildir. Bu sebepten kızlar âşıkdaşlık yoluyla keni kendilerine koca bulmaya mecbur olurlar ve bu konuda da çok yeteneklidirler. Özellikle Saraybosna'ya dışarıdan gelen memur ve görevlilerin gönlünü çalmakta oldukça maharetlidirler.

Hristiyanlar ise kızlarını satarcasına aşıklarından bir hayli akçe almak gibi bir adetleri vardır. Bu sebeple Hristiyan kızları koca bulmakta çok daha fazla güçlük çekerler.<sup>12</sup>

Cevdet Paşa'nın naklettiğine göre, Cuma ve Pazartesi günleri Saraybosna'nın seyr-ü temaşa günleri olup bir gün şehrin bir tarafına bir gün diğer tarafına çıkarlar. Bahar mevsiminde her mahallenin kızları bir ağızdan şarkılar okuyarak mesire yerlerine giderler. Kızlar mesire yerlerinde el ele tutuşup şiirler okuyarak kendilerine mahsus alafranga oyunlar oynarlar. Delikanlılar ise karşılıklarına dizilip bunları izler ırz ve namusa dokunmayacak ve edebe mugayır olmayacak şekilde birbirlerine söz atarlar. Ahmet Cevdet Paşa ve Vali Paşa da hatada iki defa mesire yerlerine gidip birer kızı gelin etmişlerdir.

## Sonuç

Ahmet Cevdet Paşa'nın raporlarında ifade ettiğine göre, Boşnaklar dindar, sözüne güvenilir, sır saklayan insanlardır. Tüm asimilasyon çabalarına rağmen Boşnakların bu özelliklerini koruduklarını gözlemlemekteyiz. Cevdet Paşa Bosna'da bulunduğu süre içerisinde devlet açısından oldukça problemli olan askerlik meselesini, yöre halkının hassasiyetlerini ve duyarlılıklarını çok iyi tespit ederek kısa sürede çözmeyi başarmıştır.

---

<sup>9</sup>Tezakir, s. 24.

<sup>10</sup>dindar

<sup>11</sup> Namaza düşkün

<sup>12</sup> Tezakir, s. 26.

## Kaynaklar

1. Ahmet Cevdet Paşa, *Sultan Abdülhamid'e Arzlar, (Ma'ruzat)*, (yay. Yusuf Halaçoğlu), BKY Yayınları, İstanbul 2010.
2. Ahmet Cevdet Paşa, *Tezâkir*, (yay. Cavid Baysun), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1986.
3. Brovn L. Carl, *İmparatorluk Mirası, Balkanlarda ve Ortadoğu'da Osmanlı Damgası*, (çev. Gül Çağalı Güven), İletişim Yayınları, İstanbul 1986.
4. Edina Solak, *Naziv jezika u salnamama: sistemska reforma obrazovnog sistema i službena nominacija jezika u Bosni*, Književni jezik, br. 24/1-2, Institut za jezik, Sarajevo, 2013.
5. Edina Solak, *Rasprave o jeziku u Bosni i Hercegovini od 1850. do 1914. godine. Sociolingvistički pristup*, Edicija Posebna izdanja, knjiga XIX, Institut za jezik, Sarajevo, 2014.
6. İvo Andrić, *Drina Köprüsü*, (çev. Hasan Ali Ediz-Nuriye Müstakimoğlu), İletişim yayınları, İstanbul 2007.
7. Kent Marian (editör), *Osmanlı İmparatorluğu'nun Sonu ve Büyük Güçler*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul 1996.
8. Yusuf Halaçoğlu, M. Akif Aydın, *Cevdet Paşa*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, C. VII, s. 443-444, İstanbul 1993.

## LANGUAGE AND CULTURE IN BOSNIA & HERZEGOVINA ACCORDING TO REPORTS OF AHMET CEVDET PASHA

### Abstract

Ahmet Cevdet Pasha, who was appointed as the Inspector of Bosnia in 1863, performed important tasks. Ahmet Cevdet Pasha put the things he saw, his observations and recommendations into a report form in Bosnia. These reports were published later. In our paper, Ahmet Cevdet Pasha's works titled as *Tezâkir* will be taken as the basic reference. According to the reports of Ahmet Cevdet Pasha, the titles such as marriage, military customs, and weddings will be brought into forefront and the cultural life of that period will be revealed.

**Keywords:** Bosnia Herzegovina, Ahmet Cevdet Pasha, Cultural life, Language, Culture

Dr. sc. Betül Mutlu

**ROMANDA İÇ KONUŞMA VE BİLİNÇ AKIŞI TEKNİKLERİNİN KULLANILIŞI****Özet**

İç konuşma ve bilinç akışı teknikleri modern anlatım teknikleridir. Klasik gerçekçi romanda, roman kişinin iç yaşantısı genellikle iç çözümleme tekniği ile ortaya konulurken modern romanda iç çözümleme tekniği gerçeği aktarma yolunda yetersiz bulunur. Modern romanda roman kişinin iç dünyasını olduğu gibi sergilemek amacıyla olan yazarlar, iç konuşma ve bilinç akışını bir arada kullanarak okuyucuyla roman kişisini doğrudan doğruya baş başa bırakmak isterler. Türk edebiyatında bilinç akışı ilk kez Tanzimat Dönemi yazarı Recâizade Mahmut Ekrem' in *Araba Sevdası* (1898) romanında görülür. Daha sonraları Proust ve Joyce' den etkilenen Ahmet Hamdi Tanpınar ve Peyami Safa ruhsal gerçekliği araştırırken iç konuşma ve bilinç akışına tekniklerine başvururlar. Bu yazarların romanları Türk romanı için, yeni bir gerçeği yeni teknik aracılığıyla yansıtmaya yolunda çok önemli basamaklardır. Oğuz Atay'ın 1972'de yayımlanan *Tutunamayanlar* romanı ise, kahramanının iç gerçekliğini neredeyse romanın bütününde iç konuşma ve bilinç akışı tekniklerini kullanarak onun bilincinden olduğu gibi gösteren ilk örnek olarak çok ses getirmiştir. Daha sonradan pek çok modernist yazarımız iç gerçekliği yansıtırken bu tekniği başarıyla kullanmıştır. Bu bildiride Türk edebiyatından seçilen romanlar örneğinde iç konuşma ve bilinç akışı tekniklerinin nasıl uygulandığı ortaya konmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** bilinç akışı, iç konuşma, Türk romanı, Romantik Bir Viyana Yazı

*“Roman düşsel kahramanlar aracılığıyla  
görülen yaşam üzerine düşünmedir.”*

*Milan Kundera*

**Giriş**

Modernist yazarlar, insan gerçeğini yansıtmaya yolunda yetersiz buldukları on dokuzuncu yüzyıl romanlarının tipik gerçeklik anlayışına karşı çıkmışlardır. Çünkü modernist yazar roman gerçekliğine ilişkin argümanlarını I. ve II. Dünya savaşlarının neden olduğu karmaşık toplumsal ve bireysel değişimlerle psikoloji ve fizik bilimlerindeki yeni bilgilere dayandırır. Artık gerçeğin beş duyu organı aracılığıyla açıklandığı dış gerçeklik değil, bireyin iç dünyası aracılığıyla sergilenen yeni bir gerçeklik söz konusudur.

Psikolojideki yeni yaklaşım ve uygulamalar yeni gerçeklik anlayışının ana kaynaklarından biridir. Özellikle yüzyılın öncü psikanalistleri Sigmund Freud (1856-1939) ve Karl Gustav Jung (1875-1961)' un bilinçaltı ve derinlik psikolojisi konusundaki araştırmaları, modernist yazarları bireysel iç dünyaya yöneltmiştir. “Freud, insan karakterini yönlendiren en önemli unsurun şuurlu ve id olduğunu söylerken Jung da bütün insanların değişmeyen ruhi tecrübelerinin kolektif şuurlu altında mevcut olduğunu savunmuştur.” (Kantarcioglu, 1981:42). Bilinçaltı gerçeklerini, temelleri Henry Bergson (1859-1941) tarafından atılan öznel zaman anlayışı izlemiştir. Bu anlayışa göre zaman, mekân ve nesnelerin algılanışı kişinin konumuna

ve duyum biçimine bağlı olarak öznel farklılıklar gösterir. Bergson' a göre zaman bölünmez; geçmiş ve şimdiyi bütün olarak kapsar.

“Bergson fikirlerine zamanda geçmişin ve geleceğin halde toplanması yerine, birbirini takip eden kronolojik birimleri yetiştirmenin saçma bir düşünüş şekli olduğunu ekler. Günümüzün şairleri, hayal gücünün zamanın akışını etkilediğini düşünme eğilimindedirler. Zamanda bu çeşit gelişmenin, hiç olmazsa atmosfer olarak, Kant'ın sezgiye dayanan estetiği tarafından şartlandırıldığı zannedilebilir. Bu estetiğe göre, zaman, insanın doğuştan sahip olduğu (a priori) subjektif bir şarttır ve insanın kendisini, iç dünyasını, sezgi yoluyla algılayan subjektif bir duygudan başka bir şey değildir. Yer ve zaman Kant'a göre hayal mahsulüdürler.” (Stevick, 1998: 261).

Zamanı insan zihninin bir ürünü olarak gören bu filozofların düşünceleri kısa sürede edebiyat dünyasını da etkiler. Marcel Proust (1871-1922), James Joyce (1882-1941), William Faulkner (1897-1962) ve Virginia Woolf (1882-1941)'un zaman ekseninde kurguladıkları iç dünyaları anlattıkları romanlar tüm dünyadaki modernist yazarlar için bir başucu kitapları olur. “Proust ve Joyce' un, Bergson' un süre (duree) kuramından geliştirdikleri yazınsal söylem biçimi, bireysel iç yaşantının, zaman eksenini boyuca, geçmiş gelecek şimdi arasında sürekli bir bilinç akışı düzeninde aktarılmasıdır.” (Göktürk, 1988: 81).

Öznel zaman anlayışının hemen ardından bilim dünyasını sarsan görelilik kuramı gelir. Zamanın mekândan bağımsız olmadığı, kişinin konumuna ve hareketine bağlı olarak değiştiği düşüncesine dayanan bu kuram bir yandan bağımsız zaman kavramını yıkmış bir yandan da saltık gerçek anlayışını kökten değişikliğe uğratmıştır. Bu üç aşamanın temsil ettiği yeni gerçek anlayışı modern yaşamla birlikte modern romanın da hem düşünsel dokusunu hem de teknik donanımını değişime zorlamıştır. Klâsik romanda, kişinin iç dünyasını sergilemek için, ruh çözümlemesi tekniğine başvurulur. Bu teknikte, her şeyi bilen anlatıcı konumu egemendir. Yazar, kişinin iç yaşantılarını kendi diliyle ve bazen de kendi yorumlarıyla okuyucuya iletir. Yazarın görevi, dar anlamıyla çevirmenliktir. Ne kadar nesnel olmaya çalışırsa çalışsın, roman kişisini okuyucu karşısına ikinci elden çıkardığı ve kendi görüş açısı ile şekillendirdiği için, tam anlamıyla inandırıcı değildir. Modern yazar ise, iç gerçeklikleri tam olarak yansıtabilmek ve bu arada da inandırıcılığı elden bırakmamak amacıyla yeni yöntem ve teknik arayışlarına girmiştir. Norman Freidman modernist romancının bu arayışına bulduğu çözümü şöyle anlatır: “Hikâye kendini anlatır; kendi adına konuşur. Yazar karakterlerini savunmaz; ne yaptıklarını bile kendilerine anlatır. Hepsinden önemlisi, neler düşünüp neler hissettiklerini, içinde bulundukları durumlarda hangi izlenimleri edindiklerini de kendilerine anlatır.” (Freidman, 1983: 53).

Aslında on dokuzuncu yüzyıl yazarlarının romanda gerçeği inandırıcı kılabilme amacıyla başlattıkları nesnel yöntem araştırmaları da bu araştırmaların kaynağı olmuştur. Otobiyografik yöntem, sadece diyaloglarda örülmüş romanlar, çok bakış açılı romanlar, anlatma-gösterme yönteminin bir arada kullanıldığı romanlar, bilinç akımı ve iç monoloğun yöntem olarak kullanıldığı romanlar anlatıcı yazarın yavaş yavaş ortadan kalktığı bir arayışın ürünleridir. Başlangıçta amaç gerçeği yansıtmak ve inandırıcı kılma iken, daha sonra gerçeği okuyucunun katkısıyla yaratma amacı ön plana çıkmıştır. Yazarın romanında kullanacağı teknikleri seçimi ise, okuyucu üzerinde uyandırmak istediği etkiye bağlı hale gelmiştir.

Bir kişinin iç dünyasını tam anlamıyla başka insanların bilemeyeceği gerçeği, her şeyi bilen anlatıcı konumunun aşılması gereğini doğurmuştur. Modern roman, okuyucu ile birlikte



tamamlanabilen romandır. Bu yüzden okuyucunun da algılama ve yorumlama serbestliği kazanarak, kendi açısından yaratma sürecine katılması gerekir. İç konuşma ve bilinç akışı teknikleri, hem roman kişinin özgürlüğünü sağladıkları için hem de anlatılanlarla anlatma süreci arasındaki uzaklığı kaldırarak nesnel gerçekliği olduğu gibi göz önüne sergiledikleri için kısa sürede modern yazarın en gözde teknikleri olmuştur.

## İç Konuşma

İç konuşma, roman kişilerinin yazar karşısında özgürlüğünü sağlayan tekniklerin ilki olarak ortaya çıkmıştır. İç konuşmanın kökenini de monologda arayabiliriz.<sup>1</sup> Batı edebiyatında ilk defa Eduard Dujardin tarafından uygulanan monolog yazarın roman figürlerinin akıllarından geçeni, içlerinden geçirdikleri, onların kendi kendileriyle konuşmaları tarzında yansıtmaya tekniğine verilen addır (Aytaç, 1990: 53). İç konuşmada ise roman kişisi-yazar-okuyucu üçlüsünün düzeni bozulmuş, yazar aradan çıkmış, doğrudan roman kişisi-okuyucu iletişimi kurulmuştur. Anlatıcı öge de ortadan kalktığı için karakterin iç dünyasının nesnel sergilenme derecesi artmıştır.

Modern romanın en esaslı aygıtlarından biri olarak nitelendirilen (Tekin, 2017: 268) iç konuşma için denetlenmiş bilincin akışı da diyebiliriz. Ruh çözümlenmesinde yazar, roman kişisi ile okuyucu arasında bir engel oluştururken iç konuşmada yazar engeli kalkmış, ama bu kez de roman kişisi kendisi ile okuyucu arasına engel koymuştur. Kişinin bilinci olduğu gibi okuyucunun karşısında değildir. Kişi, bilincinden seçmeler yaparak mantıklı bir düzen içinde sunar iç dünyasını. Aşağıdaki alıntıda yazarın aradan çıktığını, karakterle okuyucuyu karşı karşıya bıraktığını görüyoruz:

*“Bu ne sefalet, burada kumların üstünde yapayalnız, kimsem yok, hep sizin yüzünüzden anne, baba, niye erken öldünüz, kimselerin annesiyle babası yalnız bırakıp gitmiyor oğlunu, hiç olmazsa bana iyi bir miras bıraksaydınız, o zaman ben de o parayla ben de onlara benzerdim, ama ne para, ne pul, bıraka bıraka uyuşuk, şişko bir ağabey ile ideolojik bir, abla bıraktınız, Tabii bunak babaanneyle cücesi de var ve bir de o dökülen aptal, küflü iğrenç ev, onu da yıktırmıyorlar; hayır yıktıracağım. Allah belânı versin, tabi biliyorum niye para kazanamadınız, korkaklar hayattan korkunuz, para kazanmak için gereken namussuzlukları yapabilecek kadar cesur olamadınız, para kazanmak için cesaret ve yetenek ve yürek gerek ve o ben de var ve kazanacağım...”* (Pamuk, 2017: 216)

Orhan Pamuk’un *Sesiz Ev* romanından alınan bu paragraflarda zenginlik düşleri kuran merkez karakteri Metin, çıkarına düşkün, doyumsuz ve bilinçsiz bir gençtir. Sürekli parasızlıktan şikâyetçidir. Bütün bunların suçlusu ise ona göre erken ölen ve kendisine uyuşuk bir ağabey ile ideolojik bir abla bırakan anne ve babasıdır. Yazar, Metin’ in bu durumunu kendi bilincinden iç konuşma tekniğini kullanarak yansıtmaktadır.

İç konuşmayı “aktarılan iç konuşma” ve “alıntılanan iç konuşma” şeklinde ikiye ayıran Berna Moran’a göre aktarılan iç konuşma üçüncü kişi ağzından yazılır, ne ki bu kez karakterin düşünceleri, duygularını anlatmak için kullanılan sözcüklerin ve dilin karakterine ait olduğu

<sup>1</sup> A.A Mendilov, iç konuşma ve bilinç akışı tekniğini, ilk tiyatro eserlerinde kullanan “yüksek sesle düşünce” tekniğinin bir çeşidi olarak görür. (bkz. P.Stevick, *Roman Teorisi*, s. 253) R. Wellek-A.Warren’e göre de Shakespeare’ de görülen karakterin kendi kendine konuşması bunun ilk örneğidir. (bkz. A.Wellek-A.Warren, *Edebiyat Biliminin Temelleri*, s. 310)

bellidir, sanki anlatıcı kendi sesiyle karakterin sesini üst üste bindirmiştir. (1990: 204-205). Gürsel Aytaç ise bu tekniği “erlebte rede” (yaşanmış ifade) olarak adlandırır ve şöyle açıklar: “Bu tarzın özelliği, anlatıcının bir anlatıcı olarak ortadan silinmesi ve monolog yapan roman figürünün ardına gizlenmesidir... Kişilerin iç dünyasını yansıtmada bu tarz çok işlek bir tekniktir. Çünkü burada konuşan gerçi anlatıcıdır, ama kendi bakış açısından değil de roman figürünün açısından konuşur.” (Aytaç, 1990: 227).

Bu teknikte de söz konusu olan roman kişinin ruhsal gerçekliğidir. Romanda bir psikolojik analiz tekniği olarak da tanımlanan (Sazyek, 2013: 367) iç konuşmada anlatıcı-yazar, kahramanını olduğu gibi sergilemek için genellikle kahramanı ile özdeşleşir. Selim İleri, *Ölünceye Kadar Seninim*’ de bu tekniğe sıkça başvurur. Aşağıdaki paragraflarda anlatıcı-yazarla romanın kahramanı Süha Rikkat’in anlatı düzleminde birleştiğini görüyoruz:

*“Bazan kaçmak, uzaklara gitmek duygusuna kapılırdı. Gözünün önünden, geçen yüzyılın büyük aşk romanları geçer; Anne Karanina, Vronski’yle oradan oraya mevsimlere, kürk kalpaklara, kar yağışına, sonra kır şarkısı ilk yazlara, dallarda açmış bulutlara karışarak, tenlerle, görkemli arabalarla yol alıp giderlerdi; büyük otel odalarında valizler açılır, hizmetkârlar karşısında. Kendisi de çam ormanlarının, yüksek yaylaların, karlı dağdaki ateşin özlemini epeydir çekiyordu.*

*Ah, sonbahar da bitiyordu...*

*Anna Karanina’nın o dansı, o siyah tuvaleti...*

*İki kış önce, yoklukta, büyük incelik gösterip kendisine el altından kaçak kahve bulan bakkalın çırağına dalgın, fakat dostça gülümsedi Süha Rikkat.”* (İleri, 2012: 24)

Süha Rikkat’in düşüncelerini yansıtan bu parça yazarın kaleminden çıkmıştır. Fakat “Ah, sonbahar da bitiyordu..!” cümlesini söyleyenin yazar değil aşk romanı yazarı Süha Rikkat olduğu kesindir. Çünkü özlem içinde olan Süha Rikkattir. “Ah” sözünde Süha Rikkat ile yazar özdeşleşmişlerdir.

Berna Moran, bilinç akışının özel bir şekli olarak değerlendirdiği, alıntılanan iç konuşmayı ise şöyle açıklar: “Alıntılanan iç konuşma (quoted monologue, ya da direct free speech) diyebileceğimiz bu yöntemde anlatıcı aradan çekilir ve karakterin kendi kendine konuşmasını, düşündüklerini olduğu gibi alıntılar.” (1990: 75). Bu, bildiğimiz iç konuşmadır. İç konuşmada yazar, aradan çekilerek, roman kişinin iç dünyasıyla okuyucuyu baş başa bırakmıştır. Okuyucu kişinin verili düşüncelerini, duygularını olduğu gibi algılar. Ancak, roman kişisi aklından geçen düşünceleri, duyguları belli bir mantık düzeni içinde sıralarken bu duygu ve düşüncelerin oluşumunu aktarmadığı için okuyucu onun dünyasına tam anlamıyla giremez. Ruh çözümlemesinde yazarın koyduğu sınır, bu sefer de roman kişisi tarafından konur. Modernist yazarlar bu tür bir tikanıklığı açmak için genellikle bilinç akışına başvururlar.

### **Bilinç Akışı**

Bilinç akışı, romanda genellikle iç konuşma ile birlikte kullanıldığı için iki tekniğin ayrıştırılmasında farklı yorumlar ortaya çıkarmıştır. Gerçekte ise bilinç akışı bakış açısı ve iç konuşmadan ayrı düşünülmeyen karmaşık bir teknik olduğu kadar, belirgin ayrımları da olan bir tekniktir.

Gürsel Aytaç, bilinç akışını insanın gerçek hayatta olduğu gibi, her an aklından geçenleri zaman ve mekân kategorilerine bakmaksızın birinden ötekine çağrışım esasına dayalı geçişler halinde yansıtmak şeklinde tanımlar (1990: 54). Bu teknik batıda ilk kez Dorothy Richardson tarafından kullanılmış, terim olarak da ilk kez Villiam James tarafından ortaya atılmıştır. James Joyce, W. Wolf, W. Sterne, M. Proust, Faulkner ve Samuel Beckett tekniği en geniş boyutlarıyla kullanarak bir bilinç akışı romanı haline getirmişlerdir. Ancak, batıda “bilinç akışı romanı” olarak adlandırılan bu romanlarda hâkim anlatım yöntemi bilinç akışı değil, bilinç akışı-iç konuşma karışımı bir yöntemdir. F.Hoffmann bu şekilde yazılan romanı şöyle tanımlar: “Son bilinç akımı romanı incelemelerinde şu faydalı ayrım yapılıyor: Bilinç-akımı, çeşitli bilinçlilik düzeylerini araştırmak için çok teknikler kullanan roman türünü anlatır; bu düzeylerin en önemlisi iç-monologdur.” (1965: 47).

Görüldüğü gibi bu iki teknik işlev açısından birbirini tamamladığı için modern romanda bir arada kullanılmaktadır. Bir roman yöntemi olarak kullanıldıklarında roman kişinin geçirdiği değişimler ve iç dünyası okuyucuya bazen tek bir kişinin bilincinden bazen de değişik kişilerin bilincinden oluş halinde yansıtılır. Hermann Broch ( 1886-1951) *Vergilius’ un Ölümü*’nde Vergilius karakterinin yaşamının son on sekiz saatini bilinç akımı-iç monolog karışımı bir yöntemle aktarmıştır. Virginia Wolf’un *Dalgalar*’ı, Faulkner’ in *Ses ve Öfke*’ si de bu yöntemle yazılmış romanlardır.

Türk edebiyatında bu tür bilinç akışı romanından çok bilinç akışı tekniğinin kullanıldığı romanlardan söz edebiliriz. Bu teknik iç konuşma ve bilinç akışı karışımı şeklinde ilk defa batıdaki kullanılış tarihinden daha önce Tanzimat Dönemi yazarı Recâizâde Mahmut Ekrem (1847-1914)’in *Araba Sevdası* (1898) romanında karşımıza çıkar (Moran, 1987: 76). Daha sonraları Proust ve Joyce’ den etkilenen Ahmet Hamdi Tanpınar (1901-1962) zaman kavramını ve bu kavrama bağlı olarak insan psikolojisini işlerken iç konuşmanın içinde bilinç akışını kullanmıştır. Özellikle *Huzur* (1948) romanında zaman zaman kahramanı ile özdeşleştiği, onun bilincini bu yolla gösterdiği görülür. Peyami Safa (1899-1961) da *Matmazel Noralıya’nın Koltuğu* (1949) adlı romanında psikolojik gerçekliği, bazen anlatma yöntemini, bazen de gösterme yöntemini hâkim kılarak iç çözümleme, iç konuşma ve bilinç akışı teknikleriyle araştırmıştır. Bu romanlar Türk romanı için, yeni bir gerçeği yeni teknikle aracılığıyla yansıtmaya yolunda birer basamaktır. Oğuz Atay’ ın *Tutunamayanlar* adlı romanı ise, Türk romanına yeni bir sürecin başlangıcı olmuştur. Bu romanla birlikte teknik araştırmaları başlamış, içerik-teknik bütünleşmesi gündeme gelmiştir. En çok dikkati çeken yeniliği de, kahramanının iç gerçekliğini bilinç akışını yoğun bir şekilde kullanarak onun bilincinden olduğu gibi göstermesidir. Daha sonradan pek çok yazarımız iç gerçekliği yansıtırken bu tekniği kullanmış, batıda yazılan bilinç akışı romanına yakın özellikler gösteren romanlar ortaya çıkmıştır. Örneğin Adalet Ağaoğlu (1929-) *Bir Düşün Gecesi*, Pınar Kür (1943) *Asılacak Kadın*, Mehmet Eroğlu (1948) *Geç Kalmış Ölü*, Hasan Ali Toptaş (1958) *Bin Hüzünlü Haz* adlı romanlarında bu tekniğin imkânlarından geniş ölçüde yararlanmışlardır.

Bilinç akışında söz konusu olan zaman, roman kişinin içinde yaşadığı öznel şimdiki zamandır. Kişi şimdiki zamanı yaşarken bilincinde geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman geriye dönüşler, atlamalar ve sıçramalar yoluyla birbirine karışır. Bu karışım sonucunda belirli bir zaman kalmaz ortada. Sevim Kantarcıoğlu bu durumu şöyle ifade eder: “William James ve Bergson’ un modern gerçek kavramına ve dolaylı olarak modern roman tekniklerine sundukları ‘Şuur akışı’ kavramı çok önemlidir. Her iki düşünüre göre, insanın psikolojik

gerçeği, kronolojik zaman ünitelerine sığmamaktadır. Geçmiş, şimdiki zamanda yaşayarak ona yön verdiği halde, şimdiki zaman geçmişi kendi şuuru içinde yeniden tefsir etme gücüne sahiptir. Esasta bundan ibaret olan bu görüş, modern romana ‘şuur akışı’ tekniğini getirmiştir ve modern romanlar dünyayı ve gerçeği karakterlerin serbest çağrışımlarından oluşan tek bir şuur akışının perspektifinden sunmuşlardır.” (Kantarcıoğlu, 1981: 43).

Bilinç akışının alanı bilinçle bilinçaltı arasındaki geçiş alanıdır. Bilinç akışı yazarı da söze dökme işlemine akla uydurma sürecinin karışmadığı alanı araştırmaktadır (Humphrey, 1965: 24). Böyle bir alanı yazı ile ifade edebilmek özel koşullara bağlıdır. Her şeyden önce kullanılan dil bilinç akışına özgü bir dil olmalıdır. Çünkü düşünceler bilinçte dilde ifade ettiğimiz gibi belli bir düzene bağlı değildir. Gramer kurallarına göre düşünmeyiz. Düşünceler bilinçte çağrışımlara bağlı olarak imgeler halinde durmaksızın değişir. Bilinç akışının dili bu özellikleri sergileyecek şekilde kurgulanır. Söz diziminin tam olduğu cümlelere, ters çevrilmiş cümlelere, sözcüklere, sözcüğe bazen de hecelere kadar uzanan geniş bir ifade tarzı kendi içinde bir mantığa göre düzenlenir. Amaç bilincin o andaki durumunu nesnel olarak yansıtmak olduğuna göre böyle bir söz diziminin kullanılması çok doğaldır. “Kurmacanın derinliğindeki bilinç akışının her noktası bilincin o anını durdurup gösterir. Bir başkalarına gene çapraşık ve rast gele dizilmiş gibi görünen sözcükler bütünü, belirli bir söz dizimine göre kurgulanmışlardır. Böylece, birbirlerine eklenen bağlarından güç alan bir alt-dil oluştururlar.” (Gümü, 1991: 18). Bilinç akışının hem kapsadığı bilinç alanını hem de dilini yansıtan bu özelliğini Adalet Ağaoğlu’ nun *Romantik Bir Viyana Yazı* adlı romanından alınan aşağıdaki paragraflarda kolaylıkla izleyebiliriz: “Ca... Ca... Ka... Ka... Catherine... Caroline... Cristine... Bu kitabı yazarının adı neydi? Bir Fransızdı. Yine de adında Almanca kaçan bir yan vardı. Allah kahretsin, Yunus, hiç Fransızca bilmediği halde kitabı Antonia’ya göstereceğim diye elinden almış, sora da ‘Antonia’ ya veremedim ki, otobüste unutmuşum’ Tuna’yla da halledilebilirdi, ama artık gerek yok, artık yeşil naylon çamaşır ipi... Yoksa, ustura mı? Ama kan? Kan da kurur, buharlaşır, havaya karışır gider. Cristanella? Yok, doğru Christiane! Tamam, buldum. Viyanalı Ölüm adlı barok romanının yazarı Cristiane Singer’ di buldum!” (1993: 123).

Tarih öğretmeni Kâmil Kaya, bir kanepeye oturmuş düşünmektedir. Okuduğu kitabın yazarını hatırlamaya çalışırken birden öğrencisi Yunus’ u hatırlar. Kitabı almış ve geri vermemiştir. Bu olay ona Yunus’u öldürmek için kullanacağı silahları çağrıştırır. Sonra zihni tekrar romanın yazarına kayar.

İç konuşma ve bilinç akışının en belirgin ayrımları yansıtılan bilinç alanında ve kullanılan dilde ortaya çıkar. İç konuşmada sergilenen alan üst bilinç ve buna bağımlı olan mantıklı düşüncelerdir. “Böyle bir anlatıda dil konuşma dilinden çok farklı değildir. Söylenmiş düşünceler için de kullanılır. Tümce yapısı konuşma tümcesinin yapısına uyar. Kişinin söylenmemiş düşünceleri dilbilgisi kurallarına uygun bir düzen içinde araya bir anlatıcı girmeden doğrudan doğruya verilir.” (Aytür, 1987: 61).

Bilinç akışında aktarılan, karakterin o andaki bilinci olduğu için zamanın ve mekânın sürekli farklılaşması, algıların, duyguların, düşüncelerin ve hayallerin karma-karışık, olduğu gibi verilmesi garip karşılanmaz. Çünkü söz konusu alan, bilinç ve bilinçaltı arasındaki düzeyde geçen algılardır. Ama bu düzey her bireyde farklı olduğu için okuyucuya tam olarak açık değildir. Yazar art arda sıraladığı bilinç öğelerini anlaşılır kılmak için okuyucuya kolaylıklar sunmazsa, yazardan başka herkese kapalı olan bir metin ortaya çıkacaktır.

Robert Humphrey’e göre belli başlı bilinç akışıyazarları bu açmazı aşmak için şu teknikleri kullanmışlardır:

1. Zihin içeriğinin psikolojik çağrışım kurallarına göre ertelenmesi (suspension),
2. Süreksizlik ve sıkışıklığın standart söz sanatlarıyla verilmesi,
3. İmgeler ve simgeler yoluyla çeşitli ve aşırı anlam düzeylerinin içerilmesi. (Humphrey, 1994: 24).

Çağrışımlar, söz sanatları, imge ve simgeler bilinç akımının araçlarıdır. Yalnız unutulmaması gereken şey bu araçların kullanım amacı, metni süslemek değil, roman kişinin ruhsal süreçlerini hareket halindeyken yakalayıp okuyucuya en etkileyici ve en anlaşılır biçimde sunmaktır. Robert Humphrey, bu bağlamda natüralist romanla bilinç akışı arasında benzerlik kurar. (1994: 33). Natüralist romancı nasıl nesnel olguları ve gereçleri, olduğu gibi verme amacıyla art arda olduğu gibi sıralarsa, bilinç akışı yazarı da ruhsal süreci olduğu gibi vermek için çağrışımların yetmediği yerlerde imge ve semboller art arda dizerek kullanır. Buluşma noktası gerçeği olduğu gibi yansıtmaktadır.

Bugün romanlarımızda bilinç akışı tekniği genellikle tek başına değil, iç konuşmayla birlikte kullanılıyor. İki tekniğin birbirine karıştırılmasının nedeni de budur. Bu tekniklerin ayrımını, birinden diğerine geçişler halinde kullanan yazarlarımızdan Adalet Ağaoğlu’ nun *Romantik Bir Viyana Yazı* adlı romanında şöyle belirledik:

Yazar, bu romanda anlatıcı-yazar ve bu yazarın kurguladığı roman kişinin ruhsal gerçekliğini, iki tekniği bazen tek başına, bazen birlikte bazen de birinden diğerine geçişler halinde kullanarak yansıtmıştır. Anlatıcı-yazar Viyana’nın geçmişte yaşadığı geç barok çağla “post-barok” olarak nitelendirdiği 1990’lı yıllar Türkiye’si arasında benzerlikler kurarak kahramanı ile birlikte bir yolculuğa çıkar. Bu, hem dış dünyada hem de iç dünyada yapılan bir yolculuktur. Üstelik kahraman ile yazar arasında her açıdan bir özdeşlik söz konusudur. Romanın daha ilk sayfasında, ilk cümlelerle birlikte anlatıcı-yazarın iç dünyasına gireriz. Yazar, Londra’ da Hyd-Park’ ın yakınlarında, iki yeğeniyle birlikte hamburgerciye doğru giderken aklına bir cümle takılır. Sürekli tekrarlatıp durduğu bu cümle, Viyana kentine “rahat, geniş soluklu bir hikâye uydurma saplantısı” başlatır. Kahramanın kendisini bu saplantıya sürükleyen süreci ve nedenlerini hem geçmişte yaşamış hem de o anda yaşıyormuş gibi dile getirirken, aktarılan ve alıntılanan iç konuşmanın birlikte kullanılması dikkati çekmektedir:

*“Tutkum baskınlaşıyor(du).*

*Yanımdan iki katlı bir Londra Otobüsü geçmektedir. Karşı kuledeki saat akşamı gösteriyor.*

*“Biraz daha çabuk yürüyemez misin? Biz çok acıktık” diyordu yeğenlerimden küçüğü.*

*Artık üçümüz birlikte konuşuyoruz. Daha doğrusu ben onlara yetişmeye çalışıyorum. Ortaçağ karanlığı geride bırakıp, Rönesans’ ın yolunu açtığı büyük keşifler zaferi... Oh-huhh.*

*Hamburger-kızarmış patates-coke...*

*Turşu-salça-hardal*

*Hoh-huh, hoh-huh,hoh-huh... Ba-rok, It-riii...” (1993: 14).*

“Baskınlaşıyor(du)” sözcüğü okuyucuya romanın ikinci katmanını ifade etmek için kullanılmıştır. Yazar ilk düzeyde hikâyesini arayış sürecini ortaya koyarken kayıp tarih öğretmeni sorunuyla karşılaşılıyor. Aslında kayıp tarih öğretmeni günümüzde kaybolan insanı

değerleri vurgulamak ve gidişatı sorgulamak için kurgulanmış sembolik bir kahramandır. Tarih öğretmeni(m), tarih öğretmeni(niz) kullanımları, yazarla tarih öğretmeni arasındaki özdeşlikler, yazarın yazmaya çalıştığı hikâye ile “tarih notları” bölümü arasındaki benzerlik bize bu konuda gerekli ipuçlarını vermektedir. Yani, tarih öğretmeni sadece roman içindeki gerçekliğe aittir. Üstelik anlatıcı-yazar romanın sonunda hikâyesini de bitirmiştir. Çünkü arayış içerisinde anlatılanlar hikâyenin kendisidir.

Romanın beşinci bölümü tarih öğretmenin “Edebiyat Notları” adını verdiği dosyadan oluşmaktadır. Dosya anlatıcı-yazar tarafından düzenlenmiştir. Tarih öğretmeni ise kendi iç dünyasını-tanınmama amacıyla- üçüncü kişi ağzından aktarmaktadır. Olaylar kendi başından geçtiği, düşünceler kendisine ait olduğu için kontrolü kaybetmekte, anlatım iç konuşma ve bilinç akışına kaymaktadır. Aşağıdaki paragraflarda aktarılan iç konuşmayla başlayan anlatım önce alıntılanan iç konuşmaya sonra da bilinç akışına dönüşmektedir:

*“ Yine Yunus. Başka kim olabilir? Onun sesiydi bu. Hâlâ günlerinin, sayfalarına sığındığı Milano kitabının içine dalıyor gitgide açık bir gaddarlık edinmiş gülümseyişi yine üstüne başına, dahası ruhuna, evet ruhuna zehirli tozlar serpiliyordu. Zehir, ne zehri almalı? Nereden, nasıl bulmalı? Emma’ ya mı sormalı? Bulunca ne yapmalı, şarabına mı katmalı, sabahleyin kahvesine mi, o kadar beklemeli mi, gitti sanırken, her şey çok doğalmış haliyle çıkıp gelirse, henüz zehirde tedarik edilmemişken ikinci Selim’i boğdular da, ip de olabilir, var mı ip, dolaplara bakalım belki markette zaten çamaşır için her zaman lazım olabilir bıçakla yapan var, bir de tabancayla zehri Emma eczacıdan alırken eczacı sanki bilmiyordu da hemen anlaşılır çamaşır ipi nerden anlaşılacak çünkü insan işittikleriyle gördükleriyle işittiklerini ve ruhunu saran dalgalarla birlikte...” (1993: 105).*

Tarih öğretmeni tatilini mahveden eski öğrencisi Yunus’tan nefret etmektedir. Yunus gittiği halde, onun tekrar geri dönmesi olasılığı için kemirmektedir. Alıntıladığımız metinde tarih öğretmenin bu olasılık karşısında neler düşündüğü ortaya koyulmuştur. Anlatıcı tarih öğretmeni Kamil Kaya, bir başkasının düşüncelerini aktarır gibi aktarılan iç konuşmayla giriş yaptıktan sonra, birden “zehir” sözcüğüyle alıntılanan iç konuşmaya geçerek kendi kendine sorduğu soruları sıralamaktadır. “II. Selim” çağrışımı ise bilinç akışının habercisidir. Noktalamanın ortadan kalktığı bölümde mantık düzeni ortadan kalkmıştır. Çağrışımlar yoluyla zaman da parçalanmıştır. Tarih öğretmenin bilinci bu son bölümde oluş halinde iken ortaya konmuştur.

Romanda bilinç akışı bağımsız olarak iki yerde kullanılmıştır. Bu iki bilinç akışı arasında kalan bölümde, tarih hocasının Viyana’ da geçirdiği iki buçuk ay sırasında içinde bulunduğu psikolojik durum, diğer bölümlere göre daha derli toplu biçimde yansıtılmıştır. Bu bölümde, aynı zamanda Kamil Kaya’nın çıldırma süreci kendi bilincinden olduğu gibi ortaya konur. Kamil Kaya, Viyana’ya geldikten sonra ruhsal dengesini kaybeder. Biyografilerini okuduğu kadınlara âşık olur. Şehirde onları ararken düşle gerçeği bir arada yaşar. Gerçekten bir kadına âşık olduğunda ise öğrencisi Yunus’ tan çekinir ve iyice içine kapanır. Yunus ve Antonia’nın yaralayıcı, sömürücü davranışları bütün bunlara eklenince ruhsal dengesini tümüyle kaybeder. Yunus ve Antonia’ yı öldürmemiştir, ancak öldürdüğünü düşünmekte, yavaş

yavaş çöküşe doğru ilerlemektedir. Aşağıdaki alıntı onun düş, gerçek ve hayal arasında gelip giden bilincini yansıtmaktadır:

*“Bir an önce akşamın olmasını özleyiyor. Tabii ilkin eve dönülecek alınanlar yerlerine yerleştirilecek. Sonra duş yapacak. Belki küveti doldurur, içine uzanır. E peki, küvet boş mu, temiz mi ip orada mı, yoksa başka yere mi gitti lafa bak uçak kaçtı olur mu taksi parası yok diye dönmüş geri gelmiş hani ne oldu komşu havaalanındaydı hani ben sana söyledim bunlar çekmez yolun altında silkeleyiverirler dedim şimdi yeni bir bilet alması gerekecekmiş Bülent’in plak sabun paralarını da çaldırdım artık siz ödersiniz değil mi Hoca somon fume seviyor boşver bir duş alırım sonra biraz uzanır kitap okurum dinlenirim belki Faruk telefon eder Asaf çıkagelir artık bugünlerde gelmesi gerekir ama ne olsa önden haber verir(...) zır kapı çıkıp geliyor haydi arkasından yine Antonia allahtan yeşil ip var çamaşır ipi yoksa dayanılır mı tam da Clea’yı aramaya başlıyorum, ondan özür diliyorum, bahçede ben de ona mum ışıklarında şık romantik bir sofraya hazırlayayım demeye kalmıyor ben buraya şeyetmeye gelmedim ki tarih ve Alma’ nın sevme sanatını anlamaya diye sonra ne olsa o kadar yıl bu günleri beklemişim Asaf gelince evde görmekten hoşlanacağı ne alsam acaba neyi sever lisedeyken su kabaklarına dünyayı resmederdi ruhların haritasını kabaklara resmedecek ayrıca bilmem ki buralarda yuvarlacık su kabakları nerede bulunur artık bari şöyle iyi peynirlerden seçeyim de iyi şaraplardan...” ( 1993: 137).*

Bilinç akışının bağımsız olarak kullanıldığı ikinci bölüm çıldırma aşamasını tamamlar. Bu bölümde Kamil Kaya’nın bilincinden aktarılanlar, Antonia’nın hayal mi gerçek mi olduğu kestirilemeyen konuşmalarıdır. Alıntıda geçen Milana, tarih öğretmeninin okuduğu biyografisinin kişisi Kafka’ nın sevgilisi Milana’ dır. Bu ipucu bize konuşmaların hayal ürünü olduğunu kanıtlayan küçük bir ayrıntıdır:

*“Üstündeki gömleği atıyor, sonra şortu, sandallar: Adam onu öyle yolun altında indirivermiş, taksi parası da yok uçağı kaçırmış dönüp gelmiş be ona gelme dedim bir daha görünme ölürsün dedim zaten gece uymamışım Antonia’sı saatin bilmem kaçında kapıyı çalmış nere o diye yatağıma girmek istedi ben seninle kalırım o zaman diye gidecek hiçbir yeri yokmuş zaten dayanamıyormuş (...) paramı geri vermeden kaçır gider öyle mi görür o çağır şunu konuşmak istiyorum bana ne senin Asaf’ından, emanetmiş de ev sahibi kibar biriymiş de bana ne pezevenk dünya çağır şunu paramı istiyorum cebimdeki parayı aldı puşt kaptırır mıyım arkadaşına bok alacakmış da parasını metroda kaptırmışmış ben sana yarın veririm hocamdan alıp diye bana ne şimdi ne yapayım bilmem artık git Milana’ dan iste o bulsun madem öyle kurtar beni yaşıyorum(...) Allah belanızı versin tarih geveleyip durdun yok kokusuymuş yok kanıymış kemiğiymiş nerde be nerede katiller bi saray konak hizmetçisi bile olamadık senin gibiler yüzünden (...) katil cani o gitmedi ben biliyorum öldürdün seni ihbar edeceğim rezalet neymiş o zaman*

*görüştünüz siz bana Antonia demişler, Azize Antonia! Hah hah hah hah!...” (1993: 150).*

Alıntıda Kamil Kaya’ nın bilincinden Antonia’nın tek taraflı konuşmalarının yanında ara sıra Kamil Kaya’nın konuşmaları da eklenmiştir. “ben sana yarın veririm hocamdan alıp diye bana ne şimdi ne yapayım bilmem artık git Milena’ dan iste o bulsun” örneğinde altı çizili yerler tarih öğretmeninin cevaplarıdır. Son cümle de Kamil Kaya’ya aittir. O, bu cümlede Antonia’yı da öldürdüğünü düşünerek alay ediyor. Yansıtılan bilinç yarattığı hayalleri gerçekmiş gibi düşünen ve yaşayan, ruhsal dengesi tam anlamıyla bozulmuş birinin bilincidir. Aslında konuşan yoktur. Olay, Kamil Kaya’nın hayalinde yarattığı, sonradan gerçekliğine inandığı ve bilincinde tekrar yaşadığı bir olaydır. Yazar, bu ruhsal gerçekliği kahramanın bilincinden oluş halindeyken göstermiştir.

### **Sonuç**

İç konuşma ve bilinç akışı teknikleri yeni bir gerçeklik ışığı altında ortaya çıkmış anlatım teknikleridir. Öznel gerçeklik anlayışı modern romanda gösterme yöntemini hâkim kılmıştır. Klâsik gerçekçi romanda yazar, roman kişinin iç yaşantısını, iç çözümleme tekniği ile ortaya koyarken modern romancı -özel gerçeklikten yola çıkarak- nesnel olma yolunda anlatma yöntemini ve iç çözümleme tekniğini yetersiz bulur. Gösterme yöntemi ile birlikte gelişen iç konuşma ve bilinç akışı bu yüzden modernist romancının en gözde teknikleri haline gelmiştir. Modern romancılar iç gerçekliği roman tekniğine ve roman yöntemine dönüştürecek kadar önemsemişlerdir, bu yolda da iç konuşma ve bilinç akışı tekniklerini geçişler halinde kullanmışlardır. İki tekniğin ayrıştırılması, bu nedenle tartışma konusu olmuştur. İncelediğimiz örneklere dayanarak aralarındaki farkları şöyle sıralayabiliriz:

1. Alan açısından,
2. İşlev açısından,
3. Zaman açısından,
4. Dil açısından,
5. Kullanılan araçlar açısından.

Bilinç akışı bilinç alanını, iç konuşma ise düşünce alanını yansıtır. Bilinç akışında bilincin bütün ögeleri yer alır. Gerçek, düş, hayal, imge ve duyum gibi ögelerden hangisi roman kişinin bilincini hangisi yansıtıyorsa yerine göre o kullanılır. Belirgin ve standart bir düzenleme yoktur. İç konuşmada ise mantıklı bir düşünce akışı söz konusudur. Roman kişisi bir başkasıyla konuşur gibi, düşüncelerini kendi denetiminden geçirerek ortaya koyar. Bilinç alanında bilinçaltı ile bilinç üstü arasındaki alan yansıtılır.

İç konuşma, olayın zaman ile arasındaki farkı ortadan kaldırarak, roman kişinin iç gerçekliğini yine roman kişisi açısından anlatılmasını sağlar. Yani karakter düşünürken anlatır, ancak okuyucuya yorumlama olanağı sağlamaz. Okuyucunun doldurması gereken anlam boşlukları yoktur. İç konuşmada da, bilinç akışında da yazar aradan çekilerek roman kişinin iç dünyası ile okuyucuyu baş başa bırakmıştır. İkişinin arasında işlev açısından olan fark iç konuşmada iç dünyanın kahramanın denetimi ile verilmesi, bilinç akışında yazarın olduğu gibi kahramanın aracılığının da ortadan kalkmasıdır. İç konuşmada yazar, bazen araya girerek kahramanı ile özdeşleşebilir. Bilinç akışında ise yazar, tekniği değiştirmedığı sürece roman kişinin bilincine müdahale edemez.



İç konuşma ve bilinç akışı arasında zaman açısından da fark vardır. Her iki teknikte de şimdiki zaman temel zaman olmasına rağmen, bilinç akışı tekniğinde çağrışımlar yoluyla zaman algılanışı tamamen parçalanır. Geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zaman roman kişisiyle iç içe geçer ve onun öznel zamanını oluşturur. Bu zamanı kahramanın duyuları belirler. Bu yüzden bilinç akışı tekniği, zaman açısından, daha geniş bir perspektif yansıtır.

Bilinç akışı ve iç konuşma arasındaki en büyük farkı dilin kullanımında bulabiliriz. İç konuşmada söze dökülebilen düşünsel süreç aktarılırken, bilinç akışında belli bir düzeni olmayan hareketli iç yaşantılar ortaya konur. Yazar bilinci oluş halinde yansıtabilmek için karmaşık ve görünüşte birbiriyle ilgisiz görünen anları bir araya getirmek zorundadır. Öyle ki hem bu bilinç anları görünür kılınmalı hem de yapılarındaki kopukluk verilebilmelidir. Bu da dilin mantık sınırlarının aşılması ile gerçekleştirilir. İç konuşmada mantıklı bir dil yapısı egemenken bilinç akışında her şeyden önce gramer kuralları gözetilmeksizin cümlelerin en küçük birimine, hatta sözcüğün en küçük parçasına inilebilir. Bu bir anlamda dilsel alanda görüntüsünün birleştirilme ve ortaya konma çabasının ürünüdür.

İç konuşma ve bilinç akışında araçların kullanımında da farklılıklar vardır. Bilinç akışında sadece düşünceler değil çağrışım, düş ve hayaller de yer alır. Bu bilinç öğelerinin temsil ettiği iç gerçekliğin bütünsellik ve anlam ifade etmesi için de söz sanatları, imge ve semboller kullanılır. Bu araçlar okuyucuya sergilenen bilinci anlama ve yorumlama kolaylığı sağlar. Yani iç konuşma ve bilinç akışı teknikleri okuyucunun söz konusu bilince dolaysızca bakışını gerçekleştirir. Ancak ikincisinin nesnellik derecesi kullanılan araçların çeşitliliği yönünden diğerinden daha fazladır. Bu iki tekniğin modern roman için belirleyici özelliğini kısaca, “insan gerçekliğinin yazar-okuyucu işbirliğiyle araştırılması” şeklinde ifade edebiliriz.

## Kaynakça

1. Ağaoğlu, Adalet. (1993). *Romantik Bir Viyana Yazı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
2. Ayataç, Gürsel. (1990). *Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
3. Aytür, Necla. (1987). *Amerikan Romanında Gerçeklik*. Ankara: Ankara Üniversitesi DTFC Yayınları.
4. Beach, Joseph W. (1965). Bilinç Akımı. *Yeni Dergi* (Bilinç Akımı Özel Sayısı). 8: 51-58.
5. Bowling, Lawrence E. (1965). Bilinç Akımı Tekniği Nedir?. *Yeni Dergi* (Bilinç Akımı Özel Sayısı). 8: 10-12.
6. Butor, Michel. (1991). *Roman Üstüne Denemeler*. İstanbul: Düzlem Yayınları.
7. Freidman, Norman. (1983). Romanda Görüş Açısı. *Çağdaş Eleştiri*, 9: 50-64.
8. Göktürk, Akşit. (1988). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
9. Gümüş, Semih. (1991). *Roman Kitabı*. İstanbul: Ada Yayınları,
10. Hoffmann, Frederick J. (1965). Freud – Joyce. *Yeni Dergi* (Bilinç Akımı Özel Sayısı, 8: 38-80.
11. Humprey, Robert. (1965). Bilinç Akımında Kullanılan Araçlar. *Yeni Dergi*. Bilinç Akımı Özel Sayısı. 8: 23-37.
12. İleri, Selim. (2012). *Ölünceye Kadar Seninim*, İstanbul: Everest Yayınları.
13. Kantarcıoğlu, Sevim. (1981). Modern Roman Teknikleri ve Mehmet Rauf' un Eylül' ü. *Milli Kültür*, 3/ 4: 35-42.

14. Kundera, Milan. (1987). *Roman Sanatı*, İstanbul: Afa Yayınları.
15. Moran, Berna. (1987). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış I*. İstanbul: İletişim Yayınları.
16. Moran, Berna. (1990). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış II*. İstanbul: İletişim Yayınları.
17. Pamuk, Orhan. (2017). *Sessiz Ev*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
18. Sazyek, Hakan. (2013). *Roman Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Hece Yayınları.
19. Stevick, Philip (1988). *Roman Teorisi* (Sevim Kantarcıoğlu, Çev.), Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
20. Tekin, Mehmet. (2017). *Roman Sanatı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
21. Wellek, Rene-Austin Warren. (1983). *Edebiyat Biliminin Temelleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

## USE OF NOVEL INTERNAL MONOLOGUE AND STREAM OF CONSCIOUSNESS TECHNIQUES

### Abstract

The internal monologue and stream of consciousness techniques are modern narrative techniques. In the classical realistic roman, while the inner life of the novel is usually revealed by the internal analysis technique, the internal analysis technique in the modern roman is inadequate to transfer the truth. In the modern roman, the writers who aim to exhibit the inner world of the novel person want to leave the novel person directly in front of him by reading and using the flow of inner talk and consciousness. The stream of consciousness in Turkish literature is seen for the first time in Tanzimat period writer Recâizade Mahmut Ekrem's *Araba Sevdası* (1898) Ahmet Hamdi Tanpınar and Peyami Safa, who were later influenced by Proust and Joyce, searched for spiritual reality and resorted to techniques for internal monologue and stream of consciousness. The novels of these authors are very important steps for the Turkish novel to reflect a new truth through new techniques. Many later modernist writers have successfully used this technique while reflecting our internal reality. In this study, it is revealed how the techniques of internal speech and consciousness flow are applied in the sampling of selected novels from Turkish literature.

**Key words:** stream of consciousness, internal monologue, Turkish novel, Romantik Bir Viyana Yazı

Dr. sc. Hüseyin Özçelebi

## ORHAN PAMUK'UN AYDINLARI: DOĞULU VE/VEYA BATILI OLMAK YA DA OLAMAMAK

### Öz

Tanzimat edebiyatı ile birlikte Batılılaşma, bir başka deyişle Doğu-Batı sorunu Ahmet Mithat Efendi'den Recaizade Mahmut Ekrem'e, Halit Ziya Uşaklıgil'den Hüseyin Rahmi Gürpınar'a, Peyami Safa'dan Ahmet Hamdi Tanpınar'a dek birçok edebiyatçımızın ana sorunsallarından biri olmuştur. Bu sorunsalı ele alan yazarlarımızdan biri de Orhan Pamuk'tur. Bu çalışmada Orhan Pamuk'un -tüm romanlarından yararlanılmakla birlikte- ilk dört romanı ele alınmıştır: Cevdet Bey ve Oğulları, Sessiz Ev, Beyaz Kale, Kara Kitap. Doğu-Batı, Doğululaşma-Batılılaşma, alafrangalık-alaturkalık, kendi olabilme-kendi olamama bu romanlardaki kişilerin başlıca sorunsallarıdır. Pamuk, Cevdet Bey ve Oğulları'nda felsefi, kültürel ve iktisadi konulara eğilirken aydının arayışını, dışarda kalmışlığını, toplumla ve yönetimle olan çatışmasını, "Türkiye'nin niye böyle Avrupa'nın niye öyle?" olduğunun yanıtlarını roman kişilerinin gözünden vermeye çalışır. Sessiz Ev'de ise Batılılaşma sürecinde Türkiye'nin nereden nereye geldiğini anlatıcı kahramanların bilinçlerinden öğreniriz. Beyaz Kale ve Kara Kitap'ta ise Batıyı taklittir roman kişilerini ilgilendiren. Taklit mutluluk getirecektir onlara; çünkü bu yenikler ülkesinde insanın kendisi olması imkânsızdır. Bir hayali satın almak, "ötekiler" gibi olmak isteyen Türkler, Batının beyaz kulelerine hiçbir zaman erişemeyeceklerdir. Bu nedenle bu yenikler ülkesinde, hep başkalarını taklit ederek yaşayacaklar ve hiçbir zaman kendileri olamayacaklardır.

**Anahtar Sözcükler:** Doğu-Batı, alafranga-alaturka, Doğulu-Batılı, taklit.

### Giriş

Tanzimat'tan sonra gelen Batılılaşmayla birlikte Doğu-Batı karşıtlığı edebiyatımızın ana sorunu haline gelmiştir. Yazarlar, Batılılaşmayla neyi anladıklarını, Batı hayranlığının artmasının zararlarını, köksüzleşmenin nasıl önlenebileceğini, Doğu ile Batı arasında bir bireşime ulaşıp ulaşılamayacağını 1950'lere kadar romanlarında işlemişlerdir. Ahmet Mithat Efendi, kadın hakları, esaret, yanlış Batılılaşma, ticaret anlayışı gibi konuları romanlarında işler. Özellikle *Felâhî Bey ile Rakım Efendi* romanında "alafranga" ve "alaturka" tipler üzerinden Doğu-Batı meselesini ele alır. Recaizade Mahmut Ekrem, *Araba Sevdası*'nda karşımıza Batılılaşmayı özümseyemeyen Bihruz Efendi'yi çıkartır. Mizancı Murat *Turfanda mı, Yoksa Turfa mı* adlı romanında kadın-erkek eşitliği üzerinde durur. Hüseyin Rahmi Gürpınar, *Şık* ve *Şipsevdî* romanlarında Batılılaşmayı yanlış anlayan "alafranga" insan tipini eleştirir. Halide Edip Adıvar, *Sinekli Bakkal* ve *Tatarcık*'ta Doğu-Batı bireşimi üzerinde durur. Yazar, kadın-erkek eşitliğini de romanlarında işler. Peyami Safa ve Yakup Kadri'nin romanlarında ise "alafranga züppeden işbirlikçi haine" geçiş söz konusudur (Moran 2002: 259). *Fatih-Harbiye*'de Doğu-Batı meselesi alaturka-alafranga birey çizgisinde ele alınır. Türklük ve Müslümanlıktan nefret eden, neredeyse konaklarında Türkçe konuşulmayan, İstanbul'un

işgalini “memnuniyet”le karşılayan, Türkiye’ye ait meselelerin başkaları tarafından çözümleneceğine inanan, Türklerin zaferine üzülen insanlarla doludur *Kiralık Konak* ile *Sodom ve Gomore*. Elbette onların karşısında kurtuluşun Anadolu’da olduğuna inanan Hakkı Celis ve Necdet gibi roman kişileri de vardır. Ahmet Hamdi Tanpınar, Doğu kültürünün Batı kültüründen aşağı olduğu görüşüne karşı çıkar. Ona göre Doğu-Batı karşıtlığından çok bize özgü olanla olmayan arasında bir karşıtlık söz konusudur. Cennet’le Cehennem’i hep yanında taşıyan *Huzur*’un Mümtaz’ı gibi, Tanpınar da Doğu ve Batı’yı iç içe yaşar. Kemal Tahir, *Devlet Ana* romanında Doğu-Batı karşılaştırması yapar. Ona göre çıkmazlarımızın sorumlusu Batı’dır. Oğuz Atay, tüm romanlarında Doğu-Batı kültürüne ilişkin değerlendirmelerde bulunur. Sözgelimi *Tutunamayanlar*’ın kahramanları iki kültür arasında sıkışıp kalsalar da sonuçta Batı’nın ezici üstünlüğünü kabul ederler: “Az gelişmiş bir ülkenin fakir bir kültür mirası olurmuş. Bu mirası reddediyorum Olric. Ben karagöz filan değilim.” (Atay 1985: 495)

1950’lerden sonra tek parti rejiminin uygulamaları, yöneten sınıfla yönetilen sınıf arasındaki uçurumun derinleşmesi, Batı tipi demokrasinin yerleşememesi gibi nedenlerden dolayı “sınıf çatışması” ana sorunsal olarak romanlarda yer alır. Bunun yanında sağ-sol meselesi, cinsellik, yakın tarih, aydın sorumluluğu, bireyin kendine ve toplumuna yabancılaşması, kadın sorunlarına da romanlarda yer verilir. Çağdaş yazarlarımızdan Orhan Pamuk’un ana izleklerinden biri, belki de en önemlisi, Doğu-Batı sorunsalıdır. Romanlarından Cevdet Bey ve Oğulları, Sessiz Ev, Beyaz Kale ve Kara Kitap’ta doğrudan doğruya bu meseleyi irdeler. Bu kitapların aydın kahramanları Doğu ve Batı kültürleri arasında sıkışıp kalmış, sürekli arayış içinde olan, hayatı sorgulayan, genellikle de mutsuz ve yenik bireylerdir.

### **Cevdet Bey ve Oğulları’nda doğu-batı sorunsalı ve aydın**

*Cevdet Bey ve Oğulları*’nda, Işıkçı ailesi merkez alınarak Türkiye’nin 65 yıllık dönemi anlatılır. Roman, 1905-1970 yılları arasında geçer. Yazar, felsefi, kültürel ve ekonomik konulara eğilirken aydının arayışını, dışarda kalmışlığını, toplumla ve yönetimle olan çatışmasını “Türkiye’nin niye böyle Avrupa’nın niye öyle?” olduğunun yanıtlarını vermeye çalışır.

Işıkçı ailesini iki grupta inceleyebiliriz: İlk gruptakiler dünyaya “maddi” açıdan bakan, ne yapacaklarını bilen “ticari” zihniyete sahip kişilerdir. Cevdet Bey, oğlu Osman ve torunu Cemil, her türlü sosyal, siyasal kültürel hak ve özgürlükleri ekonomik çıkarları için kullanan, bunları kendi düzenlerini yürütmek ve yaşatmak için isteyen bireylerdir. İkinci gruptakiler ise, ülkelerine “ışık” ve “kültür” getirmek isteyen, “Ne yapmalı?” sorusuna yanıt arayan, bu yüzden de yaşadıkları toprağa kök salamayan, bir başka deyişle “dışarda kalan” Nusret, Refik ve Ahmet’tir. Birinciler neredeyse tüm istediklerini elde ederlerken, ikincilerin sonu –Ahmet dışında- yıkımdır. Nusret ve Refik, çok istedikleri aydınlanma çağını, yani çağdaş, demokrat, ileri bir Türkiye’yi göremeden ölürler.

Cevdet Bey, ilk Müslüman tüccarlardandır. Ülkesinde Müslümanlara uygun bir ticaret geleneği kurmak ister. Bu yönüyle “Yerli ticaret burjuvazisinin cediti” (Fethi Naci 1986: 90) gibidir. Onu diğer Müslümanlardan ayıran en önemli özellik para kazanma hırsı ve çalışma isteğidir. Orhan Pamuk, Cevdet Bey’in kişiliğinde Türk ticaret burjuvazisinin tarihini incelerken, ilk girişimcilerin ticaret geleneği olmayan Osmanlı toplumunda nasıl karşılandığını da gösterir. Cevdet Bey, Türklerde çalışma ve para kazanma isteğinin artmasını sevinçle karşılar. Ceviz oyununu birbirini “ütmek” için oynayan çocukları görünce “yenilik” diye

sevinir. Yetişmiş olduğu Haseki ve çevresindekiler gibi yeniliğe kapalı olmadığı için kendini haklı görür: “Entarili bir miskin değil, tüccar olduğum için ben haklıyım!”(s. 34) der. Haseki/Hasekili durağanlığıyla, köhneliğiyle, kapalılığıyla, tembelliğiyle Doğu’nun ve Doğululuğun merkezi gibidir.

Ticaretle aileyi birbirinden ayıran Cevdet Bey, ailevi değerlere bağlılığıyla Doğulu, iş hayatına bağlılığıyla Batılı bir insandır. Kurmuş olduğu aile de hem alaturka hem de alafranga özelliklere sahip bir ailedir. Hayatı boyunca iki kültürlü olarak yaşayan Cevdet Bey’in temsilcisi oğlu Osman’dır. Osman, ticareti öyle benimser ki “Hatay Sorunu”na bile ticari gözle bakar. Sonuçta Cevdet Bey’in sadece tasarı olarak kalan düşüncelerinin, Osman tarafından uygulamaya konulduğunu görürüz. Süreç içinde Müslüman bir ticaret burjuvazisi ortaya çıkmış, yeni yeni fabrikalar kurulmaya başlanmıştır. Cevdet Bey’in torunu Cemil, 1970’lerin başında % 84’ü yerli teknolojiyle üretilmiş bir ampul fabrikasının sahibidir. Sonuç olarak bu kişiler, hayatları boyunca ne istediklerini bilirler. Amaçları çok çalışmak, işlerini büyütme, bunun sonucunda da para kazanmaktır.

Cevdet Bey’in kardeşi Nusret, oğlu Refik ve torunu Ahmet ülkelerine ışıgı, yani aydınlığı, demokrasiyi, insan haklarını getirmeyi amaçlayan, bu yüzden de sık sık “Ne yapmalı?” sorusunu soran, hem kendi kurtuluşları hem de ülkenin kurtuluşu için düşünce üreten bireylerdir. Bunlar aynı zamanda yaşadıkları topluma ve çevreye de yabancıdırlar. Doktor Nusret, yaşadığı pansiyon odası dışındaki her yeri pis, sefil, bayağı, iğrenç, despot bir karanlık içinde görür. Dışarıda zulüm rüzgârları esmekte, halk jurnallenirim korkusuyla yaşamakta, kadınlara köle gibi davranılmakta, oruç tutmayan kadınlar mahkemelere çıkarılmaktadır. Ona göre bu ülke toprakları hür düşünceye kapalıdır. Bu yüzden, “Abdülhamit yıkılıncaya, her şey aydınlık, temiz, namuslu, iyi oluncaya kadar” (s. 27) bulunduğu pansiyon odasının penceresini kimsenin açmasını istemez.

Nusret’in Atatürk Dönemi’ndeki sürdürücüsü yeğeni Refik’tir. Mühendis olan Refik, ticaretin ve içinde yaşadığı evin onurlu bir insana yaraşmadığı düşüncesiyle İstanbul’u terk eder. Kemah’ta Alman mühendis Herr Rudolph sayesinde Hölderlin’le tanışır. Hölderlin gibi arayış içinde olan Refik, ülkesinin aydınlığı elde etmesinin tek yolunun Eski Yunan’ın yeniden diriltmesi olduğu görüşündedir. Bu yüzden ticarethanedeki bütün hisselerini satarak Daniel Defoe, Rousseau gibi yazarların hemen hiç satmayacak kitaplarını yayımlamak üzere bir yayınevi kurar. Doğulu bir ülkede Batı kültürüyle yetişen Refik, iki kültürü de bir potada eritemediğinden yakınır. Kendisini başı ve sonu olmayan köksüz bir eşyaya benzetir. O, her Batılı aydınının çelişkisini üzerinde taşır: “Dışarda kalmaya mahkûmdum. Çünkü ruhuma aklın ve aydınlığın ışığı düşmüştü.” (s. 412).Yazar, ne Batılı olabilirsin ne de Doğulu der gibi, sonuçta Refik’e, “Ne devletle olabiliyorum, ne de onsuz!” dedirtir. Refik, iki kültürü birleştiremediği, yalnızca Batı kültürünü Doğu kültürüne uyarlamaya çalıştığı için yenilir; ama yine de o, şüphelerine ve bir şey yapamadığına inanmasına karşın çok şey yapmıştır. O, kültür sahasındaki kalkınmayı sağlamak için her şeyini kaybeden bir “Don Kişot”tur. “Ütopyalarla uğraştığı için bir hakikat!” (s. 593) Refik ve onun gibilerin ektiğinin karşılığını üçüncü kuşaktan Ahmet ve onun gibi gençler görecektir.

Kendisini “Rastignac” olarak gören Ömer, Refik’in Mühendislik Okulu’ndan arkadaşıdır. İnşaat mühendisidir. İngiltere’de “master” yapmıştır. O, “Ne yapmalı?” sorusuna şu yanıtı verir: Kadınlarla birlikte olmalı, para ve herkesin hayranlığını kazanmalı. Her şeyi, bir milletvekilinin kızı ile nişanlanmasını bile, bu idealleri için bir araç olarak kullanmaya

çalışır: “Bir milletvekilinin kızı, bir milletvekili insana fatih olma yolunda neler sağlayabilir?” Bu onun Batılı ve materyalist tarafını oluşturur. O, “Uyuz bir Türk” olmak istemez. Ülkenin girişimci bireylerinden biri olmak ister; fakat “hem toprak ağası, hem demiryolu müteahhidi, hem de milletvekili” olan Kerim Naci Bey gibiler her yeri tutmuştur. “Rastignac” olmak isteyen Ömer’i romanın sonunda adeta ortaçağın karanlığında, Alp’te buluruz. Ömer, Doğulu ve Batılı değerleri birleştiremediği, her şeyin üstünde kendi birey kimliğini gördüğü için yenilir. Romandaki diğer kahramanlar gibi Ömer de Türkiye’de hemen her şeyin ikiyüzlü ve taklit olduğundan şikâyetçidir. Ömer, Refik’le Türkiye’de bir şeyler yapılıp yapılmadığını tartışırken şunları söyler:

“ ‘Burada, Türkiye’de insan hiçbir şeye akıyla inanmaz.’ Ömer gene işçi barakalarını işaret etti. ‘Ya onlar gibi Allaha inanırsın, ya da hiçbir şeye. Çünkü her şey sahte burada. Her şey taklit! Her şey yalan, iki yüzlülük, kandırmaca dolu. Rousseau diyorsun. Bizim Rousseau’muz kim? Namık Kemal mi? Okuyabiliyor musun? Okuyunca içinde bir şeyler uyanıyor mu? Belki bir zamanlar birilerinde bir şeyler uyandırmış, eh ne de olsa aralarında en iyisi oymuş. Sonra? Şu Alman haklı: Fransa’da en azından elli yıl süren o çağ, bizde beş ay bile sürmedi. Her şey gene eski bayağılığına, iki yüzlülüğe gömüldü. İşte Türkiye bu...’” (s. 332)

Ahmet de yıllar sonra benzer görüşleri ileri sürer: “Canım burası Türkiye! (...) Gerçeğin kendisiyle değil kötü bir taklidiyle karşı karşıyayız.” (s. 589)

Muhittin, Refik ve Ömer’in arkadaşıdır. Mühendislik yapar. Şiirden, zekâdan, kadınlardan ve eğlenceden hoşlanır. Baudelaire hayranıdır. Yayımlamış olduğu şiir kitabı satmaz. Bu yüzden kendini “kötü bir şair, iyi bir sahtekâr” olarak görür. Sürekli arayış içindedir. Baudelaire hayranlığından Türkçülüğe sivrulür. At koşturacağı bir alan bulduğu için sevinir. İrkçi şiirler yazar; fakat Batı kültürüyle yoğrulduğu için bu davaya inanmaz. Bir şeyler yapar gibi görünür sadece. Onun hakkında en doğru yargıyı Ömer verir:

“Ne bu kültürle, eşyayla olabiliyorsun, ne de onsuz! Bu kültüre mi kızyorsun, kendine mi? Bu eşyaya mı öfkeleniyorsun, kararsızlığına mı?” (s. 502)

Batı kültürüyle yetişmiş olan bu kahramanlar, içinde bulundukları topluma uyum sağlayamadıkları için dışarda kalırlar, yani yenilirler. Alman faşizminden kaçıp Türkiye’ye sığınan Herr Rudolph Ömer ve Refik’e “Bana Rousseau’dan söz ediyorsunuz... Ama içinde yaşadığınız dünya bambaşka...” derken bunun nedenlerini şöyle açıklar:

“Siz bu memleketin ruhuyla uyuşamıyorsunuz.(...) Hiçbirimiz şu içinde bulunduğumuz toprağa göre değiliz. Şeytan girmiş bir kere içinize, ruhunuza aklın ışığı düşmüş, artık yabancısınız, ne yaparsanız yapın yabancısınız. Yaşadığınız dünya ile ruhunuz arasında uyumsuzluk var, bunu biliyorum, çok iyi görüyorum. Ya dünyayı değiştireceksiniz, ya da dışarda kalacaksınız!” (s. 279)

Orhan Pamuk’un aydınlarıyla ilgili saptamalara şunları ekleyebiliriz: Batılı bireyler toplum içinde erimeyi reddederler. Yaşadıkları toplumla tamamen birleşmeyi, kaynaşmayı istemezler. Batılı bireylerde “özgünlük duygusu, başkalarına benzememezlik duygusu” egemendir. Romandaki bütün kahramanlar “Ben başkayım!” der. Batılı için “Toplumsal, benim dışımda olan şeydir.” (Ergun 1991: 46-47). Ömer de devletin yapacağı şeylere değil, kendi yapacağı şeylere inanır.

Doğu kültürünü temsil eden Mahir Altaylı, Muhittin için “toplumun düşmanı” ve “topluma yabancı” suçlamasında bulunur. Muhittin için “bağıllık” diye bir şey yoktur, dine aileye, zevke, mühendisliğe, inkılâplara... Çünkü o, her bireyci ve akılcı Batılı gibi “inanmadan önce düşünmek, anlamak” ister. (s. 331) Oysa doğu akli değil, duyguyu arar. Doğulu bireyde “inanç bilgisi, gerçek bilgisinden önce” gelir (Ergun 1991: 56). Bu bağlamda Altaylı’nın Muhittin’e söyledikleri anlamlıdır: “Türkiye’de burada böyle düşünmek insanı toplum dışına iter. (...) Heyecanlanın, inanın, toplumun içine katılın, kendi aklınızı silin. İşte o zaman mutlu olacaksınız.” (s. 301). Muhittin, “Kültürle zehirlendiği”, hırsının esiri olduğu, aklını kullanmaktan vaz geçmediği, Batı kültürüyle yetiştigi, kendisinden başkasına inanmadığı için Türkçülere uyum sağlayamaz. Ne Baudelaire olabilir ne de Nihal Atsız...

Ahmet, Fransa’da resim eğitimi almıştır. Fransızca ve resim dersleri verir. Refik, Ömer ve Muhittin’de görülen kültür bunalımı Ahmet’te görülmez. O bazı şüpheleri olsa da ne yapacağını bilir. Amacı “Sanat ağacından meyve koparmak”tır. “Ne yapmalı!” sorusuna net yanıt verir: “Çalışmalı!” O ve onun kuşağı, çalışmanın erdem olduğu inancındadır. Tüm bunlardan çıkan sonuçta şudur: Toplumun ve bireyin gelişip değişmesi zamana bağlıdır.

### **Sessiz Ev’de doğu-batı sorunsalı ve aydın**

Sessiz Ev’de, Darvinoğlu ailesi merkez alınarak Cumhuriyet öncesi ve sonrası yetmiş yıllık bir zaman dilimi içerisinde Türkiye’nin sosyal ve tarihsel gelişimi verilmek istenir. Pamuk, Sessiz Ev’de Batılılaşma sürecinde Türkiye’nin nereden nereye geldiğini işler. Romanda, Darvinoğlu ailesini, aynı Cevdet Bey ailesinde olduğu gibi, üç kuşak halinde tanırız. 1910’larda İttihat ve Terakki Hükümeti aleyhine faaliyetlerde bulunduğu için Cennethisar’a sürgüne gönderilen Doktor Selahattin, bilime ve aydınlığa tutkun biridir. “Ben niye benim?” sorusuna yanıt arar. Yazdığı ansiklopediyle bütün Doğu’nun uyanacağına, Doğu’yu Batı kültür ve uygarlığı düzeyine çıkaracağına inanır. Ona göre bir bilim uyanışı, bir Rönesans gereklidir. Böylece Doğu’da miskinliğe, tembelliğe, safsataya ve Allah’a yer kalmayacaktır. Selahattin, “Doğu’nun daha hiç görmediği bir özgürlük dünyası, yeryüzüne inmiş bir akıl cenneti” (s. 103) kurmak ister. Bu cennet, Batı’daki hata ve kusurları içermeyeceği için onlardan çok daha güzel olacaktır. Böylece çocukları olmasa bile torunları “koku denen şeyi, o Doğu’lu hüznü, ağlayışları, kötümserliği, yenilgiyi ve korkunç Şark boyun eğişini” (s. 104) görmeyeceklerdir. Bu iyimserlik, bir süre sonra yerini kötümserliğe ve yılgınlığa bırakacaktır. Çünkü Batı her şeyi keşfetmiştir. “Bak şu söze: Güneşin altında yeni bir şey yok! Fatma, bak gördün mü, bu söz bile yeni değil, bunu da Allah kahretsin onlardan öğrendik...” (s. 159). Bu nedenle Doğu’da yeni bir şey bulmak istemek ahmaklıktır.

Selahattin’e göre Doğu ile Batı’yı ayıran kıyafetler, makineler, eşyalar, peygamberler, hükümdarlar değildir. İki tarafı “ölüm denen dipsiz kuyu” ayırır. Bunu şimdiye kadar hiçbir Doğulunun fark edemediğine şaşırır:

*“Bu gece, ben Selahattin Darvinoğlu Doğu’da ölümü keşfettim! (...) Ölümü düşünüyorum, o halde Batılıyım. Doğu’dan çıkıp gelmiş ilk Batılıyım ben, Batı olmuş ilk Doğu!”* (s. 329)

İttihat ve Terakki Hükümeti’nin “hürriyet”e dayanamadığını, bu yüzden de Abdülhamit yönetiminden bir farkının olmadığını düşünen Selahattin, yaşamını önce 48 cilt olarak tasarladığı daha sonra 54 cilde çıkarıp bir türlü bitiremediği ansiklopedisi için harcar. O,

“Doğu’nun daha hiç görmediği bir özgürlük dünyası, yeryüzüne inmiş bir akıl cenneti” kurma ütopyası peşinde hayatını tüketmiştir:

*“Ben kırk sekiz ciltlik ansiklopedimi bitirince zaten Doğu’da söylenmesi gereken bütün temel düşünceler ve sözler söylenmiş olacak: O inanılmaz düşünce boşluğunu bir hamlede dolduracağım, hepsi şaşkına dönecek. Galata Köprüsünde gazeteci çocuklar ansiklopedimi satacak, Bankalar Caddesi karışacak, Sirkeci birbirine gelecek, okuyanlar arasında intihar edenler bile çıkacak ve asıl önemlisi halk anlayacak beni, millet anlayacak! İşte o zaman döneceğim İstanbul’a...”* (s. 108)

O gün hiç gelmez. Akıl yürütme yollarını bile Fransızca kitaplardan alan Selahattin, kendisine yani Doğu’ya özgü bir yöntem geliştiremediği için yenilir. Ölümünden sonra bütün çalışmaları, “Doğulu uykusundan uyanmak istemeyen” eşi Fatma tarafından yakılır. Ondan geriye bodruma tıkıştırılmış bir sürü deney aleti, Fransızca kitaplar, böcek ve kertenkeleler, kuş ve uçak resimleri ile Recep’e verilmiş “Türkiye’de lüzumsuz derecede fazla olanlar ve lüzumsuz derecede eksik olanlar” listesi kalmıştır. Üçüncü kuşaktan Nilgün onun için “Demokrat bile değilmiş bu adam.” der.

Yazar, Doğu’yu köktenci bir anlayışla kültürel olarak değiştirmek için çaba harcayan Selahattin’i, Fethi Naci’nin deyişiyle köktenci Batıcıların bir prototipi olarak ele alır. İkinci kuşaktan Doğan, Kemah ve Zile’de kaymakamlık yapmıştır. Oralarda köylülere baskı yapılmasına dayanamaz ve görevinden istifa eder. Cennethisar’a yerleşerek ülkenin kurtuluşu için çeşitli tasarılar hazırlar. Bunları bakanlara gönderir. Babası gibi yazılar yazıp içkiye sığınan Doğan mide kanamasından ölür. Doğan’dan birkaç yerde söz eden yazar, bunu Selahattin ile Faruk arasında bir bağ kurmak için yapar. Üçüncü kuşaktan Tarihçi Faruk, Doğu ve Batı kültürlerini iyi bilir; fakat bu kültürleri benliğinde birleştiremez. Sürekli olarak iki ruhluluktan yakını. “Hayatın anlamı”nı sorgular. Evliya Çelebi gibi, tek ruhlu olmak ister. Faruk, bunu isterken bile böyle bir şeyin olamayacağını farkındadır. Onun, dünyayı kurtarmak gibi bir amacı yoktur:

*“Bütün bilincim silinsin, geçmişimden hiçbir iz kalmasın, gelecekten ve beklentilerimden de hiçbir iz kalmasın istiyorum. Aklımın kurgularından kurtulayım, aklımın dışında var olan bir dünyaya özgürce gezineyim istiyorum, ama kendimi koyuveremeyeceğimi, her zaman iki kişi olarak kalacağımı (...) biliyorum.”* (s. 319)

Anlatıcı, Doğu ve Batı kültürlerinin hiçbir zaman bir araya gelemeyeceğini, bir başka deyişle barış içinde yaşayamayacağını Faruk’un kişiliğinde okura gösterir. Metin, zengin olmayı ve Amerika’ya gitmeyi düşler. Annesini ve babasını sadece parasal konularla ilgili sıkıntısı olduğunda anımsar; erken öldükleri, “iyi bir miras” bırakmadıkları, “para kazanmak için gereken namussuzlukları yapabilecek kadar cesur” olmadıkları için onları suçlar. Zengin olmadığı halde, kendisini zenginmiş gibi gösterir. Bu nedenle kendisini “ikiyüzlü” olarak tanımlar. İkiyüzlülüğünü saklamadığı için Beyoğlu Caddesi’ni çok sever. “Kendini gizlemeyen bütün iğrençlikleri seviyorum. Ben de sahteyim, ne mutlu, hepimiz sahteyiz!” (s. 144)

Metin’le ilgili bölümlerde dönemin sosyal ve siyasal sorunlarıyla ilgilenmeyen, tamamen kendi bireysel zevkleri için yaşayan, halktan kopuk ve ona yüksekte bakmaya çalışan amaçsız, saygısız kişilerle karşılaşırız. Taklitçi, köklerinden kopmuş, ne yaptığını bilmeyen bu



zengin burjuva çocukları Batı'nın kötü birer kopyasıdır: Esrar çekerler, çıplak denize girerler, serserilik yaparlar. Bunlar, Batı'nın yalnızca kötü taraflarını alan, kötü birer taklitçidirler.

Nilgün, okuyan, tartışan bir aydın. bir birey olarak karşımıza çıkar. Onunla ilgili bilgiler, diğer kahramanların bilincinden verilir. Üniversitede sosyoloji okuyan Nilgün devrimcidir. Sağ-sol çatışması Nilgün ve Hasan üzerinden verilir. Nilgün, Hasan'ın aşkına karşılık vermediği için, komünist olduğu gerekçesiyle, Hasan tarafından öldürülür.

Romanın sevdalı faşisti Hasan, lise ikiden beklemelidir. Ruhsal sorunları olan biridir. Hiç tanımadığı kimselere telefon açar, abuk sabuk laflar eder. Milliyetçi gençlerle duvarlara yazılar yazar, esnafa zorla davetiye satar. Başbuğ olma düşleri kuran Hasan, adının gazetelerde geçmesini ister. Plajdaki çıplak vücutlardan işçilere, komünistlere değin herkesi cezalandırmak ister. Cumhuriyet okuduğu için Nilgün'ü döverek öldürür:

*“Tuhaf şey: Bazen canım bir kötülük yapmak ister, utanırım, biraz canlarımı yakayım da beni farketsinler diye: Böylece, cezalarını vermiş olurum ve kimse şeytana uymaz belki bir tek benden korkarlar o zaman: Şunun gibi bir duygu: Biz iktidara, onlar da yola gelmişler.”* (s. 83-84)

Hasan'la ilgili son cümle, ülkücü gençlerin yanına gitmek için trene binen Hasan'ın ne olacağını bize gösterir: “Korkun benden, korkun artık!” (s. 355) Fatma, toplumla ve sosyal hayatla olan ilişkisini kesmiştir. Yaşamakta olduğu bu sayfiye kasabasında her türlü kötülüğün olduğu kanısındadır. Konak onu bunlardan korur. “Kimseye görünmeden ben kalabilmek isterim ben.” (s. 161) diyen Fatma suçtan ve günden korkar. Bu yüzden, Selahattin'in özlediği suç ve günah dolu dünyayla iletişim kurmaz: “Bir zamanlar dünyanın güzel bir yer olduğunu düşünürdüm, çıktım, aptaldım. Pancurları kapadım, sürgüyü çektim, dünya orada kalsın!” (19) İnsanlardan sürekli olarak kaçan Fatma, geceyi gündüze, eşyaları insanlara tercih eder. Onda çocukluktan gelen bir “kaçma hissi” mevcuttur. Bunun nedeni çocuklukta ve sonrasında gördüğü baskılardır. Dünyayı suçtan ve günden arındırmak isteyen Fatma, bu nedenle Selahattin'in “piçlerini” cezalandırır, onun ansiklopedi müsveddelerini yakar.

Romanın kişi kadrosundan da anlaşılabilceği gibi memleket sorunlarıyla uğraşan bireyler değişik görüşlerin temsilcileridir. Selahattin, Doğan ve Faruk aynı çizgide yürürler; ama bu, köktencilikten ılımlılığa doğru giden bir çizgidir. Selahattin tamamıyla Batı kültürünün egemen olmasını isterken, Faruk iki kültürle de yaşanabileceğinin ayırdındadır. O, Doğu'yu ve Batı'yı birlikte algılar. Tek kişilik bir ruh derken, büyük bir olasılıkla iki kültürün birleşimini ister; ama bunun çok zor olduğunun da ayırdındadır.

Doktor Selahattin, Kaymakam Doğan, Tarihçi Faruk, sosyoloji öğrencisi Nilgün okuyan, araştıran, eleştiren, yazan aydınlar olarak karşımıza çıkarlar. Metin zengin olmadıkları, para kazanmasını bilmedikleri için ailesini eleştirir. Galatasaray Lisesinde okuduğu için “bireyci” olmayı öğrenmiştir.

Fatma, boş inançlarıyla, tiksintileriyle, eşyaya düşkünlüğü ve suç ve günah korkusuyla tam anlamıyla Doğuludur. Hasan da suçtan ve günden korkar. Bunlar Batı kültürüyle yetişmiş olan insanları cezalandırmak isterler. Fatma, bu nedenle Selahattin'in evlilik dışı çocuklarını sakat bırakır, ansiklopedisini ateşe verir. Hasan, bu nedenle kendisi gibi düşünmeyen Nilgün'ü öldürür, “Korkun benden, korkun!” der.

Ülkenin ticaret ve sanayiyle kalkınacağına inanan Selahattin bireysel girişimleri destekler. Ona göre Doğu'nun ilerlemesi için ticaret şarttır. Bu yönüyle Cevdet Bey ile örtüşür:

*“Bizim milleti ticaret kurtaracaktır. Yalnız bizim millet değil, bütün Doğu ticaretle uyanacak; önce para kazanmayı, hesabı kitabı öğrenmeliyiz. (...) O zaman, işte biz de, yalnız onlar gibi kazanmayı değil, onlar gibi düşünmeyi de öğreneceğiz.”* (s. 106-107)

Yüzleri Batı’ya dönük kahramanlar, özellikle de Selahattin ve Faruk iki kültürden de yararlanırlar. Selahattin, Doğu kültüründen, ondaki boş inançları göstermek için yararlanırken, Faruk bu iki kültürü de birleştirmek ister. Bunlara Doğan ve Nilgün’ü de katabiliriz. Rousseau, Goethe, Marks, Engels, Darwin, Dickens; Evliya Çelebi, Abdullah Cevdet, Fuzulî gibi birçok Doğulu ve Batılı yazar, şair ve düşünür onları etkilemiştir.

“Bu uyuşuk Doğu’da insan hiçbir şey olamaz!” (s. 152) diyen Selahattin ile “İnsanın Türkiye’de hiçbir şey olamayacağını biliyorum!” (s. 256) diyen Faruk aynı görüşte birleşirler. Bu sözler yazarın vermek istediği iletiyle de ilişkilidir. Batı kültürüyle yetişen insanlar, Doğu kültürüyle yapamazlar. Binlerce yıllık uykusundan uyanamayan Doğu’yu bu uykudan uyandırmak isteyen insanların sonu yıkım olacaktır. Doğu kültürüyle Batı kültürü hiçbir zaman uzlaşamayacak, bir bireşim (terkip) söz konusu olmayacak, insanlar “iki ruhlu” olarak yaşayacaklardır.

### **Beyaz Kale’de doğu-batı sorunsalı ve aydın**

Beyaz Kale, 17. yüzyılda farlı kültürlere mensup biri İtalyan, bir Türk iki kişinin kırk küsur yıllık hikâyesinin anlatıldığı “tarihi”, aynı zamanda da “psikolojik” bir romandır. Pamuk, bu romanında Doğu ve Batı kültürlerine mensup iki kişinin, Hoca ile Köle’nin birbirlerinin yerine geçmesini anlatır. Hoca, Köle’nin yetiştiği Batı’daki bilimi, tekniği, mühendisliği, astronomiyi, tıbbi ve sanatı öğrenmek ister. Bu süreç içinde Köle de Doğu’nun zevk ve sefasını, miskinliğini, suç ve günah kavramını öğrenir. “Batılılar nasıl?”, “Nasıl onlar gibi olabiliriz?” sorularına yanıt arayan Hoca, sonunda şu can alıcı soruyu sorar: “Ben kimim?”

Önce öğrenen Hoca’dır, sonra birlikte öğrenirler. Hoca, yavaş yavaş Batılılaşırken, Köle ise Doğululaşır. Hoca’nın evine ilk geldiği zaman Köle, yere oturamaz, ayakta bir sağa bir sola gidip gelir. Zaman içinde Doğu’ya uyum sağlar. Hoca ise, bir çalışma masası yaptırarak “onları” düşünür, “Ben niye benim?” sorusunu ortaya atar. Yıllarca onu bekleyen Köle’dir, saray ve konakları gezense Hoca. Sonra her şey değişir. Hoca Köle’yi, Köle de Hoca’yı öğrendikçe birbirlerini küçümsemeyi unuturlar. Veba zaferinden sonra kimlik değişimi de başlar. Hoca, silah tasarısını gerçekleştirmek için yıllarca evden dışarı çıkmaz. Köle ise onun yerine saraya gidip gelir. Köle, Hoca’da kendi gençlik yıllarını görür. Hoca, odanın içinde bir aşağı bir yukarı gezinirken, Köle “kıvrılarak gezinenin Hoca değil de kendi gençliği” (s. 106) olduğunu düşünür.

Hoca, Osmanlı sarayına bilimi ve aklı sokmak ister. Köprülü’nün zaferlerini ise çamura saplanacak bir sakatın son çırpınışları olarak görür (s. 54). Bizim artık yokuştan indiğimizi ve Batı’yı taklit etmek zorunda kalacağımızı söyler. Sonuçta Hoca, Beyaz Kale fethedilemeyince Batılı kölesinin kimliğine bürünerek Venedik’e gider.

Doğu’nun kültür ve uygarlık bakımından inişe, Batı’nın ise yükselişe geçtiği 17. yüzyılda geçen romanın konusu bu yönüyle ilginçtir. Batı ile Doğu’nun neredeyse eşit koşullar altında olduğu bu dönemde iki ayrı kültürden iki ayrı insan romanın sonunda birbirlerinin yerine geçer; çünkü bu dönem, Batı’nın Doğu’ya, Doğu’nun da Batı’ya ilgisinin yoğun olarak arttığı bir dönemdir. Bir tarafta “Artık partiyi kaybettik, bu nedenle Batı’yı taklit edelim.” diyen

eğilim, diğer tarafta da “Kendi benliğimizi koruyalım!” diyen bir eğilim vardır. Romanı güncel yapan da budur.

Hoca/Köle’den haber getiren İtalyan, Köle/Hoca’nın kitabını okuduktan sonra Köle’nin Müslüman olmasını istedikleri bölümü arar. Bölümü yeniden okuduktan sonra evin arka bahçesine bakar. Her şey Venedik’tekinin aynısıdır: Hasırdan örülmüş sedirden sedef kakmalı tepsiye, pencerenin yeşil çerçevesinden kuş tüyü yastıklara, ceviz ağacından salınan salıncağa değin her şey Venedik’teki gibidir. İki taraf da ait oldukları kültür ve mekânları terk etmelerine karşın “tek ruhla” yaşadıkları, birbirlerinin hayatlarını kaldıkları yerden devam ettirdikleri için mutlu olurlar.

İtalyan Köle, romanın başında 23 yaşındadır. Mühendislik eğitim görmüştür. Döneminin tıp fizik, astronomi bilimlerini bilir, resim yapmaktan ve hikâye uydurmaktan hoşlanır. İstanbul’a getirildiğinde Galata’da bir zindana atılır. Tıptan anladığı için kendisini “hekim” diye tanıtır. Yalnız zindanda çürüyen kölelere değil, hekim olduğunu işiten başkalarına da bakar. İstanbul’un güzel bir şehir olduğunu, “ama insanın burada köle değil, efendi olması gerektiğini” (s. 15) düşünür. Yaşlı bir adamdan Türkçe dersleri alır.

Köle’nin hekimlikteki ününü Paşa da duyar. Paşa, yıllardır nefes darlığı çekmektedir. Hiçbir Türk hekimi onun derdine derman olamaz. Naneden haplar yapıp, öksürük şurubu hazırlayan Köle, Paşa’nın nefes darlığını geçirir. Burada Osmanlı’nın tıp alanında ne kadar yetersiz kaldığını görürüz. Batı, bu alanda da Osmanlı’yı geçmiştir.

Yaklaşık bir yıl sonra Paşa, Köle’yi konağına çağırır. Burada onu Hoca ile tanıştır. Birlikte “fişek gösterisi” hazırlayacaklardır. Bu gösteride mukavva kuleler ve burçlar, gemiler ve yelkenliler vardır. Bu gösteride temsili olarak Osmanlı’nın “geçmiş” zaferleri canlandırılır. Osmanlı, duraklama dönemindedir. Bu nedenle halk, geçmiş zaferlerle mutlu olur.

Köle’ye Müslüman olması teklif edilir, ama o, kellesinin vurulacağını bilmesine rağmen teklifi kabul etmez. Köle’nin başının vurulmasını Hoca önler ve “her şeyi” öğrenmek için onu satın alır. Köle, Hoca’ya Batı’nın bilimini ve Batı ile ilgili her şeyi öğretecektir. Hoca, İtalyancayı altı ayda öğrenir. Önce öğrenen Hoca iken, sonra “öğretmek” sözcüğünü kullanmaz. “Birlikte araştıracağız, birlikte bulacağız, birlikte yürüyecektik.” (s. 30) Altı ay sonra ise, “birlikte öğrenen, birlikte ilerleyen bir çift” (s. 31) değildirler. Hoca düşünür, Köle sadece ayrıntıları hatırlatır.

Batı düşüncesiyle tanışan Hoca, ülkesindeki herkesi “aptal” olarak görmeye başlar. Çünkü onlar aptal oldukları için ayrıntılara düşkün değildirler, aptal oldukları için birbirlerine benzerler. Paşa bile onlar gibidir: “Bilmediğini bilmek istemiyor artık!” (s. 40) Herkes kendisini anlayıncaya kadar çalışacak, “sonuna kadar gidecek”tir (s. 45). Son, kimlik değişimidir. Köle’nin kimliğine bürünerek Venedik’e gider.

“Ben niye benim?” sorusunu ortaya atan Hoca’ya, Köle batıdakilerin de sürekli olarak bu soruyu kendilerine sorduklarını söyler. Köle’ye göre Hoca, kendisiyle yüzleşerek onlar gibi olabilecektir. Hoca, Köle’den aynaya bakarak ne hissettiğini yazmasını ister. Köle, yaşamış olması gereken iyi kötü her şeyi yazar: gençlik dönemindeki cinsel suçlar, yaptığı küçük hırsızlıklar, kıskançlık yalanları... Bunları okuyan Hoca öfkelenir: “Belki de sahipleneceğini sezdiği bu geçmişin kötülüğüne katlanamadığı için isyan ediyordu.” (s. 64). Köle de Hoca’ya, kendisinin “aptal” dediklerinin nasıl öyle olduklarını anlaması için, yaptığı kötülükleri yazmasını söyler. Hoca, bir şeyler karalar; yazdıklarını okuyunca kızarıp bozarak onları yırtar; fakat içine şüphe düştüğü için kendisini hor görmeye başlar. Değişim başlamıştır.

Veba günlerinde Köle, yalnızca “öğreten” değil aynı zamanda da “öğrenen” olduğunu anlamıştır. Köle, “Doğu’nun huzur verici, tembelliğe itici, korkusuz coşkısına doğru yavaş yavaş ilerlemektedir. İki taraf da eşittir artık: “İkimiz de birmişiz!” (s. 80) Köle de Doğu’yu öğrenmek ister. Onun merakı Türklerle ilgili kitaplar okuyan kibar beyler ve hanımlar gibi değildir. O, gerçekten Doğulu olmak ister. Hoca’yı ve İstanbul’u tanıdıktan sonra bu huzur dolu toplumun içinde erimek ister. Türkçeyi öğrenir, düzenlenen eğlencelere katılır, ud çalar. Köle, Hoca’nın geçmişine yönelik bir kötülük düşünemez. Şimdi kendisi Hoca’nın kimliğine büründüğüne göre, o da bir nevi günahsızdır. Bu yeni halinden çok memnundur:

*“Ziyafetlerde tıkmaktan şişmanlamış, gıdım sarkmış, etlerim gevşemiş, hareketlerim ağırlaşmıştı; daha da kötüsü yüzüm de bambaşkaydı; o alemlerde içip öpüşmekten dudaklarımın kenarına bir arsızlık bulaşmış, yerli yersiz uyku çekmekten, sızılmaktan gözlerim mahmurlaşmış, hayatlarından, dünyadan ve kendilerinden memnun o aptallar gibi, bakışıma bayağı bir huzur sinmişti; ama biliyordum, yeni halimden memnundum.” (s. 124)*

Köle, Doğu’ya alışıkça yaptığı tasarımlardan da yavaş yavaş vazgeçer. Venedik’e dönünce İstanbul’da geçirdiği günlere dair bir kitap yazma düşüncesinde olan Köle, daha sonraları ülkesine dönmeyi bile istemez. Orada hayatına kaldığı yerden başlayamayacağını ayırdındadır. Bu nedenle geriye dönmez. Doğu kültürüne mensup biri olarak yaşar.

Orhan Pamuk, diğer romanlarında olduğu gibi bu romanında da Doğu-Batı sorunuyla yakından ilgilidir. Hoca, Köle’yi her şeyi öğrenmek için ister. Köle gibi batıdan gelen diğer insanların da ne düşündüklerini öğrenmeye can atar. Bu yüzden de Köle’yle ilgili pek çok şeyi altı ay içinde öğrenir. Önceleri “hiçbir şeyin üzerinde ayrıntılarıyla duramayan aklı”nın romanın sonunda “Yakından Tanıdığım Bir Türk” adlı anılarında ayrıntının derinliklerine daldığını görürüz. O, Hoca/Köle’yi, Köle/Hoca’nın yerine koyarak anlatır:

*“Çocukluğumda, mahalle arkadaşlarımdan birini acımasızca dövdükten sonra, yaptığımdan utanarak üzüntüyle ağlamışım, akıllıymışım. O’nun bana öğrettiği bütün astronomiyi altı ayda kavramışım, kız kardeşimi çok severmişim, dinime düşkünmüşüm, hep namaz kılarmışım, vişne reçeline bayılmışım, üvey babamın mesleği olan yorgancılığa özel bir merakım varmış, bütün Türkler gibi insanları severmişim.” (s. 156)*

Hoca, Köle’ye “veba” günlerinde “Ben sen oldum.” derken onunla birlikte aynı korkuyu duyar. İlk başta vebanın getireceği ölümden korkmayan Hoca, *Sessiz Ev*’in doktoru Selahattin’in ölümü keşfetmesi gibi, korkuyu ve vebanın getireceği ölümü keşfeder. Bu özelliğiyle “aptal” dediği milletinden ayrılır. Onlar gibi miskinliğe, tembelliğe, safsata ve boş inançların huzuruna kapılmak istemez.

Veba günlerinde Hoca da, Köle gibi Allah’ın felaketle ilişkisini göz ardı etmez; “ama dolaylıydı bu ilişki; bu yüzden biz ölümlüler de, paçaları sıvayıp felakete karşı bir şeyler yapabiliydik ve bu, Allah’ın gururunu hiç incitmezdi.” (s. 88). Etkin önlemler alınması için Padişah’ı ikna ederler. Bunun Allah’ın işine karışmak olacağını, dinsizlik olacağını iddia edenler olmasın diye de bir hikâye uydururlar. Bu vebanın şeytan gibi olduğunu ve insan kılığına girerek insanları, fare kılığına girerek fareleri öldürdüğünü anlatan bir hikâyedir. Böylece etkin önlemler alınır ve vebanın önüne geçilir. Bu aynı zamanda bilimsel düşüncenin de bir zaferidir.

Doğu, bilimle taban tabana zıt olduğu için hiçbir şeyin farkında değildir. Hoca bu durumu şöyle açıklar: “ Dünya güneşin çevresinde dönüyor, güneş de ayın çevresinde (...) ve bizim ahmaklar bu gerçeğin farkında bile değiller.” (s. 105) Bilimsel düşüncenin yerini uyduruk hikâyeler, kof düşünceler, yazgı aldığı için “Doğu” yenilir. Fethi Naci’nin dediği gibi, “Bizim artık yokuşu inmeye başladığımızı yazan” (s. 157) Hoca/Köle, “köktenci Batıcıların belki de ilk prototipidir.” (Fethi Naci 1986: 240).

Romanın ana teması Doğu-Batı meselesiyle yakından ilişkilidir. Bu tema, başkalarının üstünlüğünü görerek onlara benzemenin yıkım olacağıdır. Bu durum, Hoca ve Köle’de kendisini gösterir. Yazar, adeta “Batılılaşma tarihimizin son 150-200 yıllık tarihine bakarsak yıkımın nerede olduğunu görürüz.” demek ister:

*“Yıkımdan imparatorluğun elindeki ülkeleri bir bir kaybetmesini mi anlıyorduk? Haritalarımızı masanın üzerine yayar, önce hangi ülkenin, sonra hangi dağlarla hangi nehirlerin elden çıkacağını hüznle saptardık. Yoksa, yıkım, insanların ve inançların farkına varmadan değişmesi anlamına mı geliyordu? Bütün İstanbulluların bir sabah sıcak yataklarından başka birer insan olarak kalktıklarını düşlerdik; elbiselerini nasıl giyeceklerini bilemiyorlar, minarelerin neye yaradığını hatırlamıyorlardı. Belki de yıkım, ötekilerin üstünlüğünü görerek onlara benzemek demektir. O zaman, bana Venedik’teki hayatımdan bir parça anlattırır, sonra, buradaki tanıdıklardan bazılarının başlarında şapkalar, ayaklarında pantolonlarla benim anılarımı yeniden yaşadıklarını düşlerdik.”* (s. 108)

Osmanlı, Batı’nın üstünlüğünü ilk olarak silahta tanımıştır. Bu nedenle yazarın Paşa’ya şu sözleri söyletmesi anlamlıdır: “Düşmanlarımıza dünyayı zindan edecek bir silah! (...) Bilime merakını bu yöne akıtır, işte o zaman Paşa desteklermiş Hoca’yı.” (s. 37) Köprülü’nün zaferlerini bir sakatın son çırpınışları olarak gören Hoca, bu düşler içinde silah tasarısını gerçekleştirir. Onlara benzemek için “Beyaz Kale”nin fethine çıkılır; ama bu “düşsel silah” çamura saplanır. Osmanlı “Beyaz Kale”yi fethedemez.

### **Kara Kitap’ta doğu-batı sorunsalı ve aydın**

Orhan Pamuk, Kara Kitap’ta Beyaz Kale’deki düşsel ortamı, masalları akla getiren dili, insanın kendisini arayışını, Doğu ve Batı kültürlerinin insan ve şehir yaşamına etkilerini günümüz İstanbul’unda ve günümüz toplumunda yakalamaya çalışır.

Yazar, *Kara Kitap*’ta Doğu-Batı sorunsalına toplumsal olarak baktığı gibi mekânsal olarak da bakar. Romanda İstanbul “hastalıklı bir insan gibi” betimlenir. Kör çeşmeli, yıkık duvarlı, kırık bacalı hayalet sokaklar; masal devleri gibi uyuyan camiler, sokak lambalarının aydınlatmaktan çok kararttığı sert yokuşlar; havuzları kurumuş, heykelleri unutulmuş, saatleri durmuş meydanlar şehridir İstanbul. Bu şehir, “her geçen gün, varolmayan bir yabancı ülkenin, hayali şehrini taklit ederek” değişmektedir (s. 397). İstanbul’da yaşayanlar, Batılı gezginlerin kılık ve kıyafetlerini aldıkları, birbirlerine dededen kalma masallar değil ikinci sınıf çeviri hikâyeler anlattıkları için yenilirler. Böylece esrarlı anlamları olan masallarıyla, hikâyeleriyle, insanlarıyla bir bütün olan İstanbul esrar ve anlamını kaybeder. Her şey olanca açıklığıyla gözler önüne serilir. Bu aynı zamanda Doğu’nun Batı’ya yenildiğinin göstergesi gibidir.

Köşe yazarı Celâl Salik, “Bedii Usta’nın Evlatları” adlı yazısında İstanbul’u bir yeraltı, bir esrar şehri olarak betimler. Buradaki mankenler Batı’yı taklit etmedikleri, Doğulu kimlikleriyle yaşadıkları için mutsuzdur. Galip de “Merih Manken Atölyesi”ni gezerken,

Celâl'in köşe yazısındaki ortamla karşılaşır. O da Celâl gibi, buraya “yeraltını, mutsuzları, tarihimizi, bizi biz yapan şeyi” (s. 172-173) görmeye gelmiştir. Bu Doğulu kimliğimizdir.

Galip, Rüya'yı ararken onun eski kocasının yaşadığı Sinanpaşa'ya gider. Bu gecekondu mahallesi Doğu kültürüyle iç içedir. Rüya'nın eski kocası, Galip'e bizim insanımız ve Batılı değerlerle ilgili pek çok hikâye anlatır. Sinemalardan, Doğu kültürünü yok eden, beyin yıkama merkezleri olarak söz eder. Malatyalı bir çoban çocuğunun, elindeki benzin tenekeleriyle bir sinemayı yakmak isterken yakalanmasının hikâyesini anlatır. O, kendisini yakalayanlardan “eski görüntüleri görebilen” gözlerini ister, taklit etmeyen Doğulu kimliğini. Eski koca “öz” kimliğinde direnen biridir. Onun evi çiçekli basma yüzleriyle, eski koltuklarıyla, duvar saatiyle, misafirler için kullanılan şekerliğiyle tam bir Doğulu evidir. Ona göre, “Yeni bir diriliş gerçekleşecekse eğer,” bu “‘beton gecekondu’ diye küçümsenen bu mahallelerde” başlayacaktır (s. 121). Bu aynı zamanda Doğu'nun da dirilişi olacaktır.

Kara Kitap, bir “arayış” romanıdır. Ana teması ise “kendi olabilmek”tir. Bu kimlik arayışı, olay örgüsü bakımından Galip'in Celâl ve Rüya'yı araması şeklinde karşımıza çıkar. Birbirlerinin yerine geçen paşalar, sahte adlarla yazı yazan köşe yazarları, kıyafet değiştirerek tebaası arasında gezinen padişahlar, bunların hepsi bir kimlik arayışı içindedir.

Romanda, “taklit” önemli bir yer tutar. Batı'yı bir türlü taklit edemediğimizi söyleyen Celâl, taklidin mutluluk getireceğine inanır. Ezilen, yenik bir Doğulu olmaktansa, Batı'yı taklit eden birisi olmayı tercih eder; çünkü ona göre, bu yenikler ülkesinde insanın kendisi olması imkânsızdır. Orhan Pamuk'a göre Cumhuriyet'ten sonra insanlarımız, Batılılaşma hareketleriyle birlikte vitrinlerdeki şapkayı ya da elbiseyi değil, ötekiler gibi olma hayalini satın alırlar; çünkü Batılılaşma hareketiyle birlikte Türkler, Türklüklerini bırakıp başka bir şey olmak istemişlerdir. Rüya'nın eski kocası ve Bedii Usta gibi insanlar, kendi öz benliğimize, yani kendimize, Doğuya dönersek kurtuluşa ulaşabileceğini söylerler. Onlara göre İstanbul, bütün kötülüklerin merkezi, aynı zamanda da yenilginin başkentidir. Orada her şey sahte ve ikiyüzlüdür. İstanbul, Batılı olmak isteyen ama olamayan bir kenttir. Pamuk, Kara Kitap'ta Doğu ve Batı edebiyatına da eğilir. Ona göre edebiyatta, Doğu'da işlenen bir konu Batı'da işlenebileceği gibi, Batı'da işlenen bir konu da Doğu'da işlenebilir. Böyle yapmak, birinin diğerini taklit ettiği anlamına gelmez. İki kültür de birbirinden etkilenmiştir. Bu nedenle biri diğerinden üstün değildir. Birine iyi/üstün ötekine kötü/geri demek “saçmalık”tır. Orhan Pamuk'un Kara Kitap'taki kahramanları okuyan, yazan, düşünen, sorgulayan aydın bireylerdir. Bu nedenle kitapta Doğu ve Batı kültürleriyle ilişkilendirebileceğimiz birçok yazar, şair, bilim adamı ve bunların eserlerine yer verilir: La Bruyere, Dostoyevski-Ecinniler, Voltaire, Şeyh Galip-Hüsn ü Aşk, Mevlana-Mesnevi ve Divan-ı Şemsi Tebrizi, Fazlallah-Cavidname, Edgar Allen Poe-Gizli Yazılar, Tostoy, Hz. Muhammet, Cüneyt Arkın, Elizabeth Taylor...

Batı'ya özenen bireyler “taklit” etmenin mutluluk getireceğini savunurlarken, Doğu kültürünü önceleyen bireyler kendi “özlerini” yaşatmaya çalışırlar. İstanbul bir taklit şehri olduğu için gecekonduya yaşayan bireyler burasını yenilginin merkezi olarak görürler.

Batıyı bir türlü taklit edemediğimizi söyleyen Celâl, okuduğu kitapları keyfi için değil, “tam bir Türk gibi, ileride (...) yararı olacak şeyler diye” büyük bir sorumluluk duygusuyla okur. Batılı ona göre nankördür, ama yine de onlar gibi olmak ister. O, ezik ve yenilmiş bir Doğulu olarak görünmek istemez.

“Bedii Usta'nın Evlatları” adlı bölümde Doğu-Batı çatışması olanca açıklığıyla kendini gösterir. Osman Celaleddin Efendi'nin ilgisiyle açılan Bahriye Müzesi'ne ilk mankenleri Bedii

Usta getirmiştir. Dönemin Şeyhülislam'ı bu mankenlerin hemen kaldırılmasını ister. “Allahın yarattıklarını bu kadar mükemmel taklit etmek, Allahla bir çeşit boy ölçüşmek olarak görüldüğü” için bu mankenler müzeden kaldırılır. Çelâl'e göre “Bitmemiş Batılılaşma tarihimize örneklerini binlerce kere gördüğümüz bu yasakçılık zihniyeti” Bedii Usta'nın istek ve heyecanını söndüremez. O, “evlatlarım” dediği bu eserlerini “alçakgönüllü bir Müslüman evine sığdıramadığı için, eski İstanbul'dan Galata'ya, Frenk yakasında bir eve” taşır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında “o heyecanlı Batıcılık dalgası içinde, beyefendiler başlarındaki fesleri çıkarıp Panama şapkalarını giyerlerken ve hanımefendiler çarşafalarını atıp ayaklarına topuklu iskarpinler geçirirlerken, Beyoğlu Caddesindeki o ünlü giyim kuşam dükkanları vitrinlerine manken yerleştirmeye” başlarlar (s. 60). Bedii Usta, yıllardır beklediği zafer günlerinin geldiğine inanıp caddeye fırlar; fakat bu dünyanın kendi mankenlerine göre olmadığını anlayınca, İstanbul'un altındaki karanlık şehre yerleşir.

Bedii Usta'nın mankenleri “Batılı ülkelerin insanlarına değil, bizim insanlarımıza” benzedikleri için “zafer” duygusunu yaşayamazlar. Çünkü çarpık bacaklı, bıyıklı, kara kuru insanlar zaten sokaklarda geziyorlardı. Artık bizim insanımız sade Türk vatandaşının “sırtındaki paltoyu değil, uzak ve bilinmez bir diyardan gelen yeni ve ‘güzel’ bir insanın giydiği ceketini sırtına geçirmek ister ki, bu ceketle birlikte kendi de değiştiğine, başka biri olabildiğine inanabilsin.” (s. 60-61). Bu yüzden hiçbir dükkân ya da mağaza sahibi Bedii Usta'nın mankenlerini vitrinine koymaz.

*“Türkler artık ‘Türk’ değil, başka bir şey olmak istiyorlarmış çünkü. Bu yüzden kılık kıyafet devrimini icat etmişler, sakallarını tıraş etmişler, dillerini ve harflerini değiştirmişler. (...) Dükkan sahibi, müşterilerinin bir elbiseyi değil, aslında bir hayali satın aldıklarını açıklamış. O elbiseyi giyen ‘ötekiler’ gibi olabilme hayaliymiş asıl satın almak istedikleri.”* (s. 61)

Bedii Usta, “bizi biz yapan hareketlere” önem verir. Bu yüzden yıllarca insanlarımızı gözler. O, “bir milletin ‘hayat tarzını’, tarihini, teknolojisini, kültürünü, sanat ve edebiyatını değiştirebileceğini anlar, ama jestlerini değiştirebileceğine asla ihtimal vermezmiş.” (s. 62) Ama bu ihtimal gerçekleşir ve Bedii Usta insanımızın jestlerini değiştirdiğini fark eder. Ona göre, insanlarımızın jestlerini değiştiren sinemalardır. “Bilinmesi gereken anlamın ve esrarın özünü” çoktandır anladığını söyleyen Bedii Usta, “evlatlarının” saflığını bozmaktan koktuğu için bir daha yeraltındaki atölyesinden dışarı çıkmaz.

Yazar, yeraltındaki mankenlerin yüzlerindeki yeniklik ve üzüntünün temelinde, “kendimiz olmakta direnmenin cezası”nın yatmakta olduğunu söyler. Onlar da “başkalarına bakarak, başkalarını taklit ederek, bir başkası olmaya çalışarak bizim gibi mutlulukla yaşamaya” can atarlar. (s. 64)

Galip de “Merih Manken Atölyesi”ni gezerken aynı ortamla karşılaşır. Bizi biz yapan o eski eşyaları toplayan eskici mankenlerinden Batı'nın bilim ve sanatını Doğu'ya taşımak için bütün ömürlerini çeviri ve adaptasyona veren acıklı ve şaşkınların mankenlerine, İstanbul'un kargacık burgacık sokaklarından işkencede yeni ve uluslararası değerlere değil, milli ve geleneksel değerlere bağlı kalmak istedikleri için erken emekli edilen istihbarat görevlilerine dek bizden olan birçok kişinin mankenleriyle karşılaşır.

Mankenlerin yeraltına girmesinin altındaki simgesel anlam Batı'nın zaferini görmek istememektir. Nasıl Rüya'nın eski kocasının İstanbul dışındaki bir gecekondu mahallesine

yerleşmesinin ardında “onlar” gibi olmamak isteği varsa, mankenlerde de bu istek vardır. Onlar bozulmadan hep Doğulu kalmak isterler.

Şehzadenin Hikâyesinde de “insanın kendi olabilmesi ya da olamaması” meselesi işlenir. Şehzade kendisi olabilmek için kasrında yirmi yıl tek başına yaşar. Kâtibine görüşlerini ve hatıralarını yazdırır. Bu yirmi yılın altı yılını kitap okumaya ayırır. Bu yıllar en mutlu yıllarıdır. Daha sonra kendisini “Kendim olamıyorum.” nöbetlerine kaptırır. “Hayalimde otuz beşinci padişah olarak gördüğüm kişi ben değildim de, sanki Voltaire idi, ben değildim de, sanki Voltaire’i taklit eden biriydi bu kişi.” (s. 392) Bu yüzden bütün kitapları yaktırır:

“ ‘Şeyh Galip’i, onu okudukça kendimi hüznü bir aşık olarak gördüğüm için yaktım,’ diye açıklardı Şehzade. ‘Bottfoilo’yu ise onu okudukça kendimi Doğulu olmak isteyen bir Batılı olarak gördüğüm için ve İbn Zerhane’yi ise, onu okudukça kendimi Batılı olmak isteyen bir Doğulu olarak gördüğüm için yaktırdım, çünkü ne Doğulu, ne Batılı, ne tutkulu, ne deli, ne maceracı, ne de kitaplardan çıkmış herhangi biri olarak görmek istemiyordum kendimi.’ ” (s. 394)

Şehzâde’ye göre, “kendileri olamayan kavimler, bir ötekini taklit eden bütün uygarlıklar, başkalarının hikayeleriyle mutlu olabilen bütün milletler” unutulmaya, yok olmaya, yıkılmaya mahkumdurlar. “Kabuk değiştirme-kabuk değiştirmeme” kavgası bütün milletleri yıkıma götürmüştür. Şehzade, bu duruma Lapitya kavmini örnek verir; “ Göçebe Lapitya kavmi, yerleşik bir düzene geçip tam bir devlet kurmak üzereyken, ticaret yaptıkları Aytıpalilerin büyüüne kapılarak kendini bütünüyle taklitle vermiş ve yok olmuştu.” (s. 401). Osmanlı da bu yüzden yıkılmıştır.

Kendisi olmak, kendi sesini ve hikâyelerini duyabilmek için kasrında tek başında yabancılığını yaşayan Şehzade’nin de sonu yıkımdır, yenilgidir. O, ölürken şunları söyler:

“Yalnızca kendileri olabildikleri için ıssız çöllerdeki taşları, insan ayağı değmemiş dağların arasındaki kayalıkları, hiç kimsenin görmediği vadilerdeki ağaçları kıskanıyorum.” (s. 403)

Orhan Pamuk’a göre Doğu ile Batı, dünyanın iki yarısını paylaşırlar. “İyi ile kötü, ak ile kara, şeytan ile melek, gibi tümüyle birbirinin tersi, reddi, karşıtıydılar. Bu iki âlemin, hayalperestlerin sandığı gibi, birbirleriyle uzlaşıp barış içinde yaşamalarına imkân yoktu hiç.” (s.283) Çünkü her zaman için bu iki âlemden biri diğerine üstün gelmiştir. Biri mutlaka efendi, diğeri de mutlaka köle olacaktır. Fatih, İstanbul’u alınca Doğu üstün duruma geçmişti. Osmanlı Doppio (Beyaz Kale) ve sonra Viyana’da yenilgiye uğradıktan sonra ise gerilemeye başlar, dolayısıyla yenilir.

## Sonuç

Orhan Pamuk’un aydınlarına Doğu-Batı sorunsalı izleğinden baktığımızda şunları söyleyebiliriz: Orhan Pamuk’un incelediğimiz romanlarının kahramanları kentli ve aydın kişilerdir. Nusret (Cevdet Bey ve Oğulları), Selahattin (Sessiz Ev) doktor; Refik, Muhittin, Ömer (Cevdet Bey ve Oğulları) mühendis; Hoca (Beyaz Kale) öğretmen; Faruk (Sessiz Ev) tarihçi/öğretim üyesi; Celâl (Kara Kitap) gazeteci; Galip (Kara Kitap) avukat; Ahmet (Cevdet Bey ve Oğulları) ressam; Doğan (Sessiz Ev) kaymakam; Nilgün (Sessiz Ev) sosyoloji öğrencisidir. Cevdet Bey okumaz; ama birey olma isteği ve girişimci kişiliğiyle içinde yaşadığı toplumu sorgular.



Kahramanların hemen hepsi hem Doğuhem de Batı kültürlerinden etkilenmişlerdir. Romanlarda iki kültürden söz edilir; ama ağırlık, Batı kültürüne verilir. Bunun nedenini yazarın Batı'nın kültürel değerleriyle yetişmesinde aramak gerekir. Yazar Orhan Pamuk gibi kahramanları da Schopenhauer'dan Mevlana'ya, Rousseau'dan Tevfik Fikret'e, Marks'tan Rıza Nur'a, Dostoyevski'den Evliya Çelebi'ye, Hölderlin'den Yahya Kemal'e; Muharrir'den Ecinniler'e, Ankara'dan Mezar Ötesinden Anılar'a, Mantık-üt Tayr'dan Madam Bovary'e; Cüneyt Arkın'dan Montgomery Clift'e; Penceredeki Kadın'dan Vesikalı Yarım'e; Goya'dan Hafız Hattat'a değin Batı ve Doğu kökenli birçok yazar, düşünür, ressam, şair, artist ve aktörden; film ve kitaplardan etkilenmişlerdir. Sonuç olarak Orhan Pamuk'un aydınları okuyan, eleştiren, sorgulayan, düşünen, yazan, çizen aydın bireylerdir.

Bu kahramanlar, Batı kültürüyle yetişmelerine karşın, hiçbir zaman tam bir Batılı olamazlar. Müslüman olmanın ezikliğini duyan bu kişiler hep iki ruhlu olarak yaşayacaklarını, hiçbir zaman tek bir ruha sahip olamayacaklarını; kendilerinin ve Türkiye'nin Batı'nın kötü birer kopyası olduğunu söylerler. Cevdet Bey, bir yandan aileye bağlılığıyla Doğu'yu; diğer yandan da para kazanma ve çalışma hırsıyla Batı'yı temsil eder. Bütün hayatı boyunca iki ruhlu olarak yaşar. Celâl, Avrupa'yı taklit etmek ister; ama kitapları tam bir Türk gibi gelecekte faydası olacak diye okur. Refik, kendisini geçmiş ve geleceği olmayan kişiliğiz bir eşya gibi görür. Selahattin, ansiklopedisini yazarken bütün akıl yürütme yollarını Batılılardan almasına karşın, Doğulu olduğu için yeni bir şey bulamamaktan yakınır. Faruk, suçu da ister, saflığı da.

Pamuk'un aydınları, toplum içinde erimeye, yok olmaya karşı çıkarlar. Hemen hepsinde, özellikle *Cevdet Bey ve Oğulları*'nın aydınlarında, özgünlük duygusu, başkalarına benzemezlik duygusu egemendir. Cevdet Bey, Ömer, Muhittin ve Refik, kendilerini yaşadıkları toplumdan ayrı görürler. Onlar başkadır. Selahattin ve Hoca, Doğuluları "aptal" olarak görürler, Batılılar gibi olmak isterler.

Batı kültürüyle yetişmiş bütün kahramanlar topluma yabancılaşmaktan ve dışarda kalmaktan yakınırlar. Bu kültürle yetiştikleri için, bilgi ve birikimlerini kendi ülkelerinin insanlarına yansıtmak, onlarla bu birikimi paylaşmak isterler; ama başarılı olamazlar. Doğulu bir topluma, Batı'nın değerlerini hiç değıştirmeden, olduğu gibi yansıtmak istedikleri için yenilirler. Onlar, yani Nusret, Refik, Selahattin ve Hoca gibiler, ne yaparlarsa yapsınlar, hep dışarda kalacaklardır; çünkü kendi deyişleriyle, aklın ve aydınlığın şeytanıyla zehirlenmişlerdir.

*Cevdet Bey ve Oğulları*'nda Nigân Hanım ve Ayşe, *Sessiz Ev*'de Fatma Hanım eşyaya bağlılıklarıyla, eşyadaki ayrıntı düşkünlükleriyle Doğulu birer insan olarak verilirler. Nigân Hanım ve Ayşe, aynı zamanda Batı kültürünü de tanımışlardır. Nigân Hanım, geleneklere bağlı ve dindar bir kadın değildir. Ayşe ise, piyano dersleri aldığı gibi, Avrupa'ya da gider. İkisi de hem Fransızca bilir hem de alafranga hayattan hoşlanır. Fatma Hanım ise, eski değerlere bağlı, suçtan ve gûnahtan korkan, hayatta hiçbir şey yapılamayacağına inanan bir insandır. Bu yönüyle tam anlamıyla Doğu'yu temsil eder.

Pamuk, Doğu'yu eski değerlere bağlı, hırssız, değışmeyen, gelişmeyen, yeniliklere kapalı mekân, zaman ve insan olarak verir. *Cevdet Bey ve Oğulları*'nda Haseki, iki yüzyıl önce nasılsa o şekilde betimlenir. Her şey çökmeye yüz tutmuştur. Binalar ve yollar harap, insanlar tembel, ağaclar cılız ve gelişmemiş, zaman adeta iki yüzyıl önce donmuştur.

*Kara Kitap*'ta ise İstanbul, Rüya'nın eski kocası ve Bedii Usta tarafından umutsuz kalabalıkları, delik deşik yolları, ezansız minareleri, esrarını kaybeden görünümüyle teslimiyetin ve yenilginin başkenti olarak betimlenir. İstanbul, var olmayan bir ülkenin var

olmayan bir kentini taklit eder; çünkü o, bu görünümüyle ne Doğulu ne de Batılı bir kenttir. İki kültürle de olamayan kötü bir taklittir.

#### Sonuç olarak şunları söyleyebiliriz

Pamuk, Türkiye gibi Doğulu toplumların yenik bir kültüre sahip olduklarını, bu yüzden de kendisinden üstün olan Batılı toplumları taklit edeceklerini, bu taklidin de gerçeğin kötü bir kopyası olduğunu vurgular. Bir hayali satın almak, “ötekiler” gibi olmak isteyen Türkler, Batı’nın beyaz kulelerine hiçbir zaman erişemeyeceklerdir. Orhan Pamuk, bu yönüyle Halide Edip Adıvar, Ahmet Hamdi Tanpınar, Attilâ İlhan ve Oğuz Atay gibi “terkip” ya da “ulusal bireşim” isteyen yazarlardan ayrılır. Türkler ya da Doğulular, bu yenikler ülkesinde, hep başkalarını taklit ederek yaşayacak ve hiçbir zaman kendileri olamayacaklardır. Sakallı Celal’in dediği gibi: “Türkiye’de aydın geçinenler Doğu’ya doğru seyreden bir geminin güvertesinde Batı yönünde koşturarak ‘Batılılaştıklarını’ sanırlar!”

#### **Kaynakça**

1. Aytaç, Gürsel (1990), *Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler*, Ankara: Gündoğan Yayınları.
2. Ecevit, Yıldız (1989), *Oğuz Atay’da Aydın Olgusu*, İstanbul: Ara Yayınları.
3. Ergun, Doğan (1991), *Türk Bireyi Kuramına Giriş*, İstanbul: Gerçek Yayınları.
4. Fethi Naci (1986), *Eleştiri Günlüğü*, İstanbul: Özgür Yayıncılık.
5. Karaveli, Orhan (2007), *Sakallı Celal*, İstanbul: Doğan Kitap.
6. Moran, Berna (2002), *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış I*, İstanbul: İletişim Yayınları.
7. Pamuk, Orhan (1986), *Cevdet Bey ve Oğulları*, İstanbul: Can Yayınları.
8. Pamuk, Orhan (1987), *Sessiz Ev*, İstanbul: Can Yayınları.
9. Pamuk, Orhan (1986), *Beyaz Kale*, İstanbul: Can Yayınları.
10. Pamuk, Orhan (1990), *Kara Kitap*, İstanbul: Can Yayınları.

#### **ORHAN PAMUK’S INTELLECTUALS: BECOMING OR NOT BEING ABLE TO BECOME AN EASTERNER AND/OR A WESTERNER**

##### **Abstract**

With literature in the Tanzimat Period, Westernization, or in other words, the issue of East and West was one of the problematics of several people of letters including Ahmet Mithat Efendi, Recaizade Mahmut Ekrem, Halit Ziya Uşaklıgil, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Peyami Safa and Ahmet Hamdi Tanpınar. One of the Turkish authors who discussed this problematic is Orhan Pamuk. While this study utilized all of Orhan Pamuk’s novels, it discussed four: Cevdet Bey and His Sons, the White Castle, Silent House, the Black Book. The main problematics of the characters in these novels are East-West, Easternization-Westernization, being Turkish-foreign, ability or inability to be yourself. In Cevdet Bey and His Sons, while discussing philosophical, cultural and economic issues, Pamuk tries to represent the search of the individual, his ostracized nature, his conflict with the society and the system, and the answer to the question “why is Turkey like this and why is Europe like that?” through the eyes of the characters. In Silent House, we learn about how Turkey has progressed through the minds of the narrators. In the White Castle and the Black Book, what concerns the novel characters is

the imitation of the West. Imitation would bring happiness for them, because it is impossible to be yourself in this country of losers. Turks who want to buy a dream and become like “others”, would never reach the white castles of the West. Therefore, they would live in this country of losers by always imitating others and they will never be themselves.

**Keywords:** East-West, being Turkish-foreign, Easterner-Westerner, imitation.

Dr. sc. Mehmet Kahraman

## KAVRAM TERİM İLİŞKİSİ VE TERİM YAPMA YOLLARI

### Öz

Bu çalışmamızda terim kavram ilişkisi ve terim sözlerin ortaya çıkışı ile soyut bir olgu olan kavramın somut bir olaya, terimsöze dönüştürülme süreci ve bu ortaya çıkan terim sözün oluşturma biçimi ve tanımlanması için izlenecek yollar üzerinde durulacaktır. Bir düşünce unsuru olarak kavram nasıl ortaya çıkar, terim söz nasıl yapılır? Zihinsel tasarım olan kavramlar adlandırıldığında terim sözlern nasıl yapılır? Kavramlaştırma zihinsel bir işlemdir ve insan zihninde doğup gelişen olguyu, dilsel bir olay haline getirip terime dönüştürüp bir ad vermek mümkündür. Günlük dilde kavramlara verilen ada kelime, bilim dilinde terim denir. İnsan zihninde yeni düşünceler oluşurken, önce kavram doğar, sonra sözcük şekillenir. Terimler, anlamları sabitlenmiş, sınırlandırılmış ve tanımı yapılmış uzmanlık sözcükleridir. Terim sözler, sözlüklerdeki anlamıyla veya genel anlamından uzaklaşıp ya da tamamen çıkıp yepyeni terimsel bir anlam kazanabilir. Bu terim sözlerin özelliği anlamları sabitlenmiş, sınırlandırılmış ve tanımlanmış olması yanında, kavramları soyut olmaktan çıkarıp somutlaştırma biçimiyle bilimin şifrelerini, kodlarını taşırlar. Bir terim sözün ortaya çıkması için kavramsallaştırma, betimleme, yaratım, aktarım ve ölçünleme aşamalarından geçmesi gerekir. Türk dilinin terimsel söz varlığını yenilemek ve geliştirmek için çeşitli yol ve yöntemler izlenmektedir. Bu yöntemleri üretme, birleştirme ve kalıplaştırma, örnekseme, kırpma, karma, kısaltma, sınırlı yaratma (uydurma), derleme-tarama, genelleştirme, ve düşünçleme biçiminde sıralanabilir.

**Anahtar kelimeler:** Kavram, terim, terim söz, terim bilim, terim yapma yolları.

### Giriş

Büyük sanayi devrimi dünyada etkili bir değişim süreci yaşanmasına sebep olmuş ve kitlelerin yaşam tarzını değiştirmiştir. Özellikle bilimi, bilimsel verileri ve çıktıları yepyeni formlara sokmuş ve beraberinde farklı terimlerin hayatımıza girmesine yol açmıştır. Günümüzde bilimsel veri ve çıktıları ile terim hazinesi genişlemiş, yeni terim çalışmalarına her zamankinden daha çok ihtiyaç doğmuştur. Bilim, teknoloji ve endüstrinin farklı alanlardaki çalışmaları bir araya getirmiş ve bunun doğal bir sonucu olarak seri biçimde yeni terimlik kavramalar ortaya çıkmaya başlanmıştır. Yeni dünya düzeninde her şey hızlanmış ve iletişim dijitalleşmiş, bilginin, paranın, üretimin hızlı dolaşımı, kavram ve terim ihtiyacını da hat safaya çıkarmıştır.

Batıda'daki terim bilim çalışmaları, çok eskilere dayanmaktadır. Fransa, Almanya, İngiltere, Amerika, Kanada ve Rusya'da terim bilim çalışmaları devlet ve üniversiteler eliyle yürütülen ve sadece terim alanına tahsis edilmiş kurumlarla desteklenmiştir. Fransa ve Québec'teki dil politikaları kapsamında bilimsel terminoloji kurulları açılmaya başlanmış ve ilerleyen yıllarda derlem çalışmaları ile terminoloji eğitimleri yapılmıştır. Uluslararası terim bilim alanında faaliyet

gösteren uluslararası kuruluşlar şu şekilde sıralanabilir: *InfoTerm*, *TermNet*, 75.000 adet bilimsel, teknik terim içeren bir terim bankası olan *TERMIUM*, *Lexicool*, *UNTERM* (Birleşmiş Milletler), *IATE* ve *EuroTermBank* (Eker 2013:90-91).

Ülkemizde terimbilim alanında yürütülen çalışmalardan bahsetmek gerekirse, Tanzimat, Meşrutiyet ve Milli Edebiyat Dönemleri'nde yeni terim türetme konusunda Ahmet Cevdet Paşa, Namık Kemal, Ziya Gökalp gibi şahsiyetlerin öncülük ettiği görülür. Cumhuriyet döneminde ise terim çalışmaları Ziya Gökalp'in yönlendimesi ve TDK terim kolunun çalışmalarıyla şekillenmiştir. Türkiye'de terimbilimin gelişmesine katkı veren devlet ve üniversitelere bağlı kuruluşlar şöyle sıralanabilir: *TDK*, Hacettepe Üniversitesi terim uygulama ve araştırma merkezi (*TermTürk*), Terminoloji çalışmaları için rehberlik hizmeti sunan *TIPPS*, Terminoloji Bilgi Portalı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sözlükbilimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (*SÖZMER*).

Genelde terimbilim, dilbilimin önemli araştırma konularından biri olarak görülür. Dilin ses, söz ve anlam dizgesi, dilbilgisi, dilin derin ve yüzeysel yapıları ve sözlükbilim ile terimbilim geçen yüzyılın başından itibaren önem kazanan alanlar haline geldi. Günümüzde bütün bilim dallarıyla yakından alakalı olan terimbilim güncelliğini korumakta, araştırmacıların ilgisini üzerine çekmektedir. Terimbilim, bilim dalları etrafında oluşan kavramların oluşumu, gelişimi ile bu kavramlara karşılık olan terimleri/terim sözleri oluşturmak, geliştirmek ve incelemek için ilke ve yöntemler ortaya koyan bilim dalıdır (Kurmanbayoğlu 2008).

Terminoloji sözcüğünü günlük dilde iki manada kullanıldığı görülür. Birincisi bilimsel etkinliklerin bütününde kullanılan özel ifadeli sözcükler, ikincisi bilim dallarının özel kullanımlı kelimeleri veya kelimeler dizgesi. (örnek: Bu bilim dalının terminolojisini bilmeden bu bahsi anlamanız mümkün değildir. Burada sözedilen terimlerin öğrenilmesidir.) Terminoloji kelimesinin farklı tanımları yapılabilir. Birincisi, bilim dallarına ait kavramlar sisteminin gerekliliklerini gösteren, onun iletişimsel görevini yerine getirmeye yarayan terimler bütünü. İkincisi, bilim dalları etrafında oluşan kavramların oluşumu, gelişimi ile bu kavramlara karşılık olan terimleri/terim sözleri oluşturma, geliştirme ve inceleme iş ve eylemler bütünü. Üçüncüsü, bilim ve meslek dallarının özel alanlarında ortaya çıkan ve onun gelişme seyri içinde bir anlatı ve anlatım içersinde kalıplaşan bilim dallı kavramları ile bu kavramları karşılayan doğal veya yapay söz birliklerinin özel dizgesi veya listesidir.

Son yıllarda kimi bilim insanları terimbilimini, dilbilimden bağımsız kendine has yol ve yöntemi oluşmuş bilim dalı olarak nitelemektedir. Rıza Filizok "Bilim Hayatımızın Önündeki Engel: Terim Meselesi" adlı makalesinde Wüster'in görüşlerini kısaca şöyle özetlemiştir: "Wüster'e göre terimbilim bağımsız bir bilim dalıdır, nesne bilimiyle iletişim, mantık, dilbilim gibi bilimlerin kesiştiği kümede yer alır. Wüster, kavramın terimden önce var olduğuna inanır, ona göre önce kavram vardır, sonra bu kavram adlandırılır. Adlandırma ikincil bir olgudur. O terimlerin bildirişim yönüyle kullanımı ve gramer yönüyle ilgilenmiştir. Asıl amacı terimlerde standartlar yaratmaktır. Sosyologlar ve psikologlar Wüster'in standart, durgun, değişmez terim anlayışına karşı çıkarlar. Onlar, terimleri alıcı verici ilişkisi ve toplumsal görünümü içinde kavramayı önerirler. Onlara göre uzmanlar arasındaki iletişim ile dilin genel iletişimi ayrı bir olgu değildir. Öyleyse bilimsel adlandırmalar da dilin diğer adlandırma kurallarına tabidir."

Bugün “Terimbilim, kendine has kavramları ve bu kavramlara karşılık gelen terimleri oluşmuş bağımsız bir bilim dalıdır” diye tarif edilebilir. Bu bilim dalının bilimler sistemi içindeki yeri hakkında aydınların farklı fikirleri mevcuttur. Bu görüşler üç ana grupta toplanabilir:

1. Terim bilim, kelime bilgisinin bir bölümü,
  2. Terim bilim, dilbilimin bir alt dalı ve serbest bir disiplin,
  3. Terim bilim, kendine has araştırma yöntemleri kalıplaşmış ayrı bir bilim dalı,
- Ülkemizde terimbilim, uzun süre dilbilgisinin bir alt dalı, kelime bilgisinin de bir parçası olarak algılanıp bu yönde çalışmalar yapılmıştır. Dünyada terim bilim ayrı bir bilim dalı olarak kabul edilmiş ve kendi araştırma alanlarını yaratmıştır (Kurmabayoğlu 2005:127). Bu araştırma alanlarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Genel terim bilim,
2. Kuramsal terim bilim,
3. Deneyimsel terim bilim,
4. İşlevsel terim bilim,
5. Terimsel sözlükbilim,
6. Genel sözlükbilim
7. İki dilli sözlükbilim,
8. Çok dilli sözlükbilim,
9. Terim bilimsel metin kuramı,
10. Karşılaştırmalı terim bilim,
11. Adbilimsel terim bilim,
12. Tarihsel terim bilim,
13. Terim bilim tarihi vb.

Terimbilimci E. Wüster (1898-1977), terim kavramını bir düşünce unsuru ve çok sayıdaki tekil nesne için ortak olan, zihnî organizasyon, bildirişim amaçlı ayırt edici özellikler bütünü olarak tanımlar. Terim söz, uzmanlık alanlarına has kavramları ifade eden sözlük birimleri olarak tanımlanabilir (Cabree 2003:5). Terimlerin diğer göstergelerden farkı, gösteren-gösterilen ilişkisinin sadece uzlaşmayla değil, aynı zamanda tanıma dayalı oluşudur. Dildeki her kelimenin sözlükte bir anlamı vardır. Ve kelimeler anlamlarını kullanıldıkları cümle içindeki yere göre kazanır. Terimle, terim ile kavram arasında söz edilen bilim dalıyla kurulmuş bir tanımsal ilişki vardır. Bu yüzden terimler kullanımdan bağımsız, anlamı önceden kodlanmış kelimelerdir. Anlamları dar ve sınırlı olan bu kelimeler, bilim, sanat ve meslek dalları mensuplarının kendi aralarında kolayca anlaşmalarını sağlar (Akşehirli 2008: 78).

### **Terim Kavram İlişkisi**

Bireyve toplum hayatında en önemli unsur iletişimidir. Bireylerin anlaşmak için ortak dile ve ortak sözlere ihtiyacı olduğu gibi bilim insanlarının da anlaşmak için ortak kavramlara ve ortak terimlere ihtiyacı vardır. İnsanoğlu, hayatı bir bütünlük içinde anlayıp anlatmak için bilimin farklı dallarına ihtiyaç duyar. Sosyal ve fen bilimleri ile ilahiyatta, felsefede ve de terimbilimde fikir ileri sürenler, aslında hayatı ve insanı anlama çabası içindedir. Bu çabada yöntem ve bakış açısı çok önemlidir. Çünkü *kavramlar* bakış açısına göre anlam kazanır. Yine kavram yazarın tutumuna göre

ihmal edilebilir, göz ardı edilebilir veya tamamen belirginleştirilip adlandırılabilir. Hayata değişik yönleriyle yansıyan kavramlar, ele alınıp işlendiği bilim dalına göre kimi değişimlere uğrar. Anlatımda kavramları terimleştirme çabası olan her bilim dalı, kendi imkânları dahilinde gerçeği arama peşindedir (Önal 2006: 57-66).

Bütün çalışmada araştırmacıların karşısına terimler çıkar; terimleri anladıkça kavramlara yaklaşılr. Kavramlara ulaşmak için terim sözlerin her biri ayrı bir basamak görevi üstlenir. Her basamak geçildikçe bir adım daha kavramlar dünyasına yaklaşılmış olur. Bir terimin varlığı kavramın varlığına, kavramın varlığı da bir tanıma, birtanımınvarlığı da bir tasnifin varlığına işareteder. Böylece hakikati arama işinde araştırmacıların karşısına *terim-tanım-tasnif* çıkar. (Bu meselenin ayrıntılarını öğrenmek için bilim tarihi ve araştırmada yöntemleri/yöntem bilim kitaplarına bakılabilir.) Bilimlerin sınıflandırılması, çok çeşitli tartışmalara sebep olmuş bir konudur. Devamlı gelişen, değişen ve yenilik olarak ortaya çıkan bilgi ve yöntemlerle değişmez özelliklerden yola çıkarak varoluşun kanun ve kurallarını açıklamaya çalışan; hem değişmezi hem de değişebileni sistemli bir bilgi ve disiplinle izaha gayret eden; bunu yaparken tarafsızlık, nesnellik ilkesini kullanan; nedensellik prensibini ihmal etmeden, her tezi ispata yönelen bilimler, tasnif edilirken pek çok güçlüğü de beraberinde getirmektedir (Yıldırım 1979 ).

Kavramın özellikleri, anlam değeri bakımından bir dilin genel kelimelerinden ayrılan ve gelişmişliğin temel göstergesi sayılan terimler, anlamları daraltılmış veya sınırlandırılmış uzmanlık sözleridir. Terimler, bütün sözlüklerde, genel anlamlarıyla ilgili veya genel anlamından uzaklaşıp ya da tamamen çıkıp yepyeni terimsel bir anlam kazanabilir. Bu kelimelerin farkı, anlamları sınırlandırılmış olması yanında, kavramları soyut olmaktan çıkarıp somutlaştırma yönüyle bilimin şifrelerini, kodlarını taşımalarıdır.

Kavramları anlamak için terimlere, terimleri anlamak için de sınırları tam belirlenmiş tanımlara ihtiyaç vardır. Kişiye, yazara, kitaba, bulunulan ortama göre anlamları değişmeyen, yerleşik bir anlam kazanmış terim sözler, hem soyut olan kavramlara ad vermiş olurken hem de bilim insanların ortak anlaşması için özel anlam birimlerini oluşturur. Kavram, düşünce unsuru olarak fikir ve nesnelerin zihnindeki yansıması, tasarımıdır. Doğrudan yada dolaylı her kavram nesnel bir gerçekliğe dayanır. Bu tasarımlar adlandırıldığında terim ortaya çıkar ki, böylece gösterilen, gösteren ve gösterge üçgeni oluşur (Saussure 1998: 106-113).

Kavramlaştırma zihinsel bir olgudur. Bu olgu, İnsanın zihninde doğup gelişir. Her insanın zihninde doğup gelişen olguyu, kavrama dönüştürüp dilsel bir olay haline getirip bir ad vermek mümkündür. Günlük dilde kavramlara verilen ada kelime, bilim dilinde terim denir. İnsan zihninde yeni düşünceler oluşurken önce kavram, sora kavramın adı şekillenip günlük dilden hareketle bir ad verilir ve terim ortaya çıkar; bu oluşan terim, tanımlanarak anlamlı kılınır. Bir başka deyişle kavramlaştırma soyut olarak zihinde başlar, dilde şekillenip somutlaşır, tanımla anlaşılır kılınır.

Bir kavramın neliği, gerçekliği vekimliği denen unsurları nasıl algılıyoruz, bu algımız kavramın kendisini tanımlamamızı sağlayabilir mi? Bir kavramın zihinde ne olduğunu veya ne anlama geldiğini gösteren tasarıma nelik denir. Her kavram zorunlu olarak bir neliğe sahiptir. Çünkü her kavram düşünülen bir şey olarak zihinde vardır. Eğer bir kavramın zihin dışında/ gerçekdünyada somut bir karşılığı varsa buna o kavramın gerçekliği denir. Yani ortada somut bir kavram vardır. Gerçekliği olan kavramların belli bir varlıkla gösterilmesine o kavramın kimliği

denir. Yani kavram adlandırılmışsa, onu gösteren terimsözü varsa kimliği olan bir kavramdan söz ediyoruz demektir. Bir kavram dış dünyada yoksa, sadece zihinde tasarım biçiminde varsa bu kavramın neliği/soyut olan kavramdır; kavram dış dünyada varsa, dış dünyada bulunuyorsa gerçekliği/somut olan kavramdır; kavram dış dünyada adlandırılmışsa, şudur diye gösterilebiliyorsa kimliği/ adı olan terimdir. Örnek: bağ (bağ gerçeklik), irembağı (nelik), üzümbağı/Alı'nın bağı (kimlik/adlık); ordu (gerçeklik/somut), şeytan ordusu (nelik/soyut), Türk ordusu (kimlik/adlık) şeklinde kavramlardan söz ediyoruz demektir (Öner 2011). Kavramı anlamak için kavram değeri, kavram alanı, kavramsal alan, kavram düzlemi gibi farklı terimleri de bilmek gerekir. Kavram değerini/anlamını ilgili olduğu bilim dalı ile kazanır. Kavram alanı, kavramın ilgili olduğu tema ile ilişkilendirilerek ortaya çıkarmak mümkündür. Kavramsal alan, kavramın ilgili olduğu disiplin bağlamında ele almak gerekir. kavramın düzlemi bir alan boyunca dizilegeden oluşan bir dizge olarak anlaya biliriz. Kavram kelimesi de kendi içinde bir kavram bütünü ve kavram alanı düzlemi oluşturduğu düşülebilir.

Kavramsal tanım nasıl yapılır, bunun bir yöntemi var mıdır? Emel Huber, tanımlamanın üç şekilde yapılabileceğini ifade etmiştir. Birincisi, bir kavramın özelliklerini sıralayarak tanımlarsak, *içlemsel tanım* yapmış oluruz. İkincisi, eğer kavramın kapsamına giren örnekleri sıralayarak tanımlarsak, *kaplamsal tanım* yapmış oluruz. Üçüncüsü; eğer bir kavramın yerini veya kendisini göstererek tanımlarsak, *işaretsel tanım* yapmış oluruz (Huber 2008:146-166).

Herhangi bir nesne ya da olayın veya fikrin temel unsurlarını, aşamalarını ve özelliklerini kapsayan soyut bir düşünce unsuruna kavram denir (Güncel Türkçe Sözlük 2005). Kavramı adlandırdığımızda terim ortaya çıkar. Kavramlarla, kavramların temsil ettiği nesnelerin farklı şeyler olduğu aşikârdır. Bir diğer husus, kavram ile anlam farklı şeylerdir. Terim bilimde soyutlama ile oluşan *kavram*, dilbilimde soyutlama ile oluşan *anlam*dır. Bu açıdan bakıldığında ikisi arasında ters bir ilişki vardır (Akşehirli, 2008: 70-73). Anlam görecedir, kişiye, topluma, kültüre göre şekillenir ve sözdizgesi içinde belirginleşirken kavram, düşünce unsuru olarak terimle ortaya çıkar.

Bir kavramı öğrenmek, o kavrama ait olan bilim dalının kavramsal sistemini de öğrenmek demektir. Günlük dilde pek hissedilmeyen tanımlama ihtiyacı, bilim dilinde doğal bir zorunluluk olarak ortaya çıkar. Ancak terim sözler ile tanımlar arasındaki bu ilişki, kavramsal sistemin oluşturabilmesi için, temeli mantığa dayanan tanımlama kuralına uyulmasıyla mümkün olur. Kavramsal olgular, terim ve terim bilimle ilgili yapılan her türlü çalışmanın temelini oluşturur (Üçok 2004:18-20). Terim bilim ile kavramlar arasındaki var olan bu ilişki, hem terim bilim, hem de dilbilim için son derece önemlidir. Ayrıca terim sözlerin ait olduğu bilim dalları için de çok gereklidir. Bilim, sanat, spor, ya da çeşitli meslek dallarıyla ilgili özel kavramları karşılayan sözcükler terim olarak adlandırılırken, dilbilgisi birimi olarak da birer isim hükmündedir.

Bir sözlük birimi olarak terimler, uzlaşıyla belirlenip tanımla anlam yüklenmiş ve sabitlenmiş/kodlanmış kavramları karşılayan sözcük veya sözcük gruplarıdır. Terimle ilgili yapılan her türlü çalışmanın çıkış noktası '*kavram*' olgusunda saklıdır. Kavram–terim ilişkisini doğru kurmak ve anlamak için felsefi bir temele, mantıksal bir ilişkiye ve dilbilimsel ve de dilbilgisel açıklamaya ihtiyaç vardır. Her bilim dalı, kendi özel kavram alanını yaratır. Bu özel kavram alanları içinde oluşan her bir kavramı karşılayan sözcükler vardır. Bu sözcükler kendine özgü mana yükleri kazanarak terim sözleri oluştururlar. Terim, bilim, sanat, meslek dallarıyla ilgili



özel bir kavramı karşılayan sözcüklerdir. Osmanlı Türkçesinde ıstılah sözü, terim karşılığı olarak kullanılmıştır. Bugün kullanmadığımız ıstılah-ı ilmiye, ıstılah-ı edebiye, ıstılah-ı tıbbiye, ıstılah-ı hukukiye vb. yüzlerce terim bilim dallarının adları olarak geçmişte kullanılmıştır (Korkmaz 2008: Doğan 2005:1192).

Terimlerin kendileri, manaları ve çeviri olup olmamaları hep tartışla gelmiştir (Zülfikar 1991:20). Bu tartışmaların temelinde bir kavrama birden çok sözün teklif edilmesi ve bu teklif edilen sözcüklerin ifade ettiği anlamların kişilere göre başka şeyler ifade etmesinde yatıyor. Bu yüzden pek çok terim sözlüğünde eski, yeni ve en yenilikçi olarak nitelenebilecek terim birarada görebilir. Bu kargaşayı önlemenin yolu, terimlerde *yaygınlık ve ortak kullanıma* esaslanarak terimler sözlüğü oluşturulması gerekir (Zülfikar 1991:20).

Terimlerde geçen asra kadar genel sözlerden pek ayırım yapılmaksızın yazılıp çizilirdi. 19-20. yüzyıllarda dünyada öylesine hızlı değişim ve dönüşüm yaşanmıştır ki, insanlık tarihi boyunca yapılan bilimsel ve teknik icatların tamamından daha fazlası geçen iki asırda yapılmıştır. Bu yüzden terimlere çıkmış ve terimsel tartışmalarının fitilini de üretici toplumlarla tüketici toplumlar arasındaki kelime ve terim alışverişi sorunu ateşlemiştir. Dillerinde yabancı sözcük istemeyen milletler, dillerine giren kelime veya terimi ya tercüme ederek, ya da başka bir sözle karşılama yolunu gitmektedir. Bir ürün yeni adıyla kullanıma girerse kabulü kolay, yabancı adıyla girerse sonradan karşılanan kelimenin tutunup kabul edilmesi zorlaşıyor; bazen de imkânsız hale gelir. Bu noktada yeni kullanıma giren bilimsel veri ile teknolojik alete karşılık olan terimin birlikte kullanıma girmesi gerekir (Zülfikar 1991:23).

Bilimsel çalışmalarda, terimlerde birlik, ortaklık ve açıklık isterken, eş anlamlılık, uyumsuzluk ve yöntemsizliğe mahal verilmesini istenmez. Bilim dallarında yazılan eserleri okuyup anlamak için, sözü edilen bilim dallarının temel kavramlarını bilmekle mümkündür. Bir bilim dalının kavramlar dünyasının iyi algılanıp anlaşılabilmesi, kavramları adlandırma işi, tam, doğru ve eksiksiz yapılmış olmalıdır. Herhangi bir varlığa ad vermek ile herhangi bir kavrama ad vermek arasında, adlandırma açısından fark yoktur. Ancak bunu yaparken alana (ait olduğu bilim dalına) hâkim olmak gerekir; dile ve terimbilime hâkim olmak yararlı olacaktır. Adlandırma diyebileceğimiz bu işte, bir cisme, nesneye veya âlete (yeni bir icada) ad vermek ile bir kavrama ad vermek işlem olarak aynıdır.

Kavram denen bilgi birimlerinden hareketle onların adlarına ulaşılabilir. Kavramdan terime ulaşmayı amaçlayan bu tip çalışmalara adbilim denir. Bir terim bilimci, mevcut terimleri tahlil etmeden önce bir bilim ve sanat dalında ortaya çıkan bilgi birimlerini ve ilişkilerini inceleyip uygun adı verebilir. Yeni bir terim yaparken karşımıza çıkan kavramın, işlevini, yapısını, konumunu, durumunu, şeklini iyi anlamak, sonra o soyut veya somut unsura ad vermek gerekir. Çeviri yapılıyorsa ve yeni bir kavramla karşılaşıyorsa, bu yabancı terimin anlamına odaklanıp, birebir çeviri yapmadan kelimenin değil, anlamın Türkçe karşılığı bulunmalıdır. Bu arada bir yöntem olarak birebir çeviri de yapılabilir. Ancak bütün gayretlere rağmen kavrama bir ad bulunamaması durumunda tercih edilmelidir. Bir kavrama, birden çok karşılık bulunduyorsa, bu durum kullanımda karmaşıya sebep olabilir; bu soyunu önlemek için terim seçiminde/tercihinde şu şekilde bir yol izlenebilir:

1. En çok/yaygın kullanılabanı,

2. Hece sayısı bakımından en az olanı,
3. En kolay söyleneni (sesletim bakımından),
4. Anlamı en yakın olanı (eğer yabancı terimse),
5. Terim sözü ya da kavramı çağrıştıran tercih edilmeli,
6. Teklif edilen terim, karşılığı olan terimden hece sayısı fazla olmamalı, mümkünse daha kısa olmalı. (Kabul gören bütün yeni sözcük ve terimlere bakılacak olursa yerine teklif edilen sözcükten kısa/hece sayısı az olanların tercih edildiği görülür.)

Terim olarak kullanılan sözcüklerin yapısı, çoğunlukla tek sözcükten, bazı hallerde tamlama ve kelime gruplarından, hatta kısa cümleciklerden oluşabilir. Bu kelimeler manası değişmeden yazıda kullanıldığı gibi, genel kullanışta da aynı manada kullanılabilir. Terimsel sözcükler, özel bir kavramı karşılayan bir veya birkaç sözden kurulan tamlama veya belli bir kavramın değişmeyen özelliklerini veren tamlamalardan kurulabilir. Bir bilim dalına has kavramlar bütünü, o bilim dalının terim sistematığı içinde adlandırıldıktan sonra, bu bilim dalının terimi olarak kullanıma girer.

Zülfikar (1991) ve Kurmabayoğlu (2009)'nun terimlerin genel özelliklerini şu şekilde sıraladıkları görülür:

1. Terim adı verilen sözcük, bir bilimsel kavrama tek karşılığı olan bir kavramın adıdır.
2. Terimler, bir bilim dalının terim dizgesinin üyesidir.
3. En çok kullanılan terimler, kelime veya kelime öbekleri olarak görülür. Yine cümle biçiminde de görülebilir.
4. Terimler, dilsel birlikler olup im, işaret sembol, sayı, coğrafi işaret, harf biçiminde yer alabilir. Ancak bunların terim bilimdeki karşılığı terim sözlere göre daha azdır.
5. Terimleri, sözlük bilim açısından genel isim, isimlere göre bakılınca da cins isimdir. Özel isimler de terim olarak kullanılabilir.
6. Terimler, adlandırma görevi yapan genel ve özel bilim dallarına has sözcüklerdir (Kurmabayoğlu 2005).
7. Terimlerin ünlük dilde kullanımı yoktur (veya çok sınırlıdır) ama halk ağzında kullanılıp sonradan terimleşen sözcükler olabilir.
8. Terimlerin anlamları sabittir ve karşıladıkları kavramı net, açık ve kesin bir biçimde bildirir ve cümle içinde de olsa değişik anlamlarda kullanılamazlar.

Terim sözleri kelime bilgisi açısından ele alındığında;

1. Kök terimler,
2. Türemiş terimler,
3. Bileşik terimler, a) yarısı türkçe, diğer yarısı yabancı terimler, kökü yabancı ekleri türkçe olan terimler
4. Tamlamalı terimler,
5. Cümleden kurulan terimler, (az da olsa karşılaşmak mümkündür.)
6. Çeviri terimler, (bunlar yapı, anlam ve kurulum açısından farklılık arz eder.)
7. Türkçenin fonetiğine uydurulmuş yabancı terimler

Ülkemizde epeyce terim hazırlama kılavuzu yayınlamıştır. Bunlardan Emin Özdemir'in yazdığı, 'Terim Hazırlama Kılavuzu' terim yapma yolları başlığı altında: Karşılık arama, dilin var

olan kelimelerinden terim yapma, türetme, birleştirme, birden çok sözle karşılama, gerekliyse söz birleştirme, anlam aktarımı olarak sıralanır. Bu bağlamda bilimsel terimleri oluşturmada yukarıda verilen yöntemlere ilaveten: eski kelimeleri diriltme, ağızlardan kelimelerin (ölçünlü dile alınarak) kullanılması, yabancı kelimeleri Türk dilinin sesletimine uydurma, kelime birleştirme, kelime kısaltması yapma, yine birleştirilen kelimelerin birkaç hecesinin atılmasıyla yeni terim oluşturma, (belgeç- belgegeçer (fax); biltaş- bilgitaşır (USB-yuzbi), hava arabası-havarba , söz ufaltma/kırpma, kelimelerin ilk hecelerini birleştirme, arge vb. Örnekseme veya uydurma yöntemiyle yepyeni terim yapmak mümkündür. Terim sözü yabancı terime benzeterek veya örnekseyerek oluşturma, (misal: Arapça buut'tan boyut, kuzay olması gerekirken güneye benzetilerek kuzey gibi)

### Terimleri Ölçünleme Çabaları

Bu konuda ülkemizde geniş kapsamlı çalışmalar yürütüldüğü söylenebilir. Tanzimat, meşrutiyet ve cumhuriyetin ilk yıllarına kadar terimlerde birlik, terimlerin yenilenmesi ve türkçeleştirilmesi husunda Abdullah Cevdet, Namık Kemal, Şemseddin Sami, Ziya Gökalp, Ömer Seyfetti gibi aydınlar özel gayretler göstermiştir (Kahraman 2017: 36-49). TDK'nın kurulmasının ardından hemen terimler konusu ele alınmış ve öncelikle okul kitapları sonrada bütün bilim dallarını kapsayacak şekilde terim yapma işine koyulmuştur. Kurum Terim sorunlarına çözüm sunmak için Hamza Zülfiyar (1991)'a "Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları" adlı çalışmayı yaptırmış ve bu çalışmayla soraki terim çalışmalarını yön verilerek istenmiştir.

Terim oluşturma konusunda Türk aydınları farklı görüşlere sahiptir. Vardar (2001:196-198)'gore uygulamalarda görülen ölçünleme çabaları belgeleme/betimleme, yaratım, aktarım ve ölçünleme etkinlik aşamalarından gemesi gerekir. *Belgeleme*, terim bilim uygulama çalışmalarının en önemli aşamasını oluşturur. *Ölçünleme*, Farklı alanlarda yoğun çalışmalar sonucu ortaya çıkarılmış olan terim sözlerim kapsamını belirleme, kullanımını düzenleme, tanıtımını yapma ve betimlemesine ölçünleme denir. Ölçünleme işlemi üç aşamadan oluşur; kurumsal(resmi), ulusal ve uluslararası ölçünleme ve alan içi ölçünleme her alanın uzmanlarınca yapılan aşamadır.

*Terimişlem*, terim bilimle bilgişlemim ortaklaştığı bir alandır. Ateşman (2015)'a göre, terimişlem çalışmaları, terimsel araştırma süreçleri farklı basamaklara ayrılır. Gününüzde bilgişleme dayalı terim bankaları, oluşturmak, geliştirmek, alana özel terim sözlükçesi kurmak artık çok kolaylaşmıştır. Terim çalışmalarında konu alanı belirlenmesiyle birlikte başlayan düzenleme aşaması sırasıyla derlem oluşturma, konu ağaçları/kavram listesi oluşturma ve veri sınıflarını belirleme safhalarını içermektedir.

Terim yapmada en önemli iş, tutulan yol ve yöntem oluşturma. Bilimsel verilerle teknik ürünlerin adlandırılması konusunda nasıl bir tutum izlenmelidir? Bu noktada pek çok tartışmanın yapıldığını ve bundan sonra da yapılmaya devam edileceğini bilmemiz gerekiyor. Terim yapma işinde yolumuzu Türk dilinin kuralları belirlemelidir.

### Terim Yapma Yöntemleri

Her milletin varlıkları ve kavramları algılama ve adlandırma biçimi farklılık gösterir. Aynı nesneye biz rengine bakarak ad verirken, başka millet, o nesneye biçimine göre, bir başka millet

de işlevine göre ad verebilir. Bu durum milletlerin algılama ve anlayışlarının ürünüdür. Asıl olan milletin beğenisi. Milletin beğenisi, terimlerin tutunması ve yaygınlaşmasında temel ölçüt olarak kullanılmalıdır (Kahraman 2008:98-101). Çünkü milletlerin beğenisi birikim ve izlenimler sonucu ortaya çıkan yüksek değerbilme ve tanıma ve seçmeye dayır. Terim yapıcıları, eldeki mevcut ürünü adlandırma sırasında ürünle, ürünü karşılayacak söz arasında bir bağ kurulması için düşünmelidir. Kimi zaman karşılık olarak teklif edilen sözün, ürünü çağrıştırmadığını, dolayısıyla da söz ile kavram/ürün arasında bir bağ kurulamadığı görülür. Bu bağlanda yapısal ve anlamsal özelliklere kısa kısa değinmek istiyoruz. Bir kavramı karşılarken: a) ses kurallarına uygun kök, ek ve birleşik yazıma uygun sözler saptamak, b) ses kuralına uyulmadan yapılan terimin tutunması ve yaygınlık kazanması, c) konuşmanın ahengini ve uyumunu sağlayanulama, vurgu, ton, ezgi, söyleyiş gibi parçalarüstü ses birimler terimlerin tutunması ve yaygınlık kazanmasında önemli rolü olabilir, d) kök ve ek birleştirmelerinde ünlü ve ünsüz uyumlarına bağlı kalınmalıdır.

Terimler, dilin diğer sözlük birimleri gibi işlenmelidir. Terim yaparken yapısı, anlamı, işlevi sabitlenmek üzere sözcüklerin tümü değerlendirilmelidir. Türkçede terim yaparken pek çok farklı yolların denendiğini görüyoruz. Bunları söz birleştirme, değişik tamlamalar kurma, sözlerin türlerini değiştirme (örn: kim-den kimlik / öz-den özlük ve özlük işleri vb.) ses ve hece krpma, genel dilden ve halk ağızlarından söz aktarma, diğer Türk Lehçelerinden sözcük ve terim aktarma biçiminde sıralayabiliriz. Terimlerin türetilmesi sırasında başvurulacak yöntemler altı farklı gruba ayrılmaktadır. Bunlar, terimleştirme, türetme, ödünç alma, birleştirme, kısaltma ve çeviri olarak sıralanabilir.

### **Sözcük Aktarımı Yöntemi**

Sözcük aktarımı bilim terimlerinin karşılanmasında yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem genel dilden sözcük aktarımı, Eski Türkçeden söz aktarımı, çağdaş Türk dillerinden söz aktarımı, halk ağızlarından söz aktarımı ve halk dilden dile söz akatarımı olmak üzere beş şekilde gerçekleştirilir.

### **Genel Dilden Söz Aktarma Yöntemi**

Genel dilde kullanılan sözlerden amaca uygun olanı alıp bir başka bilim sanat dalında terim olarak kullanılmasıdır. Bu bağlamda ayak, baş, burun, boğaz, dil, eşik, güç, kabuk, kök, takım gibi sözler genel dilden alınarak değişik bilim ve sanat dallarında terim olarak kullanıldığı pek çok örnek vardır: uzun burun, baba burnu, yer kabuğu vb. (Zülfikar 1991:173; Atalay 1946; Dizdaroğlu 1962). Genel dilden alınan sözün bazen birincil, ikincil, üçüncül anlamlarından biri terim yapmada kullanılabilir. Yine konuşma ve yazı dilinde alınan bir söze yeni bir anlam katmak veya sözlükteki anlamlarından yararlanarak yeni bir kavramı karşılama yoludur. Bu yöntem en çok başvurulmuş bir yoldur. Ateş kırmızısı, altın sarısı, kar beyazı, yalı kazığı vb.

### **Halk Ağızlarından Söz Aktarma Yöntemi**

Halk ağızlarındaki sözlerden terim yapmak ve o sözleri yazı diline aktarmak uzmanlık gerektiren bir iş. Bölgelere göre farklı söylenişleri ile görünen sözcüklerin çokluğu bizi şaşırtmamalıdır. Aslında bu sözlerin dilimizde özgün bir biçimi olduğunu unutmamak gerekir.

Ayrıca halk ağızlarında Rumca, Ermenice, Arapça ve Farsçadan da sözler varlığı dikkate alınarak yabancı sözleri esas alan terimler yapma yanlışına düşülmemelidir.

### **Tarihî Kaynaklardan Söz Aktarma Yöntemi**

Geçmiş dönemlerde yazılmış kitaplardaki tarihi metinler taranıp/derlenip Türk dilinin söz hazinesine yenilerini katma çalışmalarına kısaca söz aktarımı denir. Bu yönde geniş kapsamlı çalışmalar yürütülmüş olup 8-20. asrın ortalarına kadar yazılan eserler tamamı ele alınıp taranmış yeni sözler derlenerek kelime hazinesine katılmaya çalışılmıştır (Zülfikar 1991:175-177). Örnek: il, ilçe, yeğ, yeğlemek, oran, yanıt, görkem, kut (bu sözden kutsal ve kutlamak), nesne, bilge, çağ, erk, bezek, erdem, iye, konuk, ürün vb.

### **Çağdaş Türk Dillerinden Söz Aktarma Yöntemi**

Türk dilinin bilim dili olarak kullanıldığı Kazak, Kırkız, Türkmen, Özbek ve Azeri sahalarında yazılan eserlerdeki söz ve terimlerden yararlanarak Türkçemize yeni yeni terimler katmayı amaçlayan güzel bir yöntemdir. Bu çalışmalar, bilim, sanat, edebiyat ve estetik alanlarında Türklerin ortak bir terim dili yaratma çabasına da katkı verecek bir yöntemdir (Zülfikar 1991:181-182). Bugün Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetlerinde büyük rakamlara ulaşan Türkçe terimler hazinesi oluşmuş durumdadır. Türk toplulukları arasında herhangi bir bağ kurulmadan oluşturulan terimleri uyumlaştırmak ve bir birlik oluşturmak, Türkîlere, büyük bir Türkçe terimler hazinesi sunabilir. Önemli olan bu gücü harekete geçirecek adımları atmak, sonuca odaklanmak gerekir. Diğer Türk Cumhuriyetlerinde Rusça terimlere gösterilen karşılıklar, ülkemizin terim çalışmalarına da katkı sağlayabilir. Burada en önemli etken iletişimi sürekli kılmaktır, arzu edilen terim birliği kendiliğinden oluşacaktır (Kurmanbayoğlu 2010).

### **Ödünçleme (Dilden Dile Söz Aktarımı) Yöntemi**

Bu yöntemde bir sözü yada terimi kaynak dilden hedef dile aktarırken ses ve yapısını koruyarak almak demektir. Ödünçleme doğrudan yapılan ödünçleme, uyarlama ödünçleme iki şekilde yapılır: Doğrudan yapılan ödünçlemede terimin yapısı, sesbilgisi hedef dile uyarlanır. Terim anlamsal olarak hiçbir değişime uğratılmaz. Otomasyon, terminoloji, fonetik vb. Uyarlamada ise, terim anlamsal olarak değişime uğrar. ödünç alınan çok anlamlı söz bazen belirginleşerek özgülleşebilir.

### **Türetme Yöntemi**

Terim türetme yöntemi terimleri karşılamak için daha sık başvurulmuş ve daha verimli olan bir yöntemdir. Türetme işlemi, yapım eklerinin isim ve fiil kök ve gövdelerine belirli kurallar çerçevesinde getirilerek yeni terimler yapılmasıdır (Zülfikar 1991:162). Bu konuda daha geniş bilgi için dilbilgisi kitaplarının ilgili bölümlerine bakılabilir.

### **Yapım Eklerinden Yararlanma Yöntemi**

Terim yapımında en çok başvurulan bir yöntemdir. Türetme, yapım eklerinin isim ve fiil kök ve gövdeleri üzerine belli kurallar içinde ekler getirilmesi işidir. Sözcüklerin yapısında, anlamında, görevinin belirlenmesinde etkili olan ekler, dilbilgisinin yapım ve çekim ekleri konularında etraflıca anlatılmıştır. Bu konuda dilbilgisi kitaplarının bu bölümlerine bakılabilir (Zülfikar 1991:162-164). Terim türetirken kullanılacak ekin yapım eki olmasına özen gösterilmeli, ekin canlı, işlek olması ve bu ekle yapılmış olan örnekler saptanmalı, sonra da ekin görev tanımı ile yapılacak terimin işlevi açıkça belirtilmesi yapılan terimin kolay tutunmasını sağlayabilir. Yapım eklerinin tamamını burada örneklerle göstermek mümkün değil, en azından birkaç örnek verelim: -ma, me: sapta-ma, kapla-ma, gözet-me yap-ma vb.; -m: yap-ı-m, al-ım, sat-ım, yık-ım, ver-im vb.

### **Sözcük Birleştirme Yöntemi**

Doğu ve Batı dillerinde sıkça görülen bu yöntem dilimizde 1940 yıllarında başlamış ve 1970'li yıllarda hız kazanmış, bugün de artarak devam etmektedir. Bizleri sözcükleri birleştirmeye sevkeden dünya dillerindeki örneklerdir. örneğin doğu ve batı dillerinden alınan, iki sözden oluşan çoğu sözcük birleşik yazılmıştır. Bu durum bizim dilimize de yansımış bu sözler bizim yazım kılavuzlarımızda da bitişik yazılmıştır. Santimetre, kiloamper, fotoroman, sosyopolitik, sosyoekonomik vb. ayrıca birahane, yazıhane, erkâniharp, lebiderya, abıhayat vb. bu birleşik sözlerden ilk Sözün Doğu veya batı kökenli, ikincisinin Türkçe olduğu örnekler de vardır: hayırsever, başhekim, başmüdür, hoşgörü, hanımefendi, başgarson, buzthane, basmahane, hüsnükuruntu vb. (165-166).

Birden çok sözden oluşan terimlerin yapımında “ikilemelerde sözcüklerin sıralanışı” kuralı uygulanabilir. Bu sözcüklerin birbiriyle olan uyumunun ana kuralı olarak ele alınabilir. Bu kuralları kısaca şöyle sıralayabiliriz:

1. İkilemelerde az heceli sözler önce gelir: Dal budak, kör topal, kış kıyamet vb.
2. İkilemelerde ünlü ile başlayan sözcükler önce gelir: Er geç, akça pakça, az buz, ekip biçmek vb.
3. İkilemelerde a ünlüsüyle başlayan sözcükler önce gelir: Ana kara, ayrı gayrı, apar topar, açık seçik vb.

Türkçede ebeveyn yerine ana ve ata sözcükleri birleştirerek ‘anata’ sözü yapılmıştır. Ama dil tecrübesini dikkate almayan bu yapay birleştirme dilde tutunamamıştır. Oysa Kazakçada “atana” ve atanalar biçiminde birleştirme yapılmış söz kullanılmaktadır. Bu bağlamda Çağdaş Türk lehçeleri bizim için önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Atalay 1946).

### **Sözcük Türlerini Değiştirme Yöntemi**

Adların bir başka addan önce getirilerek sıfat olarak kullanılması veya birtakım ekler yardımıyla sıfat yapılması yoludur. Ayrıca bir fiilin ekler yardımıyla ad veya sıfat durumuna dönüşmesidir. Görevleri değişen ad ve fiiller tek başlarına kullanıldıkları gibi grup halinde de kullanılırlar. Birer sıfat tamlaması olan bu tür terim örnekleri de vardır (Zülfikar 1991:171-172). Sıfatlardan kurulan: Katma değer (ekonomi), demir kapı (alet adı), cam tencere, çelik tencere (alet adı), altın kemer (sporter.) taç beyit (edebiyat) vb.

## **Örnekseme Yöntemi**

Dilde var olan ve kimi sözcüklerin biçimleri örnek alınarak değişik kavramlara Türkçe karşılıklar bulma çalışmasıdır. Örnekseme yöntemi sadece Türkçeye özgü bir durum değildir. Başka dillerde de bu yöntemle pek çok sözcük türetilmiştir. Var olan bir söze benzetilerek bir başka söz üretmek zor bir iş değildir. Geçmiş asırlarda, hukukta kıyas/örnekseme yoluyla güzel, akılcı, kabul edilebilir, hükümler verilmiştir. Aynısını dilde de yapmak güzel bir yöntem olmuştur. Dilimiz bu yöntemle çok güzel söz ve terimler kazanmıştır (Zülfikar 1991:159-161). Örnek: gün'den güney yapılmış ve bu söze benzetilerek kuz'dan kuzey kuz (ay) olması gerekirken, güney örnekseme yoluyla da kuzey yapılmıştır. Üretmek fiilinden -ici ekiyle üretici, tüketmek fiilinden -ici ekiyle de tüketici yapılmıştır, soymak fiilinden soyut, som adından somut, biimek fiilinden bildir-i, saldırmaktan saldır-ı, gülmekten güldür-ü vb. Sayılabilir.

## **Yakıştırma/Uydurma (neolizm) Yöntemi**

Bu yöntemle terim türetilirken yabancı dillerdeki terimleri farklı biçimde Türkçedeki var olan terimle ilgili sözcükten de esinlenerek Türkçeye aktarılır. Bu yöntemle türetilen terimlerden biriterim sözcüğüdür. Terim sözcüğü latince 'sınır, son' anlamına gelen 'terminus' sözcüğünden esinlenilerek 'term' sözlüğüne karşılık olarak üretilmiştir. Türkçedeki derlemek anlamına gelen ter- fiiliden hareketle term sözcüğünü çağrıştırdığı içi üretilmiştir.

## **Tamlamalardan Terim Üretme Yöntemi**

Her dilde tamlamalar bir isim anlam bakımından nitelenmesi, belirtilmesi için bir başka isim, sıfat, zamir veya edatlameydanana getirdiğisözcük öbeğidir. Türkçede terim yapmada tamlamalar oluşturmak suretiyle terim yapma yöntemine başvurulur (Zilfikar 1991:34). Tamlama yoluyla türetilmiş terimlere bir kaçörnek: şişme bot, kara delik, gözlem evi, karma takı, atar dammar, ıstık tayfı vb.

## **Kırpma/Kısaltma Yöntemi**

Araştırmacılar tarafından sıkça başvurlan ve verimli olan bir yöntemidir. Kırp ya da kısaltma yapılırken sözcülkerden harf veya heceler atılarak ortaya yeni bir teri çıkar: Arge, TUBA, Cv. Vb, TC. TBBM.

## **Sonuç**

Kavram, nesnelerin düşünsel tasarımları, zihindeki sembolleridir. Bunları adlandırmak suratiyle terimler elde edilir. Terimler anlamları sınırlandırılıp sabitlenmiş, ortak kabul ve kullanım il kesiyle belirlenmiş olan sözcüklerdir. Terimbilimde soyutlamayla kavram ortaya çıkarken sözlükbilimde soyutlamayla anlam ortaya çıkar. Kavramlar evrensel düşünce yükleriyken, anlam değer olarak göreceli bir kavramdır; kişiye, topluma, hatta yaşanan coğrafyaya göre değişiklik arzeder.

Kavram, soyut bir bilgi birimidir veinsan zininin bir ürünüdür.Kavramı anlamak için, kavram değeri, kavram alanı, kavramsal alan, kavram düzlemi gibi farklı terimleri de bilmek gerekir. Kavram değerini/anlamını ilgili olduğu bilim dalı ile kazanır. Kavram alanı, kavramın ilgili

olduğu tema ile ilişkilendirilerek ortaya çıkarma mümkündür. Kavramsal alan, kavranın ilgili olduğu disiplin bağlamında ele almak gerekir. kavramın düzlemi bir alan boyunca dizilişinde oluşan bir dizge olarak anlayabiliriz. Kavram kelimesi de kendi içinde bir kavram bütünü ve kavram alanı düzlemi oluşturduğu düşülebilir.

Bilim, sanat, teknik ve endüstri alanlarında ortaya çıkan yeni kavramları terimleştirme sürecinde edinilmiş tecrübeler ile dilin yapısal imkanları kullanılarak türkçeleştirilmesi kurallara bağlanmıştır. Bu kurallar uygulandığı zaman bütün kavramlar dilimizde karşılanabilir. Yeni kavramlarla ilk karşılaşan bilim insanları, mühendisler ve teknik elemanlar kavrama dilsel bir ad/işaret bulmaları gereklidir.

Terim oluşturma konusunda sorunlar: yabancı sözcükleri tercih etme, yabancı dille eğitim, zaman kısıtlılığı, yayın politikası, yanlış çeviri yapma ve Türkçeyi bilim dili olarak görmeme sayılabilir. Terim yapımında aydınlar farklı fikirlere sahiptir. Terimlerin Türkçeleştirilmesi gerektiğini ileri sürenlerin yanı sıra terimleri Türkçe olarak karşılamaya gerek olmadığı anlayışını benimseyenler de mevcuttur. Terimleri çeviri yoluyla dilimize doğrudan almak yerine, Türk dilinde nasıl ifade edilebileceğini düşünmek ve karşılık aramak, bu alana sunulacak en büyük katkıdır. Terimbilimi yüksek seviyede uzmanlık gerektiren bir alan olup mutlaka sistematik bir çalışma yapılmasını zorunlu kılar.

Terimleri dilbilimde olduğu gibi tek tek imler ve imlerin karşılıkları şeklinde, sözlükbilim, kelime bilgisi, anlam bilgisi açısından incelenmesi gerekir. Ayrıca terim sözleri, Dilbilim (yapı), sözlükbilim (dizim), dilbilgisi (kelime ve kelimelerin yapısı ve işlevi), üslup (anlatı ve anlatım) açısından incelenebilir (Wellek1993:160 180).

Terim yapıcılar, bir kavramı karşılamak üzere çalışmaya başladığı zaman; dil malzemesinin temeli olan ses, söz, yapım ve çekim ekleri, dil yapıları, anlam ve anlamsal oluşumlar bir bütün olarak ele alınmalıdır. Ses uyumlarına bakmak, sözlerin köklerine bakmak, hangi ekin hangi anlamsal ilgiyi kurduğuna bakmak, söz öbekleşmelerini bilmek ve işlevine bakmak, anlamsal söz birliklerine ve oluşumlarına bakmak ilk iş olmalıdır.

## Kaynakça

1. Akşehirli, S. (2008) Edebiyat Öğretiminde Terim Sorunu, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, Basılmamış Doktora Tezi, İzmir, s. 70-73.
2. Cabree', M. T., (2003) "Theories of terminology: Their description, prescription and explanation." John Benjamins Publishing Company.
3. Dizdaroğlu, H. (1988) "Terimler Üzerine", Dil Yazıları I, Ankara: TTK Basımevi.
4. Doğan, D. M. (2005) Büyük Türkçe Sözlük, İstanbul: Beyan yayınları.
5. Eker, S. (2013) Modernleşme Sürecinde Türkiyede Terimbilim, Altayistik ve Türkoloji Dergisi, Türki Akademisi, Astana 1(1), s.1-95.
6. Filizok, R. (2011) "Bilim Hayatımızın Önündeki Engel: Terim Meselesi", <http://www.ege.-edebiyat.org.>, ET. 28.01. 2018.
7. Güncel Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr>, E.T. 28.01.2018
8. Hengirmen, M. (2000) Türkçe Dilbilgisi, Ankara : Engin yayınevi.
9. Huber, E. (2008) Dilbilime Giriş, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.



10. Öner, N. (2011) Klasik Mantık, İstanbul:Divan Kitap.
11. Özdemir, E. (1973) Terim Yapma Kılavuzu, İstanbul: Mili Eğitim Basımevi.
12. Kahraman, M. (2017) Türk Dilinin Cumhuriyet Devri Terimsel Gelişim Sürecine Tarihi Bakış (II), İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt: 6 (2) s. 1289-1312.
13. Kahraman, M.(2017) Türk Dilinin Terimsel Gelişimine Tarihi Bakış I, NU Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi Medeniyet ve Toplum Dergisi, 1(1), s.36-49.
14. Korkmaz, Z.(2008) Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara:TDK Yayınları.
15. Kurmanbayoğlu, Ş. (2005) Terminkor Kalıptastırırv Közderi men Termin Casam Tesilderi, Almatı:Sözlük Slovarı.
16. Kurmanbayoğlu, Ş. (2010) Türkîlere Ortak Terminkor Kalıptastırırv Meselelerdi, 2010 yılı Azerbaycan Türkoloji Kongresi Bildiri metni, Temin Tanır Meseleleri II, Astana: Sözdik Slavı.
17. Kurmanbayoğlu, Ş. (2009) Termin Tanuv Kuraldarı, Astana: Pedagogika press İD.
18. Levend, A. S. (1972) Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri , Ankara: TDK yayınlar.Önal,M. (2006) Yeni Türk Edebiyatı, En uzun Asrın Edebiyatına En Uzun Asrın Edebiyatına Teorik Bir Yaklaşım, Ankara: Akçağ Yayınları.
19. Pilav,S. (2008) Terim Sorunu ve Eğitim Öğretimde Terimlerin Yeri ve Önemi,Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (1) s.267-276.
20. Saussure, F. (1916) “Cours de Linguistique Generale” Çeviren: Berke Vardar.(1998) Genel Dilbilim Dersleri, İstanbul, Multilingual Yayınları.
21. Tan, N. (2001) Kuruluşunun 70. Yılında Türk Dil Kurumu, Ankara :TDK yayınları.
22. TSE, (1998) Terminoloji Çalışması, Tanım ve Tarifler: Bölüm I teori ve Uygulama, Ankara: TES Basımevi.Terimler ve açıklamalar, MEB. Basımevi, T.C. Başbakanlık, İstanbul: DPT yay. No: 865.
23. Üçok, N. (2004) Genel Dilbilim (Lengüistik), İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
24. Wellek, R. Varren, A. (1993) (çev.Ö.F. Huyugüzel), Edebiyat Teorisi, Akademi kitabevi yayınları, İzmir, 1993. s.160-180
25. Vardar, B. (2003) Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul:I Basım, Multilingual Yayınları.
26. Vardar, B.(1980) “Terimsel Etkinlik ve Terim Bilim,Türk Dili, 51 (346), s. 320-339.
27. Yıldırım, C.(1979) Yüz Soruda Bilim Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul. / Yıldırım, Cemal, (1979) Bilim Felsefesi, İstanbul:Remzi Kitabevi.
28. Zülfikar, H.(1991) Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları, Ankara: TDK Yayınları.

## TERM CONCEPT RELATION AND WAYS OF MAKING TERMS

### Abstract

In this study, we will focus on the emergence of the term relation and term terms, and the way in which the concept of an abstract phenomenon becomes a concrete fact, the transformation / transformation of the term into meaning, and the process of defining this emerging term. How does the concept appear as an element of thought, how is the term made? How do the term phrases

arise when the concepts of mental design are named? Conceptualization is a mental process and it is possible to transform a phenomenon born and developed in the human mind into a linguistic phenomenon and turn it into a teriyama name. The name given to everyday language concepts is called the term in science language. When new hypotheses are formed in the human mind, first the concept is born, the sora word is shaped. Terms are words of expertise whose meanings are fixed, delimited and defined. The term can get a whole new semantic meaning by moving away from the meaning or general meaning of the words, dictionaries or completely. This means that the meaning of the words is fixed, limited and defined, but they also carry codes of science codes in the form of abstracting and embodying concepts. The emergence of a term must go through the stages of conceptualization, description, creation, transmission and measurement. Various ways and methods are being followed to overcome and improve the term language of the Turkish language. These methods can be listed in the form of producing, merging and stereotyping, sampling, cropping, mixing, abbreviation, limited creation, compilation, scanning, generalization, and copying.

**Keywords:** Concepts, terms, terms, terminology, ways to create terms.

Mirza Bašić, MA

## SINTAKTIČKA ANALIZA REČENICA S NECESITATIVNIM ZNAČENJEM U TURSKOME JEZIKU

### Sažetak

U turskome jeziku značenje potrebe za izvršenjem neke radnje može se iskazati različitim leksičko-sintaktičkim konstrukcijama, a u turkološkoj literaturi ne nudi se jedinstveno mišljenje kada je u pitanju sintaktička analiza ovakvih primjera. Primarni je cilj rada pokušati razriješiti dilemu na koji se način trebaju sintaktički analizirati turske rečenice s necesitativnim značenjem. Analizom konkretnih primjera nastojat će se ukazati i na činjenicu kako se u bosanskome jeziku izražavaju funkcionalno-semantički ekvivalenti turskih rečenica s necesitativnim značenjem.

**Ključne riječi:** turski jezik, sintaktička analiza, necesitativ, bosanski jezik, funkcionalno-semantički ekvivalenti

U turskome se jeziku potreba ili neophodnost za izvršenjem neke radnje izražava necesitativom, odnosno glagolskim načinom "kojim se izražava neophodnost i objektivna potreba da se neka radnja izvrši" (Čaušević 1996: 295). S morfološkoga aspekta, necesitativ se tvori dodavanjem sufiksa *-mAlX*<sup>1</sup> na korijen ili osnovu glagola, nakon čega se dodaju lični nastavci. U bosanskome jeziku funkcionalno-semantički ekvivalent turskih necesitativnih rečenica izražava se rečenicama sa složenim glagolskim predikatom u kojem funkciju nepunoznačnog glagola u ličnom glagolskom obliku obavlja modalni glagol *trebati / morati* (usp. Jahić – Halilović – Palić 2000: 364).

(1)

- a) *Doğayı sevmelisin. / Trebaš voljeti prirodu.*
- b) *Ormanları korumalıyız.<sup>2</sup> / Trebamo čuvati šume.<sup>3</sup>*

Kada je u pitanju sintaktička analiza ovakvih primjera, gotovo svi turski jezikoslovci dijele mišljenje da su ovo glagolske rečenice u kojima funkciju predikata ima glagolski način necesitativ. Ipak, važno je naglasiti da pojedini lingvisti zastupaju mišljenje da su u turskome jeziku sve rečenice imenske, prvenstveno zato što se na korijen ili osnovu glagola dodaju gramatički sufiksi, čime glagoli preuzimaju ulogu imenske riječi (usp. Vural 2009: 451–456). Međutim, u stručnoj je literaturi mnogo zastupljenije mišljenje da se u turskome jeziku rečenice prema vrsti predikata klasificiraju na glagolske i imenske rečenice. Glagolske su rečenice sve rečenice u kojima funkciju predikata imaju jednostavna i složena glagolska vremena, te složeni glagolski oblici u koje spadaju durativne, analitičke i perifrastične forme, ali i glagolski načini (usp. Čaušević 1996: 452, Banguoğlu 2011: 532, Ergin 1985: 403, Gencan 1979: 83, Karahan 2005: 96–97, Eker 2006: 486). S obzirom na to da u rečenicama 1.a i 1.b glagolski način

<sup>1</sup> X = i, ı, u, ü (e, i = i; a, ı = ı; o, u = u; ö, ü = ü); A = e, a (e, i, ö, ü = e; a, ı, o, u = a).

<sup>2</sup> Primjeri Hengirmen 1995: 225.

<sup>3</sup> Sve prevode u radu potpisuje Mirza Bašić.

necesitativ ima funkciju predikata, ovi se primjeri svrstavaju u skupinu rečenica s glagolskim predikatom, a njihova sintaktička analiza izgledala bi ovako:

(2)

- a) *Doğayı sevmelisin.*

*Yüklemine yerine göre*<sup>4</sup>: *kurallı cümle*<sup>5</sup>;

*Yüklemine türüne göre*<sup>6</sup>: *fiil cümlesi*<sup>7</sup>;

*Yapısına göre*<sup>8</sup>: *basit cümle*<sup>9</sup>;

*Anlamına göre*<sup>10</sup>: *olumlu cümle*<sup>11</sup>;

*Cümlelerin unsurları*<sup>12</sup>: *yüklem*<sup>13</sup> – *sevmelisin*; *özne*<sup>14</sup> – *sen*; *belirtili nesne*<sup>15</sup>: *doğayı*.

- b) *Ormanları korumalıyız.*

*Yüklemine yerine göre*: *kurallı cümle*;

*Yüklemine türüne göre*: *fiil cümlesi*;

*Yapısına göre*: *basit cümle*;

*Anlamına göre*: *olumlu cümle*.

*Cümlelerin unsurları*: *yüklem* – *korumalıyız*; *özne* – *biz*; *belirtili nesne* – *ormanları*.

U turskome jeziku necesitativno značenje može se izraziti i “pomoću predikativâ *lazım* i *gerek* (treba, potrebno je), koji za dopunu imaju gl. imenicu na *-me/-ma* s odgovarajućim posvojnım sufiksom“ (Čaušević 1996: 296). Ovakve rečenice imaju potpuno isto semantičko značenje kao i primjeri 1.a i 1.b, ali se znatno razlikuju kada je u pitanju sintaktičko ustrojstvo, što izaziva mnogo dilema i nedoumica u procesu proučavanja turskoga jezika.

(3)

- a) *Doğayı sevmen gerek. / Trebaš voljeti prirodu.*

- b) *Ormanları korumamız gerek.*<sup>16</sup> / *Trebamo čuvati šume.*

Primjećuje se da primjeri 3.a i 3.b imaju identično semantičko značenje kao i rečenice 1.a i 1.b, ali se znatno razlikuju prema sintaktičkome ustrojstvu. Naime, vrlo je kompleksna sintaktička analiza rečenica kojima se necesitativno značenje izražava pomoću predikativa *gerek / lazım*, koji ima za dopunu glagolsku imenicu na *-mA* s odgovarajućim posvojnım sufiksom, a turski lingvisti razilaze se u mišljenju kada je u pitanju sintaktička analiza ovakvih primjera. Činjenica da nijedan ovakav primjer nije naveden i analiziran u knjigama *Türkçede Söz Dizimi* autorice Leyle Karahan, *Türkçe Cümle Bilgisi I* autora Enfela Doğana i *Türkçe Cümle Bilgisi II* autora Mustafe Özkana, najbolji je pokazatelj koliko je kompleksna sintaktička analiza ovakvih rečenica. Ove knjige upotrebljavaju se kao univerzitetski udžbenici na nastavnim kolegijima u okviru kojih se proučava sintaksa savremenoga turskog jezika, a izbjegavanjem ovakvih rečenica prilikom selekcije primjera izbjegavaju se i eventualne

<sup>4</sup> Vrste rečenica po mjestu predikata.

<sup>5</sup> Pravilna rečenica.

<sup>6</sup> Klasifikacija rečenica po vrsti predikata.

<sup>7</sup> Glagolska rečenica.

<sup>8</sup> Vrste rečenica po sastavu.

<sup>9</sup> Jednostavna rečenica.

<sup>10</sup> Vrste rečenica po značenju.

<sup>11</sup> Potvrдна rečenica.

<sup>12</sup> Rečenični članovi.

<sup>13</sup> Predikat.

<sup>14</sup> Subjekt.

<sup>15</sup> Određeni objekt.

<sup>16</sup> Primjeri Hengirmen 1995: 225.

nedoumice koje bi se pojavile kod studentica i studenata prilikom sintaktičke analize rečenica u kojima se necesitativno značenje izražava pomoću predikativa *gerek / lazım*, koji ima za dopunu glagolsku imenicu na *-mA* s odgovarajućim posvojnim sufiksom. U sintaktičkoj analizi ovakvih primjera prve se dileme javljaju već prilikom klasifikacije prema vrsti predikata. Već je spomenuta konstatacija da neki turski lingvisti zastupaju tezu da u turskome jeziku nema glagolskih, te da su sve rečenice imenske. Međutim, neki lingvisti odlaze u drugu krajnost tvrdeći da se i rečenice u kojima se predikat tvori pomoćnim glagolom *imek*, ali i rečenice s predikativima *var* i *yok*, svrstavaju u glagolske rečenice, što rezultira činjenicom da turski jezik ne poznaje rečenice s imenskim predikatom, te da su sve rečenice glagolske (usp. Uğurlu 2009: 399–412). Isto tako, Dizdaroğlu ističe činjenicu da su turski lingvisti sve do druge polovine 19. stoljeća zastupali tezu da se rečenice mogu kreirati samo pomoću glagolskih leksema i oblika, te da nisu prihvatili tvrdnje o egzistiranju imenskih rečenica, a tek su se od druge polovine 19. stoljeća pojavile konstatacije da se rečenice prema vrsti predikata klasificiraju u dvije skupine: rečenice s glagolskim i imenskim predikatom (usp. Dizdaroğlu 1976: 164–165). Ako bi se rečenice kojima se necesitativno značenje izražava pomoću predikativa *gerek / lazım* klasificirale kao rečenice s glagolskim predikatom, njihova bi sintaktička analiza izgleda ovako:

(4)

- a) *Doğayı sevmen gerek.*

*Yüklemine yerine göre: kurallı cümle;*

*Yüklemine türüne göre: fiil cümlesi;*

*Yapısına göre: basit cümle;*

*Anlamına göre: olumlu cümle.*

*Cümlelerin unsurları: yüklem – sevmen gerek; belirtili nesne – doğayı.*

- b) *Ormanları korumamız gerek.*

*Yüklemine yerine göre: kurallı cümle;*

*Yüklemine türüne göre: fiil cümlesi;*

*Yapısına göre: basit cümle;*

*Anlamına göre: olumlu cümle.*

*Cümlelerin unsurları: yüklem – korumamız gerek; belirtili nesne – ormanları.*

Primjećuje se da se u ovakvoj sintaktičkoj analizi rečenice kojima se necesitativno značenje izražava pomoću predikativa *gerek / lazım* svrstavaju u rečenice bez subjekta. Özçelik i Erten nude ovakvu opciju kao moguće rješenje za sintaktičku analizu ovih vrlo kompleksnih primjera, ali se, ipak, slažu s konstatacijom da je znatno prihvatljivija tvrdnja da se rečenice kojima se necesitativno značenje izražava pomoću predikativa *gerek / lazım* klasificiraju kao rečenice s imenskim predikatom (usp. Erten 2012: 1699–1705, Özçelik – Erten 2011: 278). S obzirom na to da je u turkološkoj literaturi znatno zastupljenija tvrdnja da se rečenice prema vrsti predikata klasificiraju na rečenice s glagolskim i imenskim predikatom, te da su imenske rečenice sve rečenice u kojima funkciju predikata obavljaju imenice, imeničke fraze, zamjenice, zamjениčke sintagme, pridjevi, pridjevske sintagme, postpozicijske konstrukcije, glagolske imenice, ali i predikativi *var*, *yok*, *gerek / lazım* (usp. Čaušević 1996: 453–454, Banguoğlu 2011: 535, Ergin 1985: 403, Gencan 1979: 83, Karahan 2005: 96–97, Eker 2006: 486), znatno je prihvatljivija i teza da se primjeri kojima se necesitativno značenje izražava pomoću predikativa *gerek / lazım* svrstavaju u skupinu rečenica s imenskim predikatom. Prema tome, znatno je prihvatljivija sintaktička analiza ovih rečenica koja bi izgledala ovako:

(5)

- a) *Doğayı sevmen gerek.*

*Yüklemin yerine göre: kurallı cümle;*

*Yüklemin türüne göre: isim cümlesi;*

*Yapısına göre: basit cümle;*

*Anlamına göre: olumlu cümle.*

*Cümlelerin unsurları: yüklem – gerek; özne: Doğayı sevmen.*

- b) *Ormanları korumamız gerek.*

*Yüklemin yerine göre: kurallı cümle;*

*Yüklemin türüne göre: isim cümlesi;*

*Yapısına göre: basit cümle;*

*Anlamına göre: olumlu cümle.*

*Cümlelerin unsurları: yüklem – gerek; özne – Ormanları korumamız.*

U rečenici 5.a funkciju subjekatske fraze ima sintagma *doğayı sevmen* (*tvoje voljenje prirode*), u kojoj glagolska imenica na *-mA* s posvojnim sufiksom za drugo lice jednine obavlja funkciju upravnoga člana sintagme, dok predikativ *gerek* (*treba, potrebno je*) ima funkciju imenskoga predikata. Potpuno je identična i sintaktička analiza primjera 5.b, u kojem sintagma *ormanları korumamız* (*naše čuvanje šuma*) ima funkciju subjekatske fraze, a predikativ *gerek* (*treba, potrebno je*) ima funkciju imenskoga predikata. I doslovan prijevod primjera 5.a (*Tvoje je voljenje prirode potrebno*) i 5.b (*Naše je čuvanje šuma potrebno*) ukazuje na činjenicu da je ovakva sintaktička analiza prihvatljivija od sintaktičke analize primjera 4.a i 4.b. Isto tako, predikativi *gerek* i *lazım* mogu imati funkciju predikata u imenskim rečenicama u kojima funkciju subjekta ili subjekatske fraze ne obavlja sintagma s glagolskom imenicom u funkciji upravnoga člana, već neka imenska riječ ili imenička / pridjevska sintagma.

(6)

- a) *Bana para gerek. / Novac mi je potreban.*

- b) *Sana yeni bir araba gerek. / Potreban ti je novi automobil.*

U primjeru 6.a imenica *para* (*novac*) ima funkciju gramatičkoga subjekta, a predikativ *gerek* (*treba, potrebno je*) ima funkciju imenskoga predikata. Također, u rečenici 6.b sintagma *yeni bir araba* (*jedan novi automobil*) preuzima funkciju subjekatske fraze, dok predikativ *gerek* (*treba, potrebno je*) ima funkciju imenskoga predikata. Ako se usporedi sintaktičko ustrojstvo primjerâ 6.a i 6.b s primjerima 4.a i 4.b, odnosno 5.a i 5.b, primjećuje se da je znatno prihvatljivija sintaktička analiza primjera 5.a i 5.b negoli analiza primjera 4.a i 4.b.

### Umjesto zaključka

U turskome jeziku objektivna potreba ili neophodnost za izvršenjem određene radnje ili aktivnosti izražava se glagolskim načinom necesitivom, koji se može iskazati različitim leksičko-sintaktičkim konstrukcijama. Naime, ovaj se glagolski način može tvoriti dodavanjem necesitivnoga sufiksa *-mAIX* na korijen i osnovu glagola, a analiza konkretnih primjera ukazuje na činjenicu da ne postoje neka značajnija razilaženja među lingvistima kada je u pitanju sintaktička analiza ovakvih primjera, prvenstveno zato što se gotovo svi turski jezikoslovci slažu s tvrdnjom kako su ovo rečenice s glagolskim predikatom, u kojima funkciju predikata ima glagolski način necesitiv. Međutim, u turskome jeziku necesitivno značenje može se iskazati i pomoću predikativa *gerek* / *lazım*, koji ima za dopunu glagolsku imenicu –

*mA* s odgovarajućim posvojnim sufiksom, a analiza konkretnih primjera pokazuje kako su prisutne mnoge dileme kada je u pitanju sintaktička analiza ovakvih primjera. Jedan dio lingvista zastupa tvrdnju kako se necesitativne rečenice koje se iskazuju pomoću predikativa *gerek / lazım*, koji ima za dopunu glagolsku imenicu –*mA* s odgovarajućim posvojnim sufiksom, trebaju svrstavati u skupinu rečenica s glagolskim predikatom, te da su ovakvi primjeri, zapravo, rečenice bez subjekta. Nasuprot tome, analiza konkretnih primjera pokazuje da je mnogo zastupljenija i prihvatljivija konstatacija koja ukazuje na to da se necesitativne rečenice koje se iskazuju pomoću predikativa *gerek / lazım*, svrstavaju u skupinu rečenica s imenskim predikatom, u kojima funkciju imenskoga predikata ima predikativ *gerek / lazım*, a funkciju subjekatske fraze ima sintagma u kojoj funkciju upravnoga člana obavlja glagolska imenica na –*mA* s odgovarajućim posvojnim sufiksom.

## Literatura

1. Banguoğlu, Tahsin (2011), *Türkçenin Grameri*, 9. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
2. Čaušević, Ekrem (1996), *Gramatika suvremenoga turskog jezika*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb.
3. Dizdaroğlu, Hikmet (1976), *Tümce Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
4. Doğan, Enfel (2012), *Türkçe Cümle Bilgisi-I*, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
5. Eker, Süer (2006), *Çağdaş Türk Dili*, Grafiker Yayınları, Ankara.
6. Ergin, Muharrem (1985), *Türk Dil Bilgisi*, Boğazici Yayınları, İstanbul.
7. Erten, Münir (2012), “Kip De İfade Eden Fiil +mAktA, Fiil +mAdA (Şimdiki Zaman) ve Fiil +mA + İyelik Gerek, Fiil + Şart Gerek, Gerek Fiil + İstek (Gereklik) Yüklemlili Cümlelerin Tahlili Üzerine“, *VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, 1699–1705, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
8. Gencan, T. Nejat (1979), *Dilbilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
9. Hengirmen, Mehmet (1995), *Türkçe Dilbilgisi*, Engin Yayınevi, Ankara.
10. Jahić, Dževad, Senahid Halilović, Ismail Palić (2000), *Gramatika bosanskoga jezika*, Dom štampe, Zenica.
11. Karahan, Leyla (2005), *Türkçede Söz Dizimi*, Akçağ Yayınları, Ankara.
12. Özçelik, Sadettin, Münir Erten (2011), *Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*, Kişisel Yayınlar, Diyarbakır.
13. Özkan, Mustafa (2013), *Türkçe Cümle Bilgisi-I*, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
14. Uğurlu, Mustafa (2009), “Birleşik Fiil Üzerine“, *İstanbul Kültür Üniversitesi Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi UTEK 2007 Bildireli I*, 399–412, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
15. Vural, Hanifi (2009), “Türkçede İsim Cümlesi Meselesi“, *İstanbul Kültür Üniversitesi Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi UTEK 2007 Bildireli I*, 451–456, İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

## **SYNTACTIC ANALYSIS OF SENTENCES WITH THE NECESSITOUS MEANING IN TURKISH LANGUAGE**

### **Abstract**

The need for performing some actions can be expressed by various lexical-syntactic constructions in Turkish language, and there is no single opinion on the syntactic analysis of such examples in Turkish literature. The primary aim of the paper is to try to resolve the dilemma of how to syntactically analyze Turkish sentences with a necessitous meaning. By analyzing specific examples, it will be attempted to point out the fact of how the functional-semantic equivalents of Turkish sentences with necessitous meaning are expressed in Bosnian language.

**Key words:** Turkish language, syntactic analysis, necessitous meaning, Bosnian language, functional-semantic equivalents



# **KULTURA**

**(kulturologija, medijska kultura, bibliotekarstvo, demokratija, filozofija)**

Dr. sc. Esad Delibašić

## KULTURA I TRŽIŠNI FUNDAMENTALIZAM

### Sažetak

Predmet ovog rada je analiza položaja kulture u doba dominacije tržišta i tržišnog poimanja svijeta. Odnos kulture i tržišta formirao se tokom cijelog dvadesetog stoljeća. U radu se analiziraju stavovi o kulturi u djelu *Dijalektika prosvjetiteljstva* Theodora Adorna i Maxa Horkheimera. Propituju se stavovi Adorna i Horkheimera o potrošačima *kulturne industrije* kao objektima (ideološke) manipulacije. U radu se, također, analiziraju i osnovne ideje iznesene u eseju *Umjetničko djelo u razdoblju tehničke reprodukcije* Waltera Benjamina. Protagonisti *ekonomske kulture, kulturnog turizma i kreativnih industrija* žele pokazati da kultura može biti i profitabilna, te da je dosadašnje poimanje kulture isključivo kao dijela javne potrošnje potrebno transformirati u razumijevanje kulture kao jednog od ključnih faktora ekonomskog i socijalnog razvoja društva. Tržišni fundamentalizam pokušava prodrijeti u sve pore ljudskog života. On želi sve moralne vrijednosti, porodične odnose, kulturna i umjetnička djela, proizvode duhovne djelatnosti podvesti pod utjecaj tržišnih zakona. Proizvode ljudske djelatnosti i društvene interakcije on svodi isključivo na robu i na borbu za profit. Kulturna politika nalazi se pred dilemom: da li se država treba fokusirati na javni interes, tj. na zadovoljavanje i razvoj kulturnih potreba i interesa građana ili država treba prepustiti kulturu tržišnoj regulaciji.

**Ključne riječi:** tržišni fundamentalizam, kreativne industrije (creative industries), kulturni turizam, kulturne politike (cultural policy).

### Uvod

Opće je mjesto da globalni kapitalistički sistem karakterizira slobodna trgovina robom i uslugama, i, što je najvažnije, slobodno kretanje kapitala. Neoliberalna teorija počiva na stavu da tržište treba prepustiti samo sebi; naime, vjeruje se da su tržišta samoregulirajuća i da se globalna privreda može razvijati bez ikakve potrebe za postojanjem globalnog društva. Svakom čovjeku, vjeruju pobornici neoliberalizma, treba dopustiti da ostvaruje svoje lične interese, a svaka intervencija državnih institucija koči funkcionisanje tržišta. Ovakvo poimanje tržišta teoretičari nazivaju *tržišnim fundamentalizmom* (Soros, 1999:22). Kritika globalnog kapitalističkog sistema usmjerena je na nastojanje tržišnog fundamentalizma da ukine kolektivno odlučivanje i da nametne dominaciju tržišnih vrijednosti nad političkim i društvenim vrijednostima. Kolektivni interes i moralne vrijednosti su zamijenili nesputani individualizam i bespoštedna borba za profit. Zalaganje političara za vlastite interese korumpiralo je politiku i dalo zamaha zastupnicima teze da kolektivni interesi i ne postoje. Po tom mišljenju, društvo čine pojedinci koji svoje interese najbolje mogu iskazati na slobodnom tržištu.

Tržišni fundamentalizam pokušava, u formi ideološkog imperijalizma, prodrijeti u sve pore ljudskog života. On želi moralne vrijednosti, porodične odnose, proizvode duhovne

djelatnosti, kulturne vrijednosti podvesti pod utjecaj tržišnih zakona i pretvoriti ih u robu. Sve ljudske djelatnosti i društvene interakcije on svodi na borbu za profit. Istinske društvene vrijednosti zamjenjuju se novčanim vrijednostima. Prodiranje tržišne ideologije izvan područja ekonomije ima izrazito destruktivan društveni učinak.

Predmet ovog rada je analiza položaja kulture u doba apsolutne dominacije tržišta i tržišnog poimanja svijeta. Odnos kulture i tržišta, te profita i kulturnog stvaralaštva razvijao se i formirao tokom cijelog dvadesetog stoljeća. Evidentno je nastojanje tržišnog fundamentalizma da i u sferi kulture kulturne vrijednosti zamijeni tržišnim vrijednostima. S druge strane, izlazak kulture na tržište neminovan je te je nužno pronaći „srednji put“, mjeru između apsolutnog pretvaranja kulture i umjetnosti u robu i poimanja kulture kao oblasti izdvojene iz društvenih interakcija. Ovdje ćemo analizirati uticaj dva klasična teksta (Theodor Adorno, Max Horkheimer *Kulturna industrija* i Walter Benjamin *Umjetničko djelo u doba tehničke reprodukcije*) na odnos kulture i tržišta; također ćemo iznijeti i stavove dvoje relativno recentnijih autora o ovoj temi (John Fiske i Naomi Klein).

### **Pitanje društvene uloge umjetnosti**

Theodor Adorno i Max Horkheimer su još 1947. godine u svom djelu *Dijalektika prosvjetiteljstva* upozorili na tendenciju pretvaranja umjetničkih i kulturnih vrijednosti u tržišne vrijednosti. Naime, ovi autori su prvi upotrijebili termin *kulturna industrija* te jasno artikulirali opasnosti svođenja umjetnosti i kulture na robu. Naime, čuvenu *Kritičku teoriju društva* formulisao je krug mislilaca okupljenih oko *Instituta za društvena istraživanja* i *Časopisa za društvena istraživanja* u Frankfurtu, koji su nastavili rad u egzilu u Americi tokom Drugog svetskog rata. Tokom boravka u SAD bili su svjedoci naglog razvoja američke industrije filma, popularne muzike, te funkcioniranja kulture i umjetnosti na tržišnim principima. Tu „novu kulturu“, zasnovanu na masovnoj proizvodnji, unifikaciji proizvoda i brzom distribuciji Adorno i Horkheimer nazivaju *kulturna industrija*.

Umjetnici, smatraju ovi filozofi, ne stvaraju za tržište; suština umjetničkog djela, između ostalog, ogleda se i u suprotstavljanju vladajućem sistemu vrijednosti, dominantnoj ideologiji i sistemu društvenih konvencija. Nadežda Čaćinović-Puhovski ističe da Adorno i Horkheimer smatraju da se u kulturnim industrijama „radi...o planskom proizvođenju dobara namijenjenih masama koje, zahvaljujući svojoj planskoj prirodi, određuju potrošnju masa“ (Čaćinović-Puhovski, 1989:290). Umjetnost je kroz kulturne industrije instrumentalizirana u ideološke i klasne svrhe, te je izgubila svoju istinsku društvenu ulogu, svodeći se na robu kojoj tržište utvrđuje vrijednost. „Adorno i Horkheimer u svim potankostima istražuju“, ističe Čaćinović-Puhovski, „pomak zbog kojeg duhovni proizvodi nisu više ujedno i roba nego su samo roba (Čaćinović-Puhovski, 1989:290)“. *Kulturna industrija* osim što proizvodi potrebe potrošača, upravlja njima, disciplinira ih, ona podstiče ovisno i prilagođeno ponašanje i sprečava formiranje samosvjesnih individua. Konzumentima *kulturna industrija* nudi ugodnu laž, ta laž biva prihvaćena, čime se negira suštinski element svake kulture, element kritike postojećeg realiteta.

Kulturna industrija je, po ovim autorima, otjelovljenje logike identiteta. Adorno je u skladu sa svojom „negativnom dijalektikom“ smatrao da umjetnički proizvodi u kulturnoj industriji gube svoj smisao permanentnog korektora vladajuće ideologije: ovakva „kultura svemu nameće sličnost. Film, radio, revije predstavljaju sistem. Svaki je odjeljak skladan u sebi

i suglasan s drugim“ (Horkheimer, Adorno, 1989:126). U komercijalnom filmu se, smatraju ovi autori, može odmah vidjeti kako će se završiti, ko će biti nagrađen, a ko kažnjen. Isto tako u lakoj muzici se poslije prvih taktova može pogoditi nastavak šlagera (Adorno, Horkheimer, 1989:131).

Sva kulturna industrija je pod kontrolom kapitala, standardizacija kulturnih proizvoda, smatraju Horkheimer i Adorno, žrtvovala je ono čime se logika kulture i umjetnosti razlikuje od logike društvenog sistema. Autori žele reći da je cjelokupna kulturna industrija proizvod vladajuće klase i njene ideologije, te da je njezina jedina svrha pasiviziranje i manipulacija potlačenih. Danko Grlić ističe da po Adornu “umjetnost... postaje istinski i društvena tek svojom protupozicijom – time što svojim vlastitim načinom postojanja, ako je doista umjetnost, kritizira svako društvo“ (Grlić, 1986:146). Pasiviziranje publike realizira se kroz zabavu, „zabavljati se znači biti suglasan. To je moguće samo tako da se zabava izolira od cjeline društvenog procesa, da se napravi nemuštom i od samog početka napusti neumitni prohtjev svakog djela: da u svojoj ograničenosti reflektira cjelinu. Zabavljanje uvijek znači: ne misliti na to, zaboraviti patnju, čak i ako se ona prikazuje. Njegova je osnova nemoć. Zabavljanje jest zaista bijeg, ali ne kao što ono samo to tvrdi, bijeg od loše zbilje, nego od zadnje pomisli na otpor koja još može ostati u toj zbilji. Oslobođenje što ga obećava zabava jest oslobođenje od mišljenja kao negacije“ (Adorno, Horkheimer, 1989:150).

Esej Waltera Benjamina *Umjetničko djelo u doba tehničke reprodukcije* (napisan 1936. godine, dakle, prije *Dijalektike prosvjetiteljstva*) imao je veliki uticaj na poimanje i društvenu funkciju umjetnosti i kulture. Walter Benjamin ističe da pojava filma i fotografije početkom 20. stoljeća mijenja ulogu umjetnosti. Film i fotografija svoju aktualizaciju postižu putem medija, oni više ne njeguju mit originala već stavljaju naglasak na vrijednost reprodukcije djela. Benjamin esej započinje „klasičnim“ marksističkim stavom da je „bilo potrebno više od pola stoljeća da preobrazba nadgradnje, koja se odvijala mnogo polaganije nego preobrazba baze, promijeni uvjete proizvodnje na svim područjima kulture“ (Benjamin, 1968:22). Benjamin, naime, marksističkim jezikom govori o „razvojnim tendencijama umjetnosti u sadašnjim uvjetima proizvodnje“ (Benjamin, 1968:22).

Autor ističe da tehnička reprodukcija umjetničkog djela donosi nešto novo, odnosno, da se kod svake reprodukcije gubi „ovdje i sada“ umjetničkog djela, njegova jednokratna egzistencija na mjestu gdje se nalazi; na osnovu te karakteristike, smatra Benjamin, djelo gradi svoju autentičnost, svoju „auru“. „Uz to se reprodukcija originala može dovesti u situacije koje nisu dostupne samom originalu. Prije svega to mu omogućuje da pođe u susret potrošaču, bilo kao fotografija, bilo kao gramofonska ploča. Katedrala napušta svoje mjesto, kako bi se smjestila u kabinet prijatelja umjetnosti; zbarska kompozicija, izvedena u dvorani ili pod vedrim nebom, može se slušati u sobi. Okolnosti u koje može dospjeti proizvod tehničke reprodukcije umjetničkog djela ne moraju nauditi strukturi umjetničkog djela, ali u svakom slučaju obezvređuju njegovo 'ovdje i sada'“ (Benjamin, 1968:23). Benjamin uočava mnogobrojne prednosti tehničke reprodukcije umjetničkog djela, on uočava mogućnost veće dostupnosti i demokratizacije umjetnosti.

Mnogi od stavova Adorna i Horkheimera su se tokom vremena pokazali netačnim. Naime, kasnije će popularna i masovna kultura u mnogim svojim segmentima biti nositelj otpora i subverzije prema vladajućoj ideologiji. U svojoj knjizi *Popularna kultura* John Fiske ističe *opoziciono* značenje djela kao ključnu karakteristiku popularne kulture. Kultura, ukoliko

nema to svojstvo, smatra Fiske, nije popularna. U *Popularnoj kulturi* autor analizira opoziciona značenja džinsa: naime, on naglašava da bi džins izražavao opoziciono značenje, odnosno, da bi bio stav društvenog otpora – mora se razgraditi, nejednako izbljediti ili poderati. Za razliku od Adorna i Horkheimera, Fiske smatra da otpor koji podrazumijeva popularna kultura ne nastaje u sferi „visoke umjetnosti“ nego ga stvaraju potčinjeni, marginalni slojevi društva. Fiske analizu popularne kulture proteže i na konstrukciju opozicionih značenja filmova i serija koje projiciraju gledaoci suprotstavljajući se sistemski ugrađenim ideološkim značenjima. Dakle, Fiske je istakao značaj otpora i subverzije u popularnoj kulturi koju stvaraju marginalizirani slojevi društva.

Savremena teoretičarka Naomi Klein pridružuje se autorima koji kritički analiziraju tržišno reduciranje kulturnih proizvoda i njihovo svođenje na robu. Naime, u svojoj knjizi *No Logo* ona razobličava neoliberalističku logiku i postupanje korporacija u zamjeni predmeta proizvodnje: od proizvodnje proizvoda do proizvodnje imidža marki. Korporacije raspuštaju svoje matične proizvodne pogone te naručuju proizvodnju proizvoda u zemljama trećeg svijeta za mnogo nižu cijenu od realne, tako da je eksploatacija višedimenzionalna. Klein, dakle, ukazuje na promijenjeni predmet proizvodnje, „ono što su te kompanije proizvodile u osnovi nisu bile stvari, roba, nego imidž njihovih marki. Njihov stvarni rad leži u marketingu, a ne u proizvodnji. Ova formula, nije ni potrebno isticati, pokazala se izuzetno unosnom: njen uspjeh naveo je kompanije da se natječu u utrci prema bestjelesnom: tko posjeduje manje, tko ima kraću isplatu listu i proizvodi najmoćniji simbol/koncept kao protutežu proizvodu, taj je pobjednik utrke“ (Klein, 2002:15-16). Ono na što se mi fokusiramo u istraživanjima i teorijskim postavkama Naomi Klein je njezina analiza markiranja u kulturi. Autorica, između ostalog, navodi okolnosti koje su okruživale organizaciju Woodstocka '94., koji je održan povodom dvadeset i pet godina od prvotnog festivala. Oni koji su bili na originalnom koncertu, ističe Klein, prigovaraju da su iznevjerene ideje i antikomercijalni duh izvornog koncerta; ta izdaja se ogledala, prije svega, u općoj komercijalizaciji i apsolutnoj dominaciji poznatih marki koje su instrumentalizirale ovaj kulturni događaj radi ostvarivanja profita. Ideje koje su pratile, kao duhovni osnov, prvobitni koncert produkt su svog vremena, a sada se manipulacijom taj simbolički kapital putem markiranja otjelovljuje u marke koje su predmet trgovine. U situaciji kada umjetnici nemaju dovoljno sredstava za rad markiranje kulture se odvija jednostavnije; često smo svjedoci koncerata na kojima su reklama ili propagandni film toliko naglašeni da potiskuju u drugi plan percepciju umjetničkog djela.

## **Kultura i tržište**

Svjedoci smo postojanja dva protivrječna stava o ulozi i zadacima kulture i umjetnosti u društvu: jedan od tih stavova počiva na uvjerenju da kultura i umjetnost nikako ne mogu i ne trebaju ostvarivati profit. Istinska umjetnost, vjeruju oni koji zastupaju ovaj stav, nije pravljena za tržište i ne može biti roba. Ulaskom na tržište umjetnička djela gube svoj identitet i estetsku i umjetničku vrijednost. Dakle, među kulturnim radnicima još uvijek je prisutan stav da kultura i umjetnost ne mogu biti tržišno valorizirani i da se njihovim tržišnim pojavljivanjem negira i transformira suština umjetnosti i kulture. Suprotan stav počiva na uvjerenju da kulturni proizvodi mogu biti tržišno valorizirani i da mogu ostvarivati profit, te da se time ne narušava estetska vrijednost djela. Kulturni radnici koji zastupaju ovaj stav smatraju da izlazak kulture na tržište utiče na promjenu društvenog položaja kulture.

Pod uticajem kulturnog turizma, kulturnih i kreativnih industrija i ekonomike kulture dolazi do proširenja sadržaja i značenja pojma kultura. Tradicionalno poimanje kulture kao oblasti umjetnosti i kulturne baštine proširuje se na dizajn, advertajzing, softversku industriju, film, radio, televiziju, modu, štampu, arhitekturu itd. Privredna valorizacija kulture, smatraju pojedini teoretičari, omogućava da ona postane generator razvoja zajednice. Vjeruje se da industrijski način proizvodnje kulturnih sadržaja karakterišu brzo posredovanje kulturnih vrijednosti, te standardizacija i brzi plasman kulturnih sadržaja. „Kulturna industrijalizacija donosi rast kulturnih djelatnosti, intenzivno širenje i tržišnu distribuciju kulturnih proizvoda, što je bitno potpomognuto tehnološkim inovacijama. Ona potiče snažnu 'ekonomizaciju' kulture, odnosno pretvaranje kulturne kreativnosti u proces privređivanja, a kulturne kreacije u robu. Danas se o 'kulturnoj ekonomiji' govori kao o masovnoj proizvodnji specifične robe za tržište, kao o intenzifikaciji kulturne potrošnje i kao o korištenju kreativnosti u proizvodnji specifičnih kulturnih simboličkih vrijednosti“ (Švob-Đokić, Primorac, Krešimir, 2008:14). Nada Švob-Đokić ističe da „izlazak' kulture na tržište i tržišna valorizacija kulturnih proizvoda (od knjiga do performansa) osobito utječu na promjenu društvenog položaja kulture. Ona iz kategorije potrošnje i investiranja u 'lijepo' ili 'duhovno' prelazi u kategoriju proizvodnje, odnosno stvaranja praktične potrošne vrijednosti, često prilagođene načinu života u kojem se troši da bi se zadovoljile umjetno potaknute potrebe. Kulturne vrijednosti potvrđuju se kroz potrošnju, a potrošnja dijeluje i na sve intenzivniju (re)produkciju kulturnih proizvoda“ (Švob-Đokić, Primorac, Krešimir, 2008:15). Međutim, nužno je ukazati i na drugu vrstu redukcionizma koji se javlja usljed svođenja kulture samo na ekonomsku vrijednost. Naime, reduciranje kulture u tržišnim uslovima na robu može dovesti do zanemarivanja njene kulturne vrijednosti.

Kulturni turizam je izvršio kopernikanski obrat u konceptualnom pristupu kulturi. Naime, kultura se uvijek dominantno posmatrala kao djelatnost koja isključivo zavisi od sredstava iz budžeta, kao djelatnost koja gotovo da i ne može ostvarivati vlastite prihode. Permanentni nedostatak budžetskih sredstava primorao je ustanove kulture da prihode potraže i iz drugih izvora. Pokazalo se da kultura može biti profitabilna. Uvezivanje turizma i kulture pokazalo se idealnim za promociju kulture, jer se turistički interes usmjerio ka kulturnim sadržajima. To je promijenilo, kako ističe Danijela Angelina Jelinčić (Jelinčić, 2008:30) koncept kulturne ustanove. Ona više nije pasivna već aktivno počinje sudjelovati na kulturnom tržištu. Povezanost kulture i turizma pokazuje se kao prirodna. Kultura upućuje na turizam, a turizam na kulturu. Kulturni turizam kao pojam u upotrebu je ušao 80-ih godina dvadesetog stoljeća, kada se shvaća da se kultura mora iskušati na tržištu zbog nemogućnosti njenog daljeg finansiranja isključivo iz državnih budžeta. Glavni faktori koji su uticali na pojavu kulturnog turizma su: postojanje društvenih slojeva koji mogu sebi finansijski priuštiti posjete međunarodnim destinacijama koje pružaju relevantne kulturne sadržaje; postojanje dovoljnog broja turista sa visokim obrazovanjem koje garantuje takvu vrstu interesa; zadovoljavanje potreba za aktivnim odmorom. U početku razvoja turizma nuđenje kulturnog sadržaja smatralo se upotpunjavanjem osnovne ponude. Danas je još uvijek prisutna ta početna funkcija kulturnog turizma (Jelinčić, 2008:22).

## Umjesto zaključka

Da bi se uspostavila valjana dijagnoza odnosa kulture i tržišta potrebno je jasno razlučiti tržišne od kulturnih i društvenih vrijednosti. Tržišne vrijednosti odražavaju interese pojedinca na tržištu, dok su kulturne i društvene vrijednosti vezane za interese društva. Društvene vrijednosti se moraju uzeti u obzir prilikom formiranja pravila za učesnike na tržištu, kao i kod zadovoljavanja potreba cjeline društva kao što su obrazovanje, kultura, sigurnost građana, zaštita životne sredine, zdravstvo etc. Poštivanjem društvenih vrijednosti izražavamo brigu za druge. Danas su tržišne vrijednosti došle na mjesto društvenih i kulturnih vrijednosti. Tržišta su postala dominantna i u sferama gdje im nije mjesto (medicina, pravo, obrazovanje, politika, nauka, kultura, umjetnost, međuljudski odnosi). Amoralnost tržišta polako ruši sve moralne vrijednosti.

Rezimirajući navedeno možemo konstatovati da se odnos kulture i tržišta svodi na suštinsku dilemu: treba li, s jedne strane, sektor kulture i umjetnosti prepustiti dominantnom upravljanju države i njezinih organa, ili, s druge strane, kulturu treba učiniti nezavisnom od svakog uticaja i djelovanja države te je prepustiti tržišnim kriterijima. Svaka od ove dvije koncepcije, dva pristupa kulturi „ima svoje prednosti i mane“ (Vraneš, 2011:129). Državno upravljanje kulturom stvara ovisnost kulture o državnim finansijama, smanjuje autonomiju kulture, te stvara realnu mogućnost za njenu političku instrumentalizaciju. Međutim, državno upravljanje kulturom omogućava utvrđivanje javnog interesa, očuvanje kulturnih vrijednosti i sprečava komercijalizaciju kulture i njeno pretvaranje u robu na tržištu. Naravno, postavlja se pitanje kako će kultura, oslobodivši se od državnog uticaja, ostati autonomna, ako postane zarobljena tržištem i tržišnim odnosima.

Izlazak kulture na tržište u formi kreativnih industrija i kulturnog turizma realnost je koja je motivaciju imala u potrebi iznalaženja drugih vanbudžetskih izvora finansiranja. Međutim, postavlja se pitanje, kako to formulira Goran Tomka, „šta se dešava sa formama umjetnosti, popularne ili ne ...koje nisu u stanju da generišu profit, nova radna mjesta i druge ekonomske benefite?“ (Tomka, 2014:99). Očigledno da će država morati jednim dijelom ostati garant zaštite općeg interesa i kulturnih vrijednosti.

## Literatura

1. Adorno, Theodor-Max Horkheimer *Dijalektika prosvjetiteljstva*. Sarajevo: Veselin Masleša-Svjetlost, 1989.
2. Benjamin, Walter. *Umjetničko djelo u razdoblju tehničke reprodukcije*. Život umjetnosti 6/1968.
3. Cvjetičanin, Biserka. *Kultura u doba mreža . Ogledi o kulturnoj politici*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada. 2014.
4. Čaćinović-Puhovski, Nadežda. *Putanja prosvjetiteljstva ili o umu i prirodi (Pogovor.Dijalektika prosvjetiteljstva)* Sarajevo: Veselin Masleša-Svjetlost, 1989.
5. Fisk, Džon. *Popularna kultura*. Beograd:Clio, 2001.
6. Grlić, Danko. *Izazov negativnog*. Beograd:Nolit, 1986.
7. Jelinčić, Danijela-Angelina. *Abeceda kulturnog turizma*. Zagreb: MEANDARMEDIA, 2008.
8. Klein, Naomi. *No Logo*. Zagreb: V.B.Z., 2002.

9. Vraneš, Zorana. *Strateška dilema kulturnih politika: direktna kontrola ili odvajanje od političkog procesa*. Zavod za proučavanje kulturnog razvoja. 2011/130.
10. Soros, George. *Kriza globalnog kapitalizma*. Sarajevo: Rabic, 1999.
11. Trozbi, Devid. *Ekonomika kulturne politike*. Beograd: Clio. 2012.
12. Tomka, Goran. *Kreativne industrije i javne kulturne politike*. Novi Sad: TIMS Acta 8, 2014.

## CULTURE AND MARKET FUNDAMENTALISM

### Abstract

The subject of this paper is the analysis of the position of culture in the era dominated by market and in the world perceived from the market perspective. The relationship between the culture and the market was being developed through the entire twentieth century. This paper analyses attitudes towards the culture in the paper *Dialectic of Enlightenment* by Theodor Adorno and Max Horkheimer. The attitudes in question are related to consumers of cultural industry observed as objects of (ideological) manipulation. The paper also deals with the analysis of and with basic ideas in the paper *The work of art in the age of mechanical reproduction* by Walter Benjamin. Proponents of *culture economics*, *cultural tourism* and *creative industries* want to show that the culture can make profit and that current perception of culture, as only a segment in public expenditures, should be transformed into understanding the culture as one of the key elements for economic and social development of the society. Market fundamentalism is attempting to penetrate into all spheres of human life. It wants to influence all moral values, family relationships, culture and works of art and products of spiritual activities and to subordinate them under the influence of market laws. Products of human activities and social interactions are principally reduced to goods and fight for profit. Culture policy is facing a dilemma: should a country focus on public interest, i.e. on satisfying and development of culture needs and interests of its population or it should let the culture to be regulated by the market

**Key words:** market fundamentalism, creative industries, cultural tourism, culture policy



Dr. sc. Mirza Džananović

## **POGLED U BUDUĆNOST – JURAJ NEIDHARDT I VIZIJA URBANISTIČKOG RAZVOJA ZENICE**

### **Sažetak**

Austro-Ugarskom okupacijom Bosna i Hercegovina doživljava kulturno-civilizacijski prijelaz iz orijentalno-balkanskog u srednjoevropski kulturni krug. To se posebno uočava na mikrohistorijskoj razini, a naročito na promjenama u fizionomoji i karakteru pojedinih gradova, kao i svakodnevnom životu stanovnika. Zenica predstavlja fenomenalan primjer, s obzirom da u vrlo kratkom periodu doživljava transformaciju iz uspavane osmanske kasabe lokalnog značaja u bitno industrijsko središte cijele Bosne i Hercegovine pa i šire. Često se zaboravlja činjenica da je Zenica jedan od prvih, a samim time i najstarijih industrijskih gradova u Bosni i Hercegovini, koji doživljava intenzivan urbanistički razvoj tokom cijelog 20. stoljeća, a naročito u periodu nakon Drugog svjetskog rata. Upravo tada urbanistički razvoj Zenice se po prvi put planski usmjerava, što će za posljedicu imati njeno oblikovanje u moderan evropski grad sa brojnim jedinstvenim primjerima arhitektonskog naslijeđa 20. stoljeća. Presudan značaj na urbanističko oblikovanje Zenice nakon Drugog svjetskog rata imao je arhitekta svjetskog renomea, Le Corbusierov učenik, akademik Juraj Neidhardt. Veza između Zenice i Juraja Neidhardta uspostavljena je još prije rata, a naročito je do izražaja došla u prvim decenijama nakon okončanja sukoba, kada Zenica prolazi kroz svoje najburnije razdoblje razvoja. Upravo u ovom gradu Neidhardt je započeo svoj pionirski rad na uspostavljanju autohtonog bosanskog arhitektonskog stila kojeg je odlikovala sinteza tradicionalnih i modernih elemenata u estetskom i funkcionalnom oblikovanju objekata. Rezultat toga su brojni značajni objekti, do danas sačuvani, u Zenici poput jedinstvenog radničkog "A-naselja", zgrade Opštinskog komiteta, hotela "Metalurg", Industrijske škole, niza stambenih i drugih objekata. Ipak, prvi Urbanistički plan grada iz 1955. godine, a čiji je nosilac izrade upravo bio Juraj Neidhardt, predstavlja najvažniju vezu Zenice i Neidhardta. Urbanistički plan iz 1955. godine udario je temelje i utvrdio pravce budućeg razvoja Zenice čiji se utjecaj može prepoznati i danas.

**Ključne riječi:** Zenica, Juraj Neidhardt, arhitektura, bosanski stil, urbanizam

### **Uvod**

Austro-Ugarskom okupacijom 1878. godine Bosna i Hercegovina ulazi u novo, moderno doba tokom kojeg se iz temelja mijenjaju politički, privredni, društveni, kulturni i drugi odnosi. Nakon više od četiri stoljeća razvoja u sklopu islamsko-orijentalne civilizacije, Bosna i Hercegovina je naprasno uvučena u potpuno drugačiji civilizacijski okvir, obilježen srednjoevropskim konceptom poimanja svijeta. Taj prijelaz nije bio samo simboličnog karaktera, naprotiv, radikalne promjene uskoro su se mogle uočiti na svim poljima razvoja kompletnog društva i svakodnevnom životu svih stanovnika. To se najbolje može primijetiti u

gradovima poput Zenice, Tuzle, Zavidovića, Kaknja, Vareša i brojnih drugih, koji postaju središta snažnog i intenzivnog industrijskog razvoja, a koji za posljedicu ima i njihovu urbanu, demografsku ali i kulturološku transformaciju. Pomenuti gradovi su i nakon okončanja austro-ugarske okupacije, odnosno tokom cjelokupnog dvadesetog stoljeća, prolazili kroz periodične faze intenzivnog razvoja koji je u potpunosti izmijenio njihov karakter i fizionomiju, i u konačnici u potpunosti izbrisao osmansko, predindustrijsko nasljeđe. Međutim, te promjene se nikako ne smiju shvatiti kao izrazito negativan proces, uprkos brojnim primjerima lošeg djelovanja efekata ubrzane industrijalizacije.<sup>1</sup>

Primjer razvoja Zenice, od 1878. godine pa sve do konca 20. stoljeća, može poslužiti kao savršen primjer *case study* analize kojom se može ukazati na sve prednosti, ali i mane, intenzivnog ulaganja u industrijske kapacitete jednog grada. S obzirom da je Zenica jedan od prvih industrijskih gradova u Bosni i Hercegovini uopće, te da je u prvim decenijama nakon Drugog svjetskog rata bila najveće gradilište u Jugoslaviji, čini je najboljim kandidatom za provođenje ovakvog istraživanja. U historiji Zenice je period od 1945. do 1965. godine okarakterisan na jednoj strani intenzivnim ulaganjima u industrijske kapacitete i najčešće neplansko urbanističko širenje, a na drugoj strani pokušajima pojedinaca da se tim procesima da humaniji i racionalniji pečat. Korifej tih pokušaja u Zenici, ali i u drugim bosanskohercegovačkim gradovima, bio je nesumnjivo jedan od najznačajnijih arhitekata i urbanista u Bosni i Hercegovini - akademik Juraj Neidhardt, kojeg s pravom možemo smatrati začetnikom urbane fizionomije moderne Zenice.

### **Juraj Neidhardt – arhitekta svakodnevnice**

Juraj Neidhardt je rođen 15. oktobra 1901. godine u Zagrebu, u porodici njemačkog porijekla koja se u Hrvatsku doselila tokom 19. stoljeća. Po završetku Niže realne gimnazije upisao je 1916. godine Srednju tehničku školu u Zagrebu, koju je svojevremeno pohađao i jedan od začetnika hrvatske moderne arhitekture, Stjepan Planić (1900.-1980.). Godine 1920. Neidhardt je dovršio svoje školovanje u Zagrebu te upisao studij arhitekture na bečkoj Akademiji umjetnosti. Tu je nastavio školovanje pod mentorstvom čuvenog njemačkog arhitekta Petera Behrensa koji će snažno utjecati na Neidhardtovo stručno i umjetničko oblikovanje. Nakon diplomiranja 1924. godine, radio je u nekoliko arhitektonskih biroa u Zagrebu, zatim u Beču sa svojim profesorom Behrensom, a od 1933. do 1935. godine živi i radi u Parizu u arhitektonskom studiju čuvenog Le Corbusiera. Saradnja sa, po mnogima najvećim i najutjecajnijim svjetskim arhitektom 20. stoljeća, bila je presudna za Neidhardtovo poimanje arhitekture i urbanizma, kao i njihovu ulogu u razvoju društva u cjelini. Ipak, Neidhardt je možda i jedina osoba koja je odbila Le Corbusierovu ponudu o nastavku saradnje na novim projektima u Brazilu. Umjesto toga, Neidhardt se vraća u Jugoslaviju, prvo u Sarajevo, gdje uspostavlja dugogodišnju saradnju i prijateljstvo sa Dušanom Grabrijanom sa kojim sudjeluje u izradi nekoliko projekata. Od 1938. do 1945. godine bio je zaposlen u preduzeću Jugočelik u Zenici gdje se prvenstveno bavio projektovanjem radničkih stambenih objekata. Tim je angažmanom dobio dugoočekivanu priliku projektovanja arhitekture za svakodnevne potrebe običnog čovjeka.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Više u: Džananović (2017), *Grad u dimnjacima*

<sup>2</sup> Karlić-Kapetanović (1990), 11

Nakon rata nastanjuje se u Sarajevu gdje učestvuje u izradi i realizaciji brojnih urbanističkih rješenja širom Jugoslavije, a najviše u Bosni i Hercegovini. Neki od najpoznatijih radova Juraja Neidhardta nakon Drugog svjetskog rata su spomenik borcima za oslobođenje Sarajeva „*Vječna vatra*“ (1947.), zatim Antituberkulozni dispanzer u Travniku (1948.), Industrijska škola u Zenici (1953.), Filozofski fakultet u Sarajevu (1955.-1959.), Dom izviđača na Mejtašu u Sarajevu (1958.-1964.), Institut za fiziku i hemiju u Sarajevu (1960.-1970.), Zavičajni muzej s lapidarijem u etnoparku na Bilećkom jezeru (1968.-1974.), Hotel u Brčkom (1969.), Prirodno-matematički fakultet u Sarajevu (1970.), Skupštinska zgrada SR BiH (prije same izvedbe prvoplasiran na natječajima 1955. te ponovno 1976. godine). Poseban značaj ima njegov doprinos izradi studije o urbanističkom rješenju Mostara u predjelu Starog mosta (uz saradnika Džemala Čelića 1953. te ponovno od 1954. do 1957.), Generalni urbanistički plan Zenice (1955.) te prijedlog za konkurs o urbanističkom rješenju južnog Zagreba (1956.), kao i rad na „*Regulacionom planu sanacije, konzervacije, restauracije i revitalizacije sarajevske čaršije*“ (1972.-1975.).<sup>3</sup>

Od 1952. godine radi kao predavač na nedavno osnovanom Tehničkom fakultetu u Sarajevu, gdje snažno utječe na čitavu generaciju mladih arhitekata poput Džemala Čelića, Zlatka Ugljena, i drugih. Osim praktičnog rada, Neidhardt je tokom karijere objavio preko 150 stručno-teorijskih radova, te nekoliko publikacija od kojih se posebno ističu „*Sarajevo i njegovi trabanti*“, „*Turistička BH magistrala*“, a naročito knjiga koju je uradio sa Dušanom Grabrijanom „*Arhitektura Bosne i put u savremeno*“. Neidhardt je bio izrazito aktivan u kulturnom i društvenom životu Bosne i Hercegovine pa je tako 1972. sudjelovao u pokretanju kulturne manifestacije *Slovo gorčina* u spomen pjesnika Maka Dizdara, izrađujući ilustracije za njene publikacije, inspirisane pretežno motivom tradicionalnih hercegovačkih nadgrobnih stećaka. Također, 1953. godine postao je dopisni član Kraljevskog Instituta britanskih arhitekata u Londonu, 1963. dopisni član JAZU, 1964. počasni član Saveza arhitekata Jugoslavije te 1978. redovni član Odjeljenja tehničkih nauka Akademije nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine. Umro je u Sarajevu u julu 1979. godine gdje je i sahranjen.<sup>4</sup> Interesantno je napomenuti da Juraj Neidhardt nije bio jedini uspješni arhitekta u svojoj porodici. Naime, njegov brat Franjo je također čuveni zagrebački arhitekta, poznat po svom učešću u izradi projekta stadiona Maksimir 1952. godine. Franjin sin Velimir Neidhardt bio je jedan od vodećih zagrebačkih arhitekata 70-ih i 80-ih godina, a najpoznatiji radovi su mu projekat Nacionalne i sveučilišne biblioteke u Zagrebu, zatim poslovna zgrada INA trgovine, a bio je i jedan od projekatnata kompleksa zgrada Vlade, ministarstava i državne uprave Republike Hrvatske u Zagrebu. U Bosni i Hercegovini njegovo najznačajnije djelo je projekat najužeg gradskog jezgra s robnom kućom „Boska“ i višenamjenskim domom kulture u Banja Luci.<sup>5</sup>

### **Zenica – grad amfiteatar omeđen zelenim pojasom**

Dolaskom u Zenicu 1938. Godine, Neidhardt je konačno dobio dugo željenu priliku da učestvuje u projektovanju stambenih objekata za radničku populaciju. Time je imao mogućnost realizovanja ideja stečenih tokom rada sa Behrensom, Le Corbusierom i naročito Grabrijanom koji je i inače bio oduševljen tradicionalnim stilom izgradnje porodičnih bosanskih kuća. I

---

<sup>3</sup> Karlić-Kapetanović (1990.), 285-287

<sup>4</sup> *Spomenica* (2011), 245

<sup>5</sup> Vukić (2001), 125

Grabrijan i Neidhardt su bili zastupnici ideje o nužnosti spajanja narodnih graditeljskih stilova i dostignuća sa savremenom arhitekturom.<sup>6</sup> Neidhardt je bio posebno očaran pojedinim motivima iz bosanskohercegovačke prošlosti poput mahale, stećaka, bosanskog ćilima, zatim „kulta komšiluka“ koji se manifestovao kroz narodnu izreku „poslije Allaha komšija“, kao i različitih tradicionalnih elemenata poput divana, doksata i tako dalje.<sup>7</sup> Svi navedeni elementi su bili uključeni u Neidhardtove radove koji je polazio od Corbusierove ideje da se pametnim projektovanjem kako individualnih objekata, tako i kompletnih urbanističkih cjelina poput naselja i gradova, može utjecati na razvoj društva. Zbog toga je projektovanje stambenih objekata bilo od velikog značaja jer je posmatrano kao arhitektura svakodnevnice.<sup>8</sup> Odlazak Neidhardta iz Zenice krajem rata nije podrazumijevao i prestanak projektovanja i realizacije određenih objekata u ovom gradu. Naprotiv, od 1945. godine pa do početka 60-ih, Neidhardt se profilirao u najznačajnijeg arhitektu i urbanistu čiji je utjecaj imao presudan značaj na budući razvoj Zenice. Upravo je Neidhardt zaslužan za udaranje temelja urbanističkog razvoja, ali i samu fizionomiju grada, koji je u kratkom periodu doživio izrazito intenzivan razvoj. Neidhardt je tokom više od dvije decenije rada na različitim projektima u Zenici ostavio nemjerljiv trag na ukupnom razvoju grada. To se može uočiti analiziranjem nekoliko tematskih cjelina poput projektovanja individualnih stambenih objekata, izrade planova kompletnih naselja i prvog Urbanističkog plana grada, zatim kroz projektovanje nestambenih objekata različitog karaktera i namjene, kao i kroz zalaganje za zaštitu okoliša, zdravlja stanovnika i generalno humanije uslove života, te u konačnici kroz borbu za zaštitu kulturne baštine Zenice.<sup>9</sup>

Projektovanje individualnih stambenih objekata kao i kompletnih radničkih naselja bio je prvi posao Juraja Neidhardta po dolasku u Zenicu i ti projekti su po mnogo čemu i obilježili njegovu cjelokupnu profesionalnu karijeru. Do 1938. godine Zenica je već bila tipični industrijski grad čijom su panoramom dominirali fabrički dimnjaci i postrojenja, te dugi nizovi jeftinih radničkih naselja, tj. kolonija, u kojima su preovladavale prizemne barake sa malim stanovima.<sup>10</sup> Tokom velike ekonomske krize poznate pod nazivom „Velika depresija“, koja je zahvatila cijeli svijet 1929. godine, situacija u Zenici je također bila poprilično loša. Međutim, 1936. godine počinje novi val velikih investicija u industrijske pogone u gradu, a naročito Željezaru koja počinje sa proširenjem kapaciteta. To je iziskivalo i novu radnu snagu, uključujući i stručnije kadrove, te je bilo neophodno izgraditi i odgovarajuće stambene objekte za njihov smještaj.<sup>11</sup> Upravo je taj posao bio povjeren Juraju Neidhardt, koji je imao mogućnost eksperimentisanja sa novim vizijama uređenja stambenog prostora za radnike. Neidhardt je prvo projektovao tzv. „radničku kuću“, odnosno stambeni objekat sa šest stanova namijenjen neoženjenim radnicima. Projekat je završen 1938. godine, a bio je prvi primjer nadovezivanja na tradicionalnu arhitekturu u potpuno savremenom smislu i sa savremenim materijalima. „Radnička kuća“ je projektovana tako da svaki stan ima potpunu slobodu koja je podrazumijevala zaseban ulaz i bašću, a pri tome je njeno podizanje bilo u potpunosti ekonomično, što je bilo od krucijalnog značaja za same investitore. Tri takve kuće, koje je Neidhardt nazivao divanhanama, su podignute u periodu od 1938. do 1940. godine u radničkom

---

<sup>6</sup> Više u: Alić Dijana (2010),

<sup>7</sup> Grabrijan, Neidhardt (1957), 348

<sup>8</sup> Karlić-Kapetanović (1990.), 231

<sup>9</sup> Džananović (2013c), 414-418

<sup>10</sup> Džananović (2013b), 92-95

<sup>11</sup> Bjelovitić (1968),

naselju Podbrežje kraj Zenice.<sup>12</sup> Također, 1939. godine u blizini pomenutog naselja podignute su još tri slične zgrade, ovaj put za radničke porodice, sa dva jednosobna i četiri dvosobna stana, a ovo naselje je naknadno dobilo naziv – Trokuće.<sup>13</sup>

Istovremeno, Neidhardt je radio na projektovanju kompletnog radničkog naselja u Zenici i to prema teoretskim postavkama „Ćilimgrada“. Ideja naselja se temeljila na „kultu komšiluka“ i „kultu zelenila“, što je podrazumijevalo pozicioniranje individualnih stambenih objekata okruženih i međusobno povezanih zelenim površinama u čijem središtu se nalazilo dječije igralište zamišljeno kao mjesto susretanja stanovnika tj. komšija.<sup>14</sup> Isti princip korišten je i prilikom projektovanja sličnih naselja u drugim industrijskim gradovima kao što su Vareš, Ilijaš, Breza, Kakanj i Ljubija. Realizaciju većine navedenih projekata omeo je Drugi svjetski rat, osim naselja u Ilijašu čija je gradnja počela 1940. godine. Radnička naselja u Zenici i Varešu su ipak započela po okončanju sukoba, odnosno 1947. godine, a u potpunosti su okončana tokom 1954. godine. Naselje Majdan u Varešu Odlukom Komisije za zaštitu nacionalnih spomenika BiH 2013. godine proglašeno je nacionalnim dobrom.<sup>15</sup> Neidhardtov projekat radničkog naselja u Zenici, poznatog pod nazivom „A-naselje“, predstavlja jedan od najuspješnijih i urbanistički najuređenijih dijelova grada.

Osim „A-naselja“, nakon rata Neidhardt je u Zenici projektovao još jedan veliki stambeni blok na kojem je također nastavio eksperimentisanje sa tradicionalnim bosanskim motivima. Trospratni stambeni blok sa pet ulaza izgrađen je 1947. godine u tadašnjoj ulici „Fra Grge Martića“ (danas Aska Borića), a činilo ga je 40 dvosobnih stanova za manje porodice sa jednim ili dva djeteta. Projektni naziv tipskog stambenog bloka bio je „Ćilim-kuća“, a osnovna karakteristika je bila formiranje meandriranih pojaseva naizmjeničnim nizanjem većih i manjih ventilacionih otvora za zahode i kuhinje. Fasada iznad svakog ulaza je bila obojena drugom bojom što je bilo netipično za tadašnju stambenu izgradnju u Zenici, zbog čega je blok prozvan „šarenom kućom“.<sup>16</sup>

Posljednji stambeni objekat koji je Neidhardt projektovao u Zenici bila je zgrada sa 60 garsonjera, a čiju je izgradnju finansirala „Željezara“ Zenica. Objekat, kasnije popularno nazvan „Garsonjera“, bio je po mnogo čemu karakterističan i interesantan, kako za samog Neidhardta, tako i za cijeli grad. Ovo je bila prva zgrada koju je projektovao Neidhardt, a koja nije bila isključivo stambenog, nego i poslovnog karaktera.<sup>17</sup> Sastojala se od pet stambenih spratova sa stubovima u prizemlju, predviđenom za poslovne sadržaje, uz dodatni poslovni aneks u zapadnom dijelu zgrade. Stambeni dio je osim garsonjera sadržavao i posebnu terasu na petom spratu, namijenjenu sunčanju i sušenju rublja, a „Garsonjera“ je također bila prva stambena zgrada u Zenici koja je imala lift. U poslovnom dijelu objekta smješteni su lokal, apoteka, briačnica, zdravljak, praonica veša, trafika i restoran za 200 osoba. Najupečatljiviji tradicionalni arhitektonski element u „Garsonjeri“ je oblikovanje terasa po uzoru na doksate na bosanskim kućama.<sup>18</sup>

---

<sup>12</sup> Grabrijan, Neidhardt (1957), 361-363

<sup>13</sup> Isto, 360

<sup>14</sup> Isto, 398

<sup>15</sup> Odluka o proglašenju nacionalnim spomenikom, 7. decembar 2013

<sup>16</sup> Grabrijan, Neidhardt (1957), 364

<sup>17</sup> Isto, 374

<sup>18</sup> Isto, 375-376

Tokom rada na projektovanju stambenih zgrada i naselja u Zenici Neidhardt se pokazao kao vrstan stručnjak, sposoban da napravi odgovarajući balans između potrebe lokalnih vlasti i fabričkih rukovodioca, sa brзом i jeftinom izgradnjom stanova na jednoj strani, i potrebe za humanijim uslovima života radnika na drugoj strani. Zgrade koje je on projektovao nisu bile šablonske, kao što je bio slučaj kod većine tadašnjih projekata. Naprotiv, svaka je bila jedinstvena i imala je i estetsku ali i funkcionalnu vrijednost. Neidhardtovi projekti su bili originalni i unikatni, ali također i ekonomični, što je investitorima ipak bilo najvažnije. Zbog svega navedenog, Neidhardt se pokazao savršenim izborom za novi, veliki zadatak u Zenici koji do tada nikada prije nije bio izveden, a zahtijevao je veliko i teorijsko i praktično znanje i iskustvo.<sup>19</sup> Nakon skoro decenije intenzivnog, ali neplanskog širenja grada, lokalne vlasti su konačno odlučile, odnosno prihvatile realnost, da je Zenici potreban Urbanistički plan koji će kvalitetno usmjeriti njen razvoj u budućnosti. Zadatak nije bio nimalo jednostavan jer u Zenici nije postojala tradicija planiranja, tako da je bilo potrebno uraditi plan iz temelja, ali na prostoru koji je već bio poprilično iskorišten, a povrх svega izrazito geološki nepovoljan usljed postojanja velikog broja neobilježenih rudarskih jama.<sup>20</sup> Neidhardt je počeo sa radom na prvom Urbanističkom planu Zenice 1950. godine, a odobren je i na snagu je stupio 1955. godine što, bez ikakve sumnje i pretjerivanja, predstavlja jedan od najvažnijih događaja u historiji grada.<sup>21</sup> Neidhardt je posao shvatio ozbiljno i napravio je nekoliko varijanti, počevši od one koju je smatrao najboljom, a to je da se kompletan stambeni dio sukcesivno preseli u južni dio grada na područje Bilimišća, jer je tu aerозagađenje bilo minimalno. Međutim, ta varijanta je odmah odbijena zbog previsoke cijene procesa, ali još i više zbog činjenice da je taj kraj bio bogat naslagama uglja čija je eksploatacija bila važnija.<sup>22</sup> Usvojena varijanta je predviđala zadržavanje grada na istom mjestu, s tim da postojeći dio posluži kao jezgra iz koje će se razvijati ostala naselja. Neidhardtova ideja je bila da se Zenica širi iz centra, „kao što rastu prsti iz dlana čovječije ruke“, prema naseljima Pehare, Babina Rijeka, Perin Han, Tetovo, Travnička cesta i tako dalje, smještenim na rubu grada, a po principu „vrtnih gradova“ Ebenezera Hauarda.<sup>23</sup> Planom je predviđena izgradnja stambenih naselja na prostoru starog dijela grada, pa je veliki broj starih prizemnih zgrada bio predviđen za rušenje. U prvom redu to je podrazumijevalo izgradnju novih stambenih blokova na području starih zeničkih mahala Jaliја i Odmut, gdje su starosjedioci imali svoje zemljište i porodične kuće. Zbog toga je prilikom izgradnje novih naselja vlasnicima dodijeljeno novo zemljište ili stanovi u novoizgrađenim stambenim objektima. Pored prostora predviđenih za stambenu izgradnju u ovom planu predviđena je izgradnja i nekoliko drugih bitnih objekata u Zenici kao što su bolnica u Crkvicama te obalni bulevar sa hotelom i betonskim mostom preko rijeke Bosne.<sup>24</sup> Poseban akcenat je stavljen na ekološki aspekt širenja grada, pa je predviđeno formiranje ogromnog zaštitnog zelenog pojasa između industrije i samog grada, zatim uklanjanje dotrajalih dimnjaka i izgradnja novih sa elektronskim prečišćavanjem, te formiranje velike zelene površine u samom centru grada, na području Kamberovića polja koje je predviđeno da bude „pluća grada“. Također, smatrao je da zelenilo ne treba da bude samo ekskluzivno vezano za stambeni dio

---

<sup>19</sup> Džananović (2015), 222-223

<sup>20</sup> Džananović (2017), *Grad u dimnjacima*, 37-40

<sup>21</sup> Džananović (2014), 160-162

<sup>22</sup> Grabrijan, Neidhardt (1957), 457

<sup>23</sup> Isto

<sup>24</sup> „Zenica u perspektivi“, *Naša riječ*, 01. januar 1958, 5

Zenice, već da treba da ulazi i u industrijski reon kako bi se zagađenje smanjivalo na samom njegovom izvoru. Na taj način Zenica bi dobila izgled „grada amfiteatra“ i „grada bašće“, a predviđenim zoniranjem ispoštovala bi se i tradicionalna idejna postavka građenja, utemeljena na dualističkoj postavci „u čaršiji se posluje, u mahali se stanuje“. <sup>25</sup>

Međutim, vrlo brzo se pokazalo da sama izrada urbanističkog plana nije dovoljna kako bi se jasno odredili pravci razvoja i sam izgled grada, pa je profesor Neidhart razradio plan rješenja centra grada. Ovaj plan je zapravo obuhvatio najveći dio do tada izgrađene Zenice, ali je za razliku od Urbanističkog plana grada dao mnogo konkretnija rješenja. Stambene, poslovne i administrativne zone u gradu su jasno definisane i omeđene ulicama, čiji su nazivi i navedeni, a preciziran je i njihov izgled (broj i raspored nebodera, lokacija trga, zelene zone itd). <sup>26</sup> Novim rješenjem utvrđena je i trasa Obalnog bulevara na kojem je planirana izgradnja nekoliko reprezentativnih objekata poput Narodnog univerziteta sa halom za 1200 osoba, veliki hotel, Opera sa koncertnom salom i brojni drugi javni objekti. <sup>27</sup> Od svega navedenog, realizovana je izgradnja, do tada najkontroverznijeg objekta u Zenici, a to je hotel na rijeci Bosni. Projektno rješenje hotela pod nazivom „Stecak“ uradio je upravo Neidhardt, koji je smatrao da je izgradnja nebodera zapadni tip izgradnje, te da na jugoslovenskom prostoru zapravo predstavlja jedan potpuno novi urbanistički element. Smatrao je da domaći autori, arhitekti i urbanisti, moraju izmiriti te heterogene uplive sa istoka i zapada u harmonične cjeline. Odnosno, bio je mišljenja da sve utjecaje treba prihvatiti, ali da im je potrebno dati domaći, autohtoni pečat, a hotel u Zenici je bio prilika za jedan takav primjer. <sup>28</sup> Neidhardtova fasciniranost bosanskim nasljeđem iz različitih perioda sada je došla do izražaja u vidu oblikovanja hotela po uzoru na srednjovjekovne stečke. Hotel „Metalurg“ je bio svjesno projektovan kao neboder od jedanaest spratova, jer mu je uloga bila i razbijanje monotonije izgleda Zenice, a imao je i značaj i sa aspekta orijentacije u prostoru. Smještajni kapacitet iznosio je 170 ležaja, a osim toga imao je i kafanu sa 200 sjedišta, restoran sa 120 sjedišta, „Dancing bar“ sa 120 mjesta, ljetnu baštu sa 1,500 mjesta, zatim prostorije za društveni život, čitaonicu, bilijar salu i salu za vjenčavanje. Izgradnja hotela počela je 1960. godine, a završena je 1962. godine, kada je na Dan oslobođenja Zenice, 12. aprila, hotel svečano otvoren za javnost u prisustvu tadašnjeg predsjednika NOO Zenica Ezhera Arnautovića, postavši tako prvi neboder u gradu. <sup>29</sup> Međutim, za razliku od većine ostalih objekata, koji bi nakon izgradnje ubrzo bili i zaboravljeni, hotel „Metalurg“ nije prestajao izazivati pažnju. Iako hvaljen kao veleljepno zdanje, u isto vrijeme bio je i napadan zbog prevelikih cijena, što je umnogome smanjivalo njegovu posjećenost. Upravu hotela su prozivali da su samo prepisali jelovnike, karte pića i općenito cijene od hotela „Evropa“ iz Sarajeva i „Metropola“ iz Beograda, a kružile su i priče da se u objekat može ući samo u svečanim odijelima, što je uprava opovrgavala. <sup>30</sup> Konačni troškovi izgradnje hotela nisu saopćeni (predviđali su se troškovi od oko 350 miliona dinara), ali su se zato ubrzo uočile njegove manjkavosti, poput tankih zidova, nefunkcionalnosti projektovane kafane, manjka stolica itd. <sup>31</sup> U kasnijem suđenju nekadašnjem predsjedniku NOO Zenica Ezheru Ezi

---

<sup>25</sup> Grabrijan, Neidhardt (1957), 457

<sup>26</sup> „Biće to moderan grad“, *Naša riječ*, 10. avgust 1960, 7

<sup>27</sup> Grabrijan, Neidhardt (1957), 461

<sup>28</sup> Isto, 493

<sup>29</sup> „Hotel „Metalurg“ prvi zenički oblakoder“, *Naša riječ*, 18. april 1962, 4

<sup>30</sup> „Oduševljenje veliko – posjeta slaba“, *Naša riječ*, 16. maj 1962, 8

<sup>31</sup> „Koliko je visok visoki Metalurg“, *Naša riječ*, 15. decembar 1965, 7

Arnautoviću, kao jedna od tački optužnice, i kasnije presude, za pljačku i zloupotrebu dužnosti nalazio se i hotel „*Metalurg*“.<sup>32</sup> Ipak, hotel je nastavio sa radom i vremenom je poboljšavao svoju uslugu, te time povećavao broj posjetilaca, postavši tako jednim od simbola čitavog grada.

Također, Neidhardt je zaslužan i za izradu urbanističkog rješenja Nove Zenice, odnosno prostora oko Željezničke stanice normalnog kolosijeka. Dominantna osovina tog rješenja bio je veliki Industrijski bulevar oko kojeg je predviđeno formiranje novog gradskog kvarta sa, nikada realizovanim, hotelom, industrijskom školom, upravnom zgradom Željezare, zatim željezarskim Vatrogasnim domom te odgovarajućim saobraćajnim vezama gradskog i industrijskog dijela grada. Svi pomenuti objekti su usklađeni u urbanističku i arhitektonsku cjelinu, a predviđeni su i zeleni pojasevi čija je uloga bila zaštita od prekomjernog zagađenja.<sup>33</sup> Jedan od najvažnijih objekata na Industrijskom bulevaru bilo je formiranje školskog centra za potrebe Željezare Zenica, a prvi objekat koji je izgrađen bila je Industrijska škola čiji je autor također bio Neidhardt. Lokacija škole nije bila slučajna, jer su većinu nastavničkog kadra činili inženjeri Željezare, a i učenici koji su se tu školovali su bili predviđeni za rad u fabrici u kojoj su i provodili dobar dio vremena tokom praktičnog dijela nastave.<sup>34</sup>

Neidhardt se nije posvećivao isključivo izradi projekata za buduće objekte različite namjene u Zenici, nego i u drugim krajevima Bosne i Hercegovine, ali i Jugoslavije. Veliku pažnju posvećivao je pažljivom istraživanju arhitektonskog i graditeljskog nasljeđa Bosne i Hercegovine, te iznalaženju efikasnih načina njihove zaštite. Posebno je bio oduševljen osmanskim, odnosno orijentalnim elementima u bosanskohercegovačkoj tradicionalnoj arhitekturi. Tu je strast dijelio sa dugogodišnjim saradnikom i prijateljem, Dušanom Grabrijanom, što se može vidjeti i u zajedničkom djelu koje su objavili 1957. godine.<sup>35</sup> Također, Neidhardt je učestvovao u izradi projekata obnove i zaštite osmanskog centra Sarajeva, odnosno Bašćaršije.<sup>36</sup> I u samoj Zenici je uočio nekoliko izrazito značajnih primjera bosanske orijentalne arhitekture iz osmanskog perioda koje je smatrao vrijednim očuvanja. Nažalost, tadašnje lokalne vlasti nisu dijelile njegovo mišljenje te su, prilikom planiranja izgradnje novih betonskih naselja u srcu Zenice, predvidjele i rušenje tih, ali i mnogih drugih objekata. Neidhardt je pokušao i velikim ličnim zalaganjem, ali i uz pomoć drugih istomišljenika, promijeniti to shvatanje te je predložio da se spase ili izmjesti barem neki od arhitektonski vrijednih objekata poput Sulejman-begove kuće i Daića čardaka. Uputio je nekoliko peticija, koje je potpisao i Le Corbussier, opštinskim vlastima i republičkom Zavodu za zaštitu spomenika. Uprkos svim naporima, objekti ipak nisu spašeni. Neidhardt je bio žestoko razočaran tim neuspjehom te više nije dolazio niti je projektovao u Zenici. Iako nije uspio u svom naumu, za Neidhardta možemo reći da je bio pionir borbe za zaštitu kulturne baštine u Zenici. On je prvi prepoznao vrijednost reprezentativnih objekata iz prošlosti te ih je pokušao uvesti u tačno određeni pravni sistem zaštite s ciljem njihovog dugoročnog održanja. Neidhardtov poduhvat podrazumijevao je i veliku dozu lične hrabrosti, naročito ako uzmemo historijski kontekst u kojem se taj proces odvijao. Zenica je početkom 60-ih godina bila jedno od najvećih gradilišta u Jugoslaviji, te mjesto za izraženom stambenom krizom koja je svakodnevno prijetila da u potpunosti eskalira. Najvažniji zadatak lokalnih vlasti tog doba je

<sup>32</sup> Arnautović (2011), *Sjećanje za budućnost*, 169-182

<sup>33</sup> Grabrijan, Neidhardt (1957), 460-461

<sup>34</sup> Isto, 386-387

<sup>35</sup> Više u: Grabrijan, Neidhardt (1957)

<sup>36</sup> Alić, Gusheh (1997), 181-183



bilo iznalaženje brzih i jeftinih načina prevazilaženja stambene krize, a svaka prepreka na tom putu je bila još brže i efikasnije uklanjana.<sup>37</sup> Neidhardtova inicijativa je u principu predstavljala veliku smetnju daljoj borbi sa nedostatkom stambenog prostora u Zenici, iako joj to nije bila osnovna namjena. Osim toga, kompletan politički i ideološki sistem nije blagonaklono gledao na bilo koje ostatke iz prošlosti, a naročito iz vremena osmanske vladavine jer ih je smatrao tekovinama i simbolima vjekovne okupacije i potlačenosti. Borba za očuvanje tih objekata mogla je biti različito protumačena, a sankcije za osobu koja ih je nastojala zaštititi su mogle biti izrazito oštre. Neidhardt je bio svjestan toga, ali ga to nije spriječilo niti obeshrabrilo u pokušaju da vodi bitku za koju je također, vrlo vjerovatno, znao da je još u samom početku izgubljena. Uostalom, to nije bio prvi slučaj Neidhardtovog zalaganja za zaštitu kulturne baštine te njene upotrebe u razvoj turističkih potencijala Zenice, ali i ostalih krajeva Bosne i Hercegovine. Još početkom 50-ih godina, Neidhardt se zalagao za obnovu i zaštitu nekoliko značajnih historijskih objekata u Bosni i Hercegovini, a među njima i tvrđavu Vranduk. Smatrao je da je nužna bolja zaštita i prezentacija historijskog naslijeđa Bosne i Hercegovine, te njeno korištenje u turističke svrhe. Poseban potencijal vidio je u objektima koji su se nalazili u, kako je nazvao, „turističkoj osi Vranduk-Dubrovnik“. Neidhardt je predstavio i svoju viziju Vranduka kao „prvoklasne turističke atrakcije“ koja je imala perspektivu da, u relativno kratkom roku, postane glavno turističko mjesto ne samo u Zenici već i šire.<sup>38</sup> Iako ta ideja u konačnici nije realizovana, ipak su izvršeni osnovni konzervatorski radovi koji su spriječili dalje urušavanje ili čak potpuno uništenje Vranduka.

## **Zaključak**

Kompletno dvadeseto stoljeće u Zenici je obilježeno intenzivnim privrednim i urbanističkim razvojem koji je u potpunosti promijenio panoramu do tada mirnog zeničkog polja. Veliki doprinos urbanističkom i arhitektonskom oblikovanju fizionomije grada dao je i jedan od najznačajnijih bosanskohercegovačkih arhitekata, Juraj Neidhardt. Osim projektovanja velikog broja individualnih arhitektonskih cjelina, Neidhardtov najznačajniji doprinos ogleda se u izradi prvog strateškog dokumenta koji je planski usmjerio dalje širenje Zenice, a to je Generalni urbanistički plan. Zahvaljujući Neidhardtovoj viziji, Zenica je u drugoj polovini 20. stoljeća u potpunosti promijenila svoj dotadašnji izgled i formirala se u moderan evropski grad. Iz današnje perspektive, Zenicu možemo s razlogom smatrati gradom sa najbogatijim i najznačajnijim primjerima moderne arhitekture u Bosni i Hercegovini, a veliki doprinos tome dao je upravo akademik Juraj Neidhardt. Nažalost, ni danas kao ni u Neidhardtovo vrijeme lokalne vlasti u Zenici, ali ni sami stanovnici, nisu svjesni značaja graditeljske baštine koja se nalazi u njihovom gradu.

## **Literatura**

### Izvori

1. *Odluka o proglašenju nacionalnim spomenikom*, donešena na sjednici Komisije za očuvanje nacionalnih spomenika BiH održane od 6. do 8. decembra 2013. godine, Sarajevo 7. decembar 2013

---

<sup>37</sup> Džananović (2013c), 412-414

<sup>38</sup> Grabrijan, Neidhardt (1957), 444-445

2. *Statistički godišnjak 1945-1953*, NR BiH, Zavod za statistiku i evidenciju, Sarajevo 1954.

#### Štampa

1. „Naša riječ“ Zenica

#### Knjige

1. Alić Dijana (2010), *Transformations of the Oriental in the Architectural Work of Juraj Neidhardt and Dušan Grabrijan*, Sydney, Australia
3. Bjelovitić Miloš (1968), *Zenica i njena okolina*, *Ekonomskogeografska studija*, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, Djela, knjiga XXXI, Odjeljenje društvenih nauka, knjiga 18, Sarajevo
4. Džananović Mirza (2017), *Grad u dimnjacima – Urbanizacija Zenice od 1945. do 1990. godine*, Udruženje za promociju intelektualnih i kulturnih vrijednosti „Zjenica“, Zenica
5. Finci Jahiel (1962), *Problemi stanovanja Zenice i prigradskih naselja*, Urbanistički zavod NR BiH, Sarajevo
6. Grabrijan Dušan, Neidhardt Juraj (1957), *Arhitektura Bosne i put u savremeno*, Ljubljana
7. Karlić-Kapetanović Jelica (1990.), *Juraj Neidhardt. Život i djelo*, Veselin Masleša, Sarajevo
8. *Spomenica 60 godina ANUBiH 1951-2011*, Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, Sarajevo
9. Vukić Feđa (2001), *Velimir Neidhardt: Urban Architecture/Arhitektura grada*, Meandar, Zagreb

#### Članci

1. Alić Dijana, Gusheh Maryam (1997), Appropriation of the Ottoman heritage in socialist Yugoslavia: Bascarsija project, *Building as Political Act*, ACSA European Conference, Berlin, 179-184
2. Džananović Mirza (2013a), Komunalna izgradnja Zenice u prvim decenijama nakon Drugog svjetskog rata, *Gračanički glasnik*, Časopis za kulturnu historiju, broj 35, godina XVIII, Gračanica, 70 – 80.
3. Džananović Mirza (2013b), Posljedice ubrzanog urbanističkog razvoja u životu stanovništva Zenice za vrijeme socijalizma, *Gračanički glasnik*, Časopis za kulturnu historiju, broj 36, godina XVIII, Gračanica, 91 – 99.
4. Džananović Mirza (2013c), Pitanje stambene izgradnje u Zenici u prvim decenijama nakon Drugog svjetskog rata kao primjer socijalističke urbanizacije, *Godišnjak 2013*, Godina XIII, BZK Preporod, Sarajevo, 411-418
5. Džananović Mirza (2014), Urbanističko planiranje Zenice, *Gradina*, Zenica, 159 - 169
6. Džananović Mirza (2015), Urbanistički razvoj Zenice za vrijeme socijalističke Jugoslavije (1945.-1992. godine), *Zbornik radova sa skupa: Uloga grada i regije u privrednom razvoju i političkom životu Bosne i Hercegovine (1851-1995)*, Muzej Hercegovine Mostar i IKD "University Press"- izdanja Magistrat Sarajevo, Mostar-Sarajevo, 221-231
7. Taubman Ivan (1968), Urbanizam i prostorno planiranje, *Zbornik radova, Dvadeset i pet godina građevinarstva Socijalističke Republike Bosne i Hercegovine 1943-1968*, Savez građevinskih inženjera i tehničara SR BiH, Sarajevo, 82-97

## **A LOOK INTO THE FUTURE – JURAJ NEIDHARDT AND THE VISION OF URBAN DEVELOPMENT OF ZENICA**

### **Abstract**

Bosnia and Herzegovina experienced a cultural-civilization transition from the Oriental-Balkan cultural circle to the Central European cultural circle in the period of Austro-Hungarian occupation. This is noticed particularly at the micro-historical level, especially in the physiognomic and character changes in some specific cities as well as in the lifestyle of Bosnian-Herzegovinian people. Zenica represents a phenomenal instance of the transition, given that in a short time span, it experienced a transformation from the somnolent Ottoman village of local significance to an important industrial center of the entire Bosnia and Herzegovina and beyond. It is often forgotten that Zenica is one of the first, and hence the oldest industrial cities in Bosnia and Herzegovina, that experienced an intense urban development throughout the entire 20th century, and especially in the aftermath of the World War II. It was right at the time that the urban development of Zenica is planned for the first time. Such a planning resulted in the formation of Zenica into a modern European city with numerous unique examples of the architectural heritage of the 20th century. The crucial importance to the urban molding of Zenica in the period after the World War II is given to the architect of the worldwide reputation, Le Corbusier's student and academician, Juraj Neidhardt. The relation between the city of Zenica and Juraj Neidhardt was established even before the war, and it especially became prominent in the first decades after the end of conflict, when Zenica went through the most tempestuous period of its development. It was in this particular city that Neidhardt began with his pioneer work on establishing autochthonous Bosnian architectural style. Such a style was characterized by the composition of traditional and modern elements in aesthetic and functional building design. As a result, there are many important facilities in Zenica that are preserved even to this day. Some of them include the unique workers' „A-Settlement“, the Municipal Committee building, the Metalurg Hotel, Industry High School, and a number of residential and other facilities. Nevertheless, the first Urban Plan of the city created by Juraj Neidhardt in 1955. represents the strongest connection between the city and the architect Neidhardt himself. Thus, the Urban Plan of 1955 struck the foundations and determined the directions to the future development of Zenica. The influence of this Urban Plan can be recognized and observed even today.

**Key words:** Zenica, Juraj Neidhardt, Architecture, Bosnian style, Urbanism

dr. sc. Šahim Kahrmanović  
Šejla Kadribašić

## EDUKATIVNI POTENCIJAL SUPKULTURA MLADIH

### Sažetak

Nedostatak šireg interesovanja akademske zajednice za proučavanje nastanka sociologije supkultura i njenih učinaka u vremenu globalizacijskih procesa, manifestira se naglašenom progresijom tekstova koji se bave tematiziranjem uglavnom njihovih negativnih učinaka, koji su predmet proučavanja socijalne pedagogije i socijalnog rada. Budući da se smatraju sociološkim konstruktom mlađih generacija, često se dešava da su mladi bolji poznavatelji supkultura od odraslih. S tim u vezi, nametnula se potreba osvjtljavanja ovog fenomena iz ugla sociološke i pedagoške misli. Cilj rada je da pokuša predstaviti pozitivne učinke supkultura mladih, čijim se aktivizmom protiv nasilja na Roskilde festivalu u Danskoj, rodila ideja o projektu „Žive biblioteke“ kao jednog od pozitivnijih primjera promocije interkulturalnosti i upoznavanja Drugosti (engl. Otherness) u najširem smislu. Ovaj projekat nudi mikrosliku odnosa s Drugim, koji na konkretan i jednostavan način pokazuje proces učenja za interkulturalizam. Naredni organizatori na Sziget festivalu u Budimpešti su ukazali da metodologija „Žive biblioteke“ može da predstavlja univerzalan primjer procesa interkulturalnog učenja. Od početne ideje aktivnog suočavanja protiv nasilja, tokom vremena se ova ideja proširila na širok dijapazon pitanja koja zaokupljaju mlade generacije. Vremenom je ideja realizirana u projekat, gdje se pokazalo da projekat „Živa biblioteka“ kroz svoju praksu nudi upoznavanje svih onih koji su „drugi“ i „drugačiji“, smanjuje predrasude, razvija kritičko mišljenje, te stvara osjećaj pripadnosti društveno angažiranoj grupi, koja „podriva“ vladajući mainstream. Možemo uvidjeti da su supkulture mladih moćan postmodernistički instrumentarij procesa kreativnog učenja, pri kojem se proces učenja dešava uporedo sa razvojem osjećanja pripadnosti kao razvojnim stupnjem formiranja identiteta tokom perioda adolescencije.

**Ključne riječi:** supkultura, adolescencija, Drugost, interkulturalno učenje, „Živa biblioteka“.

### Pristup problemu

*„Šta god da je obrazovanje, ono treba da od vas napravi jedinstvenu individuu, ne konformistu; da vam omogući da razvijete originalan duh, spreman za velike izazove, da pronađete vrednosti koje će vas voditi kroz život, da budete bogati duhom, da verujete u ono što radite, gde god i s kim god da ste, treba da vas nauči šta je važno, kako da živite i kako da umrete.“*

*(John Taylor Gatto)*

Galimberti (2013) navodi da će *različitost* biti teritorij u kojem će se odgajati mladi i u kojem će se odvijati dozrijevanje njihovih etičkih odluka. Upravo to mjesto „različitosti“ o kojem govori ovaj autor otvara problematiku savremenih shvatanja, odnosno pristupa

pojmovnom određenju Drugih/Drugog/Drugosti (eng. Otherness) i shodno tome, promišljanja o adolescentima kao „osobama sa margine“ (Lewin, 1939: 869). Drugost nastaje kao rezultat diskurzivnog procesa kojim dominantna grupa (koja „proizvodi“ normu) sa pozicije moći, putem distanciranja i isključivanja, vrši diskriminaciju prema onima koji joj ne pripadaju („manjinski identiteti“).

Obrazovni sistem je moćan instrument, pomoću kojeg se može konstruisati ili dekonstruirati "Drugost" na sljedeće načine: kroz školsko okruženje, školsku klimu, društvene interakcije nastavnika i učenika u školi i izvan škole, kroz procese učenja, odnose između učenika i učitelja, sadržaje udžbenika, upotrebu jezika i sl. S tim u vezi, pažnju pedagoga i psihologa danas sve više zaokuplja problematika skrivenog ili implicitnog kurikulumu.

*U antropološkom smislu, socijalne uloge predstavljaju primat u odnosu na percepciju Drugog u njegovoj realnoj i individualnoj određenosti, gdje se usljed premještanja težišta na kolektivnu svijest kao kulturološki kod poimanja nositelja društvene uloge, pokušavaju stvoriti društveno prihvatljivi obrasci ponašanja i djelovanja u društvu.* Preinačavanje onoga što za nas znači *blisko/naše/vlastito* sada se transformira u nešto što zovemo *tuđe/različito/strano*. Koncept Drugog je prvi upotrijebio filozof Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), označavajući ga fundamentalnim dijelom samosvijesti. Sigmund Freud (1856-1939) i Jacques Marie Émile *Lacan* (1901-1981) su u psihoanalizi koristili ovaj termin za formulisanje teorija o samosvijesti. Danas se najčešće koristi u politici identiteta, feminističkoj umjetnosti i postkolonijalnom diskursu.

Često citirana formulacija da se „ženom ne rađa, već se ženom postaje“, francuske filozofkinje i feministkinje Simone de Beauvoir u knjizi „*Drugi spol*“ (1949) (franc. „*Le Deuxième Sexe*“), predstavlja temeljni pokušaj razdvajanja pojmova pola i roda, gdje autorica nastoji dokazati da je ženska priroda, u stvari, određeni društveni konstrukt. Ovim se problematizira pitanja identiteta, koje je u tijesnoj vezi sa našom predstavom o „Drugima“. Naime, sociolozi naglašavaju razlikovanje društvenih identiteta od onoga što se tradicionalno podrazumijeva pod terminom identitet kao konstruktom svjesnosti o sebi izravno povezanim sa osobnim karakteristikama i karakteristikama okruženja (Burušić, 2003). Slijedom toga, nalaže se potreba razmatranja supkultura u okviru postmodernističkih teorija, budući da i supkulture stoje u opreci i nastoje da dekonstruišu dominantnu kulturu i sve ono što se smatra normom u pogledu načina života, mišljenja i djelovanja. Georg Simmel je 1908. godine najavio značaj pojma društvene uloge, stavljajući težište na promišljanje o odgoju prvenstveno kao sociološkoj pojavi. Tako se o društvu nastoji misliti kao o „ustroju normi ponašanja, pri čemu se određene jednoobraznost, pravilnosti djelovanja stalno označuju kao normativne i obavezujuće“ (Böhm, 2012: 147).

*Poznato je da se socijalizacija u najširem smislu definiše kao proces putem kojeg ljudi usvajaju određene normativne stavove i vrijednosti pripadajuće kulture i ponašanja koja se smatraju prikladnima za pojedince, odnosno članove tog društva* (Raboteg-Šarić, 1997). Ovaj kompleksni proces „inicijacije“ adolescenata u svijet odraslih, inspirativan je za sve koji se bave problematikom svijeta adolescenata. Supkulture su se u tom smislu značajnije počele ispitivati nakon naglih društvenih promjena, koje su sa sobom donosile i promijenjene društvene norme i „podrivanje“ dotadašnjeg sistema vrijednosti. Stoga, nalaže se potreba osvjetljavanja ovog društvenog fenomena, koji u sebi nosi određeni ambivalentni potencijal, u zavisnosti kako mu i na koji način prilazimo u istraživanju i objašnjavanju njegovih kasnijih učinaka. U kontekstu

promišljanja o interkulturalnoj pedagogiji, nas zanima supkulturni potencijal prijenosa zajedničkih vrijednosti između mladih u formi *društvenog aktivizma* i *senzibilizacije za Drugog*. Također, osvrnućemo se na projekat „Žive biblioteke“ kao pozitivnog primjera kako se na kreativan i efikasan način može provoditi interkulturalna praksa. Sociologija sadržaja odgoja i obrazovanja je dokazala da postoji direktna veza između izbora onoga što se uči i društvenog miljea, odnosno društvenih razloga, tako da su obrazovne tendencije u rukama onih koji imaju moć i svjedoci smo da se u nekim zemljama izrađuju i posebni kriteriji za ono što treba da tvori školski kurikulum, odnosno šta je to što je „dobro/poželjno“ znanje, a šta ono što je „opasno/loše“ znanje. Zato ne iznenađuje da su upravo supkulture postale „najjači“ alat i strategija „opasnog učenja“ u onim društvenim sistemima, pomoću kojih se represivno vrši uspostava moći i uticaja putem odgojno-obrazovnih sadržaja.

### **Teorijski pristup određenju supkultura**

Unutar društvenih nauka, posebno sociologije, pojam i koncept supkulture se koristi veoma široko. Pored toga, veoma malo je slaganja oko definisanja samog pojma. Ovakav nedostatak konceptualnog razumijevanja proteže se i na nedostatak sveobuhvatne tipologije različitih supkultura. Mnogi istraživači supkultura manje su zabrinuti za precizno određenje granica i pojma supkulture u odnosu na korištenje postavki i temeljnih odrednica supkulture u kreiranju ili redizajniranju novih koncepata.

Postoji mnogo rasprava o teorijskim vrijednostima supkulture kao koncepta, ali koncenzusa oko jedinstvene definicije supkulture nema. Neki naučnici tvrde da je pojam supkulture postao sveobuhvatan pojam, ali je izgubio svoju analitičku korisnost (Bennet, 2000; Chaney, 1996) ili da je jednostavno preširok, prevaziđen ili jednostavno zastario. Drugi teoretičari i istraživači (Gelder, 2005; Moore, 2009; Williams, 2006) su mišljenja da je pojam supkulture i dalje relevantan i aktuelan (Williams, 2011).

Uprkos ovim debatama, supkulture su zastupljene u literaturi, a Johnston i Snow (1998) navode pet elemenata koji bi se trebali uzeti u obzir kada se razmatra koncept supkulture. To su autonomnost u odnosu na širu kulturu, što uključuje određene vrijednosti i ponašajne norme, zatim distinkcija u odnosu na širu kulturu u smislu što podrazumijeva određeni stil, ponašanje, obilježja. Treći elemenat se odnosi na distinkciju supkultura u odnosu na skup vjerovanja, interesa i vrijednosti koje se koriste u supkulturalnoj interakciji, a četvrti karakteriše zajednička sudbina ili dilema koja proizilazi iz njene pozicije u većoj društvenoj strukturi. Poslednji elemenat se odnosi na uzrokovanu interakciju i veze unutar supkulture i između supkulture i šire društvene strukture (Johnston & Snow, 1998: 400). Hodkinson identifikuje četiri indikatora supkulture, a to su: konzistentna profiliranost, identitet, posvećenost i autonomnost (Hodkinson, 2002: 30).

Na osnovu ovih, ali i drugih objašnjenja, mogli bismo identifikovati tri generalna faktora koja supkulturu razlikuju od većeg društva ili drugih grupa, a to su: stil, vrijednosti, obrazac ponašanja. Oksfordski riječnik supkulturu definiše kao grupu ljudi unutar veće kulture koja najčešće ima interese ili vjerovanja različita u odnosu na veću kulturu i ovako se ovaj pojam najčešće definiše kako u školskim udžbenicima, tako i u drugoj literaturi.

Teorijsko razumijevanje i metodološki pristup u poimanju supkulture vuče korijene iz dvije različite tradicije - Čikaške sociološke škole i Centra za savremene kulturološke studije

univerziteta u Birmingemu., kasnije nazvanog Birmingemska škola. Iako različiti, oba pristupa baštine značajne efekte na proučavanje supkultura danas.

Odsjek za sociologiju na prostoru Sjeverne Amerike pokrenut je na Univerzitetu u Čikagu 1892. godine, gdje je začet i mikrointerakcionizam kao prvi originalni profilisani sociološki pristup u Americi, koji uključuje simbolički interakcionizam, etnometodologiju i pragmatizam. Ova škola je metodološki poznata po naprednom i „prirodnom“ načinu posmatranja i proučavanja društvenog života u stvarnom okruženju. Proučavanje supkultura je razvijano uporedo sa etnografskim metodama. Fokus interesovanja ove škole jeste ekspanzija velikih gradova poput Čikaga, posebno život na marginama društva mladih imigranata, što uključuje proučavanja supkultura, posebno onih devijantnih.

Drugačiji pristup proučavanja supkultura pojavio se u Engleskoj na Univerzitetu u Birmingemu, tačnije u okviru Centra za savremene kulturološke studije osnovanom 1964. godine. Zasnovan na korijenima simboličkog interakcionizma, ovaj program je uspostavio novi interdisciplinarni pristup, fokusiran na razumijevanje i međupovezanost između kulture i politike. Nadalje, istraživači ove škole su bili zabrinuti za radničku klasu i supkulture mladih koje su stasale kao rezultat ekonomskog razvoja tog vremena. Supkultura se konceptualizira kao oblik izbora izražen kroz stil. To ne treba da znači da se supkultura ne posmatra kao rezultat šire dinamike i strukture društva, već ona uključuje i pojavu konzumerizma, restrukturiranje urbanog i napredak tehnologije i medija (Williams, 2011). Teoretičari ove škole konceptualiziraju supkulture i njihov kontekst kao protivljenje dominantnoj klasi što se može interpretirati kao klasna borba. Nastanak i rad pomenutih fundamentalnih pravaca koji tematiziraju supkulture doveo je do pojave mnogih drugih pristupa, a danas su najaktuelniji: Mančesterska škola, postsupkulturni pristup i simbolički interakcionizam.

Supkulture mladih se najprije počinju proučavati u pomenutoj Čikaškoj školi, posebno njeni devijantni oblici, a zatim pojavom koncepta kontrakulture i nastankom i razvojem Birmingemske škole. One su nastajale kao rezultat generacijskih konflikata unutar porodica, posebno radničkih. Danas je interes za proučavanjem supkultura mladih sve jači, posebno da bi se bolje razumjelo kolektivno ponašanje mladih osoba.

U proučavanju supkultura mladih najviše pažnje se posvećuje njenoj organizaciji, stilu koji uključuje način odijevanja, sleng, frizuru, korištenje tetovaža i pirsinga. Taj stil se često koristi kao vid otpora prema svijetu odraslih i dominantnoj kulturi. Posmatrajući supkulture mladih, ne smijemo zaboraviti koncept njene autentičnosti i identiteta i njihovu vezu (uticaj) sa svakim pojedinim pripadnikom supkulture. Ovdje se misli na društveni identitet gdje se mlada osoba identificira kao član grupe i lični identitet koji pojedinci koriste da sebe označe kao jedinstvenu osobu odvojenu i od ostalih članova grupe. Supkulture mladih su brojne. Obzirom da je jedan od najvažnijih medija putem kojim mladi mogu izraziti svoje stavove o društvu i kroz koji se identifikuju jeste muzika, tako su supkulture nastajale u odnosu na muzički pravac. Najaktuelnije među njima su: pank pokret, heavy metal supkultura, šminkeri, emo supkultura, rave supkultura i dr. Ta klupska supkultura mladih, “neo-tribes” koncept i sama scena na kojoj gravitiraju supkulture mladih su glavni društveni, kulturološki osnov i prostor koji je zajednički za sva ozbiljnija proučavanja ovog fenomena.

## Adolescencija kao period traganja za identitetom

Pedagozi i psiholozi često navode da je za rad sa adolescentima primarno potrebno osvijestiti i tematizirati ciljeve koje oni sebi postavljaju, načine na koji doživljavaju svijet oko sebe i svoju okolinu, te načine na koji prakticiraju komunikaciju sa okolinom. Značaj socijalne pedagogije se manifestuje u tome što je osvijetlila značaj omladinskih supkultura kao zajednice u kojoj adolescenti imaju potrebu da se ostvare kao društveno osvijestene i korisne individue, koje doprinose lokalnoj zajednici. Da bismo mogli govoriti o značaju supkultura za mlade i njenih edukativnih potencijala, trebamo razlikovati pojmove: *kultura*, *dominantna kultura*, *supkultura*, *kontrakultura* i *alternativna kultura*. U kontekstu našeg rada, bitno je naglasiti da je kultura specifičan način života određene grupe ljudi/društva, unaprijed zadani obrasci ponašanja (implicitni i eksplicitni), kojima se vrši „inicijalni prijelaz“ u svijet odraslih, svijet kolektiva kao pripadnosti diskursnoj zajednici koja ima isti semantički i istorijski prostor u kojem sadržava zajednički sustav mjerila za uočavanje, vjerovanje, djelovanje i evaluaciju (Nostrand, 1989). Prema Smolík (2013) kulturom smo na taj način označili integrisanu i interno povezanu grupu ili niz ideja, akcije i obrasce ponašanja, koji konstantno proizvode materijalne i duhovne vrijednosti koje tvore civilizacijska postignuća. Dominantna kultura bi bila ona koja je najviše zastupljena u datom vremenu i prostoru, kontrakultura je ona koja stoji u potpunoj opreci dominantnoj, a alternativna nudi mogućnost izbora. Supkultura je specifičnija od svih nabrojanih, jer ona ima svoja posebna pravila, norme ponašanja i vrijednosti, koje se razlikuju od glavne društvene struje - dominantne kulture.

Adolescenti nastoje da ih se „doživi“ i shvati upravo unutar omladinskih supkultura, koje im pružaju afirmativan referentni okvir u kojem se mogu kreativno i društveno korisno izraziti. Iako se o njima počelo češće raspravljati u zadnje vrijeme, jer se pogotovo u postkomunističkim zemljama unutar njih proizvodio svojevrtni bunt i otpor onom što se nastoji prikazati kao „normalan život“, omladinske supkulture zato imaju i negativne aspekte tog otpora, koji su češće zaokupljali interes naučnika i istraživača.

Podsjetimo se da je Maria Montessori minuciozno i detaljno ispitivala period adolescencije, gotovo usamljena među svim drugim edukatorima, koja je ovaj period nazivala „periodom velike ranjivosti“, periodom samoizgradnje, gdje se uporedo prepliću samosvjesnost i introvertnost sa pojačanom potrebom da se negdje pripada i bude koristan član društva odraslih (Lillard, 2012: 177). Prema Montessori, ta se psihološka osobina naziva apstraktnim društvenim osjećajem za ljudsku vrstu, usljed koje adolescent teži da razume ljudsko ponašanje u svetu kao celini, uključujući prošlost (šire: Lillard, 2012). Upravo je period adolescencije veoma bitan za sve edukatore koji se bave problematikom interkulturalnog odgoja i obrazovanja, budući da se interkulturalna kompetencija dovodi u vezu sa identitetom, jer je izgradnja identiteta povezana s procesima identifikacije s teritorijalno, etnički i kulturalno definiranom zajednicom (Nešković, 2013). Na taj način, senzibiliziranost na razlike između nas postaje dio samosvijesti i poštovanja Drugih, a manifestuje se kritičkim pristupom i osviještenosti da je zajednica u kojoj živimo dio jedne multikulturalne pozadine.

Usljed tog kompleksnog traženja i formiranja identiteta, adolescenti eksperimentiraju s različitim „ulogama odraslih“ kako bi pronašli sebe. Prema Romstein (2010), identitet implicira sličnost prema zajedničkim karakteristikama određene grupe ljudi, što je za supkulture mladih veoma bitna činjenica. Drugim riječima, dominantna socijalna ideologija ima moć da konstruiše



identitet, tako da adolescenti grade svoj identitet u sprezi između sopstvenog doživljaja društva i okoline i povratnih informacija drugih ljudi prema njima.

Sposobnost da pogledate stvari na drugi način, da ste u stanju napraviti iskorak iz perspektive dominantnog diskursa iz kojeg se odlučuje o tome na koji način ćemo subjektivirati Drugog, treba da bude početni iskorak u edukaciji adolescenata koji imaju potrebu da se društveno organizuju i preispitaju svoje i „tuđe/odraslo“ mjesto u svijetu kao cjelini, referirajući se i na prošlost. Tako bismo ovaj period mogli osvijestiti kao periodom traženja i stvaranja društveno osviještene individue, koja istražuje, kritički promatra i radi na podizanju kvalitete života i društva u kojem se taj život odvija. Ovim pokušavamo da damo teorijski doprinos kvalitetnijoj inkluziji, koja je svojevrsni „mainstreaming“, posmatrana u lingvističko-semantičkom pristupu kao aktivna participacija i sudjelovanje u socijalnim tekovinama (Romstein, 2010: 85). S druge strane, značajno ishodište procesa emocionalnog učenja (Goleman, 1998) u kontekstu svakog promišljanja o edukaciji adolescenata, predstavljala bi *empatija i održavanje odnosa*. Smatramo da se unutar supkultura može znatno doprinijeti poboljšavanju kvaliteta života adolescenata.

### **Interkulturalni odgoj u praksi –Projekat „Živa biblioteka“**

Prema Piršl (2016), interkulturalni odgoj predstavlja sintezu posebnih i općih ciljeva intelektualnog, moralnog, etičkog i društvenog odgoja i obrazovanja i njegova temeljna karakteristika je *dijalog*. S tim u vezi, naglašavaju da je u praksi interkulturalnog odgoja i obrazovanja važno na koji se način sadržaji koji tematiziraju interkulturalizam u praksi prezentiraju i da li su oni u konstelaciji sa temeljnim načelima ljudskih prava, odgoja za mir i demokratije (ibidem, 2016). U Danskoj je 2000. godine u sklopu Roskilde festivala organizovana prva „Živa biblioteka“, čija se primarna intencija odnosila na razradu ideje omladinske nevladine organizacije „Stop nasilju“ (Kopenhagen). Da bi odali počast brutalno ubijenom zajedničkom prijatelju, Dany Abergel, Asma Mouna, Christoffer Erichsen, Thomas Bertelsen i Ronni Abergel su spojili svoja znanja i umijeća u ovom projektu, da bi imperativno djelovali na mlade da ih zaštite od vršnjačkog nasilja. Roskilde festival je bio odskočna daska da ovaj projekat i drugi prepoznaju i vrlo brzo se njegova ideja i metodologija prenose izvan granica Danske od strane Vijeća Evrope. Uspješna saradnja sa organizatorima Sziget festivala u Mađarskoj 2001. godine, pokazala je da se konceptualni okvir ideje „Žive biblioteke“ uspijeva integrisati različitim sadržajima i time iznova dobijati na svom krajnjem cilju - razvoju interkulturalne osjetljivosti, jačanje socijalne kohezije i razvijanju svijesti o ljudskim pravima. Od 2002. godine metodologija „Žive biblioteke“ postaje integralni dio programa za mlade Vijeća Evrope u okviru programa učenja o ljudskim pravima. Pokretači prve „Žive biblioteke“ su 2008. godine u Roskildeu osnovali Organizaciju „Ljudska biblioteka“ (više na [www.humanlibrary.org](http://www.humanlibrary.org)), koja predstavlja krovni globalni forum za sve potencijalne organizatore „Živih biblioteka“ u svijetu. Njen glavni cilj je promocija interkulturalnih praksi i jačanje socijalne inkluzije u društvu. Ono što izdvaja „Živu biblioteku“ od mnogih drugih pristupa interkulturalizmu, jeste spoznaja o tome da je *dijalog/odnos* temelj svake interkulturalne aktivnosti, odnosno da nositelji različitih kultura moraju biti „ne jedni pored drugih, nego biti s Drugima“. U „Živoj biblioteci“ knjige su ljudi, koji su zbog svoje pripadnosti „manjinskim identitetima“, na neki način diskriminirani i ugrožena su im osnovna ljudska

prava. Kao korisnik „Žive biblioteke“ imate mogućnost da komunicirate sa knjigom (osobom) koja vas zanima i da s njim/njom postanete empatični.

Značaj koji se ogleda u uočavanju „malih priča“ koje premoštavaju granice i edukuju za promjenu, na taj način isijavajući jednu univerzalnu pouku, značajan je impuls za nove prakse interkulturalnog učenja, koje se što češće i inovativnije treba provoditi i to posebno u malim sredinama i zajednicama, koje i dalje nastoje sačuvati neke tradicionalne, često konzervativne i nazadne norme i prakse ponašanja prema Drugima. Iako možemo konstatovati i neke „nedorečenosti“ ovakvog vida edukacije, koji se najviše ogledaju u kratkoročnim ciljevima uspostavljanja razumijevanja između nas/Drugih, te kako neki stručnjaci (Žižek, 2009) navode da li se u tom slučaju možemo poistovijetiti/imati empatiju/razumjeti i naciste, pedofile, serijske ubojice, itd., u tom smislu ovakva interkulturalna praksa ne bi polučila određeni rezultat. Kao što je za razvoj interkulturalnog učenja u formalnom obrazovanju bitno osmišljavati interkulturalne kurikule sa što više praktične i aktivne nastave, koja će animirati za aktivnu participaciju svih sudionika nastavnog procesa, tako se u svim vidovima neformalne edukacije nastoje osnažiti svi potrebni kadrovi i resursi njene realizacije. Ne smije se gubiti iz vida da „površni pristup interkulturalizmu nosi sa sobom gubitak identiteta ili apsolutizaciju posebnoga“ (Ninčević, 2009: 59).

Kako predlaže Ferro (1999) kao nužnost prijelaza sa multikulturalizma na interkulturalizam on vidi u potrebi stvaranja četiri puta: 1) stvoriti mjesto odgoja za odnose; 2) pozivati se na temelj prava da se bude čovjek i na prava čovjeka; 3) naučiti dovesti u sumnju vlastitu kulturu kojoj se pripada; 4) vjerovati u sposobnost ljudskog razuma da izgradi mostove među postojećim stvarnostima.

Treba pomenuti da projekat nema slučajno u svom nazivu riječ „biblioteka“. Bibliotekari se u umreženom društvu nastoje afirmisati kao nositelji profesije kojoj su ljudska prava i intelektualne slobode korisnika u središtu profesionalnih interesovanja, rušeći istovremeno i trajne stereotipe o bibliotekama, pokazujući da su biblioteke (između ostalog) i mjesta društvenog aktivizma i edukacije.

### **Umjesto zaključka**

Edukativni rad sa mladima zahtijeva dobro poznavanje perioda adolescencije, puno strpljenja i empatije, zajedničko učenje sa mladima i neosuđivanje njihovih postupaka. Centar za istraživanje politike razvoja mladih (Sjedinjene Američke Države) navodi sedam razvojnih potreba adolescenata: *definiranje vlastitog identiteta i osamostaljivanje; nagli rast kreativnih potencijala; fizička aktivnost; društvena interakcija sa okolinom; jasno strukturiranje i jasno ograničavanje aktivnosti, definiranje aktivnosti sa jasnim ciljem i učešće u tim aktivnostima*. U nedostatku sveobuhvatnijih pozitivnih istraživanja problematike života mladih u cilju stvaranja kompleksnije i objektivnije slike o njihovim individualnostima, ali i vršnjačkim grupama, te supkultutama, autori su htjeli da osvijetle supkulture u kontekstu njihovih edukativnih potencijala (u našem slučaju riječ je o interkulturalnom učenju) koji se dešava u „zoni rizika/učenja“, u kojima supkulture djeluju, nudeći otklon od dominantnih priča i stereotipa vladajućeg mainstreama. S obzirom da se u naučnim krugovima interkulturalna kompetencija najčešće dovodi u vezu sa onim znanjima, vještinama, stavovima i osobinama, koje neko posjeduje u interakciji sa Drugim, željeli smo prikazati kako se projekti poput „Žive biblioteke“ mogu uspješno realizirati u praksi, gdje se ostvaruje direktan interkulturalni susret

i dijalog sa Drugima i gdje su učinci ostvarene komunikacije u direktnoj vezi sa mijenjanjem percepcije o drugoj osobi. Također, ovakvi projekti su veoma efikasni za razvijanje emocionalnih i socijalnih kompetencija kod adolescenata, bez kojih je teško ostvariti kvalitetan život u vremenu globalizacijskih procesa.

## Literatura

1. Bennett, A. (2000). *Popular Music and Youth Culture: Music, Identity and Place*. London: Palgrave Macmillan.
2. Böhm, W. (2012). *Povijest pedagogije: od Platona do suvremenosti*. Sarajevo: Svjetlo riječi.
3. Burušić, J. (2003). Povezanost sastavnica identiteta, svjesnost o sebi i samomotrenja. *Psihologijske teme*, 12 (1), 23-32.
4. Chaney, D (1996). *Lifestyles*. Routledge Press.
5. Ferro, G. (1999). Europa: dal multiculturalismo all'interculturala. *La società*, 9, pp. 794-827.
6. Galimberti, U. (2013). *Neugodni gost: nihilizam i mladi*. Zenica: Bosansko narodno pozorište.
7. Gelder, K. D. (2005). The Field of Subcultural Studies. *The Subcultures Reader*, 2, pp.1-15. London and New York: Routledge.
8. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
9. Hodgkinson, P. (2002). "Insider Research in the Study of Youth Cultures" . *Journal of Youth studies*, 8(2), pp. 131–149.
10. Johnston, H., David A. S. (1998). "Subcultures and the Emergence of the Estonian Nationalist Opposition 1945-1990." *Sociological Perspectives*, 41(3), pp. 473-497.
11. Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology. Concepts and methods. *American Journal of Sociology*, 44, pp. 868 - 896.
12. Lillard, P. P. (2012). *Montesori danas. Sveobuhvatan pristup obrazovanju od rođenja do zrelosti*. Beograd: ProPolis books.
13. Moore, R. (2009). *Sells like Teen Spirit: Music, Youth Culture, and Social Crisis*. New York: NYU Press.
14. Nešković, D. (2013). Interkulturalni pomaci u multikulturalnom društvu. *Ekvilibrij-časopis studenata pedagogije*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Dostupno na: URL: [goo.gl/crBa3](http://goo.gl/crBa3). Očitano 08.03.2018.
15. Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7 (1), 59-84.
16. Nostrand, H. (1989). Authentic texts and cultural authenticity: An editorial. *Modern Language Journal*, 73(1), 49-52. doi: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05310.x
17. Piršl, E. i sur.(2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Ljevak: Zagreb.
18. Raboteg-Šarić, Z. (1997). Socijalizacija djece i mladeži. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 6 (4-5), str. 30-31.
19. Romstein, K. (2010). Epistemološki pristup inkluziji. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 84-94.
20. Smolík, J. (2013). Youth subcultures and social pedagogy. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*. Poznan: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 4 (2) pp. 65-81.

21. Williams, J. (2006). 'Authentic Identities: Straightedge Subculture, Music, and the Internet.' *Journal of Contemporary Ethnography*, 35, pp. 173–200.
22. Williams, P. (2011). *Subcultural Theory: Traditions and Concepts*. Cambridge: Polity.
23. Žižek, S. (2009). *In Defense of Lost Causes*. London-New York: Verso.
24. <https://www.oxforddictionaries.com>

## EDUCATIONAL POTENTIAL OF YOUTH SUBCULTURES

### *Summary*

The lack of wider interest of the academic community to study the formation of sociology of subculture and its effects in a time of globalization processes, is manifested by the accentuated progression of texts dealing with the thematization mostly of their negative effects, which are the object of study of social pedagogy and social work. Because they are considered a sociological construct of younger generations, it often happens that young people are better acquainted with subcultures than adults. In this regard, the need to illuminate this phenomenon was imposed from the perspective of sociological and pedagogical thought. The aim of the paper is to try to present the positive effects of youth subcultures, whose activism against violence at the Roskilde Festival in Denmark gave rise to the idea of a "The Living Library" project as one of the more positive examples of promoting interculturalism and getting to know the Otherness. This project offers a micro-relationship with the Other, which in a concrete and simple way shows the process of learning for interculturalism. The following organizers at Sziget Festival in Budapest show that the methodology of "The Living Library" is a universal example of the process of intercultural learning. From the initial idea of active dealing with violence, the idea has expanded to a wide range of issues that engulf younger generations, so this practice offers the introduction of the Other and Others, reduces prejudice, develops critical thinking, and creates a sense of belonging to a socially engaged group that "undermines" dominating mainstream. We can see that youth subcultures are a powerful postmodern instrumentation of the creative learning process, in which the learning process takes place alongside the development of a sense of belonging as a developmental stage of identity formation during the adolescence period.

**Keywords:** subculture, adolescence, The Otherness, intercultural learning, "The Living Library"

## LIKOVNE KOLONIJE U KULTURNIM SISTEMIMA BOSNE I HERCEGOVINE

### Sažetak

Formiranje specifičnih okupljanja likovnih stvaraoca, najčešće imenovan terminom „Likovne kolonije“, seže istorijski na sam početak dvadesetog vijeka, mapirajući regione koji su naseljeni stanovništvom našeg govornog područja. Osnivanje i rad ovakvih udruženja je svojom brojnošću i likovnom produkcijom u svakom smislu obogatilo društveni i kulturni život pojedinih regiona, a fundusi umjetničkih djela su postali nukleusi koji će u vremenima koja dolaze da obogate nacionalni kulturni sistem i postanu predmetom stručne analize i valorizacije. Bosna i Hercegovina se uključila u ovaj sistem prikupljanja umjetničkih eksponata 80-tih godina prošlog vijeka, i kroz četiri decenije postala bogatija za veoma veliki broj umjetnina različitih kvalitativnih vrijednosti. Do sada je malo pažnje posvećivano sistematskim bavljenjem i uređenjem ove oblasti, te ovaj rad ima za cilj da aktivira stručnu javnost kako bi u narednim godinama taj proces bio pokrenut sa mrtve tačke.

**Ključne riječi :** likovne kolonije, Bosna i Hercegovina, kulturni sistemi, umjetnost

### Kratki istorijat institucije likovnih kolonija

Fenomen *Likovnih kolonija* predstavlja veoma interesantnu pojavu u kulturnim sistemima<sup>1</sup> širih društvenih zajednica, a njegova složenost je dovoljan razlog da ovaj problem, koji je još uvijek u stanju institucionalne i formalne systemske nebrige, postane predmet interesovanja naučne, stručne i društvene zajednice, koja bi prepoznala njegovu važnost za društvo i kulturu<sup>2</sup>.

Ne postoji univerzalna definicija pojma *likovne kolonije*, ali bi se ova pojava mogla u slobodnom tumačenju predstaviti kao organizovano okupljanje umjetnika u izvanateljejskim prostorima, na mjestima koje organizator pripremi za tu svrhu, a u cilju zajedničkog rada u smislu promovisanja umjetnosti i stvaranja likovnih djela koja će ostati u vlasništvu lokalne zajednice.

Ovakav vid okupljanja umjetnika istorijski seže unazad do samih početaka devetnaestog vijeka, pojavom bečkog slikarskog bratstva Lukasbund, a onda već tridesetih godina istog vijeka članovi Barbizonske škole<sup>3</sup> prvi uspostavljaju „nov način stvaranja“ izlaskom u prirodu, i tim činom postaju rodonačelnici jednog sasvim inovativnog koncepta umjetničkog djelovanja, koji je predstavljao protivteg ukorijenjenom akademizmu.

<sup>1</sup> kulturni sistemi delimični izražaji jedne kulture, povezani međusobno stvarnom srodnošću, od kojih su najvažniji: religija, umetnost, nauka, privreda, država i pravo; Vujaklija Milan. Leksikon stranih reči i izraza, Bgd, 1980. str 485

<sup>2</sup> kultura (lat. colere gajiti, negovati, cultura; 3. fig. razvijanje, obrazovanje, usavršavanje, oplemenjavanje, bo-gaćenje duha; stručna, naročito opšta obrazovanost; načitanoost; etička kultura podizanje pojedinca i celog društva do toga da mu budu ideali: pravičnost, istinitost, čovečnost i uzajamno poštovanje; Isto, str 485.

<sup>3</sup> Díaz de la Peña (1807. - 1876.), Constant Troyon (1810. - 1865.), Jules Dupré (1811. - 1889.), Théodore Rousseau (1812. - 1867.) i Charles-François Daubigny (1817.-78.)

Pojava likovnih kolonija se na našim prostorima vezuje za veliku slikarku Nadeždu Petrović<sup>4</sup>, koja je u Sićevu<sup>5</sup> pokrenula 1905. godine prvo okupljanje južnoslovenskih slikara, potpuno nezavisno od država u kojima su živjeli i umjetnički djelovali.

Ova agilna i sposobna žena je zahvaljujući Ministarstvu kulture i vlastitim sredstvima uspjela da materijalno i tehnički obezbijedi prve uslove za rad Sićevačke kolonije<sup>6</sup>, i tako uspostavila referentni model koji će u vremenima koja su dolazila, da postane obrazac po kojem će ista kolonija nastaviti sa radom, a istovremeno poslužiti i kao reper mnogobrojnim kolonijama koje su nicale na svim područjima regiona.

Sićevačka kolonija je od svog osnivanja nastavila da radi sa povremenim prekidima, ali se nije nikada u potpunosti ugasila. Njen značaj na kulturološkoj mapi je nedvosmisleno visok, naročito kada se sagleda fundus same kolonije, koji je kvalitativno obogatio nacionalni likovni potencijal regiona i kompletne novije umjetnosti dvadesetog i dvadeset prvog vijeka. Ambicije, želje i ideje Nadežde Petrović i njenih kolega su svakako postale pokretač i osnovica za rad svim kolonijama koje su se formirale u nešto kasnijim periodima, ali je defakto ovaj fenomen zahvatio sve prostore, kako bivše SFRJ, tako i u novijim vremenima republike koje su se formirale nakon raspada zajedničke države.

### Ciljevi i zadaci likovnih kolonija

Ako se detaljno sagleda istorijat i koncept razvoja prve likovne kolonije na našim prostorima, jasno se nameće osnovna ideja i ambicija njenih prvih osnivača, a ona se prvenstveno bazira na etnografskim, sociološkim, kulturološkim i pedagoškim postulatima koji su ujedinjavali različite kulture i promovisali umjetnost i kulturu. Neke od ovih ciljeva bilježi u svojoj knjizi i Katarina Ambrozić, navodeći da je *Ideja bila da se upoznaju jugoslovenske pokrajine, ljudi i njihov život i rad i prikupi sve što je interesantno i originalno u narodu i da se upozna zapad „sa nami i onim što je u nas“*.<sup>7</sup> Kako su se, naročito u 80-tim godinama, koje su predstavljale „zlatno doba“ osnivanja ovakvih likovnih kolonija, pojavila i na našim prostorima (BiH) prva likovna okupljanja umjetnika, njihovo organizovanje i rad je svesrdno bio podržavan i potpomognut od tadašnjeg socijalističkog uređenja.

Lokalne zajednice, uz podršku opštinskih vlasti, tadašnjih velikih industrijskih giganta, medija, mnogobrojnih sponzora i ostalih segmenata društvene zajednice, organizovano su pomagali i bezrezervno ulazili u proces afirmisanja pojedinih gradova i regiona, često i ne poznavajući likovnu problematiku, nego su svoje ciljeve usmjeravali više u smislu skretanja pažnje javnosti na turističke, ekonomske, istorijske, demografske i ostale potencijale, uključujući ponekad i ličnu marketinšku afirmaciju. Svakako da su se javljali i izvjesni problemi, naročito u sredinama koje nisu imale toliko jaku materijalnu bazu, a kulturne

---

<sup>4</sup> Pišući o Impresionizmu u Srbiji Lazar Trifunović naziva Nadeždu Petrović prvim tipom secesiniste: revolucionar i organizator, propovednik i patriota, romantičar i zanesenjak; ona putuje, ratuje, bavi se ilegalnim radom, okuplja umetnike, stvara kolonije, bori se sa zvaničnicima, na momente se čini da joj je organizacija važnija od slikarstva; Lazar Trifunović. Od impresionizma do enformela, Beograd, 1982, 8

<sup>5</sup> Rasvjetljavanju ove pojave posebno su doprinijeli autori mnogobrojnih tekstova, studija i knjiga o Sićevačkoj koloniji : Dr Katarina Ambrozić. *Prva jugoslovenska umetnička kolonija*, Zbornik radova Narodnog muzeja, Knjiga prva, 1956/57, Narodni muzej, Beograd, MCMLVIII; Lazar Trifunović. *Srpsko slikarstvo 1900-1950*, Nolit, Beograd, 1973.; Dragutin Tošić. *Jugoslovenske umetničke kolonije, 1904-1927*, Institut za istoriju umetnosti, Filozofski fakultet, Beograd, 1983.; Grupa autora: Ljubica Miljković, Milica Todorović, Radmila Kostić, Vojislav Dević, Miroslav Anđelković, *Likovna kolonija Sićevo 1905-2005*, Galerija savremene likovne umetnosti u Nišu, Niš, 2005. Mara Makarić. *Sićevo 1964-1969*, Niš, 2014.

<sup>6</sup> Prvi učesnici su bili: Nadežda Petrović, Ferdo Vesel, Rihard Jakopič, Ivan Grohar, Paško Vučetić, Branko Popović.

<sup>7</sup> Katarina Ambrozić. *Nadežda Petrović*, Beograd, 1978, 184.

ustanove i njihovi radnici su aktiviranjem volonterističkih principa nerijetko uspijevali da svoje zamisli i provedu u djelo. Tako u svojoj knjizi „Kritika kulture“, Beno Zupančić (22. mart 1925. - 28. august 1980.), Slovenački književnik, publicista i novinar daje svoj pogled na neka od pitanja kulturne politike socijalističkih vremena, a koja se svakako dotiču i oblasti koja je predmet ovog rada.

*Zavisnost kulturnih ustanova i delatnosti od budžeta, od više ili manje prosvetljenog razuma ovog ili onog državnog organa ili političkog vođstva, stvarala je dosta teškoća, nespornost ili uzaludne borbe. Kulturni radnik je, s jedne strane, još bio neka vrsta „najamnog radnika“, zavisan od glavnog predstavnika podruštvenih sredstava za proizvodnju – države, dok ga je, s druge, oslobodilačka kulturna tradicija vezala za sudbinu narodnih masa. Zbog toga se mogla zapaziti izrazita dvojakost u ponašanju kulturnih radnika i ustanova: čas su se obraćali starateljskoj državi koja im je sekla hleb, a čas su osećali da je njihov pravi društveni i umetnički front u osnovama novog društva.<sup>8</sup>*

Složenost samog problema „nove kulturne politike“ koja je balansirala na polovima elitističkog i podruštvenog, iziskivala je veoma mudar i promišljen koncept, u kojem su nosioci kulturnih promjena morali da se na sofisticiran način suprostave samoupravljačkom demokratizmu, koji se veoma često *potvrđivao snagom elementarnog socijalnog pritiska na sve što je gospodsko, uzvišeno, otuđeno.*<sup>9</sup> Upravo su u ovom sistemu injektiranja novih kulturnih dešavanja i promjena, likovne kolonije odigrale veoma značajnu ulogu, koja je ispod svog plašta „novoestetizovane podruštvene umjetnosti“, u stvari i formirala jedan sasvim nov odnos prema stranom i nepoznatom, koji je imao dalekosežne posljedice.

Umjetnici su u novim izvanateljskim uslovima u kojima su stvarali, a koje im je obezbjeđivao organizator, formirali jednu posebno prisnu atmosferu, u kojoj su postali dostupni i otvoreni za komunikaciju sa građanstvom, i u tom činu izvršili pomjeranje granica ka defetizaciji stvaralačkog procesa. Izlazak iz ateljea je svakom umjetniku poseban izazov u kome se suočava sa izlaskom iz zone komfora i jednom drugačijom dinamikom stvaranja, a komunikacija, kako između umjetnika koji su u istom sazivu, tako i „otvorenost“ prema publici, gradi atmosferu koja je u neku ruku ublaženi vid socijalizacije umjetnosti i približavanja magičnog čina stvaranja širem krugu konzumenata. Shodno tome, likovne kolonije kao poseban fenomen, ne samo i jedino likovne produkcije koja se dešava u izmijenjenim uslovima rada, nose u sebi dosta složeniju strukturu koja seže u različite oblasti čovjekove duhovne nadgradnje, a njeni refleksi na kulturološka, sociološka, estetska, filozofska, politička i ostala društvena pitanja su konstantno prisutna i definišu naše systemske preobražaje.

Sve promjene koje se dešavaju u društvu istovremeno se reflektuju i na samu umjetnost, koliko god ona imala apstraktnu ili bilo koju drugu formu koja se razilazi sa mimetičkim postulatima, ali konstantno ostaje otvoreno pitanje o njenoj socijalizaciji i demokratizaciji, što je samo jedno od kompleksnih pitanja koje je sadržano u problematskom pitanju, koje je tema ovog rada.

U svojim Ogledima o likovnoj umjetnosti dr Vladimir Rozić, naš istaknuti istoričar umjetnosti, kritičar i esejista se veoma ozbiljno bavi kompleksnim odnosima koje proizvodi

---

<sup>8</sup> Beno Zupančić. Kritika kulture, Beograd, 1977, 17.

<sup>9</sup> Isto, 17.

umjetničko djelovanje u različitim sistemima i epohama, te se osvrće i na situacije u kojima se aktuelizuje gorepomenuto pitanje.

*Mnoge okolnosti i uslovi savremene civilizacije određuju ne baš najpovoljniju duhovnu klimu za umetnost. Širenje pragmatističkog i tehnokratskog mentaliteta, kao i naponi, još i danas, velikog broja ljudi za obezbeđenje osnovne egzistencije – udaljuju umetnost od čoveka, dovodeći je u stanje ozbiljne krize ... Potpuno zanemarujući ulogu društvenih uslova, ovakve teorije smatraju da rešenje socijalizacije umetnosti leži isključivo u okvirima same umetnosti, pa s tim u vezi one zaključuju da je dovoljno da se izvrši samo određeni preobražaj umetnosti, - pri čemu umetnost treba da se spusti na stepen svakodnevne, opšte pristupačnosti, - pa da socijalizacija uspe.*<sup>10</sup>

Još jedan zadatak je moguće prepoznati u okrilju djelovanja likovnih kolonija, a on je vidljiv pod pojmom „širenja pismenosti“, odnosno edukovanja i obrazovanja publike u smjeru podizanja kulturnog nivoa u zajednici, na jedan viši stepen. Ovakva vrsta edukacije se u slučaju likovnih kolonija kod publike sprovodi vizuelnim putem, a ove specifične institucije su na sebe preuzele zadatak da putem javnog promovisanja eksponata, tekstovima kritičara, medijskim eksponiranjem, mnogobrojnim putujućim izložbama, predavanjima, kolektivnim učeničkim posjetama i ostalim aktivnostima vrše „opismenjavanje“ društvene zajednice posrednim putem, u odnosu na „klasično“ jezičko opismenjavanje.

Pominjanjem pojma „opismenjavanje“, aktivira se i mogućnost analize odnosa između likovne i ostalih umjetnosti, te se može uvidom u djela mnogih autora<sup>11</sup>, koji su se ozbiljno bavili ovim pitanjem, izvesti zaključak o složenim mogućnostima aktivacije ovog procesa, zahvaljujući prirodnoj i uzročnoj povezanosti svih umjetnosti. Naročito su interesantna razmatranja Rene Veleka koji raspravlja o odnosu književnosti i drugih umjetnosti.<sup>12</sup>

Profesor dr Svetislav Pavićević u svojoj knjizi *Umetnost kao nadvremeno*, naročito u poglavlju: *II Povodi proistekli iz postojanja umetničkog dela* raspravlja o ulozi umjetnika da stvara i širi pismenost, otvarajući time mnogobrojne mogućnosti za analizu ovog pitanja i njegove komparacije u sagledavanju lepeze identičnih zadataka u ostalim granama umjetnosti. *Onog momenta, kad je društvo shvatilo značaj kulture i pismenosti, pred sve ljude koji su ove attribute posedovali, postavljeno je društveno očekivanje o njihovom učešću u širenju pismenosti, znanja i obrazovanja u zajednici. Ta su se očekivanja rasprostrala i na umetnika. Budući da su umetnici bili subjekti obdareni znanjem i pismenošću, oni su se pokazali kao veoma pogodan faktor podizanja nivoa znanja, pismenosti i obrazovanja, ne samo putem svog dela. Kao pismen, obrazovan čovek, umetnik bi bio dužan da te društveno dragocene, retke osobine stavi u službu interesa zajednice, odnosno da u njoj širi pismenost i znanje. Umetnik i njegovo delo, neretko su bili gotovo jedina luča svetlosti i znanja u tmastim, tmurnim periodima istorije, tako da na kraju postaju i simboli razboritosti i razuma, Pa i onda, kad je pismenost postala masovna, a kultura uzdignuta na visok nivo, što je postalo predmetom dejstva vrlo razgranatih institucija školstva, ostala je svest o ulozi umetnika u širenju znanja, i očekivanja da on takvom ulogom i dalje nastavi svoje dejstvo.*<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Vladimir Rozić. *Umetnost na putevima iskušenja*, Beograd, 1976, Komentari

<sup>11</sup> Plutarh, Filostrat, Š.Bate, Lesing, Novalis, K.Salutati, T.Manro, Š.Lalo i dr

<sup>12</sup> Rene Velek i Ogist Voren: *Teorija književnosti* (Rene Wellek and Austin Warren: *Theory of literature*, NewYork, 1956) Nolit, Beograd, 1965, 147-158. Preveo Aleksandar Spasić

<sup>13</sup> Svetislav Pavićević. *Umetnost kao nadvremeno*, Beograd, 1978, 232-233



Već iz ovog kratkog navoda se može naslutiti složen organizam pojave likovnih kolonija u sistemu umjetnosti, koja se veoma rijetko analizira u svojoj potpunosti, već joj se u narodu najčešće pridodaje epitet „neformalnog okupljanja umjetnika koji, uz gitaru i čašicu, slikaju i ugodno provode dane u prirodi“.

Čak i Fidler bilježi da je *Umjetnost veoma javna stvar i predmet vrlo širokog interesovanja*,<sup>14</sup> ali ne želi da umjetnosti podari onu socijalnu i podruštvljenu crtu, braneći uzvišenost sadržaja kojeg djelo nosi u sebi, i skrećući pažnju na određen stepen njene devalviranosti, odnosno mogućnosti da se djelo pogrešno protumači ili pogrešno shvati, ako se u potpunosti prepusti masi da ona određuje njegovu sudbinu. U sklopu ovog edukativnog zadatka koji likovne kolonije ostvaruju svojim postojanjem, jedan bitan pedagoški segment odvija se i unutar same grupe umjetnika koji čine okosnicu ovog složenog sistema. Zajednički život i rad sa drugim umjetnicima daje priliku svakome da uroni u snažno iskustvo kolektivne stvaralačke energije. Ovaj vid prenošenja iskustava, znanja, tehnoloških i zanatskih vještina, „otvaranja“ u smislu prilagođavanja izvjesnom nomadski-kolektivnom proživljavanju situacija koje ne trpe egocentričnost, izvjesne psihološke promjene koje defakto postaju rezultat novih iskustava, u svojoj konačnici mogu da psihoterapeutske djeluju na pojedine stvaraoce u najpozitivnijem smislu.

Posebno je važno istaći da u novije vrijeme likovne kolonije postaju prave Akademije na otvorenom, gdje umjetnici starije generacije u jednom neformalnom maniru obučavaju mlađe kolege svim tajnama koje će ovi usvojiti sa mnogo većom lakoćom, nego što bi se to desilo u procesu akademskog školovanja. Osim toga, kao važan zadatak ovakvih umjetničkih organizovanja, svakako postaje i onaj materijalni, a on se tiče formiranja ili upotpunjavanja likovnih fondusa i zbirke, koje vremenom prerastaju u značajan kapitalni potencijal određenih regiona.

Gledano sa ekonomske strane, likovne kolonije su svakako doprinijele prikupljanju umjetničke građe sredinama koje, u sistemima tržišnog poslovanja, nikako ne bi mogle da investiraju u kupovinu umjetničkih djela, i tako kulturno obogate svoju lokalnu zajednicu. Način na koji su organizatori, preko razrađenog koncepta organizovanja i trajanja likovnih kolonija izvršili prikupljanje umjetničkih djela, sasvim je pravno pokriven, a djela koja ostaju u zajednici, ljubaznošću samih autora bivaju kolekcionirana po cijenama koje su daleko ispod onih na tržištu.

Da se ne bi stekao utisak da je u pitanju neko mešetarenje umjetninama, od osnivanja samih kolonija se insistira na muzeološkoj obradi i sistematizaciji likovnih djela nastalih tokom rada kolonije, prikupljanju dokumentacionog materijala, koji bi poslužio istraživačima da u budućnosti obave stručnu analizu kompletne građe, kao i na javnom prezentovanju svega onog što je urađeno u toku trajanja same kolonije, putem publikovanja kataloga, člancima u štampi, angažovanjem medija i kompletnog javnog mnjenja.

Svaka kolonija bi po pravilu trebala imati svoj Statut, u kojem se regulišu sva prava i obaveze organizatora i učesnika; Umjetnički savjet, Plan rada, stručnu, materijalnu i tehničku logistiku. U zavisnosti od materijalnih sredstava, Plana i koncepta, određuje se vrijeme trajanja kolonije i broj učesnika. Broj učesnika se kreće u prosjeku oko 7-10, u izuzetnim slučajevima on premašuje ovu brojku, dok je vrijeme trajanja kolonija u najvećem broju slučajeva

---

<sup>14</sup> Konrad Fidler, O prosuđivanju dela likovne umetnosti, Beograd, 1980, 37

ograničeno na 3-7 dana. Svi ovi elementi otvaraju jedan širok prostor za polemike i preispitivanje kvaliteta, opravdanosti, ekonomske isplativosti i kulturološkog značaja za zajednicu, i oni su aktuelni od vremena osnivanja prvih kolonija pa do danas.

U takvoj situaciji gdje se preispituje uloga umjetnosti sa raznih aspekata, čak i onog Gombrichovog da je ona *tačan odraz vjerovanja i ideja i morala jednog društva*, likovne kolonije djeluju kao pozitivni generatori koji decenijama aktivno rade na procesu likovne kulture i razumijevanja stvaralaštva, i to na najneposredniji način, u direktnom kontaktu sa publikom. One promovišu umjetničko stvaralaštvo u smislu saživota i sudbinske povezanosti ljudi koji vjeruju da je umjetnost izraz svega onog najboljeg što se ima, a kultura tako i ostaje neotuđivo pravo svakog naroda da stvara svoj identitet najuspješnije ako je u korelaciji i sintezi sa kulturama drugih naroda.<sup>15</sup> Upravo u tom smislu, većina likovnih kolonija koje se aktiviraju na našem području, već od osme decenije dvadesetog vijeka, uključuje u svoj rad stvaraoce raznih narodnosti koji djeluju pod nazivom jugoslovenskih umjetnika, a čije će se okupljanje nastaviti i nakon tragičnog raspada bivše države i ponijeti epitet „međunarodnog“.

Sve kulturološke, etnografske i nacionalne osobine su u zajedničkom stvaranju bile prisutne i na njih se nije gledalo u smislu politikanstva niti nacionalističkih istupa, nego više kao na romantičnu sliku određenih regiona, kojom su veličane ljepote jugoslovenskih prostora i nuđen je nepatvoren pogled na život i sreću, onako kako je doživljavaju umjetnici introspektivno i ekspresivno. Taj duh lirike, iskrenosti i romantizma ističe i veliko svjetsko ime u domenu vajarstva – Ogist Roden, te u svojim razgovorima i zabilješkama o umjetnosti kaže: *Uostalom, danas se smatra da su korisna bogatstva koja se izlažu samo zato da bi se zadovoljila sujeta i izazvala zavist: takva bogatstva ne samo što su nekorisna, nego i opterećuju čoveka. Što se mene tiče, ja nazivam korisnim sve ono što nas čini srećnim. A na svetu nema ničeg što nas čini tako srećnim kao kontemplacija i sanjarenje. U naše doba to se sasvim zaboravlja. Čovek koji ne strahujući od nemaštine, kao mudrac uživa u bezbrojnim čudesima na koja u svakom trenutku nailaze njegove oči i njegov duh, korača po zemlji kao bog. Opija se kad gleda lepa bića puna bujnosti koja oko njega šire svoj vatreni dah života: ponosne primerke ljudskog roda i životinjskih vrsta, mladu muskulaturu u pokretu, divne žive mašine, gipke, vitke i pune nerava; on svoju radost pronosi dolinama i brežuljcima, gde se proleće rasipa u ludim svetkovinama zelenila i cveća, u opojnim isparenjima ... Koji je smrtnik srećniji od ovog? A kako je umetnost ta koja nas uči i koja nam pomaže da osećamo takve radosti, ko može da porekne da nam je ona beskrajno korisna?*<sup>16</sup>

Pored svih navedenih ciljeva i zadataka likovnih kolonija, ovaj zadatak – koji se tiče bavljenja i promovisanja istinske i čiste umjetnosti, u smislu njenog izjednačavanja sa primarnim ljudskim težnjama ka ljepoti, sreći, istini i uzvišenim stanjima duha, zasigurno će kod istinskih poznavalaca i ljubitelja umjetnosti uvijek ostati na prvom mjestu.

### Likovne kolonije u Bosni i Hercegovini

Bosna i Hercegovina, nekad sastavni dio SFRJ, ušla je u masovniji sistem organizovanja likovnih kolonija u zadnjim decenijama dvadesetog vijeka. Specifično geografsko područje, koje obiluje veoma bogatim prirodnim ljepotama<sup>17</sup>, a i kompleksnim istorijskim nasljeđem,

<sup>15</sup> O ovom i sličnim pitanjima bavi se Branko Pražić, dr medicinskih nauka, u svojoj knjizi *Vid i privid umjetnosti*, Zagreb, 1989.

<sup>16</sup> Ogist Roden *O umetnosti*, razgovore zabeležio Pol Gzel, Beograd, 2004, 148-149

<sup>17</sup> Kozara, Una, Bardača, Pliva, Počitelj, Ostrožac, Mostar, Višegrad itd

sačinili su pogodnu osnovu za pokretanje mnogobrojnih likovnih kolonija, koje će poboljšati kulturološku sliku ovog regiona. Imajući u vidu sve ciljeve i zadatke koji su pomenuti u prethodnom poglavlju, pokretači ovog novog kulturološkog fenomena su i na području Bosne i Hercegovine, slijedeći primjere svojih kolega iz ostalih regiona bivše države, a nakon njenog tragičnog raspada i formiranja novih republika, nastavili saradnju u smislu razmjene iskustava, umjetnika i stručnih saradnika, trudeći se da očuvaju integritet i depolitizaciju umjetnosti.

Osnivači likovnih kolonija na području Bosne i Hercegovine su često bili značajni umjetnici koji su već ostvarili vidne rezultate na polju likovnog stvaralaštva, a za područje Bosne i Hercegovine su bili vezani različitim vezama, koje su u ovom slučaju bile povod da umjetnici koji su stekli slavu van granica Bosne i Hercegovine na neki način pomognu ovim krajevima u procesu kulturne afirmacije.<sup>18</sup>

Kao i u ostalim regionima, i na području Bosne i Hercegovine su osnivači i pokretači likovnih kolonija nailazili na mnogobrojne probleme, a oni su se prije svega ogledali u organizacijskim i stručnim poslovima, svim onim pitanjima koja su se doticala muzeološke prakse, a na kraju i sa nezaobilaznim problemima materijalne prirode, i onog, možda najkompleksnijeg zadatka koji se ogledao u komunikacijskom dijalogu sa sredinama koje su bile prilično rezervisane prema ovakvim pojavama. Određena vrsta „kulturne dekontaminacije“ je putem likovnih kolonija, uz istrajnost njenih aktera, kroz jedan duži vremenski period uspjela da velikim dijelom popravi prilično zamagljene stavove o umjetnosti, koji su bili formirani usljed njenog nepoznavanja i istorijske aure ekskluzivnosti, koja joj je konstantno pripisivana.

Neke od najstarijih likovnih kolonija, koje su u ovoj godini ušle u šestu deceniju svog postojanja, poput kolonija u Počitelju i Cazinu (Ostrožac), postavile su neku vrstu kvalitativnog okvira, koji je poslužio drugim kolonijama kao reper u organizacionom, kvalitativnom, muzeološkom i svim drugim standardima koji su nužni da bi funkcionisao ovaj složen „organizam“.

Međunarodna umjetnička kolonija Počitelj osnovana je 1964 godine. Udruženje likovnih umjetnika Bosne i Hercegovine vlasnik je i osnivač umjetničke kolonije u Počitelju. U okvirima svog djelovanja Kolonija okuplja umjetnike iz cijele zemlje i svijeta gdje se u podneblju neobične ljepote, čudesnog ambijenta i nesvakidašnje stvaralačke atmosfere umjetnici - slikari, kipari i grafičari druže, razmjenjuju iskustva i ostvaruju kontakte. Kroz programe kolonije je prošlo na hiljade likovnih umjetnika, književnika, kritičara, glumaca i drugih kulturnih radnika iz Italije, Engleske, Danske, Francuske, Grčke, Kipra, Egipta, Turske, Poljske, Njemačke, Austrije, Švedske, Holandije, SAD, Japana, Meksika, Kine ... koji su svoje radove - slike, grafike, skulpture donirali u korist iznimno vrijedne umjetničke zbirke, odnosno Fundusa Međunarodne umjetničke kolonije Počitelj. U toku rata 1992 -1995, Kolonija je bila devastirana, a uz ogromne napore ULUBiH-a i Vlade Federacije BiH, obnovljena 2003 godine. Svake prve nedelje u junu mjesecu u Koloniji Počitelj okupljaju se umjetnici i ljubitelji Počitelja na tradicionalnoj manifestaciji "Trešnjeva nedelja", a u toku godine Udruženje organizira radne kolonije za koje vlada veliki interes umjetnika iz Evrope i Svijeta.<sup>19</sup> Dokumentovanje utisaka samih učesnika ovakvih okupljanja likovnih stvaralaca najbolje svjedoči o kvalitativnim kulturološkim promjenama koje su se desile na području Bosne i Hercegovine, a kao primjer

<sup>18</sup> Stojan Ćelić, Bosko Karanović Zdravko Mandić, Branko Miljuš, Mersad Berber, Radomir Knežević i dr

<sup>19</sup> <http://pocitelj.ulubih.ba/> posjećeno, 19.11.2017.

navodim fragmente zapisa koje je zabilježio Mirza Sadiković za Al Jazeera : „Učesnici su svojim ostvarenjima vrlo brzo izmijenili sliku ovog kraja i značajno utjecali na percepciju i razumijevanje umjetnosti. Skulpture se nalaze i pred školama, preduzećima, institucijama, u gradskim parkovima u Cazinu i Bihaću, i tako dopunjavaju ljepotu ovoga kraja.

"Skulpture su ubrzo postale značajan i neprolazan dio ljepote i utiska koji ostavlja ovaj kraj, i to je postalo dijelom svijesti ovdašnjih ljudi. Uvjeren sam da bez Kolonije ne bi bilo ni Škole primijenjenih umjetnosti u Bihaću, niti bi toliko mladih ljudi iz ovoga kraja otišlo na likovne akademije u Sarajevo, Zagreb, Ljubljano, Beč... a otišlo ih je na desetine. Tako je i nastala i opstala Kolonija i za pola stoljeća više od 130 skulptura naselilo je cazinsko podneblje", kaže Kasumović.

Teško je danas opisati koliko su stanovnici Ostrošca, Cazina i Bihaća živjeli i žive za Koloniju, družili se s kiparima, koliko su je i kako prihvatili. Najvjernije o tom govori sjećanje na boravak i rad u Koloniji japanskih umjetnika Inoue Yukichi i Hideko Miyata. Oni su svoja djela radili u ljeto 1979. godine. Bili su među prvim stranim umjetnicima-učesnicima Kolonije. Zapisao je tada Miyata: "Ambijent tog čudesnog Starog grada i zamka je nevjerovatno inspirativan i zato bih svakom skulptoru, bilo odakle iz svijeta, poželio da tu provede određeno vrijeme i ostvari neki svoj projekat."<sup>20</sup>

Osim prisutnog tradicionalnog odnosa prema neshvaćanju smisla i uloge same umjetnosti, u kontekstu vremena i društva koje se bavi većinom egzistencijalnim pitanjima, javljaju se i sasvim novi estetički modeli poimanja umjetničkih izraza, koji takođe jednim dijelom stvaraju zabunu kod konzumenata, koji još uvijek nisu spremni da se riješe istorijskih sedimenata i prihvate promjene u umjetnosti.

U ogledima o filozofiji umjetnosti *Smrt slike*, Milorad Belančić navodi ovaj problem kao veoma bitan, pa kaže: *U svetu u kojem živimo izuzetno visoko se cene fotografske, digitalne, mentalne, pokretne, krvne, ekranske i mnoge druge slike...Danas se govori i o slikovnom obrtu ili povratku slikovnosti, a već dugo i o „virtuelnoj“, što u izvesnom smislu znači i „slikovnoj“ realnosti (sveta). Sve to ne daje odgovor na pitanje: zašto u savremenoj umetnosti nema više mesta za tradicionalnu, doslovno shvaćenu sliku? Šta se zapravo desilo? Da li je slika potpuno uništena? I šta je zapravo s njom, još uništeno? Da li je time temeljno redefinisano i sam status vizuelne umetnosti? Recimo, tako što ta promena podrazumeva, u stvari, kraj „likovne“ umetnosti.*<sup>21</sup>

Osim ovih i ovakvih problema, koji su bili prisutni od samog osnivanja likovnih kolonija, a vidljivi su i danas, moguće je primijetiti da postoji i izvjesno stanje nesređenih standarda koje se ogleda ponajviše u prilično haotičnom odnosu prema muzeološkoj obradi samih eksponata, njihovom otuđivanju, kao i neadekvatnom deponovanju i ostavljanju na milost i nemilost organizatoru da raspolaže djelima, koja ostaju u lokalnoj zajednici nakon završetka rada likovne kolonije. Svakako da ovo nije pravilo za one kolonije koje svoj rad zasnivaju na profesionalizmu i koje su angažovale stručne osobe da vrše poslove koje su u domenu muzeološke prakse, ali isto tako postoje kolonije koje se nakon par godina djelovanja „gase“ i često se gube jasni tragovi o djelima koja su nastala u toku njihovog trajanja.

<sup>20</sup> <http://balkans.aljazeera.net/vijesti/pet-desetljeca-kolonije-kipara-ostrozac>, posjećeno 19.11.2017.

<sup>21</sup> Milorad Belančić, *Smrt slike – Ogledi iz filozofije umetnosti*, Beograd, 2009, 6

Bosna i Hercegovina spada u red zemalja koje imaju veoma veliki broj likovnih kolonija s obzirom na njene demografsku i geografske osobine. Javnost veoma malo zna o njihovom kvantitetu i kvalitetu, a jedine informacije, koje su najčešće zatvorene u okvirima lokalnih i regionalnih prostora su izložbe koje se povremeno priređuju, katalogi koji se štampaju u zavisnosti od materijalnih sredstava organizatora, šturi natpisi u štampi ili prilozi lokalnih ili entitetskih tv stanica.

Likovni kritičari i teoretičari umjetnosti<sup>22</sup>, koji se uključuju u ovaj proces pišući predgovore za kataloge izložbi, ekskluzivno ponekad prate i čitav tok rada kolonije, ali do sada nije napravljen nikakav ozbiljan i sistematičan pregled rada svih kolonija na teritoriji Bosne i Hercegovine, i to ostaje kao otvoreno pitanje i zadatak za istraživače u periodu koji je pred nama. Prikupljanje tekstova i građe o radu likovnih kolonija sačinjavaće veoma vrijedan okvir u sistemu valorizovanja svih tokova i pojava u savremenoj umjetnosti našeg podneblja, a istovremeno će poslužiti i kulturolozima u prikazu slike razvoja kulturoloških prilika i njenih promjena u zadnjim decenijama dvadesetog i prvoj polovini dvadesetprvog vijeka.

Autor ovog teksta posljednjih dvadesetak godina prati razvoj novije likovne produkcije na domaćem terenu, kako kroz rad i stvaralaštvo pojedinaca, tako i kroz djelatnost pojedinih likovnih kolonija<sup>23</sup>. To je svakako mali doprinos gorepomenutom zadatku, ali može poslužiti kao dobra osnova za njegovu ozbiljniju i sistematičniju analizu i razradu novih istraživanja, svim budućim stručnjacima iz ove i srodnih oblasti.

Veoma je teško napraviti neku preciznu popisnu listu likovnih kolonija na teritoriji Bosne i Hercegovine upravo iz razloga koji je pomenut u samom tekstu, a on se odnosi na otvaranje pojedinih kolonija i njihovo gašenje u nekom kratkom vremenu postojanja. Pošto je uočljivo i nesistemska povezivanje i dokumentisanje velikog broja likovnih kolonija u jedan umreženi sistem, stanje se može činiti pomalo haotičnim.

U popisu koji slijedi, autor ovog teksta navodi neke od referentnijih kolonija na području Bosne i Hercegovine, ali i one druge, koje su osnovane u zadnjoj dekadi dvadesetprvog vijeka, ne isključujući mogućnost da će zbog nedostatka materijalnih sredstava ili nedovoljne podrške lokalnih zajednica<sup>24</sup> mnoge od pomenutih i prestati sa radom.

### Popis likovnih kolonija na teritoriji Bosne i Hercegovine

| Mjesto održavanja | Broj saziva | Naziv                                 | Karakter    |
|-------------------|-------------|---------------------------------------|-------------|
| Počitelj          | 53          | Umjetnička kolonija                   | Međunarodni |
| Cazin-Ostrožac    | 50          | Vajarska kolonija                     | Međunarodni |
| Kiseljak          | 37          | Likovna kolonija „Planinski krajolik“ | Međunarodni |
| Srbac-Bardača     | 34          | Likovna kolonija „Bardača“            | Međunarodni |
| Rakani-Novigrad   | 30          | Likovna kolonija „Rakani“             | Međunarodni |
| Višegrad          | 23          | Likovno saborovanje „Višegrad“        | Međunarodni |
| Pale              | 22          | Likovna kolonija                      | Međunarodni |
| Teslić            | 22          | Lk „Različitost nas povezuje“         | Međunarodni |
| Banjaluka         | 20          | Lk „Gradovi partneri „                | Međunarodni |
| Tuzla – Breške    | 18          | Likovna kolonija                      | Međunarodni |

<sup>22</sup> Vidosava Grandić, Slavka Mirosavljević, Aleksandar Grandić, Siniša Vidaković i dr

<sup>23</sup> Siniša Vidaković. Novi vizuelni dijalog, Banjaluka, 2009; Level 2, Banjaluka, 2012; Knjiga ispod jastuka / Book under the pillow, Banjaluka, 2016.

<sup>24</sup> <http://www.palelive.com/18-saziv-likovne-kolonije-pale-u-teskim-uslovima/> , posjećeno 19.11.2017.

|                    |    |                                     |             |
|--------------------|----|-------------------------------------|-------------|
| Banjaluka          | 16 | Lk „Zmijanje“                       | Međunarodni |
| Goražde            | 15 | Lk „Boje prijateljstva“             | Međunarodni |
| Pale-Jahorina      | 15 | „Art simpozijum Jahorina“           | Međunarodni |
| Brčko              | 15 | Likovna simpozijum radionica „Sava“ | Međunarodni |
| Gradiška           | 15 | Likovna kolonija                    | Međunarodni |
| Visoko             | 14 | Lk „Ada „                           | Međunarodni |
| Derventa-Patkovača | 13 | Likovna kolonija                    | Međunarodni |
| Prijedor-Mrakovica | 12 | Lk „Sreten Stojanović               | Međunarodni |
| Trebinje           | 12 | Lk „Lastva“                         | Međunarodni |
| Laktaši            | 11 | Lk „Lasta“                          | Međunarodni |
| Vitez              | 10 | Lk „Vitez“                          | Međunarodni |
| Livno              | 9  | „Ženska likovna kolonija“           | Međunarodni |
| Prnjavor           | 9  | Lk „Peyo“                           | Međunarodni |
| Živinice           | 8  | Likovna kolonija                    | Međunarodni |
| Kalesija           | 7  | Lk „Klik Džafići“                   | Međunarodni |
| Šipovo, Pliva      | 7  | Lk „Pliva“                          | Međunarodni |
| Posušje            | 7  | „Eko kolonija“                      | Međunarodni |
| Tuzla, Lukavac     | 6  | Lk „Svatovac“                       | Međunarodna |
| Kakanj             | 6  | Likovna kolonija                    | Međunarodna |
| Doboj              | 6  | Lk „Tvrđava“                        | Međunarodna |
| Travnik            | 5  | Lk „Kistom kroz gradove SBK“        | Međunarodna |
| Mostar             | 5  | Lk „Ostajte ovdje“                  | Međunarodna |
| Zenica, Vranduk    | 5  | Likovna kolonija                    | Međunarodna |
| Počitelj           | 5  | Lk „Moj bijeg u slobodu“            | Međunarodna |
| Milići             | 4  | Lk „Boksit i boje“                  | Međunarodna |
| Mostar             | 4  | Lk „Krešimir Ledić“                 | Međunarodna |
| Ugljevik           | 3  | Likovna kolonija                    | Međunarodna |
| Kozarska Dubica    | 3  | Likovna kolonija                    | Međunarodna |
| Vareš              | 3  | „Art kolonija Borovica“             | Međunarodna |
| Bugojno            | 3  | Likovna kolonija                    | Međunarodna |
| Doboj, Kožuhe      | 3  | Likovna kolonija                    | Međunarodna |
| Srebrenica         | 2  | Likovna kolonija                    | Međunarodna |
| Jajce              | 2  | „Jajce Art“                         | Međunarodna |
| Gornji Vakuf       | 2  | Lk „Vranica“                        | Međunarodna |
| Trebinje           | 2  | Lk „Kolo“                           | Međunarodna |
| Banjaluka          | 1  | Lk „Šibovi“                         | Međunarodna |

Iz predočene tabele može se dobiti i okvirna brojčana slika koja govori koliko je fenomen likovnih kolonija rasprostranjen na teritoriji Bosne i Hercegovine. Već i sama brojka koja nije konačna, a ona govori o preko 40 „aktivnih“ kolonija<sup>25</sup>, ukazuje na važnost ovog kulturalnog segmenta i prezentuje Bosni i Hercegovinu u svjetlu zemalja koje imaju potencijal i interesovanje da razvijaju i svoje kulturalne kapacitete na ovaj način.

## Zaključak

Fenomen „Likovnih kolonija“ pojavljuje se na prostorima kraljevine SHS od prve decenije dvadesetog vijeka, mada je moguće uočiti određene pojave koje su mogle doprinjeti njegovoj pojavi i osnivanju i ranije, u devetnaestom vijeku. Bosna i Hercegovina, poput ostalih

<sup>25</sup> Popis nije konačan i on je varijabilnog karaktera, pošto se pojedine kolonije gase a nove osnivaju, ali je svakako okvirna slika trenutnog stanja u ovoj oblasti. Autor teksta se vodio ličnim iskustvima i saradnjom sa pojedinim kolonijama, informacijama iz literature, štampe i internet izvora.

zemalja u regionu, nije ostala imuna na ovu pojavu, i već od druge polovine dvadesetog vijeka, ulazi u sistem osnivanja i aktivnosti koje su bile vezane za okupljanja umjetnika i njihov stvaralački rad, u sasvim novim uslovima koje im je pripremao organizator. Ovaj vid umjetničke produkcije imao je višestruk značaj, kako za lokalne zajednice, tako i u jednom širem kontekstu, koji je na različitim nivoima ostvarivao benefite: u kulturalnom, edukativnom, pedagoškom, sociološkom, materijalnom i ostalim segmentima koji su bitni za razvoj savremenog društva.

Rad pod naslovom „*LIKOVNE KOLONIJE U KULTURNIM SISTEMIMA BOSNE I HERCEGOVINE*“ ima za cilj da prvenstveno skrene pažnju na ovu pojavu koja je veoma bitna u kulturnim sistemima novijih država, te da aktivira istraživače da u vremenima koja dolaze naprave ozbiljnu analizu i sistematsko sređivanje građe, te upoznaju širu javnost sa značajem i potencijalima koje one kriju u sebi, a referišu se na društvenu kulturološku sliku.

### Literatura i izvori

1. Katarina Ambrozić. *Prva jugoslovenska umetnička kolonija*, Zbornik radova Narodnog muzeja, Knjiga prva, 1956/57, Narodni muzej, Beograd, MCMLVIII
2. Katarina Ambrozić. *Nadežda Petrović*, Narodni muzej, Beograd, 1978
3. Milorad Belančić. *Smrt slike – Ogledi iz filozofije umetnosti*, Krug, Beograd, 2009
4. Konrad Fidler. *O prosuđivanju dela likovne umetnosti*, Novi dani, Beograd, 1980
5. Grupa autora: Ljubica Miljković, Milica Todorović, Radmila Kostić, Vojislav Dević, Miroslav Anđelković, *Likovna kolonija Sićevo 1905-2005*, Galerija savremene likovne umetnosti u Nišu, Niš, 2005.
6. Pol Gzel. *Ogist Roden o umetnosti*, Metaphysica, Beograd, 2004
7. Mara Makarić. *Sićevo 1964-1969*, Galerija savremene likovne umetnosti u Nišu, Niš, 2014
8. Svetislav Pavićević. *Umetnost kao nadvremeno*, Nip Mladost, Beograd, 1978
9. Branko Pražić. *Vid i privid umjetnosti*, Mladost, Zagreb, 1989
10. Vladimir Rozić. *Umetnost na putevima iskušenja*, Nip Mladost, Beograd, 1976
11. Dragutin Tošić. *Jugoslovenske umetničke kolonije, 1904-1927*, Institut za istoriju umetnosti, Filozofski fakultet, Beograd, 1983
12. Lazar Trifunović. *Od impresionizma do enformela*, Nolit, Beograd, 1982
13. Lazar Trifunović. *Srpsko slikarstvo 1900-1950*, Nolit, Beograd, 1973
14. Siniša Vidaković. *Novi vizuelni dijalog*, Art print, Banjaluka, 2009
15. Siniša Vidaković. *Level 2*, BLC, Banjaluka, 2012
16. Siniša Vidaković. *Knjiga ispod jastuka / Book under the pillow*, Art print, Banjaluka, 2016
17. Rene Velek i Ogist Voren: *Teorija književnosti* (Rene Wellek and Austin Warren: *Theory of literature*, New York, 1956) Nolit, Beograd, 1965, 147-158. Preveo Aleksandar Spasić
18. Milan Vujaklija. *Leksikon stranih reči i izraza*, Bgd, 1980
19. Beno Zupančić. *Kritika kulture*, Vuk Karadžić, Beograd, 1977

### Internet stranice

1. [https://hr.wikipedia.org/wiki/Barbizonska\\_%C5%A1kola](https://hr.wikipedia.org/wiki/Barbizonska_%C5%A1kola), 13.11.2017.

2. <http://pocitelj.ulubih.ba/> posjećeno, 19.11.2017.
3. <http://balkans.aljazeera.net/vijesti/pet-desetljeca-kolonije-kipara-ostrozac>, 19.11.2017.
4. <http://www.palelive.com/18-saziv-likovne-kolonije-pale-u-teskim-uslovima/>, 19.11.2017.
5. <http://www.blic.rs/vesti/republika-srpska/zavrsono-trece-likovno-saboravanje-u-ugljeviku-likovni-umetnici-i-deca-stvarali-dela/9gbez5r>, 19.11.2017.
6. <http://balkans.aljazeera.net/vijesti/pet-desetljeca-kolonije-kipara-ostrozac>, 19.11.2017.
7. <http://ba.n1info.com/a173153/Vijesti/Kultura/Likovna-kolonija-Breske-u-Tuzli-poznata-i-van-granica-BiH.html>, 19.11.2017.
8. <http://www.derventacafe.com/likovna-kolonija-patkovaca-umjetnici-se-predstavili-slikom-ali-i-pjesmom-foto/>, 19.11.2017.
9. <http://www.glassrpske.com/kultura/vijesti/Završena-27-Likovna-kolonija-Rakani/lat/243607.html>, 19.11.2017.
10. <http://www.blic.rs/vesti/republika-srpska/otvorena-medunarodna-likovna-kolonija-una-kozarska-dubica-2016/fyj5rp3>, 19.11.2017.
11. <http://www.blic.rs/vesti/republika-srpska/strucnjaci-i-13-umetnika-na-ekoloskoj-koloniji-slikari-i-ekolozi-spasavaju-bardacu/9zbdsv8>, 19.11.2017.
12. <https://www.esrebrenica.ba/upoznaj-srebrenicu/završena-druga-medunarodna-likovna-kolonija-srebrenica-2017.html>, 19.11.2017.
13. <http://www.federalna.ba/bhs/vijest/215154/jedina-medunarodna-zenska-likovna-kolonija-u-bih>, 19.11.2017.
14. <http://radioposusje.ba/content/likovna-kolonija-u-spomen-na-velikane-ferdu-kova%C4%8Da-i-franju-primorca>, 19.11.2017.
15. <http://www.laktasiturizam.org/302/laktasiturizam/Likovna-kolonija-Lasta>, 19.11.2017.
16. <https://vipromo.ba/visocko-ljeto-2017-otvorena-likovna-kolonija-adi/>, 19.11.2017.
17. <http://radiobrcko.ba/medjunarodna-xv-likovna-simpozijum-radionica-sava-u-brckom/>, 20.11.2017.
18. <https://www.hercegovina.info/vijesti/hercegovina/mostar-hercegovina/fpmoz-cetvrto-izdanje-likovne-kolonije-kresimir-ledic-125047>, 19.11.2017.
19. <https://www.nezavisne.com/kultura/vizuelna-umjetnost/Sutra-pocinje-12-likovna-kolonija-Sreten-Stojanovic/437718>, 19.11.2017.
20. [http://www.opstina-gradiska.com/2017sept01\\_likk\\_lat/](http://www.opstina-gradiska.com/2017sept01_likk_lat/), 19.11.2017.
21. <https://www.oslobodjenje.ba/o2/kultura/izlozbe/otvaranje-8-likovne-kolonije-zivinice-2017-u-bosansko-kulturnom-centru-zivinice-25-avgusta>, 19.11.2017.
22. <https://www.visegradlive.com/medunarodna-likovna-kolonija-visegrad-2017/>, 20.11.2017.
23. <http://www.palelive.com/18-saziv-likovne-kolonije-pale-u-teskim-uslovima/>, 20.11.2017.
24. <https://trebevic.net/kultura/svecano-otvoren-jubilarni-art-simpozijum-jahorina-2017/>, 20.11.2017.
25. <http://www.hronika.ba/jajce-index/jajce-art-2016.html>, 19.11.2017.
26. <http://arhiva.slobodnahercegovina.com/2-9-avgust-likovna-kolonija-lastva/>, 19.11.2017.
27. <http://bhstring.net/tuzlauslikama/tuzlarije/viewnewnewsc.php?id=64956>, 19.11.2017.



28. <http://grad-busovaca.com/zavrsena-likovna-kolonija-vitez-2017/>, 19.11.2017.
29. <https://www.bug.ba/507-dani-ajvatovice-u-bugojnu-odrzana-izlozba-kistom-kroz-sbk.html>,
30. 19.11.2017.
31. <http://www.palelive.com/otvorena-likovna-kolonija-boksit-i-boje/>, 19.11.2017.
32. <http://gornjivakuf-x.com/vijesti/gornji-vakuf/2382-likovna-kolonija-vranica-2016>, 19.11.2017.
33. <http://www.tvkiss.net/index.php/vijesti/2091-u-kiseljaku-otvorena-likovna-kolonija-planinski-krajolik-kiseljak-2016>, 19.11.2017.
34. <https://www.klix.ba/magazin/kultura/prosvjeta-i-ove-godine-organizuje-likovnu-koloniju-ostajte-ovdje/170703033>, 19.11.2017.
35. <https://www.youtube.com/watch?v=eXbvD7qXZus>, 19.11.2017.
36. <http://www.ntv.ba/2likovna-kolonija-klik-dzafici-2017/> 19.11.2017.
37. <http://www.artcolony.eu/GroupArticle?a=1019>, 19.11.2017.
38. <http://zenica-online.com/2010/08/reportaza-iz-slobodne-bosne-o-likovnoj-koloniji-vranduk/#jp-carousel-7719>, 19.11.2017.
39. <https://www.radiosarajevo.ba/vijesti/bosna-i-hercegovina/festival-prijateljstva-gorazde-na-likovnoj-akademiji-slikari-iz-austrije-svedske/> 19.11.2017.
40. <https://faktor.ba/vijest/peta-meunarodna-likovna-kolonija-moj-bijeg-u-slobodu-265702>, 19.11.2017.
41. <https://www.facebook.com/events/1556690874353508/>, 20.11.2017.
42. <http://lat.rtrs.tv/vijesti/vijest.php?id=44567>, 20.11.2017.
43. <http://www.banjaluka.com/aktuelno/zatvorena-medunarodna-likovna-kolonija/>, 20.11.2017.
44. <https://trebinjelive.info/2017/06/18/izlozbom-radova-ovogodisnjih-gostiju-zavrsena-likovna-kolonija-kolo/>, 19.11.2017.
45. <https://prnjavorlive.info/likovni-susreti-u-prnjavoru-deveto-okupljanje-umjetnika/> 19.11.2017.
46. <http://www.srna.rs/novosti/32831/pocela-likovna-radionica-tvrđjava-doboj-2012.htm>, 20.11.2017.
47. <http://dobojski.info/kultura/item/17863-doboj-u-kozuham-pocela-sa-radom-likovna-kolonija-foto>, 19.11.2017.
48. <https://www.nezavisne.com/kultura/vizuelna-umjetnost/Likovna-kolonija-U-ZTC-Banja-Vrucica-Razlicitost-povezala-11-umjetnika/449643>, 19.11.2017.
49. <http://www.hronika.ba/bugojno-index/ulusd-organizuje-3-ilk-bugojno.html>, 19.11.2017.
50. <http://narodnimuzejnis.rs/wp-content/uploads/2015/07/katalog-sicevo.pdf>, 10.11.2017.
51. <http://www.banjaluka.com/kultura/vizuelna-umjetnost/slike-u-fundusima-i-kabinetima/> 19.11.2017.

## **ART COLONY IN CULTURAL SYSTEMS OF BOSNIA AND HERZEGOVINA**

### **Abstract**

The formation of specific gatherings of artists, usually called the Art Colony, goes historically to the very beginning of the twentieth century, mapping the regions inhabited by the population of our vocabulary. The establishment and operations of such associations has enriched the social and cultural life of each region, and the collections of artworks have become the core that in coming times will enrich the national cultural system and become the subject of expert analysis and valorization. In the 1980s Bosnia and Herzegovina joined this system of collecting art exhibits, and for four decades it became richer for a very large number of artworks with different qualitative values. So far, little attention has been paid to systematic engagement and regulation of this area, and this work aims to activate the professional public so that in the coming years this process would be moved from a point.

**Key words:** Art colonies, Bosnia and Herzegovina, Cultural Systems, Art

UDK 316.723:323.1(497.7)

UDK 323.1:316.723(497.7)

UDK 316.4:323.1(497.7)

UDK 316.347:323.1(497.7)

Izvorni naučni rad

Xhemail Çupi, Ph.D

## **POLITICAL SUBCULTURE VS. CULTURAL ASSIMILATION IN REPUBLIC OF MACEDONIA**

### **Abstract**

In the Republic of Macedonia there has been a tendency and effort for different political cultures. Consensual political culture is when citizens tend to agree on making decisions and solving problems, while conflictual political culture is when citizens are divided into two regimes for solving major problems. There is also a third political culture called "subculture". It is a situation when the division of these groups (ethnic, religious, ideological, cultural, etc.) deepens even more and this division has a real opportunity to escalate to violence and war. In Macedonia, until now, we could not speak for a consensual political culture because this was proven in the recent presidential elections, as well as in the past government, when the IMRO-DPMNU party was in power, but it was rather a conflictual political culture as citizens are divided by a strong political, cultural, ideological, ethnic and religious views, tending to pass from time to time to "political subculture", where the division escalates to violence, as there is constant violence in multiethnic countries, and the war, such as the 2001 year. Nowadays, we have a different situation after the so-called "Colorful revolution" and parliamentary elections, where the SDUM party came into power, which by using the so-called "Zaev Bombs" it successfully achieved to convince Albanians to vote for it by promising them multiethnic Macedonia, to correct past mistakes and focus on Euro-integration. In this way, they try to change political culture in Macedonia to the one called political cultural merger or political assimilation.

**Keywords:** Consensual political culture, Conflictual political culture, Political Subculture, Civic culture & Political assimilation!

### **Introduction**

The political consensus is only one stage of dynamic political processes and to achieve it, it must initially possess sufficient political culture in the society as well as in the political system, because the political systems and attitudes of political leaders depend on the political beliefs of society and their citizens. Through this paper, by using empirical methods and analysis for the survey, we will find that in general the highest level of political culture is the civic political culture, but in the other side we will prove the hypothesis that in the Republic of Macedonia dominates a conflictual political culture with attempts by the current Government to turn it into consensual political culture.

In spite of this, beyond indicators that resemble with the civil political culture, and analyzing Albanian voters in the parliamentary and local elections voting for the Macedonian ruling party SDUM, we can not say that conditions for such a culture in Macedonia have been fulfilled, given the fact that this civic culture is still debatable even for the most advanced European states.

### **Political culture in Republic of Macedonia**

Political culture, as is culture itself in general, is a complex, dynamic and multi-dimensional phenomenon, and it is in constant movement and varies in time and space depending on social, economic and legal circumstances. "Political culture is important first because it encapsulates the history, traditions, and values of a society. To understand how most people in a nation think and act politically, we can begin by understanding their political culture. Each nation has its own political norms that influence how people think about and react to politics" (Almond, Powell, Dalton, & Strom, 2008, pp. 43-44). As Abdullahi said: "In a multiethnic society, ethnic cleavages can also affect the political culture" (Abdullahi & Sinani, 2012, p. 33). Based on the views of Gabriel Almond and Sidney Verba, "when talking about political culture, then this culture must necessarily be integrated into one of these three levels of political culture: the System level, the Process level and the Policy level. In the the System Level, National pride and patriotism tend to create a political culture that is conducive to legitimacy. In the Process Level three patterns that describe citizens' role in the political process: participants (informed citizens that make performance); Subjects (passive obedience); and Parochials (Citizens are able to influence the government in various ways and they are affected by it). And finally in the Policy Level, public support of government intervention tends to decrease as affluence increases" (Almond, Powell, Dalton, & Strom, 2008, pp. 44-47). If we take into account the three above-mentioned levels of political culture, namely the Systemic level, the Process level and the Policy level, and try to elaborate on the prism of our case study, namely the Republic of Macedonia, we will see that we can not include it at all in the System level where the basis of political culture is the Legitimacy, because Macedonia is a multicultural country where "in many cases two truths are being promoted, which are completely different and continue to live; each in its own social reality, contributing so little to what we call a pluralistic society" (Pajaziti, 2011, p. 44). These two relative truths are represented by the largest ethnicities in the country, the Macedonians claiming to be a state-forming population, having the legitimacy of the state and represented through the name, constitution, flag, state anthem, preamble, and on the other hand Albanians who in some way, despite being autochthonous, feel discriminated and disagree with exclusive Macedonian legitimacy. The basic reason is also linked to the highest act "voting the Constitution" in the Macedonian Parliament, a process that Albanians boycotted. But "their rationale was very simple: they would not support an independent Republic of Macedonia without guarantees that in the new state they would not be second-class citizens" (Berglund, Ekman, Deegan-Krause, & Knutsen, 2013, p. 602). Regarding the role of the citizens of the Republic of Macedonia at the second and third level of the Political Process, if we consider its three dimensions, we note that they are not

positioned anywhere, whereas in relation to the level called the Polity Level, Macedonia is far from expectations, because this is the highest level of political culture that will otherwise be called the civic political culture.

### **Consensual political culture vs. Conflictual political culture**

The etymological meaning of the term ‘consensual’ is related to the Latin word ‘consentire,’ which means "to agree" or literally "to be together", whereas in political sciences ‘consensual’ is considered when all parties agree to approve something, therefore, it is a situation where a large majority of citizens represented through their political leaders agree on major problems which society faces, the best kind of governance and the solutions that need to address social issues. So, consensual political culture is when leaders of different subjects, regardless of beliefs, programs and ideologies, tend to agree on decision-making and solving problems. “Consensus democracies like Switzerland and Austria may have consensual cultures today, but they have not always been so consensual: the Swiss fought five civil wars from the sixteenth to the middle of the nineteenth century, and the Austrians fought a brief but bloody civil war as recently as 1934. In the early twenty-first century, Belgium, India and Israel have consensus institutions, but they do not have consensual cultures (Lijphart, 2012, p. 302).

On the other hand, conflictual political culture, which is also understood by its own etymological meaning “conflict” which means active disagreement between people and groups with opposite opinions and principles, which it can often turn from a clash of thought into a physical clash or a state of war; in political sciences it represents a situation where citizens and their representatives are divided into two regimes to solve big problems and have no potential and will to overcome this political stalemate. Based on Teylor's book “yet it is hard to find a democratic or democratizing society these days that is not the site of some significant controversy over whether and how its public institutions should better recognize the identities of cultural and disadvantaged minorities”. (Taylor, 1994, p. 3) In broader international terms, Samuel Huntington has divided the world into different civilizations defined by their religious and cultural traditions. He then predicted that these cultural differences will be a major source of international conflict in the century. (Huntington, 2009, p. 250).

Below we will present the results of the survey that it has been prepared specifically for this research with the citizens of the Republic of Macedonia giving quantitative data related to our hypothesis. The questionnaire was created in Google form and the same was presented in public, where the invitation was answered by a total of 300 people.<sup>1</sup> The questionnaire had a total of five questions and the first one was related to the essence of the work, i.e. to the dominant political culture in the Republic of Macedonia.

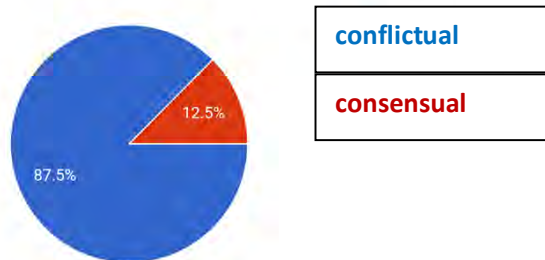
---

<sup>1</sup>

[https://docs.google.com/forms/d/192enAG5mKh3f40rBCUohrIYRXH6UtNeNdWNGT4x\\_6gg/viewanalytics#start=publishanalytics](https://docs.google.com/forms/d/192enAG5mKh3f40rBCUohrIYRXH6UtNeNdWNGT4x_6gg/viewanalytics#start=publishanalytics)

## 1. What political culture do we have in Macedonia?

287 responses



As it can be seen from the pie, the vast majority of respondents (87.5%) did not have a dilemma to answer that there is a spirit of conflictual political culture in the Republic of Macedonia, unlike a minority who think the opposite.

### Political subculture

There is also another political culture which shifts from conflicting political culture that Almond adapted from the terminology of Ralph Linton and calls it "subculture"; These subcultures tend to belong to different political parties, support different interest groups, read different newspapers, etc. The citizens in these subcultures may have sharply different points of view on same critical political matters, such as the boundaries of the nation, the nature of the regime, or the correct ideology, and when these subcultures coincide with a national, ethnic or religious identity violence has a tendency to emerge. On the other hand, Hunter has defined the political subculture as a "particular pattern or orientation of political action in which every political system is embedded." (Hunter, 2011, p. 18). We emphasized that in Macedonia, for the present, there is no expression of consensual political culture, proved even in the recent presidential elections, but we deal with conflictual political culture as citizens are divided by certain political, cultural, ideological, ethnic and religious beliefs, tending to pass from time to time to "political subculture", where the separation shifts to violence, as there is constant violence in multiethnic countries, and to war, such as the 2001 year war.

### About Civic Political Culture

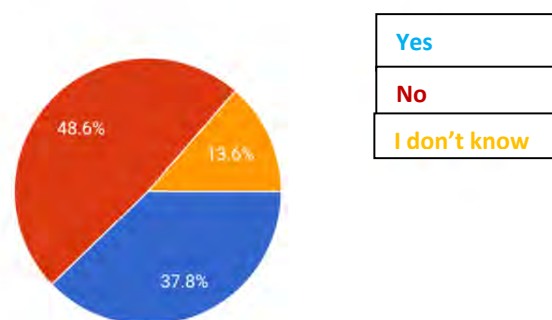
The culmination of a country's political culture is civic political culture. Civic political culture is not just a modern culture, but as Almond & Verba said "one that combines modernity with tradition; a culture of consensus and diversity, a culture that permitted change but moderated it" (Almond & Verba, 1989, p. 5). If according to them "when we talk about France, Germany, and Italy the civic culture over there is present in the form of aspiration, and the democratic infrastructure is still far from being attained" (Almond & Verba, 1989, p. 7), then Macedonia aspiring to the model of these states is far from this political culture. In this way, and despite whatever civic or liberal rhetoric a party adopts, "all parties in Macedonia are ethnic in the sense that their membership and voter base comes entirely from one ethnic group" (Berglund, Ekman,

Deegan-Krause, & Knutsen, 2013, p. 617). Often, the main event related to the process towards a civil society is the so-called “Colorful Revolution” which came as a cause of protests against the non-consensual president but then it turned out that there was other goals: Albanians and Macedonians took part in joint protests with linked national flags that came after the publication of the so-called "Zaev Bombs", represented Zaev and his subject as rescuers and the only force that could withstand the totalitarian system that prevails in Macedonia. The period of parliamentary elections approached and the political parties in the country prepared their programs to present them to the public, but the surprise during this period was that SDUM claimed that this time will win the Albanian votes as well, which in the past there were only rare cases, but they did not have the desired effect, such as in the regular parliamentary elections of 1998 with the Democratic Alternative of Tupurkovski who attempted to create an over-ethnic political offer, or in the case of the 1999 Presidential elections won by President Trajkovski, and the third case when Imer Selmani took non-Albanian votes, but not enough to pass to the second round. Failures of these efforts are also mentioned by the author Frucht when he said that “it became obvious that the Albanians would only vote for the coalition of PDP and NDP” (Frucht, 2005, p. 601). This reality was also tested on the Macedonian side at the time when “the Albanian party DUI opened an office in the exclusively Macedonian town of Koçani in the predominantly Macedonian region of eastern Macedonia” (Berglund, Ekman, Deegan-Krause, & Knutsen, 2013, p. 618), but this policy did not succeed also because every Macedonian trying to join the Albanian parties has been offended or even threatened. “Thus, IMRO-DPMNU and SDUM compete against one another for the Macedonian vote, just as DUI and DPA compete for the Albanians one. Macedonian parties do not expect to get votes from the Albanians, and vice versa” (Berglund, Ekman, Deegan-Krause, & Knutsen, 2013, p. 617). The 1997 and 2001 World Values Survey data show that “not a single Albanian respondent supported Macedonia’s SDUM” (Pickering, 2006, p. 6).

The second question we prepared for the surveyors was the aspect of past events in relation to the elections:

## 2. Have Albanians voted in the past for Macedonian parties?

294 responses



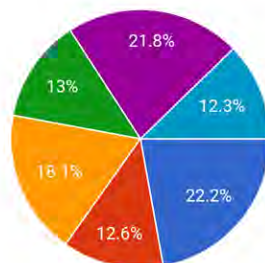
The results, as seen above, conclude that Albanians in the past, apart from a few of them, did not vote for Macedonian parties (48.6%), but the main dilemma in this context is precisely the

question: What persuaded Albanians to vote in such a large numbers for the Macedonian SDUM party? According to Zekiri, a SDUM Albanian deputy: "Everything was worth it, because Albanians are the ones who condemned the regime of Gruevski. For the first time, this political subject was also opened to Albanians because its vision was Macedonia to be an equal country for all citizens, regardless of their ethnic background. The Albanians understood this well, and for this reason they also condemned the Albanian parties that have represented them so far in the form in which they have governed (brif.mk, 2016). But, according to Pollozhani, the reason why Albanians voted for the Macedonian party SDUM is "due to the apathy of the Albanian parties or because they were manipulated by SDUM, and this trend is not a normal phenomenon, because if it was normal for a Macedonian party to have an Albanian vote, then it would be normal to have the Macedonian vote for the Albanian parties" (Televizija Nova, 2017). An interesting analysis has also been done by Kajtazi: "The essential reason for voting SDUM is the total disappointment of the ruling coalition between DPMNE and DUI". According to him, one should not overlook these two components: "The first is a message to the Albanian parties to radically change their actions in the direction of improving the life of the citizens and democratic transformation of the society, by achieving the essential equality to the ethnic community, and for all the citizens of Macedonia; and the second part of the analysis is dedicated to the situation where SDUM was opened towards the Albanian electorate with an offer to solve the issues that concern the citizens, regarding the economic situation, the living conditions in the local communities and issues related to the so-called ethnic group" (okno.mk, 2017).

The third question of our survey is particularly related to this attitude and according to the below results that enable us to underline the reasons why Albanians decided to vote in favor of the SDUM party. The reason why we did not allow as an alternative the choice of "more than a one answer" was intentional: based on the fact that alternatives were in the cause-effect connotation, we decided to allow only one answer and the surveyors may choose the main priority or the initial cause.

### 3. Why did Albanians vote in the last parliamentary and local elections for SDUM?

293 responses



|                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| Because of the apathy of the Albanian parties                                    |
| Because they were manipulated (with false promises) by SDUM                      |
| Because they felt that only SDSM could overthrow dictatorship                    |
| Because they were excited by "Zaev's Bombs"                                      |
| Because they had the hope that SDSM will unveil the assembled cases of Albanians |
| Because the Albanian opposition did not join in coalition                        |

Surprisingly, the first alternative that was selected by most or more specifically 22.2% of respondents is related to the apathy that the Albanian parties have, referring most of them to the

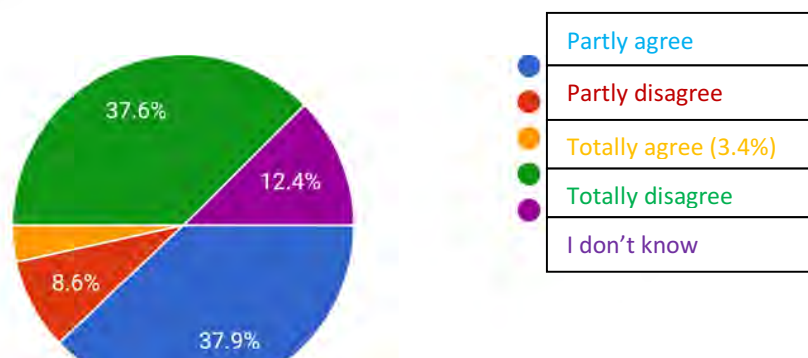


Albanian party in power, but also not neglecting the inability of the opposition parties to join together in an alliance or coalition (12.3%). The second reason why Albanians voted for SDUM was related to the organized cases against Albanians, such as the cases “Monster, Sopot, Kumanovo”, and so on (21.8%). Zoran Zaev, while playing the so-called bombs, has often emphasized that he possesses evidence about the organized cases against Albanians who had been forgotten for several years, although he had not presented them to the public until present day. It is no coincidence that 13% of them have decided that the reason why Albanians voted for a Macedonian party was the enthusiasm because of the bombs that the head of SDUM presented. Suddenly, the third indication that was prompted by the “Colorful Revolution” is the the next cause for inter ethnic voting, which means that 18.1% of respondents think that the reason why Albanians voted SDUM was that according to them, only SDUM could overturn the "dictatorship" of IMRO-DPMNU on top with Gruevski and only SDUM has the potential to return the rule of law and justice in the country.

Are the conditions fulfilled to begin the process of changing the course of political parties from ethnic to civic ones, and as a result of this to slowly begin the process of "civilization" of the Republic of Macedonia, or it is quite the opposite, that the Albanian vote for Macedonian parties is the initial phase of what is called “political cultural fusion or political cultural assimilation? This dilemma was answered by our interviewers in the following two questions:

4. To what extent do you agree with the following attitude: With the victory of SDUM (with the help of Albanians) is launching a new period of civic political culture!

290 responses

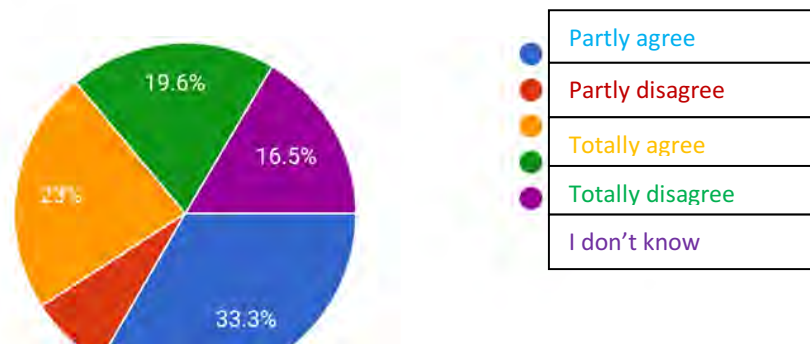


When we look at the results of the survey we can see that there is a similarity between those who partially agree with this hypothesis and those who totally disagree, but if we gather positive answers (totally agree 3.4% and partially agree 37.9%) and negative answers (totally disagree 37.6% and partially disagree 8.6%) it turns out that the number of negative responses that

"disagree" with this attitude (46.2%) is greater than the number of respondents who "agree" with this attitude (41.3%). Let's continue with our survey questions:

5. To what extent do you agree with the following attitude: Interethnic voting (as was the case of Albanians voting for SDUM) are a risk of political merger or political assimilation?

291 responses



The attitude was not incidentally defined as a potential risk of assimilation because we are aware that the word assimilation is multidimensional term that is not based solely on political factors, but also on other factors such as social, cultural, anthropological, psychological, religious and so on. Based on the results, most of the respondents answered that they partially agree with this attitude (33.3%), adding plus 23% of those who totally agree reach a majority of 56.3%; and if we eliminate 16.5% of those who do not know or are unsure of the question, the percentage of those who totally disagree and partly disagree remains an irrelevant minority (27.2%).

## Conclusion

In conclusion, we can say that at first view, the Albanian votes for SDUM seem as a positive signal and a courageous step in the policymaking of the Republic of Macedonia. But given that fact that such attempts have been taken in the past and they have not proved successful, it is too early to assume that the society is on the right track, not forgetting the fact that this step was undertaken only by the Albanian side and never by the Macedonian one. We conclude that the Albanian vote for the Macedonian parties that comes as a result of dissatisfaction of the Albanian parties is a potential risk of assimilation. So, there is no sense of civic political culture, because civic culture has to develop in parallel between two major ethnicities which may be in conflict between them and not just on the one hand. Despite much efforts being made in recent years to maintain a balance of non-discriminatory diversity management that is proclaimed for years in this multicultural society such as Macedonia, there is still a lack of civic competence. The last case of sided interethnic voting (Albanian votes for Macedonian parties) without having a feedback

(Macedonia votes for Albanian parties) is an argument that we can not be enthusiastic with this assimilation policy. What needs to be done in the future is effective civic participation and non-discriminatory political trust and the necessary continuation of the implementation of diversity policies.

## Bibliography

1. Abdullai, J., & Sinani, L. (2012). POLITICAL CULTURE AND POLICY - making after the fall of communism in Macedonia. *Revue des Sciences Politiques - After communism*. 3 , pp. 29-39. Craiova, Rumania: Universitatea din Craiova.
2. Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *THE CIVIC CULTURE. Political attitudes and Democracy in five Nations*. Newbury Park, California: Sage Publications.
3. Almond, G. A., Powell, B. G., Dalton, J. R., & Strom, K. (2008). *COMPARATIVE POLICS TODAY. A world view* (Vol. Ninth Edition). New York: Pearson Longman.
4. Berglund, S., Ekman, J., Deegan-Krause, K., & Knutsen, T. (2013). *THE HANDBOOK OF POLITICAL CHANGE IN EASTERN EUROPE* (Vol. Third edition). (S. Berglund, Ed.) Cheltenham, UK. Northampton, MA, USA: Edward Elgar. brif.mk. (2016, December 13). Retrieved from <http://www.brif.mk/zekiri-za-anadolija-albantsite-glasaa-za-sdsm-za-nejzinata-vizija-i-ponuda/>.
5. Frucht, R. (Ed.). (2005). *EASTERN EUROPE. An Introduction to the People, Lands, and Culture* (Vol. VOLUME 3). Santa Barbara, California. Denver, Colorado. Oxford, England: ABC CLIO.
6. Hunter, G. S. (2011). *POLITICAL SUBCULTURE: A resilience modifier*. Monterey, California: Naval postgraduate school.
7. Huntington, S. P. (2009). (2009). *Përplasja e qytetërimeve dhe ribërja e rendit botëror. (Xh. Lloshi, Trans.) Shkup, Prishtinë, Tiranë: Logos A. pp.250*. Skopje, Pristina & Tirana: Logos-A.
8. Lijphart, A. (2012). *PATTERNS OF DEMOCRACY. Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries* (Vol. Second edition). New Haven & London: Yale University Press. okno.mk. (2017, Februar 24). Retrieved from <https://okno.mk/node/62292>.
9. Pajaziti, A. (2011). *CULTURE AND THE QUALITY OF LIFE: The case of Macedonia*. Skopje, Pristina, Tirana: Logos-A.
10. Pickering, P. M. (2006). *EXPLAINING SUPPORT FOR NON-NATIONALIST PARTIES IN POST-CONFLICT SOCIETIES IN THE BALKANS*. Williamsburg, Virginia, United States: College of William and Mary.
11. Taylor, C. (1994). *MULTICULTURALISM, examining the politics of recognition*. (A. Gutmann, Ed.) New Jersey: Princeton University Press. Televizija Nova. (2017, May 12). Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?v=v0wK6eW\\_3wM](https://www.youtube.com/watch?v=v0wK6eW_3wM).

## **POLITIČKA SUPKULTURA NASPRAM KULTURNE ASIMILACIJE U REPUBLICI MAKEDONIJI**

### **Sažetak**

U Republici Makedoniji postojala je tendencija i napor za različite političke kulture. Konsenzualna politička kultura je kada se građani nagoveštavaju da donose odluke i rešavaju probleme; Dok konfliktna politička kultura je kada su građani podijeljeni u dva režima za rješavanje velikih problema. Postoji i treća politička kultura pod nazivom "subkultura". To je situacija kada odvajanje ove dvije grupe (etničke, verske, ideološke, kulturne, itd.) još više produbljuje i ova podjela ima stvarnu priliku da eskalira nasilju i ratu. U Makedoniji do sada nismo mogli govoriti o konzenzualnoj političkoj kulturi, jer se to dokazalo na nedavnim predsjedničkim izborima, kao i u prošloj vladi, kada je partija IMRO-DPMNU bila na vlasti, ali to je bila konfliktna politička kultura kao građani podijeljena je snažnim političkim, kulturnim, ideološkim, etničkim i religioznim stanovištima, koja se s vremena na vreme svodi na "političku subkulturu", gdje se podjela eskalira nasilju, pošto postoji stalno nasilje u multietničkim zemljama i rat takođe, kao što je 2001 godine. Danas imamo drugačiju situaciju nakon tzv. "Šarene revolucije" i parlamentarnih izbora, na kojima je došla na vlast partija SDUM-a, koja koristeći takozvane "Zaev bombe" uspjela je da ubedi Albance da glasaju za to, obećavajući ih multietničkom Makedonijom, ispravljanje greške u prošlosti i usredsređivanje se na evrointegracije. Na taj način pokušavaju promijeniti političku kulturu u Makedoniji na onu koja se zove političko kulturno spajanje ili politička asimilacija.

**Ključne riječi:** konzensualna politička kultura, konfliktna politička kultura, politička subkultura, građanska kultura i politička asimilacija

Marija Završki

## IZAZOVI I POTENCIJALI STUDIJSKOG PROGRAMA MENADŽMENT U KULTURI U OSIJEKU

### Sažetak

Suvremeno doba obilježeno je sveopćom komodifikacijom znanja i kulture. Kultura i znanje danas se interpretiraju kao "proizvodi" na tržištu. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku jedina je visokoobrazovna ustanova u Hrvatskoj sa studijskim programom inicijalno osmišljenim u cilju obrazovanja stručnjaka u širokom spektru djelatnosti kulturalnog menadžmenta u Slavoniji i Baranji. Naime, do pojave ovakvih studijskih programa na hrvatskim visokim učilištima, stjecanje znanja i vještina o upravljanju projektima i institucijama u kulturnom sektoru bilo je svedeno ili pod široko postavljen nazivnik - menadžment neprofitnih organizacija ili ograničeno obrazovanjem za zanimanje u eksplicitno definiranom području kulturne industrije - kazališnoj i filmskoj produkciji. Menadžment u kulturi na osječkom sveučilištu u znanstveni diskurs uvodi jedinstvenu metodologiju istraživanja - preddiplomski i diplomski studiji ovdje su strategizirani kao kros-klasteri interdiciplinarnih područja znanja. Studenti tako slušaju kolegije iz kulturalnih studija, antropologije, sociologije, multimedije i umjetnosti, ali i menadžmenta, ekonomike kulture i odnosa s javnošću. Nadalje, studijski program putem volontiranja studente potiče na stjecanje praktičnog iskustva. Analizom strategije studijskog programa detektirani su čimbenici koji utječu na izvedbeni smjer i percepciju ovog studija u svojem okruženju.

**Ključne riječi :** kultura, menadžment, strategija, visoko obrazovanje, Osijek

### Uvod

Suvremeno je neoliberalno i globalizacijsko doba obilježeno neprestanom komodifikacijom znanja. Obrazovne politike specifičnim mehanizmima redefiniraju i reinterpretiraju koncept znanja i obrazovanja na visokoobrazovnim intitucijama diljem Europe i Sjedinjenih Američkih Država. Na razini sustava visokog obrazovanja, sveučilišta i veleučilišta dolazi do turbulentnih zahvata i preinaka u koceptu humboldtovskog poimanja sveučilišnog habitusa. Stjecanje i primjena znanja, kao ekonomskog resursa , *modus* su *operandi* kojim školovana osoba postaje jedan od konkurenata u društveno zajednici sukladno tržišnim uvjetima. Oni su uređeni u cilju stalne potražnje za novim znanjima i novim radnicima u skladu s neprestanim generiranjem inovativnih i hibridnih zanimanja i poslova. Ti visoko obrazovani stručnjaci svojim radom mijenjaju unutarnju logiku određenog segmenta tržišta i zapošljivosti. Drugim riječima, ukoliko se znanjem može upravljati menadžerskim i marketinškim alatima i time mu dodavati vrijednost ono, za potrebe tržišta, proživljava ciklus „neprestanog izmišljanja“. Kultura u posvemašnjoj „ekonomiji znanja“ i (post)demokratskom dobu proživljava

*sveobuhvatnu renesansu* u razvojnog konktestu kulturnih i kreativnih industrija. Kulturne ustanove više nisu podložne državnoj subvenciji, već različitim izvorima finacniranja. Kulturni se resurs (izložba, predstava, kulturni događaj) u globaliziranom kapitalističkom društvu interpretira kao "proizvod", a proizvodnja je označitelj kulturnih i kreativnih industrija. Taj „proizvod“ moraju znati oblikovati i tržištu ponuditi obrazovani stručnjaci – menadžeri u kulturi.

## **Metodologija**

Uvidom u Strategiju Odjela za kulturologiju u Osijeku izrađenu i dostupnu na mrežnim stranicama za razdoblje od 2013. do 2018. godine te skicom šireg društveno-kulturnog konteksta regije, u kojoj se program provodi, detektirani su vanjski i unutarnji čimbenici koji utječu na oblikovanje izvedbe i smjera studija te njegove buduće obrazovne perspektive. U skladu s tim, kritički je analizirana postojeća SWOT matrica studijskog programa modula Menadžment u kulturi Odjela za kulturologiju gdje su navedeni ključni čimbenici programa te potencijalne okolnosti koje bi mogle utjecati na ispunjavanje misije i vizije ovog studijskog programa.

## **Obrazovni model menadžmenta u kulturi u postjugoslavenskim zemljama**

Govor o rastućoj potrebi za upravljačkim stručnjacima u kulturnom i kreativnom sektoru postavlja se u širi kontekst dinamičnog razvoja kulturnih i kreativnih industrija u Europi i svijetu. Te su industrije u zapadnim zemljama Europske unije (Velika Britanija, Nizozemska, Njemačka i dr.) pogon koji zapošljava oko sedam milijuna kulturnih djelatnika (Bačić, Božić, Rašić Bakarić, 2015, str. 3). S druge strane, na jugoistoku Europe te se industrije u posljednjem desetljeću ubrzano pokušavaju ustanoviti i sistematizirati. Kreativnu snagu i zamah razvoju kulturnih i kreativnih industrija industrija daje sveopća „demokratizacija kulture“ u kojoj sudjeluju pripadnici tzv. kreativne klase (Florida, 1995). Ekonomske snage i potencijal koji kulturne industrije imaju postižu *spill-over* efekt i na razvojni smjer nove i kreativne ekonomije, turizam općenito, gospodarstvo pa i (eko-kulturni turizam) poljoprivredu, a ponajviše na urbanistički razvoj. Ubrzani razvoj kulturnih i kreativnih industrija stvara potrebu za novim znanjima i vještinama koje je moguće usvojiti obrazovanjem za to zanimanje.

Premda se na pojedinim sveučilištima zapadne Europe i anglosaksonskom kulturnom prostoru upravljanje kulturnim institucijama, ustanovama i projektima podučava više od pola stoljeća, političko-društveno uređenje zemljama bivše Jugoslavije nije bilo „plodno tlo“ za pokretanje i implementaciju takvog „obrazovnog eksperimenta“. Pretvorbom i tranzicijom tržišnog i obrazovnog modela i upravljačka znanja i vještine u različitim segmentima kulturnih djelatnosti postale su dio znanja podobnog za implementaciju u sveučilišne programe. U zemljama bivše Jugoslavije studijski programi produkcije često su sadržavali kolegije komplementarne onima na studijima menadžmenta u kulturi. Na Fakultetu dramskih umjetnosti u Beogradu od 1961. godine podučava se organizacija i produkcija u kulturi, a od 2004./2005. postojeći je Odsjek za kazalište i radio preimenovan u Odsjek za menadžment i produkciju u kazalištu, radiju i kulturu („Department of Management and Production of Theater, Radio and Culture“, preuzeto s [www.fdu.edu.rs/](http://www.fdu.edu.rs/)). Na Fakultetu za kulturu i medije u Beogradu kandidati biraju između tri smjera,

a među njima je Menadžment u kulturi i medijima. Nastavni plan i program studija može se sažeti u dijelu misije, a to je ...“ *pružanje kvalitetnog obrazovanja na području kulture, medija, novinarstva i odnosa s javnošću*“ („MISIJA FAKULTETA“, PREUZETO S [HTTP://FKM.MEGATREND.EDU.RS/MISIJA-FAKULTETA/](http://FKM.MEGATREND.EDU.RS/MISIJA-FAKULTETA/))“. U Bosni i Hercegovini znanja iz menadžmenta podučavaju se na Odsjeku za produkciju na Akademiji scenskih umjetnosti u Sarajevu (Akademija scenskih umjetnosti, 2016).

Na slovenskim sveučilištima ne postoje zasebni studijski programi menadžmenta u kulturi. Studijski program Menadžmenta u kulturi i umjetnosti u Hrvatskoj osnovan je 2003. godine na Veleučilištu Baltazar u Zaprešiću (Veleučilište Baltazar u Zaprešiću, preuzeto s <https://www.bak.hr/>). Integrirani diplomski studij Menadžmenta i produkcije u kulturi od 2016. godine nudi i Poslovna škola u Zagrebu, a svrha mu je ...“*profilirati obrazovane i kompetentne profesionalne menadžere i producente za rad u području kulture i umjetnosti u Hrvatskoj*“ („Preddiplomski stručni studij Menadžment i produkcija u kulturi“, preuzeto s <http://www.vpsz.hr/>). U Rijeci je na Filozofskom fakultetu 2004. godine otvoren Odsjek za kulturne studije gdje studenti, među ostalim, slušaju kolegije iz područja menadžmenta i marketinga u kulturi te Odnosa s javnošću u polju kulturnih djelatnosti („Odsjek za kulturne studije“, preuzeto s <http://cultstud.ffri.hr/>). U programskom dokumentu predloženo je kako studenti, između ostaloga, “...*stječu kompetencije za rad na pomoćnim poslovima u kulturnom menadžmentu*“ („Odsjek za kulturne studije“, preuzeto s <http://cultstud.ffri.hr/>). Svi navedeni studiji ukazuju kako znanstveno-obrazovne institucije u kulturnim i kreativnim industrijama vide značajan obrazovni i razvojni potencijal.

### **Program studija menadžmenta u kulturi u Osijeku**

U prethodnom poglavlju predloženi su veći studijski programi menadžmenta i produkcije u kulturi u zemljama bivše Jugoslavije. Odjel za kulturologiju, kao sedamnaesta je znanstveno-nastavna sastavnica Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, ustrojen u srpnju 2009. godine, a nastava se počinje izvoditi u akademskoj 2009./2010. godini (Strategija Odjela za kulturologiju od 2013.-2018., 2013). Jedini je to sveučilišni studij u Hrvatskoj koji sadrži preddiplomski i diplomski obrazovni smjer eksplicitno naslovljenog Menadžment u kulturi ili Kulturalni menadžment. Odjel za kulturologiju do 2017. godine činili su još smjerovi Medijske kulture i smjer Knjižničarstva. Potonji više ne upisuje nove generacije. Na preddiplomskoj razini studija studenti prema izvedbenom planu nastave polaze teorijske i praktične kolegije iz područja ekonomije, prava, kulturalnih studija, umjetnosti, hrvatskoga i stranih jezika (obvezni engleski ili njemački i izborni mađarski jezik), sociologije i teatrologije, teorije književnosti i odnosa s javnošću. Pod uvjetom da svi studenti u roku polože zadane obveze, za tržište rada osposobljeni su magistri kulturologije uže specijalizirani za područja medija i odnosa s javnošću te menadžmenta u kulturi. Budući kulturolozi dužni su tijekom pet godina studija položiti obvezne opće i stručne teorijske kolegije te obvezne radionice i izborne predmete. Na obveznim radionicama menadžmenta u kulturi podučavaju se kolegiji usmjereni ka stjecanju informacijske pismenosti i menadžerskih vještina. Studenti usvajaju društvena, pravna i ekonomska znanja iz

kulturnog turizma i javnog i civilnog kulturnog sektora općenito. Oko tog se ishodišta gradi metodološki okvir studijskog programa. Na Odjelu za kulturologiju modul Menadžmenta u kulturi osmišljen je kao polivalentni skup isprepletenih (pod)cjelina – jedna čini povijest kulturalnih studija i suvremenih umjetničkih teorija i praksi, a druga, u suštini, obuhvaća brojne aspekte kreativne ekonomije. Predočeno je to u Strateškom programu znanstvenih istraživanja za razdoblje od 2016. godine do 2020. godine gdje je... *“Svrha takvog metodološki pluralističkog programa ukorijenjenog u nizu znanstvenih polja i znanstvenih grana u društvenim i humanističkim znanostima te području umjetnosti razumijevanje kompleksnosti fenomena kulture (Strateški program znanstvenih istraživanja za razdoblje od 2016. godine do 2020., 2015, str.4 )*. Ta je strategija u nastavi bila zamišljena, kako stoji u strateškom dokumentu za razdoblje od 2013. do 2018. godine kao *“...poticanje studenata da isti kulturološki problem analitički obrađuju iz više teorijskih modela istovremeno, te prate odnose promjenljivosti i nepromjenljivosti značenja unutar problema“* (Strategija Odjela za kulturologiju od 2013.-2018., 2013, str.27 ).

U strateškom programu znanstvenog istraživanja utvrđen je smjer praktičnog obrazovanja polaznika studija *“ obveznim radionicama afirmira suvremeni pristup izvođenju nastave ....gdje se neposredno isprepleću teorijske spoznaje s praksom u struci“* (Strateški program znanstvenih istraživanja za razdoblje od 2016. godine do 2020., 2015, str.4). S obzirom da je riječ o novim znanjima iz područja kulturnih djelatnosti, bilo da je riječ o upravljanju kazalištem ili međunarodnim umjetničkim projektima zaštite baštine sve to podrazumijeva praktično znanje koje proizlazi iz iskustva dobivenog *simulacijom* tih poslovnih uloga.

### **Strategija studija menadžmenta u kulturi u okruženju**

Strategija Odjela za kulturologiju za razdoblje od 2013. – 2018. godine sadrži razradu planova i aktivnosti kojima Odjel jača suradničke potencijale s više obrazovnih institucija i kulturnih institucija grada Osijeka. U dokumentu je tako predočeno da ... *“ suradnjom s kulturnim institucijama i stručnjacima iz prakse studenti stječu znanja i kompetencije u struci za koju se obrazuju (kazališta, galerije, muzeji, državni arhiv, knjižnice – opće i specijalne, visoka učilišta, medijske kuće, nakladničke tvrtke) te za djelatnosti vezane uz različite oblike javnog komuniciranja te poslove organizacije...(Strategija Odjela za kulturologiju 2013.-2018., 2013, str.28).*“ Tu je strategiju Odjel promicao suradnjama s ostalim sveučilišnim sastavnicama, prvenstveno s Umjetničkom akademijom i Ekonomskim fakultetom te kulturnim ustanovama u Osijeku i Osječko-baranjskoj županiji. Nadalje, studenti su praktično iskustvo stjecali i stječu na edukativnim radionicama u Muzeju Slavonije i Muzeju likovnih umjetnosti u Osijeku, Hrvatskom narodnom kazalištu u Osijeku, arhivima i kulturnim udrugama različitih umjetničkih provenijencija. Studenti, sukladno zajedničkom sporazumu godinama volontiraju u Muzeju Slavonije na manifestaciji „Noć muzeja“ (Mautner, 2017), a u prostoru Arheološkog muzeja u sklopu kolegija „Menadžment koncerta“ studenti imaju priliku organizirati i voditi kulturne i glazbene događaje u sklopu projekta „Glazbena srijeda“. Primjerice, u suradnji s Hrvatskim narodnim kazalištem u Osijeku studenti su 2015. godine kao koautori sudjelovali u realizaciji projekta „Kazališna ljetna špica“ (Levak, 2015). Studenti praksu stječu i volontiranjem na



manifestacijama kao što su Noć muzeja ili tradicionalno Osječko ljeto kulture, najveća regionalna kulturna manifestacija Slavonije i Baranje.

Tako studenti na *licu mjesta* usvajaju znanja potrebna za napredovanje u daljnjem obrazovnom ciklusu. Ta se usvojena znanja u konačnici dodatno vrednuju na kolegijima i ispitima. Odjel za kulturologiju, među ostalim, plodonosno surađuje s Ogrankom Matice hrvatske u Osijeku i Hrvatskim društvom kulturnog turizma (Odjel za kulturologiju, 2018). To praktično iskustvo studentima donosi dodatne bodove i uspjeh na nastavi unutar koje moraju osmisliti, precizno, kroz etape razraditi i na koncu postaviti neki kulturni projekt. Studenti su se prijašnjih godina mahom referirali za lokalne i regionalne teme književnog, kulturnog i pop kanona. S kritičkim odmakom te iz novog i svježeg rakursa reformirali su značajan potencijal lokalne umjetničke, glazbene i književne te kazališne baštine 20. stoljeća grada i regije u cilju predstavljanja i promocije u javnosti. Na koncu, na najvišoj razini podršku studiju i studentima pruža i lokalna samouprava. Naime, Grad Osijek i Odjel za kulturologiju potpisali su Sporazum o suradnji na različitim projektima u području društvenih djelatnosti usko vezanih uz kulturu i umjetnost (Odjel za kulturologiju, 2018). Sve te manifestacije i događanja u kulturi imaju značajan potencijal za uspješni razvoj kulturnog turizma, a studenti svojim angažmanom pomažu tu promociju i bolju vidljivost na turističkoj karti Europe. Primjerice, projekt Europske prijestolnice kulture za koju su se kandidirala i dva slavonska grada, Osijek i Đakovo ukazali su na potrebu za stručnjacima u *brendiranju* kulturnog identiteta posttranzicijskih gradova kao i na nužnost preciznog i dubinskog razumijevanja lokalnih kulturnih politika u nacionalnom i međunarodnom prostoru. Time se vode strateški dokumenti Odjela za kulturologiju gdje se ističe „*važnost socijalne participacije u lokalnoj zajednici, gradu Osijeku i cijeloj istočnoj Hrvatskoj*“ (Strategija Odjela za kulturologiju od 2013.-2018., 2013, str. 28). Posebnu priliku za stjecanje iskustva studenti su imali prilikom projekta kandidature za projekt Europska prijestolnica kulture kada su osmislili kulturno-turističke projekte revalorizacije lokalne baštine (Homa, 2017, str.149). Tim su inicijalno osmišljenim konceptima ostvarili i mjesto u Prijavnoj knjizi, strateškom dokumentu ostvarivanja i razvijanja potencijala kulturnog turizma u gradu. Sve su to prednosti i prilike koje omogućuju Odjelu za kulturologiju i studentima obrazovanje i osposobljavanje.

Strategija Odjela za kulturologiju od 2013.-2018. sadrži i SWOT analizu osmišljenu za petogodišnje razdoblje od 2013. do 2015. godine

*Tablica 1: Swot analiza Odjela za kulturologiju*

| <b><u>Prednosti / snage</u></b>                                                                                                                                                                                                                               | <b><u>Nedostatci / slabosti</u></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Sustavno praćenje kvalitete / samoevaluacija</li> <li>•Inoviranje nastavnih sadržaja</li> <li>•Kvalitetan znanstveno-nastavni kadar</li> <li>•Interdisciplinarnost</li> <li>•Dovoljni prostorni kapaciteti</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Loša materijalna opremljenost</li> <li>•Suradnja s drugim visokoškolskim i znanstveno-istraživačkim ustanovama nije dovoljno razvijena</li> <li>•Manjak vlastitih znanstveno-istraživačkih projekata</li> <li>•Manjak komercijalnih projekata</li> <li>•Niska mobilnost nastavnika i studenata</li> <li>•Kratko postojanje, manja poznatost u javnosti</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b><u>Mogućnosti / prilike</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Izražen interes sadašnjih i potencijalnih studenata za interdisciplinarno područje kulturologije</li> <li>•Razvoj u smjeru post-industrijskog gospodarstva dodatno pojačava važnost kreativnih industrija</li> <li>•Aktivnosti pružanja cjeloživotnog obrazovanja</li> </ul> | <p><b><u>Opasnosti</u></b></p> <p>Nedostatak financijskih sredstava – smanjenje proračunskih sredstava za znanost i visoko obrazovanje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Loše gospodarske okolnosti koje mogu utjecati na nisku zapošljivost završenih studenata</li> <li>•Ograničena mogućnost zapošljavanja novih djelatnika</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Izvor: Strategija Odjela za kulturologiju 2013.-2018.*

Čitava se izvedba studijskog programa treba promatrati u specifičnom društveno-gospodarskom kontekstu istočne regije Hrvatske i čitave zemlje. U nacionalnom kontekstu vanjski čimbenici poput dugotrajne ekonomske krize, nedostatnih državnih izdvajanja za kulturu te neprecizne implementacije Bolonjske reforme u ovom su strateškom dokumentu detektirane kao prijetnje i slabosti koje utječu na misiju i kvalitetu ovog studijskog programa.

Nadalje, postavlja se važno pitanje zapošljivosti nakon završenog studija. Naime, prema provedenoj SWOT analizi Uprava Odjela svjesna je opasnosti koju nose loše gospodarske okolnosti i pojačan trend iseljavanja kao i ograničene mogućnosti zapošljavanja (Strategija Odjela za kulturologiju od 2013.-2018., 2013, str. 26). Prema Preporuci Zavoda za zapošljavanje Regionalnog ureda u Osijeku (Hrvatski zavod za zapošljavanje, 2017, str. 32) obrazovni programi u kojima treba smanjiti broj studenata na području Osječko-baranjske županije upravo su oni koji se izvode na Odjelu za kulturologiju. To ukazuje na potrebu za reguliranjem odnosno smanjivanjem upisnih kvota na studiju.

Slabosti i opasnosti s kojima se sreće budući menadžer su i kratko postojanje i nedovoljna poznatost u javnosti, kako je detektirano u SWOT analizi. Kratko rečeno, ta zanimanja nisu etabliрана u javnosti. Na takvo mnijenje utječe i to da menadžeri u kulturi obično djeluju na više različitih područja gdje su primorani balansirati između više poslovnih funkcija u javnom i privatnom sektoru kulture, gospodarstva, prosvjete i medija. Takvo „balansiranje između više funkcija“ bio to pravno - administrativni rad u muzejima, galerijama, neprofitnim organizacijama ili projektno zapošljavanje putem agencije zadužene za kulturne djelatnosti znači da bi magistar kulturologije tj. menadžmenta u kulturi morao poznavati sve aspekte funkcioniranja i djelovanja institucionaliziranih i vaninstitucionaliziranih ustanova. Ipak, studenti se za to pripremaju na nastavi. Prva godina preddiplomskog studija studente upoznaje s praksom menadžmenta, uvodom u marketing, a student usvaja općenitosti i zakonitosti menadžmenta. Usporedo s time prati nastavu iz umjetničkog područja i kulturnih studija. Na diplomskom studiju ta znanja student oformljuje u mini-klastere znanja. Tako budući menadžer uči kako mora "preuzeti brigu" i za financijski i za umjetnički dio posla za koji se školuje (Dubois, 2010; Chiapello 1998; Kusters 2010). Menadžer u kulturi odgovara za sve aspekte uspješnog pozicioniranja kulturne ustanove, događaja ili projekta u svom okruženju.

## Umjesto zaključka

Studijski program Menadžmenta u kulturi na Odjelu za kulturologiju Sveučilištu u Osijeku studentima pruža jedinstven obrazovni put koji izravno korespondira sa zahtjevima postindustrijskog doba. Studenti se u petogodišnjem razdoblju obrazuju, stječu znanja, sposobnosti i iskustvo volontiranjem na kulturnim projektima, u ustanovama i sl. hmModul djeluje u dva glavna smjera. S jedne strane, studentima je na raspolaganju korpus znanja iz područja kreativne ekonomije, marketinga i kulturalnih studija. Ta znanja oblikuju kompetencije budućih djelatnika za upravljačke funkcije u kulturnom sektoru. S druge strane, neprestanom nadogradnjom metodološkog okvira studijski program korespondira s poslovnom dinamikom društva i gospodarstva gdje budući menadžeri, potkovani znanjima u upravljanju periodičnim projektima, postaju vrsni prekarni radnici. Međutim, stvarni uvjeti tržišta i mogućnost zapošljavanja nisu dovoljno precizno usklađeni. U tom kontekstu i ovaj će obrazovni model morati kontinuirano nadograđivati i mijenjati svoj program, strategiju i izvedbu nastave.

## Literatura

### Knjige

1. Florida, R. (1995). *Cities and the Creative Class*. New York: Routledge.

### Rad u elektroničkom obliku

1. Dubois, V. (2010). Who wants to become an arts manager? A survey on applicants to master's programmes in arts and cultural management in France. Archive Ouverte HAL, URL:[https://www.researchgate.net/publication/278618378\\_Who\\_wants\\_to\\_become\\_an\\_arts\\_manager](https://www.researchgate.net/publication/278618378_Who_wants_to_become_an_arts_manager). Pristupljeno 28.12.2018.

### Službeni dokumenti

1. Odjel za kulturologiju (2013). *Strategija Odjela za kulturologiju 2013. – 2018.*, URL: [http://kulturologija.unios.hr/wp-content/uploads/2015/09/strategija.ozk\\_I.2014.pdf/](http://kulturologija.unios.hr/wp-content/uploads/2015/09/strategija.ozk_I.2014.pdf/). Pristupljeno 17.02.2018.
2. Odjel za kulturologiju (2015). *Strateški program znanstvenih istraživanja za razdoblje 2016.-2020*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku: Osijek.
3. Hrvatski zavod za zapošljavanje (2017). *Preporuke za obrazovnu upisnu politiku i politiku stipendiranja u 2018. godini*, URL: <http://www.hzz.hr/default.aspx?id=10354>. Pristupljeno 17.02.2018. Zavod za zapošljavanje

### Mrežni izvori

1. Department of Management and Production of Theater, Radio and Culture, URL: <http://www.fdu.edu.rs/>. Pristupljeno 17.02.2018.
2. MISIJA FAKULTETA, URL: <HTTP://FKM.MEGATREND.EDU.RS/MISIJA-FAKULTETA/>. PRISTUPLJENO 17.02.2018.
3. Odsjek za kulturne studije, URL: <http://cultstud.ffri.hr/>. Pristupljeno 19.02.2018.
4. Preddiplomski stručni studij Menadžment i produkcija u kulturi, URL: <http://www.vpsz.hr>. Pristupljeno 18.02.2018.

5. Studijski program: Produkcija-I Ciklus studija, Akademija scenskih umjetnosti URL: <https://www.asu.unsa.ba/>. Pristupljeno 17.02.2018.
6. Veleučilište Baltazar u Zaprešiću, URL: <https://www.bak.hr/> Pristupljeno 17.02.2018.

#### Novinski članci u elektroničkom obliku

1. Homa, M. (2017). Osijek nakon EPK. Notan-studenstski časopis Odjela za kulturologiju Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku, God. II., br. 3., URL: <http://kulturologija.unios.hr/wp-content/uploads/2017/12/notan3web.compressed.pdf>. Pristupljeno 13.02.2018.
2. Levak, T. (2015, 12. prosinac). Uz pomoć studenata kulturologije Kazalište planira privući mlađu publiku. Glas Slavonije, URL: <http://www.glas-slavonije.hr/287799/25/Uz-pomoc-studenata-kulturologije-Kazaliste-planira-privuci-mladju-publiku>. Pristupljeno 14. 01. 2018.
3. Mautner, T. (2017, 17. svibanj). Međunarodni dan i Europska noć muzeja. HRT-Radio Osijek, URL: <http://radio.hrt.hr/radio-osijek/clanak/meunarodni-dan-i-europska-noc-muzeja/145516/>. Pristupljeno 16.01.2018.

## **CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF STUDY PROGRAMME CULTURAL MANAGEMENT IN OSIJEK**

### **Abstract**

The modern era is marked by the general commodification of knowledge and culture. Culture and knowledge are interpreted as "products" on market. University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek is the only higher education institution in Croatia with a study program initially designed to educate experts in a broad spectrum of Cultural Management activities. Before this program, the acquisition of knowledge and skills in project management and institutions in the cultural sector, has been reduced or too widely set up by the common name of the nonprofit organizations or limited by the professional development in the explicitly defined area of the cultural industry - theater and film production. Cultural Management at the University of Osijek in the scientific discourse introduces a unique and heterogeneous research methodology - undergraduate and graduate studies here are strategized as interdisciplinary knowledge cluster. Students are attending courses in the field of cultural studies, anthropology, sociology, multimedia and art, as well as management, economic culture and public relations. Furthermore, the volunteering study program encourages the acquisition of practical experience. By analyzing the study program's strategy, factors that influence the performance direction and perception of this study in their environment are identified.

**Key words:** culture, management, strategy, higher education, Osijek

Alema Zahirović

Nejra Serdarević

## KULTURA ČITANJA I NEKULTURA SLUŠANJA

### Sažetak

Razvoj novih tehnologija zaokupio je vrijeme svih generacija (u jednakoj mjeri i mladih i starih). Kultura čitanja se gubi, a svaki pojedinac današnjeg društva, postaje na neki način „rob“ medija (televizije/interneta). Masovni mediji preuzimaju veliki dio uloga koje su pripadale kulturnim institucijama. Budući da je granice između stvarnoga i izmišljenoga teško odrediti, dijete koje je izloženo utjecaju masovnih medija treba razlučiti u koju će od te dvije stvarnosti više vjerovati. Nažalost, najmlađe generacije gube naviku čitanja, uslijed nedovoljnog edukovanja i informisanja o značaju i koristi čitanja, a tome doprinosi i pogrešan (gotovo koban) izbor slušanja aktuelnih, savremenijih sadržaja, koje upravo nameću mediji. Umjesto da konzumiraju kvalitetne sadržaje, koji imaju kako obrazovnu tako i kulturnu vrijednost, danas na formiranje pojedinca kao ličnosti i pri stvaranju njegovog identiteta utječu raznorazni sadržaji, često trivijalni i prolazni. Cilj rada jeste da ukaže na ono što konzumiramo, pod hipotezom da je pravilan odabir sadržaja (koji se čita ili sluša) veoma važan za odgoj djece, kao i za kvalitetniji život odraslih.

**Glavne riječi:** knjiga, kultura, mediji, čitanje, slušanje, društvo

### Uvod

Sama riječ kultura ima više značenja i koristi se u okviru različitih disciplina. Budući da se radi o kompleksnom pojmu, te da se koristi u različitim kontekstima, kao npr. da se definiše *način* ophođenja cijeloga društva ili samo jednoga njegovog segmenta, možemo govoriti o različitim *kulturama/načinima*, tako imamo npr. kulturu odijevanja, kulturu govora, kulturu čitanja ili kulturu slušanja. Ovaj rad fokusirat će se na kulturu čitanja i kulturu slušanja s pokušajem odgovora kako one funkcioniraju, kako se primjenjuju i njeguju u savremenom bosanskohercegovačkom društvu.

Danas je sve manje prisutna kultura čitanja kao i potreba za slušanjem, tj. knjiga nema prostor koji joj zaslužen pripada, a slušanje visoke inspirirajuće muzike zamijenjena je trivijalnim turbo-folk zvucima što dovodi u pitanje nivo ove dvije kulture odnosno način njihovoga upražnjavanja. Djeca, ali i oni stariji sve više pisane izvore mijenjaju za digitalne ili sadržaje koji se plasiraju putem različitih medija, a ti mediji nameću i ono što se sluša. Budući da ljudi usvajaju društvene vrijednosti koje im se serviraju putem masovnih medija, upitno je koliko zapravo i da li uopće kritički pristupaju sadržajima koje prate i koji ponekad nesvjesno oblikuju svijest, mijenjaju stavove ili način razmišljanja posebno kod mlađe populacije. Zapravo je dolaskom novih medija, kultura čitanja na neki način zapostavljena, a kultura slušanja ugrožena. No, po mišljenju mnogih stručnjaka iz relevantnih oblasti (kao što su sociologija, psihologija, filozofija), potrebno je izvući vrijednosti iz tradicionalnih načina spoznavanja: "Knjiga je stoljećima bila 'izvor znanja i razumijevanja', odnosno cjelokupna šuma

iskustva, znanja, razumijevanja i umijeća što se mogu koristiti u rješavanju problema i izvršavanju zadaća."<sup>1</sup> Dakle, postavlja se pitanje da li je novo vrijeme donijelo sa sobom potrebu za nešto drugačijim čitalačkim iskustvom u odnosu na ono tradicionalno na koje je civilizacija navikla?

Kultura čitanja polazi od niza individualnih i društvenih faktora, koji proizlaze iz kulturne tradicije neke sredine. Tako, svrha i cilj ovoga istraživanja jeste da odgovori na pitanje šta pojedince ali i ukupno društvo danas zanima, šta čita(ju), te koliko je zapravo čitanje od „malih nogu“ važno za pravilan rast i razvoj pojedinca. S time u vezi jeste i pitanje šta danas generacije slušaju te koliko ukus i odabir pravih vrijednosti (podizanje na veći nivo kulture čitanja, odnosno kulture slušanja) može poboljšati društvo u cjelini.

### **Knjige i kultura čitanja**

Knjige su uvijek predstavljale osnovno sredstvo za učenje, prikupljanje informacija i znanja, ali su služile i za razonodu. Upravo iz tog razloga veoma je važno, još od najranije dobi, knjigu približiti djetetu, te na taj način stvoriti kulturu čitanja, odnosno želju i naviku čitanja. Djeca koja ranije (svojevoljno ili uz pomoć odraslih) počinju čitati, ranije razvijaju svoje jezične sposobnosti/maštu, ali im se i fond riječi, vokabular znatno obogaćuje. Prije svega, djetetu je potrebno čitati bajke jer se upravo pomoću njih razvijaju mnoge sposobnosti. Ukoliko se želi, može se pažljivo biranim riječima, predložiti priča prepuna sadržaja primjerenog dječjoj dobi uz mnoštvo, poučnih, moralnih pouka. One pružaju djeci, prvi dodir sa književnošću, razvijajući tako ljubav prema knjizi, edukaciji, empatiji i suosjećanju, te sposobnosti prepričavanja poslušnog sadržaja. Najbolji period i doba djetetovog odrastanja za upoznavanje s bajkama, jeste period od četvrte godine, jer dijete tada počinje predočavati iskustva izvan svojih, pa mu je lakše spoznati karaktere likova, događaje i radnje, stvarajući sebi tako novi sadržaj sa svijetom mašte. Sadržaj bajki je jednostavan, slikovit, govori o dobroti, pozitivnim vrijednostima, moralnosti, zanimljivim, pojednostavljenim likovima i drugim interesantnim bićima i životinjama, a iz svake se može izvući pouka: "Likovi iz knjiga mogu biti uzori. Dijete koje je naučeno čitati, kao primjer poželjnih osobina može odabrati nekog knjiškog junaka, može se poistovjetiti s njime/njome i poželjeti ga/je u određenoj mjeri imitirati."<sup>2</sup>

Nakon bajki, dijete predškolske i školske dobi susreće se s „ozbiljnijom“ literaturom, kao što su školski udžbenici i lektire. U knjigama ovoga tipa nalaze se informacije edukativnog tipa koje imaju za cilj usvajanje određenih znanja kao i novih spoznaja. Čitanjem lektira, a kasnije i knjiga koje čitalac bira kao slobodnu literaturu ili literaturu za razonodu, prirodno i spontano usvajaju se različiti izrazi, širi se fond riječi i povećava sposobnost usmenog i pismenog izricanja vlastitih misli, te razvija drugačiji pogled na svijet kao i vlastiti svijet mašte koji omogućava bar privremeni bijeg od svakodnevnice.

S obzirom na to da današnje generacije odrastaju uz tehnologiju, te iskorištavaju svoja znanja, vještine i umijeće rukovanja, kako bi za što manje vremena došli do potrebnih informacija, pa to samim tim smanjuje potrebu za čitanjem, a samim time utječe i na kulturu čitanja. Međutim, za razliku od "brzog" dolaska do informacija, knjiga je izvor kojem se uvijek možemo vratiti, ponovo pročitati i pronaći informacije ili podatke koji su nam potrebni, a pored

---

<sup>1</sup> <http://documents.tips/documents/teorije-informacijskih-znanosti.html> pristupljeno 12.02.2018.

<sup>2</sup> <http://www.klokanica.hr/skolarci/slobodne-aktivnosti/15-razloga-zasto-bi-djeca-trebala-citati-knjige-1713#> pristupljeno 12.02.2018.

toga empatiju je lakše razviti uz knjigu nego uz razna tehnička pomagala koja, najčešće odvlače pažnju i dovode do bržeg zasićenja. U prilog tome Gabriel Zaid govori o razlikama između čitanja s novih medija i knjige: "Pri upotrebi novih medija, korisnik se mora prilagoditi brzini koju određuje uređaj. I "čitanje" je moguće samo pri jednoj brzini. Disk, vrpca ili film kojem mijenjamo brzinu više nisu razumljivi. Za razliku od njih knjigu je (u određenim granicama) moguće čitati brzinom koju određuju čitatelji, raspoloženje ili krajolik teksta ili okolnosti." (Zaid, 2005: 54)

"Neosporno je da mnoge definicije svode čitanje, kao treću kariku u sklopu što ga još čine knjiga i čitalac, samo na jedan aspekt ili jednu funkciju, poput one koja čitanje određuje kao "aktivnost na poimanju pročitnog teksta". Pri tome se često zaboravlja na društveno-kulturnu dimenziju čitanja koju Robert Escarpit naziva "činom komunikacije koji se ostvaruje posredstvom knjige". Drugim riječima, čitanje je akt komunikacije koji prenosi znanje i poruke što ga sadrže knjige, "premašujući i vremenske i prostorne granice, bitno doprinoseći povezivanju ljudi."<sup>3</sup>

### **Mediji i nekultura slušanja**

Pored krize kulture čitanja, savremeno društvo (sigurno na balkanskim prostorima) nalazi se i u krizi slušanja. U vrijeme relativizacije ukusa, naša svakodnevica svela se na konzumaciju stvari, uređaja, hrane i tekstova koji se vrlo brzo šire i svugdje konzumiraju, a još brže se jedan sadržaj mijenja drugim, stoga svi ti faktori utiču da se sve manje i manje posvećuje pažnja pravim vrijednostima, kao što su pripovijedanje i izbor kvalitetne muzike.

Roditelji (prekomjerno) rade, shodno tome, imaju, nažalost, sve manje vremena, kreativnosti i volje za svoju djecu, pa dijete ima priliku konzumacije nekog od mnogobrojnih uređaja, ili se osjeća odbačeno, jer ga obično odgaja neko drugi, umjesto roditelja. Mnoge forme pisane literature, posebno bajke, ostavljaju neizbrisiv trag, sjećanje i asocijaciju na tople trenutke, iz djetinjstva, u roditeljskom zagrljaju, bezbrižno i povezano s maštanjem i najljepšem periodu čovjekovog života.

Danas, mnogi ljudi imaju utisak da ih sagovornik ne sluša dovoljno ili nimalo dok vode razgovor. Moderno je vrijeme, kada je izniklo toliko novih vidova i načina komunikacije, pomoću kojih nam je trebala ta ista komunikacija biti olakšana, imamo utisak da sve manje jedni druge čujemo, počevši od najbližih članova porodice. Brz tempo života, obaveze, stres i egzistencijalna nesigurnost dovode do toga da ljudi danas nemaju strpljenja ili volje slušati druge ljude, njihove misli nažalost brzo odlutaju, vode se obično instant razgovori u kojima često imaju potrebu ispričati priču ili osjećanja, a da svog sagovornika nimalo ne poslušaju, kako svjesno tako i nesvjesno. Postavlja se pitanje, čemu onda služi razgovor i da li uopšte više postoji?!

Nažalost, svi mi smo zaboravili šta znači AKTIVNO SLUŠATI drugu osobu u toku razgovora. Shodno tome, kvalitet komunikacije u velikoj mjeri zavisi od toga da li pažljivo slušamo jedni druge i doživljavamo li do dovoljne mjere drugu osobu, te shvatamo li o čemu ona priča. Svakako da je temelj dobrih ljudskih odnosa počevši od bliskih osoba, situacija u kojoj se u razgovoru sa dragom osobom usredsređeno sluša, bez prekidanja, nakon toga davajući iskren savjet, prikazujući mu utisak da je razumjela kako sadržaj, tako i upućena

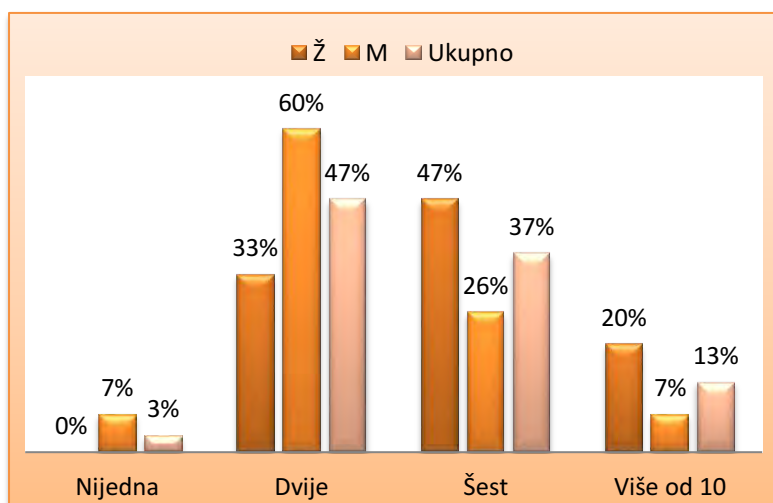
---

<sup>3</sup> [http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/sabolovic\\_neki.htm](http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/sabolovic_neki.htm) pristupljeno 13.02.2018.

osjećanja. To se zove aktivno slušanje i sposobnost koja nam govori i omogućava da znamo da li nas je onaj koji sluša dovoljno i jasno shvatio, a to je kako smo naveli, veoma bitna komponenta uspješne komunikacije. Na taj način ćemo omogućiti da i ona nas razume, sasluša i jednostavno - DA NAS ČUJE!

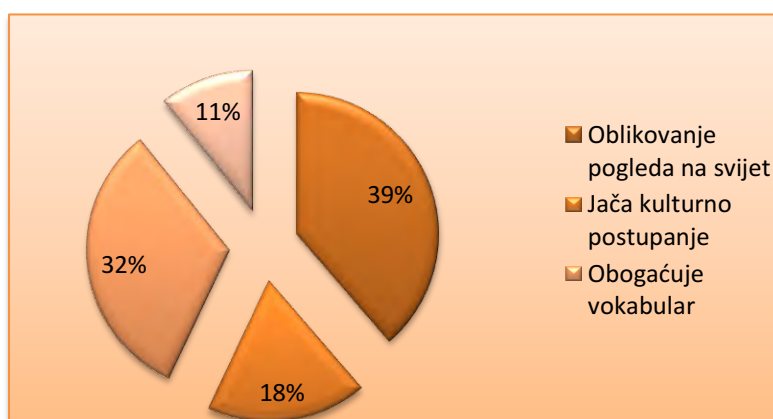
### Kultura čitanja kod studenata

U svrhu ovoga rada, odrađena je anketa među studentima i studenticama II i III godine Odsjeka za kulturalne studije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici. Anketa sadrži 2 pitanja, a svaki od njih nudi mogućnost izbora jednog od četiri ponuđena odgovora. Prvo pitanje odnosilo se na broj pročitanih knjiga u toku jednog semestra.



Grafikon 1: Prikaz distribucije broja ispitanika prema broju pročitanih knjiga u jednom semestru

Drugo pitanje odnosilo se na to u čemu knjiga najviše pomaže: da li oblikovanju pogleda na svijet, jačanju kulturnog postupanja ili obogaćivanju vokabulara. Rezultati su sljedeći:

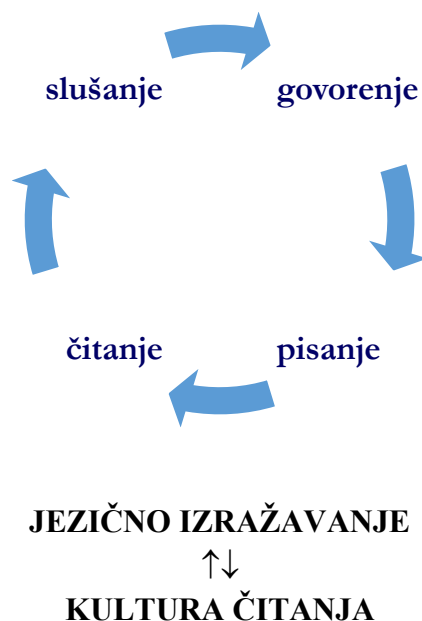


Grafikon 2: Prikaz distribucije broja ispitanika prema tome u čemu knjiga pomaže

Iz grafikona broj 1 uočljivo je da najveći broj studenata u toku jednog semestra pročita dvije knjige (60%), a najveći broj studentica pročita šest knjiga (47%) za vrijeme trajanja jednog semestra. Iz grafikona broj 2 vidljivo je da i studentima i studenticama knjiga pomaže u



oblikovanju pogleda na svijet (39%). Također, anketa je pokazala da veliki broj ispitanika smatra da knjiga značajno doprinosi i obogaćivanju vokabulara (32%).



*Slika br. 1. Načini jezičkog izražavanja*

### **Zaključak**

Upravo zbog novih tehnoloških inovacija djeca su izgubila dodir s knjigama. Međutim, ona je još uvijek dominantan pisani izvor, oblik relaksacije i razonode, kojem se pribjegava kada poželimo pobjeći od stvarnosti i svakodnevnice.

„Knjiga je medij koji nam ne servira gotovu sliku, za razliku od televizije koja nam pruža kompletan vizualni doživljaj, pri čemu mašti ne ostaje puno praznog prostora za popunjavanje i zamišljanje. Za vrijeme čitanja mozak nužno stvara predodžbe o pročitanoj, riječima opisane likove i mjesta, pa čak i ponašanja i osjećaje, transformira u žive slike s oblicima i bojama i zvukovima; drugim riječima, za vrijeme čitanja mozak radi, a to što radi znači da uvijek bava, trenira svoje sposobnosti.“

Suština je svakako spoznati vrijednost knjige, kao i mnogobrojne negativne aspekte gledanja i slušanja sadržaja koji se plasira u medijima, pa je tako bit rada koncizno predložena u citatu Endrua Rosa: „Više vrijednih ideja se može naći i u najmanjoj knjižari nego u čitavoj historiji televizije.“

### **LITERATURA**

1. Bettelmeim, Bruno; Smisao i značenje bajki, Nova knjiga, 1977.
2. De Certeau, Michel; *Invencija svakodnevnice*, Naklada MD, Zagreb, 2002.
3. <http://www.dw.com/hr/za%C5%A1to-su-bajke-tako-zanimljive-znanosti/a-16234416> pristupljeno 9.2.2018.
4. <http://documents.tips/documents/teorije-informacijskih-znanosti.html> pristupljeno 12.02.2018.

5. <http://www.klokanica.hr/skolarci/slobodne-aktivnosti/15-razloga-zasto-bi-djeca-trebala-citati-knjige-1713#> pristupljeno 12.02.2018.
6. [http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/sabolovic\\_neki.htm](http://dzs.ffzg.unizg.hr/text/sabolovic_neki.htm) pristupljeno 13.02.2018.

## **READING CULTURE AND LISTENING NON-CULTURE**

### **Abstract**

The development of new technologies took control over all generations. The culture of reading is lost and every individual in our society becomes sort of a „slave“ in the media (TV). Mass media are responsible for taking over all the things that belonged to cultural institutions. The lines between reality and imaginary is difficult to distinguish every child that's exposed to the effects of mass media, needs to decide in which reality he should believe. Unfortunately, the young ones are losing the habit for reading, which is the result for a lack of education and informing about the importance and all the benefits that reading brings, and that leads to a wrong choice of listening to all the modern contents that the media is presenting. Instead of „using“ the quality contents which have got educational and cultural value, nowadays by forming the individual's personality, many trivial contents are responsible. The goal is to show the things that we consume under the hypothesis that they are right choice of content (which is being listening or hearing) very important for nurturing kids.

**Keywords:** book, culture, media, society

Samir Purić

## MOGU LI KULTURA I OBRAZOVANJE PRATITI GLOBALIZACIJU?

### Sažetak

Svjesni činjenice da živimo u eksponencijalnom vremenu i nekontrolisanom razvoju tehnologije i kanala komunikacije o čijem razvoju više niko ne razmišlja jer moguće je da ne možemo ni pratiti toliki razvoj. Činjenica je da deset najtraženijih poslova 2010. godine, samo šest godina prije (2004.) uopće nisu ni postojali. Mi smo sada u 2018. godini. Koliko je novih radnih mjesta, za koje nismo ni znali, stvoreno u ovih osam godina? U takvom razvoju masovnih medija i digitalizacije svega postojećeg nastaju novi oblici kulture koje je potrebno izučavati i pratiti. Tradicionalni dijelovi kulture (običaji, narodna pjesma, priče, pjesme) nisu više zanimljivi u formi u kojoj jesu pa se i oni digitalizuju i prolaze kroz globalizacijske tokove. Pitanje je, koliko će svi tradicionalni oblici kulture u tom procesu opstati i biti digitalizovani? Sa druge strane može li proces obrazovanja pratiti globalizaciju, učiti mlade o kulturi, kulturnim bogatstvima i kako da ta kulturna bogatstva i različitosti opstanu u šarenilu u kojem jesu. Gdje je u svemu tome Bosna i Hercegovina? Koliko se naše društvo može "takmičiti" sa tavim procesima? Ovaj rad samo otvara navedena pitanja s ciljem ukazivanja na potrebnu reformu obrazovnog sistema u kojem će se više pažnje posvetiti izučavanju kulture i digitalnih medija.

**Ključne riječi:** globalizacija, kultura, obrazovanje, tehnologija, komunikacija

### Uvod

Riječ globalizacija je danas postala svakodnevna i često se upotrebljava kako bi se objasnio brz protok informacija, ili nešto na svjetskoj razini, odnosno nešto globalno. Ipak, globalizacija ima mnogo šire značenje i obuhvata mnoge segmente. Danas se najviše koristi pojam ekonomska globalizacija koja predstavlja integraciju nacionalnih ekonomija u međunarodnu ekonomiju, preko trgovine, neposrednog stranog ulaganja, kratkoročnog kretanja kapitala, međunarodnog kretanja radnika i ljudi uopće i kretanja tehnologija. (Bagvati, 2004 :15.) Pored toga što je razvoj tehnologije najviše doveo do nastanka globalizacijskih procesa, danas se on i najviše vezuje za samu globalizaciju jer savremena tehnologija omogućava širenje informacija, brže i efikasnije kretanje ljudi. Posebno bitna stvar je širenje i dostupnost informacija što je prije 100 godina bilo nezamislivo. Sjediti u kući i razgovarati sa nekim na drugom kraju svijeta ljudima u tom periodu se činilo nemoguće dok danas težimo ka tome da ti razgovori izgledaju realnije i da ne bude nikakvih smetnji. Postepeno se tehnologija odnosno računari i mašine počinju koristiti na radnim mjestima, ustanovama, institucijama te u konačnici u domovima što je omogućilo stvaranje novog oblika društva i stvorilo novu potrebu za učenjem odnosno novi pristup učenju koji se ne treba temeljiti na prošlosti već na budućnosti.

## Globalna umreženost

Prisutnost globalizacije najbolje ćemo shvatiti kroz sljedeći primjer:

*„Dvije mlade djevojke ulaze u lokalni caffe u samom centru Beča. Jedna prilazi pultu i pruža karticu za dvije kafe s mlijekom s okusom mentola i kupuje pecivo. Druga sjeda za stol i otvara Apple PowerBook. Za nekoliko sekundi spaja se na internet pomoću wireless networka koji u saradnji sa lokalnim caffeom omogućava bežični pristup internetu. Nakon što se spojila na internet, djevojka na Googleu pretražuje naziv grupe koja je izvodila glazbu za film koji je gledala prethodne večeri. Pojavljuje se niz mrežnih stranica kao i dvije reklame – prva je za karte za koncertnu turneju benda, a druga za CD sa glazbom iz filma i film na DVD-u na Amazon.com. Kad kliknete na Amazonovu reklamu, Google gigant među pretraživačima, ostvaruje određenu zaradu (s obzirom da ima adword program, Google zarađuje svaki put kad neko ode na reklamu oglašivača – Kotler & Keller, 2006.). Njena prijateljica donosi kafe. Druga djevojka je nestrpljiva da pogleda rezultate zadnjeg ispita te otvara mrežnu stranicu Univrsität Wien – fakultet na kojem studira i pretražuje novosti. Od uzbuđenja i radosti jer je položila ispit, što ujedno znači i da će dobiti poklon od roditelja, otvara novu mrežnu stranicu za mobilne telefone i pokazuje svojoj prijateljici poklon koji su joj roditelji obećali ukoliko položi ispit – mobilni telefon marke Samsung, touch screen, jarkocrvene boje, koji je kreirao tim mladih dizajnera iz Koreje. Telefon liči na pudrijeru i daje obavijest o e – pošti, dijetama i savjetima o načinu odijevanja u skladu s vremenskim prilikama... Dok se djevojke oduševljavaju ovim mobilnim uređajem koji blista kao ogledalo, na računar se pojavljuje poruka na Skype u kojem se online iz Italije javlja sestra jedne od njih, a na čijoj se pozadini uočava ugodna atmosfera u gradskom restoranu u Bloniji... “<sup>1</sup>*

U kojem god kraju svijeta da se nalazmo dostupni smo i umreženi u globalizacijsku mrežu koja se konstatno širi i napreduje i postaje dio svakodnevnog života. Svakodnevna potreba da budemo umreženi me dovela do pitanja kako će kultura i obrazovanje biti dio umreženog svijeta odnosno na koji način su obrazovni sistem i kultura umreženi. Iako možemo reći da je stvaranjem online zajednice stvorena jedna nova kultura sa novim sistemima vrijednosti. To je u konačnici podijelio teoretičare kulture i globalizacije na one koji globalizaciju gledaju kao mogućnost upoznavanja i umrežavanja mnogih kultura koje do sada nisu imale priliku da se predstavile ili sa druge strane oni koji smatraju da globalizacija dovodi do stvaranja jedne, unificirane kulture koja će ugušiti druge, manje kulture. Argumenti obje strane imaju svoju snagu i validnost, činjenica jeste da smo zahvaljujući globalizaciji dobili priliku da se upoznamo sa raznim krajevima svijeta i njihovim kulturama koje možda nećemo posjetiti. Sa druge strane razvojem online zajednice i kulture stvara se novi oblik kulture koji nameće nove, jednobrazne sisteme vrijednosti odnosno nastaje masovna kultura<sup>2</sup>. Antiglobalistički pokreti se danas osnivaju širom svijeta smatrajući da će doći do ugrožavanja nacionalnih kultura od strane kapitalističkih korporacijskih sistema moći. Jedan od primjera koji svjedoči tome jeste i rušenje Mekdonaldsa koji je tek bio u izgradnji u Francuskoj 1999. godine kada je Žoze Bove uz podršku građana srušio Mekdonalds i kamionima izvezao ruševine na periferiju grada. Jagdiš Bagvati u svojoj knjizi „U odbranu golbalizacije“

<sup>1</sup> <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2010/08/29/globalizacija-i-obrazovanje/>

<sup>2</sup> Masovna kultura je ona kultura koja je dostupna svim slojevima društva.

opisujući ovaj čin smatra da je Bove dotakao dvije francuske opsesije: američku prijetnju francuskoj kulturi, posebno prepoznatljivoj francuskoj kuhinji i prijetnju agrikulturi zbog širenja anglosaksonske politike trgovinske liberalizacije i globalizacije. (Bagvati, 2004: 135.)

No ipak, posmatramo li korporacije danas i njihovo poslovanje u svakoj zemlji pojedinačno primijetiti ćemo njihovo pametno korištenje nacionalnih kulturnih simbola za prilagođavanje tržištu. Neki bi rekli da je to zloupotreba nacionalne kulture za sticanje profita velikih korporacija, sa druge strane to je dobra prilika za promociju i očuvanje nacionalnih kultura jer to daje garant da će mladi ljudi te kulture ali i turisti interesovati se za izučavanje nacionalne kulture ili bar primjetiti i uočiti to kao nešto svoje.

Pričamo li o očuvanju kulture danas onda govorimo o inkorporiranju kulturne baštine u proces digitalizacije kao osnovu očuvanja kulturne baštine i njeno prenošenje novim generacijama. Na digitalizaciju treba gledati kao pomoćno sredstvo za očuvanje kulturne baštine. Ona je inovacija koja podrazumijeva digitalnu komunikaciju, odnosno komunikaciju u kojoj se poruka (tekst, zvuk, slika) pretvara u elektronski signal predstavljen kao serija binarnih brojeva (u stvari, jedinica i nula). Digitalni znakovi funkcioniraju kao bitovi ili kao dijelovi informacija predstavljeni kroz dvije vrijednosti – 0/1, odnosno da/ne. (Kukić, 2013 : 35)

Digitlizacijom koja se usavršila globalizacijom možemo unaprijediti promociju nacionalnih kultura. Svaka zajednica može vlastitim trudom i uz pomoć novih medija<sup>3</sup> raditi na promociji vlastite kulture svim uzrastima, posebno kroz obrazovni sistem. Nova, eksponencijalna era je zapravo omogućila lakše i jednostavnije promovisanje kulture, njeno iskorištavanje u svrhu razvoja turizma ali i njeno čuvanje. Svi modeli koji se koriste danas efikasniji su i dostupniji za očuvanje kulture u poređenju sa očuvanjem i promocijom kulture prije vremena globalizacije. Tradicionalisti će reći da to nije ta autohtona odnosno izvorna kultura ukoliko je ona danas povezana sa novim medijima. Kultura je uvijek bila „fleksibilna“ i u skladu sa određenim vremenom ili bolje da kažemo kultura je uvijek bila ispred ljudi te shodno tome njeno povezivanje sa novim medijima je neminovno. Ovake inovacije u kulturi mogu pomoći kulturi posebno kulturnoj baštini koju je potrebno očuvati da se takmiči sa globalizacijom, da bude interesantna novim generacijama. „Moderni“ čovjek danas želi da ima sve na klik, da li mu je potrebno i kulturu servirati na klik kako bi ona opstala?

### **Obrazovanje za globalizaciju**

Da bismo sačuvali kulturu i da bi ona mogla da prati globalizaciju, onda moramo obrazovni sistem uskladiti sa time. Obrazovanje je prije svega proces kroz koji svi mi prolazimo. Ono podrazumijeva ustanovu, sadržaj i rezultat organizovanog ili slučajnog učenja radi sticanja znanja, navika, umijeća kao što su čitanje, računanje ili neko opće znanje. Obrazovanje pored toga služi i za sticanje različitih sposobnosti i vještina i u ovom procesu globalizacije pored sticanja znanja to je najvažnija funkcija obrazovanja. Obrazovanje je sistemski organizovano kroz historiju i pratilo je tok vremena, moglo je pratiti društveni razvoj jer sam taj razvoj nije bio brz da ga obrazovanje

---

<sup>3</sup> Novi mediji kao pojam, označava tehnološku revoluciju prenošenja medija i kulture na oblike komunikacije i produkcije asistiranje računarima. Novim medijima se takođe označavaju vrste digitalizovanih medija, kao što su digitalni tekstovi, digitalne statične slike, digitalni video, digitalni zvuk i prostorne virtualne konstrukcije.

ne može pratiti. U ubrzanom razvoju „svijeta“, posebno tehnologije to znači da studenti koji krenu na prvu godinu tehničkog studija pola onoga što nauče na prvoj godini, bit će zastarjelo kada dođu do treće godine. Moderni obrazovni sistemi bi se, bukvalno, trebali bazirati na učenje i spremanje učenika da rješavaju probleme koji još uvijek ne postoje. Da li je to rješenje kojem težimo?

Važnu ulogu, zahvaljujući globalnom vremenu u budućnosti preuzet će roboti. „*Sofisticirana robotika na radnim mjestima nekada je bila naučna fantastika. Danas je sve izvjesnija „robotska revolucija“ koja će dovesti do toga da za mnoge poslove neće više biti potreban čovjek.*“<sup>4</sup>

Doći ćemo jedan dan na posao i reći će nam šef: „Žao nam je kolega, radi efikasnijeg poslovanja preduzeća, umjesto vas danas smo zaposlili robota“. Na prvu nam zvuči smiješno, ali ubrzo to postaje činjenica. Japan je očigledan primjer toga, nacija fascinirana robotskom revolucijom masovno radi na tome. Opravdanje za mijenjanje čovjeka za robota vide u manjim troškovima i efikasnijem poslovanju. U Evropi i Americi još uvijek smatraju da će ova pojava dovesti do masovne nezaposlenosti ljudi, Japan to ipak vidi drugačije i trudi se da dokaže suprotno tome. O promjenama koje donosi robotika se može pisati naširoko. Glavno pitanje koje se javlja u ovom slučaju jeste: ako će robot da zamijeni čovjeka, čemu onda da učimo modernog čovjeka, osim da sebi stvara „neprijatelja“ – robota?

Na posljednjem Svjetskom ekonomskom forumu u Davosu<sup>5</sup>, Jack Ma, poznati osnivač i menadžer Alibaba grupacije koja se bavi tehnologijom i tehnološkim inovacijama izjavio je veoma bitnu činjenicu za obrazovanje u globalnom svijetu. „*Obrazovanje je veliki izazov danas. Ako ne promijenimo način na koji učimo djecu za trideset godina ćemo biti u problemu. Način na koji učimo, stvari koje učimo našu djecu su stvari od 200 godina unazad, iz prošlosti. Mi ne možemo učiti našu djecu da se porede sa mašinama jer su djeca pametnija. Moramo da ih učimo nečemu unikatnom sa čime mašine ne mogu da kompariraju. Vrijednosti, vjerovanja, nezavisno razmišljanje, timski rad, briga za druge... Zato djecu moramo učiti umjetnosti, sportu, muzici, slikanju, sve što učimo mora biti različito od mašina (robota). Ako mašina može bolje onda smo u problemu*“<sup>6</sup>

Možemo reći da obrazovanje danas kako bi pratilo globalizaciju treba da ide u dva smjera. Prvi smjer obrazovanja jeste onaj koji je utemeljen na razvoju kreativnosti i inovativnosti kod djece koju će djeca koristiti da izrazre svoj talenat. Drugi smjer obrazovanja temelji se na učenju temeljnih vrijednosti i vjerovanja, timskom radu, brizi za druge, učenje umjetnosti – odnosno učenje svemu onome što nije robot.

## **Zaključak**

Danas se više nego ikada suočavamo sa pitanjem koje je sačinjeno iz dvije oblasti – kulture i obrazovanja. Dvije oblasti koje su međusobno povezane i jedna drugu prate kroz vrijeme. U ovom vijeku smo svjedoci nevjerovatnih promjena na globalnom nivou, čak ih sve ne možemo ni upratiti, ali s obzirom da smo mi generacije koje su okusile i živjele i u dvadesetom vijeku itekako

<sup>4</sup> <https://poslovnisvijet.ba/roboti-na-radnim-mjestima/>

<sup>5</sup> <https://www.weforum.org/>

<sup>6</sup> ibid

smo svjesni promjene koja se dešava. Kako će ova promjena da djeluje na novu generaciju koja se asmiralirala sa njom, koja ne pamti svijet prije globalizacije, svijet bez televizora, mobilnog telefona, društvenih mreža. Nova generacija, koju trebamo da učimo i obrazujemo, ali kako? Nova generacija, nova kultura življenja koja treba da očuva svoju kulturu u bilo kojem dijelu svijeta nalazi se pred izazovom.

Ovaj rad otvara pitanje iz naslova: mogu li kultura i obrazovanje pratiti globalizaciju? Pratiti u svemu onome što jesu a da pri tome ostanu unikatni i izolirani od globalnih korporacijskih sistema.

## Literatura

1. Bagvati, J. (2004.) *U odbranu globalizacije*, Oxford University Press
2. Kukić, D. (2013.) *Medijska kultura*, Zenica, Muzej grada Zenice
3. Boudreaux J. (2016.) *Hayek osnove*, Tuzla, Udruženje građana „Multi“ Tuzla, Knjižara „Libar“, Bijeljina
4. <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2010/08/29/globalizacija-i-obrazovanje/>
5. <https://poslovnisvijet.ba/roboti-na-radnim-mjestima/>
6. <https://www.weforum.org/>

## CAN CULTURE AND EDUCATION KEEP UP WITH GLOBALISATION?

### Abstract

Aware of the fact that we live in exponential times of uncontrolled development of technology and channels of communication, we do not even think anymore about their development, because we might be unable to track it. The fact is that the ten most wanted jobs in 2010 did not even exist six years before (2004). We live now in the year 2018. How many new working places that we did not know about have been created in the past eight years? In such a development of the mass media and the digitalisation of everything that exists, new forms of culture are being formed which should be learned and followed. The traditional parts of culture (customs, folk songs, tales, poems) are not that interesting in their current forms anymore, hence they too are being digitalised and they are undergoing the course of globalisation. The question is whether the traditional customs will survive that process and become digitalised? On the other hand, can the process of education keep up with globalisation, teach the young people about culture, cultural wealth and how to make that cultural wealth and diversities stay as colourful as they are? Where is Bosnia and Herzegovina in all that? How much can our society "compete" with those processes? This paper only raises the mentioned issues, with the aim of pointing out the need for a reform of the educational system in which more attention will be dedicated to the study of culture and digital media.

**Key words:** globalisation, culture, education, technology, communication

Dr. sc. Enes Prasko

**MEDIJSKA PISMENOST I DJECA****Sažetak**

Medijska pismenost je sposobnost identificiranja različitih tipova medija i razumijevanje poruka koje šalju. Djeca uzimaju velike količine informacija iz širokog spektra izvora, izvan tradicionalnih medija (TV, radio, novine i časopisi). To su sms poruke, virtuelni video, društvene mreže, video igre, reklame. Ali svi mediji dijele jednu stvar. Neko ih je kreirao. I postoji razlog zbog čega ih je kreirao. Razumijevanje razloga je osnova medijske pismenosti. Digitalno doba je olakšalo svima da mogu kreirati medij. Ne znamo uvijek ko je kreirao nešto, zašto su to napravili, da li je kredibilno. Ovo čini medijsku pismenost teškom za učiti i predavati. Bez obzira na sve, medijska pismenost je osnovna vještina digitalnog doba. Posebno, pomaže djeci: učiti da kritički razmišljaju (dok djeca evaluiraju medij, oni odlučuju da li poruka ima smisla, zašto je pojedina informacija uključena, šta nije uključeno i šta je ključna ideja), postanu pametni konzumenti proizvoda i informacija (medijska pismenost pomaže djeci kako odrediti da je nešto kredibilno) , prepoznaju ugao gledanja (svaki kreator ima svoj stav identificiranje autorovog ugla gledanja pomaže djeci razumijevanju stvari) , identificiraju ulogu medija u našoj kulturi.

**Ključne riječi:** medijska pismenost, kritičko mišljenje, osnovna vještina, digitalno doba

Od Deklaracije o medijskom odgoju 1982. do danas koncept medijske pismenosti donekle se mijenjao, ali je ostao utemeljen na osnovnoj ideji komunikacijskim pravima koja proizilaze iz osnovnih ljudskih prava što su garantovana dokumentima međunarodne zajednice (Poveljom UN-a o ljudskim pravima, Konvencijom UN-a o pravima djeteta) i koja zahtijeva da se u medijskoj politici posveti pozornost medijskim i komunikacijskim pravima djece. Da bi se pravilno educirali o medijskoj pismenosti, pored znanja o tehnologiji i načinu njezina korištenja, potrebno je imati na umu i sljedećih nekoliko načela:<sup>1</sup>

1) Nije dovoljno u procese učenja uključiti samo najnovije medije. Medijska pismenost znači učiti o svim medijima: štampi, radiju, televiziji; njihovu istoriju, načela funkcionisanja, ko posjeduje i kontroliše medije, kakva je koncentracija medijskog vlasništva. Informatizacija i kompjuterizacija samo su dio medijske pismenosti. i njezine posljedice, koncentracija društvene moći, osiromašenje i komercijalizacija sadržaja..

Funkcija medija je društvena odgovornost, djelovanje u interesu javnosti i potreba pojedinaca, društva u cjelini i posebno manjih i slabijih skupina, kao što su to djeca, pa u tom smislu moraju promovisati raznolikost i kvalitet programa. Medijska pismenost uči razumijevanju specifičnih simboličkih jezika pojedinih medija. To su "novi jezici" koji djeluju u sistemima nacionalnih jezika : film, radio, televizija, štampa – a njihova nam je gramatika nepoznata. Svaki od njih, kodificira stvarnost na drugačiji način, svaki u sebi skriva jedinstvenu

<sup>1</sup> DEBRAY, R. (2000) "*Literature and the Media.*" u: Vilenica 2000 Raund tables. Ljubljana:



metafiziku. Ti jezici "kombiniraju muziku i umjetnost, jezik i geste, retoriku i boju, preferirajući simultanost vizuelnih i auditivnih slika. Zbog toga medijska pismenost mora uključiti estetsku dimenziju, učenje o "umjetnosti medija", zatim učenje o "govoru i retorici" kao sastavnom dijelu medijskih sadržaja i poruka i medijske kulture te novinarskog i medijskog diskursa. Funkcija je medija društvena odgovornost, djelovanje u interesu javnosti i pojedinaca. Medijska pismenost uči razumijevanju specifičnih simboličkih jezika pojedinih medija. To su „novi jezici“ – film, radio, televizija, štampa, a njihova nam je gramatika nepoznata. Oni kombinuju jezik, geste, retoriku i boju preferirajući simultanost vizualnih i auditivnih slika. Zbog toga medijska pismenost mora uključiti estetsku dimenziju.

2) Mediji nisu ni štetni ni korisni, a mogu biti i jedno i drugo. Iako se javnost najčešće bavi štetnom stranom medija, oni mogu biti koristan izvor zabave i informacija. Oba načina utiču na društvenu socijalizaciju i oblikovanje identiteta djece, ali i odraslih.

3) Roditeljima i nastavnicima treba medijska pismenost kako bi razumjeli djecu i pravilno ih odgojili. Mediji imaju važnu ulogu u životu djece i porodice pa bi roditelji trebali osvijestiti svoje medijske navike.

4) Medijska pismenost osim reflektivne razine, potiče i produktivnu razinu. Djeci je važno omogućiti rad s medijima, omogućiti im praktično razumijevanje medijske politike. U tome veliku ulogu imaju škole (rad u školskim novinama).

5) Države su u svojoj medijskoj, kulturnoj i obrazovnoj politici dužne poštivati Konvenciju UN-a o pravima djece.

Medijska pismenost pomaže djeci da :<sup>2</sup>

- raazvijaju kritičko razmišljanje
- razumiju kako poruke koje mediji prenose oblikuju našu kulturu
- prepoznaju kako vlasnici medija oblikuju sadržaj
- prepoznaju tehnike uvjeravanja koje se koriste
- prepoznaju pristrane informacije, spinove, pogrešne informacije i laži
- prepoznaju dijelove priče koji nisu jasno izrečeni
- ocjenjuju medijske poruke prema vlastitom iskustvu, vještinama, vjerovanjima
- kreiraju i distribuiraju svoje vlastite poruke
- zalažu se za medijsku pravednost.

### **Kritičko razmišljanje i medijska pismenost**

Kritičko razmišljanje jedno je od najvažnijih elemenata koje podrazumijeva medijska pismenost jer omogućava publici da donosi neovisni sud o nekom medijskom sadržaju. Za medijsku pismenost potrebno je i kritičko razumijevanje medijskog sadržaja. Tokom čitanja tekstova ili gledanja emisija treba se zapitati:<sup>3</sup>

1. Je li tema objektivno prikazana?
2. Je li prikazana i druga strana događaja?
3. Ko govori ili piše o temi? Je li autor / komentator relevantan za tu temu?
4. Koga se još moglo pozvati da govori o toj temi?

---

<sup>2</sup> U., i Feilitzen, C. (Ur.) (2000) *"Violent Pornography on the Interenet"* Ragnhild T. Bjørnebekk i Tor A. Evjan (Norway, National Police Academy )

<sup>3</sup> Green, J. (2003) *"Gotta catch'em all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture"*; Media, Culture and Society, Vol 25, No 3, SAGE Publication, str 379-401. Carlsson

### 5. Koju poruku tekst ili emisija stvarno želi poslati?

Kako postići da se djeca i mladi u svojoj interakciji s medijima kreću tom sredinom, da koriste medijske sadržaje za zadovoljenje i intelektualnih potreba i potreba za zabavom, te da im negativne poruke bruse kritičku moć, a pozitivne izgrađuju duh? Kako medije učiniti vrijednim odgojnim i obrazovnim instrumentima?

Vjerujemo da jedini pravi odgovor, s mogućnošću implementacije, na ovo pitanje može dati medijsko obrazovanje osposobljavanje djece i mladih za kvalitetno i smisleno korištenje medija. Loši uticaji ne mogu se iskorijeniti, površnost informacija ne može se oplemeniti, trivijalnost se ne može zabraniti, ali djeci i mladima mogu se pružiti kognitivni alati za odbranu od svega navedenog, kao i potaknuti stvaralačke sposobnosti za pretvaranje lošeg, površnog i trivijalnog u dobro, duboko i smisleno. Medijsko obrazovanje djeci i mladima mogu pružiti roditelji i nastavnici.

### Literatura

1. Aftab, P. (2003) *Kako prepoznati opasnosti interneta*. Vodič za škole i roditelje. Zagreb:
2. Neretva. Alpert, H. (1989) *"The Case Against Censorship"*, Rodman, G. (ur.) Mass Media Issues. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, str. 226-234. Aufderheide, P. (1992) A Report of the National leadership conference on media literacy.
3. <http://www.interact.uoregon/MediaLit/FA/aufderheide/report.html>. Bašić-Hrvatin, S. (1995)
4. *"Otrok in nasilje v medijih"*u: Košir, M. (Ur.) Zbornik Otroci in mediji, Ljubljana: ZPMS.
5. Baudrillard, J. (2001) *Simulacija i zbilja*. Zagreb: Jesenski i Turk. Buckingham, D. i Sefton
6. Green, J. (2003) *"Gotta catch'em all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture"*; Media, Culture and Society, Vol 25, No 3, SAGE Publication, str 379-401. Carlsson
7. U., i Feilitzen, C. (Ur.) (2000) *"Violent Pornography on the Internet"* Ragnhild T. Bjørnebeek i Tor A. Evjan (Norway, National Police Academy )
8. Debray, R. (2000) *"Literature and the Media."* u: Vilenica 2000 Round tables. Ljubljana:

## MEDIA LITERACY AND CHILDREN

### Abstract

Media literacy is the ability to identify different types of media and understand the messages they're sending. Kids take in a huge amount of information from a wide array of sources, far beyond the traditional media (TV, radio, newspapers, and magazines) . There are text messages, viral videos, social media, video games, advertising.. But all media shares one thing: Someone created it. And it was created for a reason. Understanding that reason is the basis of media literacy. The digital age has made it easy for anyone to create media. We don't always know who created something, why they made it, and whether it's credible. This makes media literacy tricky to learn and teach. Nonetheless, media literacy is an essential skill in the digital age. Specifically, it helps kids: Learn to think critically (as kids evaluate media, they

decide whether the messages make sense, why certain information was included, what wasn't included, and what the key ideas are) become a smart consumer of products and information (media literacy helps kids learn how to determine whether something is credible. Recognize point of view. Every creator has a perspective. Identifying an author's point of view helps kids appreciate different perspectives. Identify the role of media in our culture.

**Key Words:** media literacy, critical thinking, essential skill, digital age

Lamija Silajdžić, MA

**YOUTUBERI, INSTAGRAMERI I OSTALI '-ERI' U INTERNET ERI****Sažetak**

Potvrdu teze da su nove tehnologije proizvele rast stalne zabave i emocionalne stimulacije (Roger Fidler) - danas možemo pronaći na društvenim mrežama. Preciznije, u brojnim „influencerima“, koji putem društvenih mreža prenose određene poruke, odnosno utječu na sve koji ih čitaju/slušaju/gledaju. A takvih je mnogo. U ovom radu bit će pojašnjeno ko su savremeni influenceri, na koji način komuniciraju i utječu na publiku/javnost, te kako na taj način i zarađuju. Prema nekim istraživanjima, potrebno je tek više od hiljadu „pratilaca“ na Instagramu da biste godišnje mogli zaraditi više od 4 hiljade funti. Isto ili više, zarađuju oni čije videoporuke gledamo putem YouTubea. Forbes je u junu prošle godine objavio listu 12 najbolje plaćenih YouTubera, koji su za godinu zaradili 70,5 miliona dolara. Prezentacija koju vidimo na ovim i sličnim platformama je samo vrh ledenog brijega. S obzirom na to da živimo u medijaliziranom svijetu, nužno je pojasniti kako ove osobe utječu na naše živote, porodice, kulturu i društvo uopće. Društvene mreže omogućile su svima da od sebe načine komunikatore koji mogu (pre)oblikovati tuđa mišljenja. Šta je to što gledamo/pratimo na društvenim mrežama? Ko oblikuje naša shvatanja o svijetu, društvu i kulturi danas? Ovo su samo su neka od pitanja na koja će, barem djelimično, pokušati odgovoriti ovaj rad. Podsjetit će, također, i na važnost medijske/informacijske pismenosti, čije savladavanje postaje izazov napretkom tehnologije i otvaranjem novih platformi i načina za komuniciranje.

**Ključne riječi:** influenceri, društvene mreže, internet, medijska pismenost

*„Umjesto da razmjenjuju značajne informacije, stanovnici globalnog sela danas imaju zajedničku sliku pijenja 'koka-kole', jedenja 'big-meka' i nošenja 'levis-farmerki'.“  
(Fidler; 2004:164)*

U aprilu 2017. godine, u Amsterdamu je održan prvi evropski susret – kongres VidCon, koji okuplja popularne jutjubere (kreatore videa na društvenoj mreži/web stranici YouTube) i njihove fanove. Najjeftinija karta koštala je stotinu eura, a više hiljada ljudi došlo je da upozna one koje prati putem interneta, to jeste YouTubea. Jedan od popularnijih jutjubera je PewDiePie, odnosno Felix Arvid Ulf Kjellberg, iz Švedske, koji snima videa u kojima komentariše videoigrice, a prati ga više od 50 miliona ljudi. Roman Atwood snima humoristična videa (podvale), a takvim videima popularnost postiže i komičarski duo Smosh. Jenna Marbles i Yuya snimaju videa u kojima daju savjete o šminkanju i odijevanju. Mnogo je onih koji su na ovaj način stekli mnogo pratilaca-fanova, ali i zaradili veliki novac. Forbes je objavio listu od 12 najbolje plaćenih jutjubera, čija godišnja zarada iznosi više od 70 miliona dolara i raste iz dana u dan.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Objavljeno na <https://www.forbes.com/top-influencers/#11c4188072dd> ; datum pristupa: 01.12.2017.

Slično je i kod onih koji objavljuju fotografije na aplikaciji Instagram, koja je jedna od popularnijih društvenih mreža, pored Facebooka i YouTubea. Neki instagrameri predstavljaju se na ovoj mreži kao ambasadori određenog brenda ili prodaju svoje fotografije i na taj način zarađuju. Ključan je, naravno, broj onih koji ih prate. A on se, kod popularnijih, mjeri u hiljadama ili milionima ljudi.

### **Društvene mreže – ekstenzije čovjekovih čula**

Internet i društvene mreže su ono što danas čini, u Mekluanovom (McLuhan) smislu, ekstenzije čovjekovih čula. Naša čula se putem njih umrežavaju sa čulima miliona drugih u svijetu. To nam daje privid bliskosti s njima te osjećaj nesputanosti i slobode. Istina, internet jeste najdemokratičniji medij, jer svaki stanovnik planete, koji mu ima pristup, osjeća slobodu da u svakom trenutku može jednim klikom ili pritiskom jednog dugmeta poslati poruku – komunicirati. I to ne više samo dok “sjedi za računarom”, nego putem “smartphonea” i sličnih prenosivih “mini pametnih računara” - dok šeta, jede, kupuje, odnosno obavlja svakodnevne aktivnosti.

Kada razmišljamo o internetu i društvenim mrežama, nužno je prisjetiti se da mediji nisu samo komunikacijski kanali (McLuhan), nego su i sredstva koja (pre)oblikuju naša mišljenja ili nam barem daju materijal za razmišljanje. *„Pošto se slike i ideje mogu lakše i brže prenositi s jednog mjesta na drugo, oni snažno utječu na način na koji ljudi svakodnevno žive.“ (Steger; 2003:70)* Na internetu i društvenim mrežama je mnogo materijala za razmišljanje i oni imaju moć da utječu na naše živote. No, da li smo svjesni te moći? Stuart Price kaže da *„Moć postoji u svim interakcijama i u svim komunikacionim odnosima. (...) Ona je posjedovanje sposobnosti da se oblikuje akcija.“ (Prajs; 2011:11)*

### **Pričanje priča na društvenim mrežama**

Storytelling je tehnika koja podrazumijeva vještinu pripovijedanja priča. Od devedesetih godina prošlog stoljeća ova tehnika je, kako to kaže Christian Salmon: *„(...) prodrla svuda, u svijet menadžmenta, kao i u svijet političke komunikacije. Ona podstiče na vrlo različite upotrebe narativa, od usmenog pripovijedanja, onog koji koriste pripovjedači, pa sve do digitalnog storytellinga, koji praktikuje virtuelno uranjanje u multisenzore i vrlo inscenirane svjetove (Salmon; 2010: 11)* Pričanje priča, između ostalog, predstavlja oruđe propagande, instrument za profilisanje pojedinaca, tehniku vizualizacije informacije i opasno oružje za dezinformisanje (Salmon). Popularni jutjuberi i instragameri, prije svega, rade na vlastitom profilisanju, pa onda idu korak dalje – propagiraju određene ideje i trendove. Kako to čine?

Korisnici YouTubea kreiraju svoj kanal (profil), te na njega postavljaju videoporuke. U tim porukama oni govore (pričaju priče) o bilo kojoj temi. Sport, zabava, videoigrice, kućni ljubimci, ishrana, odjeća, šminka, bilo šta može biti tema njihove videoporuke. Oni koji ih gledaju (publika) mogu da se „pretplate“ (subscribe) na redovno praćenje sadržaja određenog korisnika ili da jednostavno jednim klikom daju podršku toj osobi. Što više klikova, to je veći rejting kreatora poruka. Korisnici Instagrama, pak, na svoj profil postavljaju fotografije i na taj način pričaju priče. Mogu se opredijeliti da postavljaju fotografije samo o određenoj temi, pa da budu „specijalizovani instagrameri“ ili se mogu baviti raznim temama. Pričajući svoje priče, privlače pratioce (publiku).

Pretečama jutjubera i instagramera mogu se smatrati blogeri. Oni su priče pričali tekstovima koje su objavljivali na svojim web stranicama – blogovima. Steven G. Jones definiše blogove kao „nezavisne, web orijentisane žurnale, koji sadržavaju mišljenje o bilo čemu.“ (Jones; 2002:47) Suština blogova, pa kasnije društvenih mreža, jeste da bilo ko može biti onaj ko šalje informaciju, ali i sam može postati vijest/informacija. U knjizi „Kult amatera“, autor Andrew Keen pojašnjava da internetom danas vlada mladenačka kultura digitalnog narcizma, te smatra da će činjenica da svako može biti komunikator i kreirati vijesti uništiti ekonomije, kulture i vrijednosti u društvima.

### **Utjecaj (influence) na publiku**

Proces komunikacije između pošiljaoca i primaoca poruke na internetu i/ili društvenim mrežama nije pravolinijski, već je složeno strukturiran. Stuart Hall, u analizi kodiranja i dekodiranja medijskih poruka navodi da: „Kodovi kodiranja i dekodiranja ne moraju biti u savršenoj simetriji. Stupnjevi simetrije – to jeste stupnjevi „razumijevanja“ i „nesporazuma“ u komunikacijskoj razmjeni – ovise o stupnjevima simetrije/asimetrije utvrđenima između položaja „personifikacija“ onoga koji kodira-pošiljatelja i onoga koji dekodira-primatelja.“ (Hall; 1992:130) To znači da proizvodnja i recepcija određene poruke nisu istovjetne, već da su odvojeni trenuci unutar cjeline uobličene društvenim odnosima komunikacijskog procesa. Osnovni elementi istraživanja publike (prema Rowlandu Lorimeru) su: pristup, udio i vrijeme gledanja. Pristup internetu i društvenim mrežama ima sve veći broj ljudi, a umreženost cijelog svijeta omogućila je da smo na internetu gotovo 24 sata, 365 dana u godini. Malo je oblasti ljudskog života ostalo izvan utjecaja medija, rekli bi Adorno i Horkheimer, što danas možemo slobodno korigovati u – izvan utjecaja interneta!

Publika koja prima medijske sadržaje, pa i one putem društvenih mreža, ima potrebe, koje psiholog Ismet Dizdarević dijeli na:

1. personalne (shvatanje sebe, uživanje, bijeg od stvarnosti),
2. socijalne (znanje o svijetu, samopovjerenje, porodične i veze s prijateljima).

Možemo zaključiti da informacije koje primamo putem društvenih mreža istovremeno utječu i na percepciju naše individualnosti, kao i na saznanja i mišljenja o svijetu i vezama s drugim ljudima. Prema Jamesu Potteru, mediji danas utječu na naša saznanja, stavove, emocije i fiziološke procese.

Još jedna činjenica s kojom računaju uspješni komunikatori jeste da publici ponude nešto sa čime će se moći identifikovati. „Identifikacija s određenim likovima također je značajan činilac u procesu medijskog utjecaja, jer ljudi poklanjaju veću pažnju likovima s kojima se identificiraju.“ (Potter; 2011:139)

### **(Samo)promovisanjem do zarade**

Veza između medija (komunikacija) i biznisa je jasna otkako je „razotkrivena“ korporativna stvarnost koju živimo. Velike korporacije diktiraju način na koji mislimo i živimo, a čine to upravo putem medija. Sada još lakše - putem društvenih mreža. Objasniti ćemo na primjeru instagramera. Veliki broj aktivnih korisnika Instagrama, koji imaju minimalno 5 hiljada pratilaca, ambasadori su određenog brenda. Objave fotografiju sa/o tom brendu i naplate je kao reklamu. Tako do nas (recipijenta, pratilaca) još lakše dopiru slike, kako bi to Fidler kazao, „pijenja 'koka-kole', jedenja 'big-meka' i nošenja 'levis-farmerki'.“ (Fidler; 2004:164)

Marketinški stručnjaci procjenjuju da bi osoba koja ima 5 hiljada pratilaca po jednom sponzorisanom postu u početku mogla zaraditi od 0,5 do 2 američka dolara.<sup>2</sup> Osim ove metode, korisnici Instagrama služe se i metodom partnerskog marketinga, kada promovisu određene proizvode ili usluge, a kompanija ih plaća po prodaji. Putem Instagrama i povezanih stranica mogu se i prodati fotografije koje objavljujete. Slično je i s korisnicima YouTubea, samo oni to rade putem videoporuka. Osim sebi, veliku zaradu donose i brendovima (korporacijama). Potrošačkoj kulturi danas nije moguće uteći, kako to kaže Roland Lorimer.

Za potrebe ovog rada, izdvojit ćemo nekoliko popularnijih i plaćenijih influensera (ova riječ se koristi za one koji na neki način utječu na ljude, postavljaju „trendove“, nameću vrijednosti) u svijetu koji djeluju putem društvenih mreža (prema Forbesu):

1. Lily Singh – videoblogerica i komičarka, 11 miliona ljudi je prati na YouTubeu;
2. Tyler Oakley – nakon slave na YouTubeu napisao knjigu, snimio dokumentarac, ima vlastiti talk show;
3. Paul Logan – komičar, objavljuje humoristična videa; zarađuje 80.000 dolara po sponzorisanom postu na Instagramu;
4. Mark Fischbach – komentariše videoigrice; njegovi videi na YouTubeu imaju 8 milijardi pregleda;
5. Brian Kelly – nudio finansijske savjete za putovanja, sada vodi tim od 20 ljudi i radi za veliku banku.

Iz navedenog, uočavamo da su ove osobe popularne zato što se vješto služe senzacijom. „*Jedina poruka spektakla glasi: ono što se vidi je dobro, ono što je dobro vidi se.*“ (Debor; 2003: 10) Društvene mreže omogućile su još lakše zamagljivanje očiju publike, odnosno skretanje pažnje s bitnih na manje bitne stvari. Blještavilo nas privuče da klikamo (tražeći još spektakla i senzacije) i ne shvatajući da tako samo postajemo „zbunjeno stado pasivnih posmatrača“ (W. Lippman). Često, u žargonu, možemo čuti da „ako nisi objavio na društvenoj mreži, nije se ni desilo!“ I to pričamo kao dosjetku, a ne spoznajemo da to postaje stvarnost. Nicholas Carr, u svojoj studiji o tome šta internet čini našem mozgu, opisuje da je naš mozak izložen internetu kao drogi i da što se više informacija nudi, to ih više i tražimo – mozak nam je sve gladniji.

Društvene mreže, generalno gledano, aktueliziraju pojam identiteta u savremenom - umreženom, digitalnom društvu. Manuel Castells je u knjizi „Umreženo društvo“ postavio pitanje o sebstvu (identitetu) u Mreži i kazao da „*Danas u svijetu zamjećujemo sve veću udaljenost između globalizacije i identiteta, između Mreže i Sebsta.*“ (Castells; 2000:57) Društvene mreže na kojima predstavljamo vlastite identitete, dovele su do toga da se borimo za novi „lajk“ i novog „prijatelja/pratioca“, jer nam to daje osjećaj važnosti i ličnog uspjeha. To nerijetko dovodi do gubljenja kontrole, pa želeći više lajkova – nudimo (pre)više informacija, koje su dostupne svima u virtuelnom svijetu.

### Šta nam je činiti?

Na ovo pitanje možda se nikada neće prestati tražiti odgovor. Jedan od prvih koraka koji bismo trebali učiniti – jeste medijsko opismenjavanje. „*Medijska pismenost je skup gledišta koje u korišćenju medija aktivno primjenjujemo da bismo protumačili značenje poruka koje primamo.*“ (Potter; 2011:47) Medijsku pismenost sve je teže ostvariti u modernom,

---

<sup>2</sup> Prema Orbis marketing - blogu o marketingu i PR-u (<https://marketingorbis.com/about/>), datum pristupa: 01.12.2017.

umreženom svijetu, gdje tehnologije napreduju tolikom brzinom da nismo u mogućnosti da ih kvalitetno savladamo – a već se pojavi nova. No, odustati ne smijemo, jer onda ćemo zaista izgubiti bitku s medijima/tehnologijama. Tehnologija, jasno je, nije sama po sebi ni dobra ni loša, kako su utvrdili dosad brojni teoretičari. Bitno je kako je koristimo.

*„Čovjek sutrašnjice treba korjenitu izmjenu individualnih uslova egzistencije, koju valja spasiti pred žrvnjem tehnologije. Ovakvo opredjeljenje zahtijeva da se odmah, voljom individualnih angažmana i društvenih odluka, licem okrenemo ne rezignaciji, već akciji.“* (Radojković; 2006:29)

Većina je dozvolila medijima da ih programiraju, kaže James Potter, jedan od teoretičara koji je istraživao medijsku pismenost. On navodi zapanjujuće podatke o vremenu koje provodimo sa/uz medije, te o tome koliko smo im dopustili da nam se upletu u živote. (Od vremena našeg rođenja, proizvedeno je više informacija nego tokom čitave zabilježene historije prije njega; 30% budnog stanja provodimo uz korištenje medija, a 39% zajedno s nekom drugom aktivnošću; danas u SAD-u ima više televizora nego ljudi; ako bismo željeli da pregledamo sve televizijske emisije samo u jednoj godini – trebalo bi nam 35 stoljeća; itd.)

Važno je istaknuti tri uporišta medijske pismenosti (prema Potteru):

1. lični položaj – ciljevi i želje;
2. raspoloživo znanje – kognitivno, emocionalno, estetsko i moralno;
3. vještine – analiza, evaluacija, grupisanje, indukcija, dedukcija, sinteza, apstrakcija.

Na osnovu samo ove tri stavke uočavamo da medijska pismenost podrazumijeva mnogo toga, te da je ona proces koji zahtijeva veliki angažman, koji, zauzvrat, donosi veliku korist. Ukoliko se potrudimo što više se medijski opismeniti, moći ćemo shvatiti da blještavilo na društvenim mrežama (pa i kod onih zavodljivih jutjuber, instagramera i ostalih „-era“ koje pratimo), nije stvarno. Suština je ispod površine!

## Literatura

1. Bogdanić, Aleksandar (2013.), „Nova medijska paradigma: od medijacije do medijalizacije“, Nova uloga medija u (post)modernom društvu, Politeia, br.5, Banja Luka
2. Carr, Nicholas (2011.), „Plitko: šta internet čini našem mozgu?“, Jesenski i Turk, Zagreb
3. Castells, Manuel (1998.), „The Information Age: Economy, Society and Culture“, Oxford: Blackwell Publishers
4. Čaćinović, Nadežda (2001.), „Doba slika u teoriji mediologije“, Jesenski i Turk, Zagreb
5. Debray, Régis (2000.), „Uvod u mediologiju“, CLIO, Beograd
6. Dizdarević, Ismet (1998.), „Psihologija masovnih komunikacija“, Stud.štampa UNSA, Sarajevo
7. Fidler, Roger (2004.), „Mediamorphosis“, CLIO, Beograd
8. Gržinić, Marina (2005.), „Estetika kibersvijeta i učinci derealizacije“, Multimedijalni institut, Zagreb
9. Guy, Debord (2003.), „Društvo spektakla“, Porodična biblioteka, Beograd
10. Hjarvard, Stig (2008.), „The Mediatization of Society“, Mediatization Research, Nordicon Review 29



11. Jones, Steven G. (2002.), *“Virtual culture: Identity and Communication in Cybersociety”*, SAGE Publications Ltd.
12. Keen, Andrew (2010.) *“Kult amatera”*, Fraktura, Zagreb
13. Kung L., Picard R., Towse R. (2008.), *„The Internet and The Mass Media“*, SAGE Publications Ltd.
14. Lorimer, Rowland (1998.), *“Masovne komunikacije”*, CLIO, Beograd
15. Potter, James (2008.), *“Medijska pismenost”*, CLIO, Beograd
16. Prajs, Stuart (2011.), *“Izučavanje medija”*, CLIO, Beograd
17. Radojković, Miroljub (2006.), *“Medium sindrom”*, Protocol, Novi Sad
18. Salmon, Kristijan (2010.), *“Storytelling ili pričam ti priču”*, CLIO, Beograd
19. Scott, David M. (2011.), *“The new rules of marketing and PR”*, Wiley, USA
20. Silverblatt A., Smith A., Miller D., Smith J., Brown N. (2014.), *“Media Literacy”*, Praeger, SAD
21. Steger, Manfred (2003.), *“Globalizacija”*, Šahinpašić, Sarajevo
22. Tubbs, Stewart (2013), *„Komunikacija: Principi i konteksti“*, CLIO, Beograd

### Internet izvori

1. „Top Influencers of 2017“, Forbes, <https://www.forbes.com/top-influencers/#11c4188072dd>, pristup: 01.12.2017.
2. „Kako zaraditi na Instagramu?“, Orbis marketing blog, pristup: 01.12.2017.
3. „The Big YouTuber Bash: VidCon in Amsterdam“, DW, <http://www.dw.com/en/the-big-youtuber-bash-vidcon-in-amsterdam/a-38393919>, pristup: 01.12.2017.

## YOUTUBERS, INSTAGRAMERS AND OTHER INFLUENCERS IN INTERNET ERA

### Abstract

Social networks confirm that new technologies produce constant fun and emotional stimulation nowadays. Precisely, new influencers produce that on social networks and strongly affect our lives. In this paper will be explained who are the modern influencers, how they communicate and influence the audience / public, and how they earn very well. According to some surveys, you need a little more than a thousand followers on Instagram to earn more than 4,000 pounds a year. The same, or even more, is earned by those who publish video messages on YouTube. In June last year, Forbes released a list of the top 12 YouTube influencers who earned \$ 70.5 million a year. The presentation we see on these and similar platforms is, clearly, only the visible tip of the iceberg. Knowing that we live in a mediatized world, it is necessary to explain how these people influence our lives, families, culture and society in general. Social networks have made it possible for everyone to be communicators who can (re)design others' opinions. What can we see on social networks? Who shapes our perceptions about the world, society, culture today? These are just some of the questions that will, at least partially, attempt to be answered in this paper. It will also recall the importance of media / information literacy, whose mastering became more complicated by constant advancement of technology and the opening of new platforms and ways of communication.

**Key words:** Influencers, Social networks, Internet, Media literacy

Marijana Bičvić, MA

Kristina Birovljević, MA

## KORIŠTENJE DRUŠTVENIH MREŽA U SVRHU EDUKACIJE: PRIMJERI DOBRE PRAKSE U HRVATSKOJ I NJEMAČKOJ

### Sažetak

Društvene mreže često ne uživaju pozitivni status i to uglavnom kod starijih generacija. Njihovo korištenje smatra se gubljenjem vremena i traganjem za sadržajem koji nema nikakvu svrhu, a razgovor preko društvenih mreža promijenio je svakodnevni oblik komuniciranja, pri čemu su korisnici preopterećeni informacijama. Iako se u Hrvatskoj sve češće postavlja pitanje o medijskom odgoju, dok su neke zapadne zemlje odavno prepoznale važnost tog odgoja, upravo bi medijski odgoj mogao promijeniti način razumijevanja društvenih mreža te pronaći način kako ih koristiti u obrazovanju i edukaciji. Autorice su se kroz istraživanja susretale s primjerima lošeg korištenja društvenih mreža, višesmjernе komunikacije koja je završavala govorima mržnje i drugim neugodnim situacijama, međutim ima i pozitivnih strana kojima se ne pridaje dovoljno pažnje, na primjer korištenje društvenih mreža u svrhu edukacije i obrazovanja, lakše organizacije i prijenosa znanja, kao i korisne komunikacije u kojima korisnici dobivaju tražene informacije te ih dijele kao besplatno znanje. Primjeri iz prakse odnose se na područja Hrvatske i Njemačke te njihovu usporedbu koja može pokazati što njihovi korisnici međusobno mogu naučiti o korištenju društvenih medija.

**Ključne riječi:** društvene mreže, edukacija, obrazovanje, praksa

### Uvod: društvene mreže i njihova važnost u edukaciji

U prosincu 2017. godine autorice su istraživale hrvatske online-medije namijenjene djeci i mladima, današnjoj generaciji Z. Istraživanje je pokazalo jednolike rezultate pri odabiru tematike i sadržaja namijenjenih toj generaciji, a dijeljenjem sadržaja na društvenim mrežama nije se poticalo gotovo ni na kakvu kreativnost i sudjelovanje u stvaranju sadržaja, posebno kada je riječ o dijeljenju korisnih informacija i znanja. Potaknute negativnim rezultatima u kojima se društvene mreže koriste svakodnevno, a beskorisno, autorice su pokušale pronaći pozitivne primjere iz prakse koji pokazuju da društvene mreže mogu imati sasvim drugačiju ulogu u životu djece i mladih.

Danas je medijsko znanje postalo nezaobilazno u svakodnevnom životu. Generacija Z, današnja djeca i mladi, ne poznaju život bez pametnih telefona i interneta. Međutim, u školama mediji, a još manje društvene mreže, nisu dovoljno tematizirani i ne pridodaje im se važnost u formalnom i neformalnom obrazovanju. Učiteljima i ostalim zaposlenicima u prosvjeti i školstvu, društvene mreže mogu otvoriti vrata u svijet djece i mladih te bolje razumjeti njihove potrebe i međusobne odnose. Djeca i mladi vide društvene mreže kao „zaštićene prostore“ koji omogućuju otvaranje svijetu i prikazivanje identiteta koji nije samo virtualni, nego stvarni.

Društvene mreže mogu pomoći pri učenju jezika jer neprestano susretanje s različitim sadržajima na različitim jezicima dovodi do brzog i nesvjesnog pamćenja riječi. Pokretanjem grupa na Facebooku namijenjenih razrednim odjeljenjima, može se olakšati razmjena informacija među

učenicima, često i prepoznati negativnu dinamiku u razredima ili *mobbing* te na taj način pristupiti rješavanju tog problema.

Svaka društvena mreža ima svoju namjenu u obrazovanju i edukaciji; Youtube pomaže u prikazivanju audio-vizualnih sadržaja i prikazu rezultata, dok Whatsapp simulira komunikacijske situacije. Facebook donosi bezbroj povijesnih znanstvenih informacija, a može postati i odlična *e-learning* platforma. Twitter pak pomaže u izgradnji mreže kontakata u raznim zanimanjima, ali i pruža mogućnost učiteljima i učenicima slati poruke i postavljati pitanja, što predstavlja ostvarenje dvosmjerne komunikacije u stvarnom vremenu. Snapchat, omiljen kod mlađih uzrasta, donosi uvid u školsku svakodnevnicu i situacije s kojima se osobe susreću tijekom obrazovanja.

### **Primjeri dobre prakse u Hrvatskoj**

U hrvatskim se školama društvene mreže koriste na različite načine. Određene ih škole koriste za bržu komunikaciju s roditeljima i učenicima, dok su u nekim školama one u svrsi unapređivanja učenja. Među najpopularnijim su mrežama korištenima u obrazovanju (formalnom i neformalnom) u Republici Hrvatskoj Facebook i YouTube.

Jedan od pozitivnih načina korištenja Facebooka je da ga se postavi kao *e-learning* platforma. Mlađe generacije učitelja koriste ga u nastavi u sklopu malih školskih projekata učenika u osnovnoj školi tako da objavljuju Powerpoint prezentacije i druge multimedijalne sadržaje vezane uz nastavne sate. Osim toga, učenici i nastavnici imaju mogućnost sastavljanja različitih kvizova čime mogu potaknuti druge učenike na sudjelovanje ili raspravu o odgovorima. YouTube je također jedna od korištenih platformi u obrazovanju na kojoj učitelji objavljuju snimljene obrazovne sadržaje kako bi bili uvijek dostupni učenicima. Jedan je od primjera i YouTube EDU na kojem se nalaze materijali i predavanja iz matematike, kemije, fizike, književnosti, umjetnosti itd., te TeacherTube. Iako još uvijek malen broj hrvatskih nastavnika postavlja svoje materijale i snimljena predavanja na YouTube, možemo vjerovati da će to postati učestalije, posebice ako promotrimo druge zemlje koje su već prepoznale potencijal te mreže u edukativne svrhe.

Također, zanimljiva platforma korištena u nekim hrvatskim školama je i Edmondo – besplatna društvena mreža koja je nastala 2008. godine s ciljem povezivanja i učinkovite suradnje učenika i učitelja, stvarajući takozvanu digitalnu učionicu. Edmondo omogućuje nastavnicima potpunu kontrolu nad digitalnom učionicom, putem nje stvaraju grupe, zadaju zadaće i testove, pohranjuju nastavne materijale te prate napredak učenika. Pripadnici generacije Z ističu kako im se navedena platforma izuzetno sviđa, budući da su „internetska djeca“ pa im je način na koji mogu raditi zanimljiviji od običnog pisanja i obrađivanja na satu, a dodaju i kako uz sve to mogu pokazati svoju kreativnost.

Učenici Osnovne škole Vukovina u sklopu kurikuluma za 4. razred, uče o pozitivnim mogućnostima interneta i društvenih mreža. Za Dnevnik.hr otkrili su da su im omiljene aplikacije Viber i WhatsApp jer im pružaju mogućnost sudjelovanja u razrednim grupama kojima komuniciraju o zabavnim sadržajima što pronađu u *virtualnoj džungli*. Rado prihvaćaju i zadatke poput pronalaska zanimljivih informacija o Zagrebu pri čemu istovremeno uče i pamte. Osim toga, potiče ih se na pretraživanje online-knjižnica, pregledavanje sportskih i drugih zabavnih sadržaja.

Učenici Gimnazije Tituša Brezovačkog u Zagrebu, za potrebe nastave često se služe web-portalom „Sjedi 5“ na kojem, uz zanimljive članke, mogu pronaći razne materijale za nastavu, matematičke i glazbene igre, ali i materijale iz geografije, fizike, kemije te logičke igre i zadatke, proučavati lektire, pronaći razne testove, kvizove i slično. Osim toga, učenici te škole često preslušavaju online-tečajeve stranih jezika. Svjesni su pozitivne strane interneta koji im pruža

mogućnost istraživanja o području koje ih zanima te da im vrijeme provedeno na internetu može produbiti znanje. Društvene mreže poput WhatsAppa, Facebooka, Youtubea, Vibera, Snapchata i Instagrama koriste u svakodnevnoj komunikaciji, ali najvećom prednošću smatraju brzu dostupnost informacija.

U neformalnom obrazovanju u Hrvatskoj, društvene se mreže više koriste, a među njima također prednjače YouTube i Facebook. Tako je, primjerice, Hrvatsko knjižničarsko društvo od 11. listopada do 7. studenog 2017. godine provelo Natječaj za najbolji promotivni film (snimljen bilo kojim uređajem, uključujući i mobitelom) o knjižnici, knjižničnim uslugama ili bilo kojem obliku promocije knjižnica. Za potrebe Natječaja, otvoren je poseban kanal na YouTubeu gdje su objedinjeni svi pristigli filmovi – njih 17, od kojih je 7 bilo iz školskih knjižnica što je svakako ohrabrujući podatak. Uz taj se Natječaj iskoristio i potencijal Facebooka budući da je pobjeda pripala filmu s najvećim brojem glasova na stranici na Facebooku Hrvatskog knjižničarskog društva, a to je bio promotivni film „Školska televizija“ Gimnazije i strukovne škole Jurja Dobrile Pazin.

Društvo za komunikacijsku i medijsku kulturu (DKMK) koje provodi medijsko opismenjavanje kroz projekt „Djeca medija“, također prepoznaje širinu mogućnosti koju ima ta videoplatforma. Neke od svojih edukativnih materijala tako šalju upravo na svoj YouTube kanal, no puno se više oslanjaju na Facebook i Instagram putem kojeg najčešće pružaju informacije o održanim i nadolazećim predavanjima, radionicama, konferencijama i ostalim aktivnostima. Pulska filmska tvornica provodi edukativno-informativni projekt „Medionauti“, koji je zamišljen kao televizija s ciljem pružanja djeci i mladima neformalno obrazovanje građanskog odgoja i medijske pismenosti. Svaku snimljenu *epizodu* postavljaju na svoj YouTube kanal i stranicu na Facebooku te na taj način potiču komunikaciju u obliku komentara i rasprava. Osim toga, stranice na Facebooku koriste za predstavljanje svojih aktivnosti kao i za dijeljenje tematski odgovarajućeg i korisnog sadržaja.

Portal Medijskapismenost.hr proizišao je iz kampanje Agencije za elektroničke medije i UNICEF-a „Birajmo što gledamo“, a pri širenju svojih edukativnih materijala također najveću pozornost pridaju profilima na Facebooku i Youtubeu snimajući i postavljajući različite videomaterijale i multimedijske materijale. Osim toga, razvijenom strategijom *community managmenta* privlače sve veći broj pratitelja različitih generacija, budući da su njihove ciljne skupine kako roditelji tako djeca i učitelji.

### **Primjeri dobre prakse u Njemačkoj**

Prema istraživanju JIM-Studie (2017.) više od 97 % djece i mladih između 12 i 19 godina koriste pametne telefone u svakodnevnom životu. U prosjeku njemački učenici provode 45 minuta dnevno za računalom i internetom u svrhu obrazovanja i učenja. To su prepoznali i njemački učitelji pa sve više pokušavaju uklopiti društvene medije u svakodnevnu nastavu. Uglavnom se metode i sadržaji nesebično dijele *online*, te je u nekoliko klikova mišem lako doći do materijala i ideja uz pomoć kojih se mogu iskoristiti prednosti društvenih medija.

Tako je učiteljica Marika Tasić (2014.) uključila Facebook u nastavu engleskog jezika, a u materijalima je metodološki objasnila važnosti vještina koje se mogu steći pri korištenju društvenih mreža kao što je refleksija svakodnevnog korištenja, prepoznavanja prednosti i mana umrežavanja, konstruktivno i kreativno korištenje i prepoznavanje rizika, razumijevanje online-svakodnevice i offline-svakodnevice i virtualnog identiteta. U predavanju koristi i videosnimku na Youtubeu „Can I be your friend?“ gdje učenici imaju priliku na humorističan način vidjeti kako izgleda „like“ zalijepljen na biciklu, kada se nepoznate osobe pita mogu li nam biti „prijatelji“ i kako izgleda kad

„pratimo“ ljude stvarno na ulici. Time motivira učenike na daljnju raspravu na engleskom jeziku o društvenim mrežama te o njihovim prednostima i nedostacima.

Konkretno korištenje društvenih mreža u svrhu obrazovanja većinom koriste njemački gimnazijalci za predstavljanje svojih škola, stvarajući videosadržaj i fotosadržaj. Desetak učenika njemačke gimnazije „Gymnasiums Bayreuther Straße Wuppertal“ osnovali su radnu skupinu „Social Media AG“ i snimili nekoliko promotivnih videosnimki za svoju školu. Pritom se poticaj rodilo u glavi profesora tjelesnog Michaela Müllera koji nije aktivan na društvenim mrežama, ali je svjestan koliko ih učenici koriste. Tako je nastao Youtube-kanal pod nazivom „GymBay TV“. Učenici 5. i 6. razreda njemačke gimnazije „Freiherr-vom-Stein-Gymnasium“ mogu postati „medienscouts“, tzv. mladi medijski savjetnici, educirani učenici koji imaju zadaću svojim školskim prijateljima objasniti pojmove poput zaštite podataka ili sukoba na društvenim mrežama. Također razgovaraju s učenicima o stalnoj dostupnosti, korištenju aplikacija i *cybermobbingu*. Društvene su mreže omiljene među učenicima, posebno kada je riječ o timskom radu. Stvaranje dokumenata u grupama na Facebooku ili Whatsappu na kojima više učenika može raditi istovremeno, pokazuje sve prednosti brze komunikacije i neovisnost o prostoru. Pritom se štedi vrijeme za rasprave, koje se tada događaju u online-prostoru i time poprilično uštedi na resursima.

Postoji veliki broj njemačkih službenih online-platформи poput „EDMOND NRW“ koje se bave medijima u obrazovanju i edukaciji. Na tim se stranicama mogu pronaći materijali za sve uzraste i namjenu, bilo da su u pitanju osnove o razumijevanju do rješavanja zadataka uz društvene mreže. Ideje i metode, kao i sveukupni materijali nastaju suradnjom više institucija, uglavnom onih koje se samostalno bave školstvom i medijima.

## **Zaključak**

Iako se o društvenim mrežama govori većinom u negativnom smislu i nedostacima koje uzrokuju kod generacija svih dobi, ovaj je rad donio nekoliko pozitivnih primjera kako koristiti društvene mreže u edukaciji.

Na primjeru iz Hrvatske vidljivo je kako se mogućnosti društvenih mreža nešto više koriste pri oblicima neformalnog od formalnog obrazovanja. Ipak, novim školskim kurikulumom koji donosi obavezno informatičko obrazovanje za učenike petih i šestih razreda osnovne škole, zasigurno će doći i do većeg pomaka ka prepoznavanju mogućnosti društvenih mreža u edukaciji. Unatoč različitim stavovima, autorice ovoga rada smatraju da se socijalno umrežavanje ne treba odbaciti već prepoznati njegovu važnost veznu uz učenje. Generacija Z gubi interes za tradicionalnim načinom odvijanja nastave što često kao posljedicu ima nemir i neposluš u učionici kao i nezainteresiranost za nastavno gradivo. Uz korištenje novih tehnologija poput društvenih mreža, nastava poprima nove dimenzije, osvježuje ju i približuje učenicima. Priroda društvenih mreža pruža mogućnost komuniciranja, razmjenu ideja i suradnje što predstavlja koristan medij putem kojeg generacija Z može učiti i biti podučavana. Korištenje društvenih mreža u edukaciji i obrazovanju potiče učenike na rad i uključivanje u razne diskusije, uči ih tražiti korisne i kvalitetne informacije, olakšava savladavanje gradiva, ali i potiče kreativno izražavanje korištenjem tih novih medija.

Uzimajući u obzir sve navedene primjere u ovom radu, nije iznenađujuća informacija da će kroz desetak godina 70 % buduće generacije svoje obrazovanje provoditi kroz virtualne škole gdje će se nastavni sati pohađati *online*. Najveći će potencijal profesora nove generacije biti platforme kao što su Facebook, Twitter i YouTube zbog velike mogućnosti angažmana učenika i studenata u nastavi.

## Literatura

1. „Can I be your Friend?“ (<https://www.youtube.com/watch?v=aDycZH0CA4I>) pristup 14.02.18.
2. EDMOND NRW (<http://www.edmond-nrw.de>) pristup 14.02.18.
3. JIM-Studie (2017). *Jugend, Information, (Multi-) Media*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs).
4. Tasić, M. (2014). *Facebook im Englischunterricht* ([http://jugendmedienschutz.bildung.hessen.de/lehrer/Unterrichtsmaterialien\\_Downloads/Unterrichtseinheiten/FB\\_im\\_Englischnunterricht\\_Marika\\_Tasic.pdf](http://jugendmedienschutz.bildung.hessen.de/lehrer/Unterrichtsmaterialien_Downloads/Unterrichtseinheiten/FB_im_Englischnunterricht_Marika_Tasic.pdf)) pristup 14.02.18.
5. Siniša Kušić: Online društvene mreže i društveno umrežavanje. *Život i škola*, br. 24 (2/2010.), god. 56., str. 103. – 125.
6. <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/rezultati-velikog-istrazivanja-djeca-koriste-internet-bez-prethodnih-znanja-i-tu-smo-zeznuli---497091.html> pristup 15.2.18.
7. <http://www.recistomislis.blogger.index.hr/post/facebook-twitter-i-youtube--buducnost-obrazovanja/1768069.aspx> pristup 15.2. 18.
8. <http://www.skolskidnevnik.net/2013/02/drustvene-mreze-u-nastavi/> pristup 15.2. 18.
9. <http://planb.hr/kako-koristiti-drustvene-mreze-u-skolovanju-obrazovanju-i-edukaciji/> pristup 15.2. 18.
10. <http://dkmk.hr/djeca-medija-drugi-najbolji-projekt-medijskog-opismenjavanja-u-hrvatskoj/> pristup 15.2. 18.
11. <https://www.youtube.com/watch?v=dOTen2DhP0k&t=217s> pristup 15.2. 18.
12. <http://www.pulskafilmskatvornica.hr/medionauti/> pristup 15.2. 18.
13. <https://www.facebook.com/medionauti/> pristup 15.2. 18.
14. <https://www.youtube.com/edu> pristup 15.2. 18.
15. <http://www.medijskapismenost.hr/> pristup 15.2. 18.
16. [https://www.facebook.com/events/1939953002926269/?active\\_tab=discussion](https://www.facebook.com/events/1939953002926269/?active_tab=discussion) pristup 18.2.
17. <https://www.youtube.com/channel/UCH8mVkw4re2Tzcv5k173s3A>

## USE OF SOCIAL MEDIA FOR EDUCATIONAL PURPOSE: EXAMPLES OF GOOD PRACTICE IN CROATIA AND GERMANY

### Abstract

Social media channels are often considered as a negative appearance, mostly by elder generations which tend to think about Social Media channels as a waste of time and quest for content without any deeper purpose. Also, personal communication led through SM platforms changed the way of a daily communication in a way that makes users overloaded with information. Croatia increasingly raises questions about media education and some Western countries have already recognized the importance of such education which could change the way of understanding social networks and find ways to use them as a good tool in education and training. Through their own research, the authors came up with examples of bad practice in using social networks, multidirectional communication that ended up with hate speech and other unpleasant situations, but the impression was improved by bright spots that did not get enough attention although there's plenty of them. During this research, the authors found examples of good practices in which social networks are used for education and training, easier organization and transfer of knowledge, as well as useful communications where users receive the information they need and further share them as free

knowledge. Practical examples relate to the areas of Croatia and Germany and their comparison that can show what their users can learn from each other about using social media.

**Keywords:** social media networks, education, training, practice, media literacy

## DEMOKRATIJA U 21. VIJEKU

### Sažetak

Od demokratije u 21. vijeku očekivalo se mnogo više. Brojne su kritike na račun demokratije koje se pojavljuju iz raznih krugova, oblasti ili religijskih zajednica. Za jedne je problem što demokratija nije isto što i sloboda, jer je ona individualna stvar i ne može se svesti na jedan glas u donošenju odluka i na obavezu da se slijedi volja većine. Vlast sve više svojim propisima zadire u život pojedinca i u sve oblasti društva. Mnogi su od snažnog vjerovanja u demokratiju doživjeli razočarenje, jer imaju sve manje uticaja na odluke. Zato se osjećaju prevarenima i smatraju da demokratija u konačnici ne vodi dobrim rezultatima. Kao da žele reći da se moglo postići više, raditi bolje. Mnogo toga što je obećano u demokratiji još se ne ostvaruje. Očekivanja su bila velika, a stvarnost je sasvim drugačija. Većina demokratija ima mnoštvo problema, slabosti, teškoća. Stvar je u tome što nema alternative na horizontu. Zato kritičari sve više insistiraju na tome da bi trebalo uspostaviti svojevrsno takmičenje demokratija u ostvarivanju demokratskih principa, standarda, vrijednosti i kvaliteta života... Izlaz se traži u stalnoj demokratizaciji i modernizaciji društva, zalaganju za prava i dostojanstvo svih, izgradnju i jačanje demokratskih institucija, slobode medija, vladavinu prava, razvijanju demokratske kulture i demokratskog ambijenta, demokratskih standarda, aktivnijoj ulozi građana...

**Ključne riječi:** demokratija, kriza demokratije, partokratija ili partodespotija, funkcionalna demokratija, deklarativna demokratija

### Uvod

Zašto demokratija ne dovodi do većeg stepena solidarnosti, do izrazitijeg napretka i slobode, a pojavljuju se, naprotiv, u sve većoj mjeri društveni sukobi, zašto su na djelu ogromna potrošnja, čak i rasipanje resursa, kao i brojni oblici izobličenja i zloupotrebe vlasti? Kompromitovanje demokratije počelo je odavno, događa se i na lokalnom i globalnom planu. Često se parole o širenju demokratije koriste u međunarodnim odnosima kao pokriće za upotrebu sile i nasilja širokih razmera, a to služi realizaciji vojnih, ekonomskih, političkih, regionalnih i obezličenih globalnih korporativnih interesa. Jasno je da je došlo do stagnacije u razvoju i širenju demokratije. Sam pojam demokratije koristi se kao propagandno sredstvo, od kojega se ima koristi. Sve češće se u razgovorima, u medijima i na blogovima, mogu čuti ili pročitati stavovi i ocjene po kojima je demokratija u krizi. Posljednjih godina dolazi do preispitivanja koncepta i funkcionisanja demokratije u svijetu i praktično, u različitim društvima. Zabrinjavajuće je, međutim, da se demokratija kao takva često odbacuje i proglašava nepotrebnom i štetnom. Ovdje se bavimo pitanjem krize demokratije, njenog preispitivanja i odbacivanja, koje se često pravda i vjerskim argumentima.

Razvoj savremenih i modernih društva obilježen je razvojem demokratskih institucija. Demokratija u 20. vijeku, naročito u zemljama zapadne hemisfere, shvaćena je kao krucijalna



vrijednost, koju nije moguće dovesti u pitanje u svakom pristojnom i konstruktivnom javnom diskursu. Kompleksni problemi sa kojima se suočava savremeno globalno društvo nametnuli su i temu ponovnog vrednovanja demokratije, naročito u vrijeme terorističkih aktivnosti i drugih oblika ekstremizma, sa ili bez vjerske osnove, koji su se pokazali kao ogromna prijetnja demokratskim tekovinama, prvenstveno kroz razne oblike iskrivljavanja i zloupotrebe religije. Često se može čuti ocjena kako je jedan od ciljeva mnogih ekstremističkih grupa rušenje demokratije kao tekovine zapadne kulture i civilizacije. Mnogi postavljaju pitanje da li je zaista demokratsko uređenje društva univerzalna vrijednost, koja se može primijeniti u svakom društvenom kontekstu, ili je primjenljiva samo na zapadna društva i njihov dinamični razvoj?

Do preispitivanja demokratije u savremenim društvima dolazi unutar samih tih društava, zbog različitih socijalnih problema. Mogu se čuti primjedbe kako „nama treba čvrsta ruka“ da bi sistem bolje funkcionisao. Pojavljuju se mišljenja da nam je potreban neki, otvoreni ili prikriveni, oblik autokratije ili diktature, i kako je demokratija donijela „samo kaos.“<sup>1</sup> Ima i onih koji kažu da smo dobili razorena društva. Ovakve ocjene, česte su u post-socijalističkim društvima, nekada se podržavaju i vjerskim argumentima, u smislu da demokratija nije u njihovoj tradiciji. Ovi fenomeni zaslužuju posebnu pažnju, i iz društvene i iz vjerske perspektive.

Da bi se na odgovoran način moglo govoriti o demokratiji, a zatim i o tome da li je demokratsko uređenje dobro ili nije, neophodno je prisjetiti se toga šta je zapravo demokratija, šta je to što čini suštinu ove ideje? U najvećem broju slučajeva kada se demokratija osporava, riječ je o nesporazumu, o korištenju pojmova čije značenje nam nije dovoljno jasno, pa tim pojmovima dajemo neko problematično intuitivno značenje – više po tome kako zvuče nego šta znače. Ostavljamo po strani one koji dobro razumiju šta je demokratija, ali im osporavanje demokratije donosi značajnu korist. Važno je odrediti šta se podrazumijeva pod demokratijom, kako bi onda bilo moguće opravdavati ili osporavati demokratiju, iz socijalne ili neke druge perspektive. I pored razvoja demokratije u razvijenim državama razlika između bogatih i siromašnih se povećala. Taj jaz demokratija nije smanjila.

U zemljama u tranziciji umjesto ranijeg „jednopartijskog totalitarizma“ pojavio se „višestranački totalitarizam“, pa su nastale poludemokratije ili nepotpune demokratije.

### **Kriza demokratije?**

Korijeni demokratije, u smislu u kome se u zapadnoj civilizaciji koristi ovaj pojam, nalaze se u staroj Grčkoj. Demokratija o kojoj danas govorimo (koja je uz samo dva izuzetka prisutna u svim savremenim evropskim zemljama), nije neposredan nastavak antičke Grčke demokratije. Postoji vremenska razlika od oko dvije hiljade godina, koja razdvaja antička demokratska načela, koja su u svojoj najčistijoj formi postavljena u vrijeme Periklea, i savremene evropske ideje o demokratiji. Ideja o demokratiji koju mi baštinimo vezana je za duhovnu klimu prosvetiteljstva, a zamisao o pravnoj državi i općem pravu glasa vezan je za ideju republike kao oblika društvenog uređenja. Ona je najviše zasnovana na ideji o univerzalnim ljudskim pravima i o dostojanstvu čovjeka što je osnova njegovog bića, odnosno činjenice da je čovjek. Ideja demokratije je vezana i za još jednu ključnu ideju, tj., da je svako

---

<sup>1</sup> Faruk Kozić, *Demokratija i ljudska prava i bosanskohercegovački društveni ambijent*, „Meligrafprint“, Zenica, 2011., str.54-55.

ljudsko biće slobodno. Sloboda u društvenom, ili nekom drugom smislu, podrazumijeva da je biće koje je slobodno ujedno i odgovorno. Poznato je da nema slobode bez odgovornosti i ne može biti odgovornosti bez slobode. Jasno se vidi da ne može biti riječi o tome da su neki ljudi samim svojim porijeklom „rođeni“ da vladaju, dok su neki drugi „rođeni“ da budu potčinjeni ili podanici.

Na ovim idejama i pretpostavkama, koje nisu uvijek eksplicitno izražavane od početka novog vijeka, zasnovana je ideja o građaninu. On je slobodan čovek, koji preuzima svoju slobodu i odgovornost i postaje aktivan subjekt društva. Građanstvo je konkretna politička manifestacija slobode savremenog čovjeka. Zamisao o građaninu podrazumijeva da svaki pojedinac postaje aktivan u donošenju odluka u svakom društvu, koje se tiču kompletnog društva, lokalne zajednice, regiona, kantona, entiteta i konkretnih ljudi. Afirmisanjem slobode pojedinca, u skladu sa ovom idejom, omogućava se da svaki građanin realizuje svoje potencijale i da ostvari ličnu sreću, te da celokupno društvo od toga ima korist. Postoje i mitovi o demokratiji.<sup>2</sup>

Davno je uočena važnost obrazovanja u procesu demokratizacije društva i izgradnje informisanih, kompetentnih i odgovornih građanina. Onaj ko nije obrazovan, neće ni biti u stanju da shvati i da prihvati svoju slobodu i iskoristi svoje potencijale. Obrazovanje je u tom smislu shvaćeno kao proces razvoja čovjeka, afirmisanja njegovih potencijala, dolaska do čovječnosti. Ova zamisao značajno se razlikuje od dominantnih formi obrazovanja kao sticanja pojedinačnih znanja i vještina, koje omogućavaju da pojedinac stručno kvalitetno obavlja svoj posao. Profesionalizacija je važan segment obrazovanja, a od toga zavisi i razvoj čitavog društva. Ukidanje ideje o obrazovanju kao razvoju ličnosti i njenih potencijala moglo bi ugroziti ideju o demokratskom građanstvu i funkcionisanje demokratije.

Iz ovih osnovnih pretpostavki proističu i druge važne karakteristike demokratije i demokratskih institucija. Neke od njih su opće pravo glasa za punoljetne osobe i slobodni izbori (predstavnička demokratija), princip podjele vlasti, ideja o vladavini prava kao najvišem autoritetu u jednom društvu (pravna država), zaštita prava i sloboda pojedinca, ugroženih grupa...

Razmišljanje o demokratiji podstiče i na razmišljanje o ekonomiji nekog društva. Obezbeđivanje određenog stepena kvalitetnog života i standarda za sve građane društva, koji im omogućava dostojanstven život, karakteristika je demokratije. To se često pojavljuje kao jedna od najvećih prepreka u razvoju savremene demokratije. Sa istim problemom susreo se i Perikle. Može li se očekivati od nekog da bude slobodan, odgovoran i konstruktivan član društva, ako je lišen svojih osnovnih prava, sloboda i sredstava za život? Problem je kako afirmisati dostojanstven život pojedinca u takvim situacijama? Uvijek postoji opasnost da se nosioci vlasti okrenu korupciji u vršenju svojih javnih dužnosti. Oni bogatiji mogu koristiti pohlepu siromašnijih, kako bi raznim vrstama podmićivanja obezbijedili njihovu podršku i tako ostvarivali još veću dobit i uticaj u društvu? Ovo je ostalo jedno od ozbiljnijih iskušenja za demokratiju od Perikleovog vremena do našeg vremena, sa kojim su se društva i pojedinci različito borili.

Trnovit je put od ovih fundamentalnih vrijednosti, koje u sebe uključuju pojam demokratije, koje su promijenile tok ljudske historije, do njihove pune ili bar što potpunije

---

<sup>2</sup> Frenk Karstena i Karela Bekmana, *Demokratija – mit ili stvarnost*, Global Book, Novi Sad, 2013., str.11-44.

realizacije u različitim društvima. Bio je to dug put stalne borbe za ova prava i njihovo postepeno ostvarivanje. To je zahtijevalo hrabrost pojedinaca i grupa, istrajavanje u zahtjevima, a često odricanja i velike žrtve. Neka društva su se više, a neka manje približila realizaciji demokratskih principa, a proces razvoja i očuvanja demokratije i dalje traje u pojedinačnim društvima. Ako demokratiju razumijemo na gore opisani način, ovaj pojam se ispostavlja kao izrazito kompleksan. On podrazumijeva vrijednosti i društvene institucije koje obezbjeđuju praktično trajanje i afirmisanje ovih principa.

Demokratija je samo jedan od oblika vladavine i uređenja društva koja se često uprošćeno i suštinski netačno određuje kao „vladavina naroda“ ili „diktat većine nad manjinom“. Ona predstavlja do sada najbolji od svih historijskih vidova organizovanja društva, koji u osnovnoj zamisli najbolje balansira interese pojedinca i zajednice, dostojanstvo čovjeka i realizaciju njegovih moći i sposobnosti. Stoga ne postoji nijedan razlog zbog koga bi pojedine religije i demokratija bile u nesuglasicama ili u sukobu.

Postoji globalna tendencija u ograničavanju demokratije. Zamisao je da u složenim demokratskim ekonomskim sistemima većina ljudi nije kvalifikovana da donosi odluke, jer ljudi nisu svjesni posljedica koje bi uslijedile kad bi se udovoljavalo svim njihovim zahtjevima. Sociolog Ralf Darnedof povezao je rastuće nepovjerenje u demokratiju sa činjenicom da poslije svake revolucionarne promjene put u novi razvoj vodi kroz „dolinu plača“. Nakon pada socijalizma, ne može se direktno preći u izobilje uspješne tržišne privrede. Ograničeno socijalističko blagostanje i sigurnost morali su se promijeniti, a prvi koraci su teški. To vodi u zapadnu Evropi, u kojoj prelazak iz poslijeratne socijalne države u novu globalnu ekonomiju traži velika odricanja, manje sigurnosti, manje garantovane socijalne brige. Za Darendorfa, to je bolni prolazak kroz „dolinu plača“ i traje dugo. Postoji mogućnost da se važne i teške promjene odlože zbog kratkoročnih izbornih koristi.

Došlo je do razočarenja velikog dijela postkomunističkih naroda u ekonomske rezultate demokratskog poretka. Stanovništvo je izjednačavalo demokratiju sa izobiljem zapadnih potrošačkih društava. Međutim, izobilja još uvijek nema i zato krive samu demokratiju. Darendorf je manje pažnje posvetio suprotnom iskušenju: ako se većina opire neophodnim strukturnim promjenama u ekonomiji, zar nije logičan zaključak da, na desetak godina, vlast treba da preuzme *prosvećena elita*, ako treba i nedemokratskim sredstvima, kako bi nametnula neophodne mjere i važne promjene, te postavila temelje za istinsku i stabilnu demokratiju? U narodu se pojavila izreka: „Nismo mi još zreli za demokratiju“, ili „Ne možemo mi bez autoriteta i jake vlasti“... Neki smatraju da demokratija može da se primjenjuje samo u ekonomski razvijenim zemljama. Ako se zemlje u razvoju „prerano demokratizuju“, rezultat je populizam koji se završava ekonomskom katastrofom i *političkim despotizmom*. Ekonomski najuspješnije zemlje trećeg svijeta Tajvan, Južna Koreja, Čile prihvatile su punu demokratiju tek nakon perioda autoritarne vladavine. Zar ovakva logika ne pruža najbolje opravdanje za autoritarne režime u Kini, Sjevernoj Koreji, Mijanmaru...?

Novina je da se isto nepovjerenje u demokratiju, koje je nekada bilo isključiva odlika trećeg svijeta, postkomunističkih i zemalja u razvoju, sad širi u razvijenom svijetu. Važni savjeti koje su razvijene demokratske države dijelile drugima sada se odnose i na razvijene zemlje. Kriza je pokazala da nisu uvijek građani oni koji ne znaju šta rade, već da su to stručnjaci. U zapadnoj Evropi se pokazuje sve veća nesposobnosti vladajućih elita, jer sve neefikasnije i sve lošije vladaju. Kako se Evropa odnosila prema Grčkoj koja je zapala u krizu:

pritiskala Grčku da plati dugove, a istovremeno je uništavala njenu privredu nametanjem mjera štednje, jer grčki dug teško se vraća. Kao da evropski stručnjaci nisu mogli ranije upozoriti Grčku da se previše ne zadužuje... MMF je priznao da je pritiskanje Grčke i drugih dužničkih zemalja da u kratkom roku smanje svoj deficit moglo biti kontraproduktivno, ali tek nakon što je izgubljeno stotine hiljada radnih mesta zbog pogrešnih poteza. U tome se krije prava poruka narodnih protesta širom Evrope: demonstranti nemaju brze i lake odgovore. Vlasti su bez vizije, jer u Evropi, „slijepci vode slijepce“.<sup>3</sup>

Za demokratiju se kaže da je to najbolji sistem, dobra ideja, a za neke je to stil života. Demokratija se uči, a demokratsko ponašanje vremenom stiže. Pored popularnosti demokratija je praćena teškoćama. Sve je veće nezadovoljstvo ili nezainteresovanost građana. Objašnjenje je čini se jednostavno, jer isti faktori koji su i doveli do širenja demokratije – uticaj novih vidova komunikacije i globalizacija društvenog života – utiču na krizu demokratije. Američki sociolog Danijel Bel smatra da su nacionalne vlade „suviše male da bi se izborile sa velikim problemima“, kao što je globalna konkurencija na svjetskom tržištu ili uništavanje životne okoline. Nacionalne vlade su „suviše velike da bi se bavile sa malim problemima pojedinih gradova ili oblasti“. Sve je izraženije uvjerenje građana da političari vode računa više o svojim interesima, a ne interesima birača. Udaljenost političke elite od građana evidentna je – odlučivanje jest u rukama „brokera moći“ (partijski funkcioneri, interesne grupe, lobisti i birokrate). Vlade ne uspijevaju da riješe mnoge lokalne probleme (kriminal, beskućništvo, nezaposlenost, povratak izbjeglica...). Rezultat je pad povjerenja u vlade i dalje smanjenje spremnosti na učešće u političkim procesima<sup>4</sup> i političkom životu.

### Problemi demokratskih društava

Neki krizu demokratije vide kao krizu parlamentarizma i misle da bi parlamenti trebali biti demokratskiji. Krizu vide u neodlučnosti parlamenta, jer je ta neodlučnost karakteristična za demokratiju. Zato što je riječ o sistemu koji omogućuje jednake izgledе svima da budu u većini – jer svaki interes može dobiti podršku većine (Kondorseov paradoks). Dobra strana demokratije je ako se većine smjenjuju, najčešće svake četiri godine. Dugoročno gledano, demokratija je liberalna – nije sredstvo nekog konačnog cilja, kao što je, nacionalni interes ili državna veličina. Mnogo je važnije da svaki interes može da dobije podršku većine. Neodlučnost je moguća, a ako su glasači ili njihovi predstavnici racionalni, ona će biti i svakodnevna realnost parlamentarne demokratije.

Šta je onda problem sa demokratijom u 21. vijeku? Zašto se preispituju njena vrijednost i njen značaj? To je vezano za zloupotrebe i devijacije određenih demokratskih načela i institucija do kojih dolazi u društvenoj praksi. Pojavljuju se različiti oblici korupcije, dolazi do neprirodne sprega *krupnog kapitala* i *političkih struktura*, pri čemu se zakonodavne demokratske procedure koriste za donošenje propisa koji odgovaraju elitama, nanoseći štetu društvu. Takođe se suočavamo i sa problemima funkcionisanja predstavničke demokratije, gdje i pored formalne mogućnosti da neko postane vršilac najviših državnih funkcija, preko učešća na slobodnim i fer izborima, u praksi je neophodno imati i veliku finansijsku podršku kako bi se uopće moglo ući u skupe kampanje. Problem u nekim društvima predstavlja i devijacija

<sup>3</sup> <http://pescanik.net/kriza-demokratije-2/>

<sup>4</sup> [www.ekof.bg.ac.rs/wp-content/.../11-Vladavina-i-politika-2.ppt](http://www.ekof.bg.ac.rs/wp-content/.../11-Vladavina-i-politika-2.ppt)

predstavničkog sistema u vidu *partokratije* ili *partodespotije*, gde političke partije ne vrše primarno funkciju zaštite i promovisanja interesa građana i društva, u skladu sa politikom za koju su dobile podršku na izborima, već su u nekoj vrsti prećutnog sporazuma o međusobnoj podršci. To znači da nedostaje demokratska kontrola vršenja vlasti i pored formalnog poštovanja pravila demokratske procedure.

Veliki problem predstavlja i ono što se naziva „diktaturom krupnog kapitala“ koja je u nekim zemljama tako izražena, da kreiranje politike vrše menadžmenti velikih kompanija koji finansiraju same političke partije. Kompromitovanje demokratije ne dešava se samo na unutrašnjem planu. Veoma često se parole o širenju demokratije koriste u međunarodnim odnosima kao pokriće za upotrebu sile, koja služi realizaciji vojnih, ekonomskih i političkih interesa. Pojam demokratije koristi se kao propagandno sredstvo, a s obzirom na značaj i uzvišenost koju bi demokratija i demokratski principi trebalo da imaju, to je svojevrsna blasfemija. Evropska unija se proteklih decenija na Balkanu oslanjala na *stabilokrate* koje su mnogo toga radili kako treba, jer su provodili reforme i zemlje održavali stabilnim. Međutim, vladali su čvrstom rukom. Primjeri se mogu naći na Kosovu, Makedoniji i Srbiji. Monopolizacija vlasti podsjeća na mračna vremena prošlosti. Reformisane i autokratski vođene zemlje regiona teško se približavaju EU. Manjinski pokreti su decenijama bili obučavani da ne ispoljavaju na protestima svoj bijes, već da organizuju mirne proteste. Pokretima za prava žena i prava ljudi sa tamnijom bojom kože se govorilo da ih niko neće shvatati ozbiljno, ako budu oštro protestovali. Bolje je razumno argumentovati i javno iznositi svoje probleme. Za demokratiju se trebaju boriti sadašnje i buduće generacije i poštovati ljudska prava i slobode.<sup>5</sup>

### **Kriza parlamentarizma**

Šta čini privlačnim autoritarizam? Za to je potrebno da se uspostavi ideološka ili interesna podjela na „nas“, pripadnike većinske etničke grupe, i „njih“, kao skup različitih manjina. Zatim je potrebna neposredna veza „nas“ i vođe, kako bi se pridobio parlament. U praksi se pojavljuju autoritarna rješenja za *krizu parlamentarizma*, koja je zapravo kriza demokratije. Druga primjedba jeste da je demokratija bolje rešenje, da je ona vladavina kojom se obnavlja legitimnost poslije rastućeg nezadovoljstva i autoritarizma. Ovo je vezano za Aristotela i ideju dobre vladavine. Teško je objasniti masovnu podršku autoritarizmu koja se sve češće pojavljuje. U situaciji etničke ili ideološke homogenosti vremenom će se stanje promijeniti i autoritarizam će postati vladavina manjine. Obnavljanje legitimnosti će onda zahtijevati povratak parlamentarizmu, odnosno demokratiji.

Znači li to da je autoritarizam, zasnovan na nacionalizmu, politički nerazuman i štetan? Odakle tolika podrška autoritarnim rješenjima, ako je mnogo bolje i krajnje rešenje demokratija? Autoritarni sistemi obezbjeđuje trajnu promjenu u raspodjeli prava, dok je povratak demokratiji uspostavljanje stanja jednakih prava. Demokratija omogućuje jednake izgledе u dužem periodu. Upravo zato što pruža šansu svim interesima i jednake izgledе, ako parlament ne zapadne u krizu neodlučnosti. Demokratija je u funkcionalnom smislu mehanizam koji služi kao neka vrsta osiguranja od građanskih sukoba, rizika ili opasnosti pada u anarhiju.<sup>6</sup>

---

<sup>55</sup> Faruk Kozić, *Pravo na ljudskost: rasprava o demokratiji, ljudskim pravima i društvenim pitanjima II*, „Meligrafprint“, Zenica, 2016., str.138.

<sup>6</sup> <http://pescanik.net/dve-primedbe-o-krizi-demokratije/>

Početak 21. vijeka obilježio je jedan veoma uočljiv paradoks. Demokratija je trijumfovala u većini zemalja svijeta kao ideal i skup političkih institucija i prakse. U zaključnoj izjavi Svjetskog samita UN-a 2005. godine kaže se da je “demokratija univerzalna vrijednost” koja „ne pripada samo jednoj zemlji ili regionu“. Međutim, veliki je paradoks da je demokratija u mnogim zemljama dovela do razočaranja zbog rezultata koje je ostvarila u praksi. Ovakvo razočaranje postoji i među građanima koji pripadaju „starim“ demokratijama, kao i među građanima koji pripadaju novim ili mladim demokratijama. Moguće da je ovakvo razočaranje uvijek bilo svojstveno demokratskim projektima i da predstavlja ono što italijanski politički teoretičar Norberto Bobbio naziva „iznevjerenim obećanjima“, odnosno „razlikom između obećanog i ostvarenog“. Ova razlika je posebno aktuelna u naše vrijeme, kada se od demokratskih sistema očekuje da se bore sa silama koje su izvan njihove kontrole.

Parlamenti danas imaju ključnu ulogu u rešavanju ovog paradoksa. Oni su centralna institucija demokratije jer izražavaju volju naroda, prenose narodna očekivanja i traže odgovore za potrebe građana. Parlament je taj koji treba da pomogne u rješavanju najaktuelnijih problema sa kojima se građani suočavaju u svakodnevnom životu. On predstavlja sve strukture društva i ima odgovornost da usklađuje suprotstavljene interese različitih grupa i zajednica putem demokratskog dijaloga, kompromisa i konsenzusa. Kao glavni zakonodavni organ, parlament ima zadatak da prilagodi zakone potrebama društva i okolnostima koje se brzo mijenjaju. Parlamentu je povjerena kontrola vlade.

U ovom procesu i sami parlamenti prolaze kroz značajne promjene i nastoje da se prilagode vremenu. U 21. vijeku pokazalo se da mnogi parlamenti ulažu velike napore kako bi efikasnije sarađivali sa javnošću i poboljšali svoj način rada. Oni obezbjeđuju adekvatnu predstavljenost svog biračkog tijela, polažu račune biračkom tijelu, rade transparentno, efikasniji su u izvršavanju svojih ključnih zadataka, u smislu donošenja zakona i vršenju kontrole rada vlade. Efikasniji rad parlamenata doprinosi procesu konsolidacije i jača demokratiju. Parlamenti treba da služe kao primjeri dobre demokratske prakse. Demokratski parlament<sup>7</sup> treba da teži da bude još bolji i da je što više prilagođen potrebama građana.

## **Paradoks demokratije**

U svijetu prijetu da se sudare različita shvatanja demokratije koja nisu kompatibilna. “Paradoks demokratije” vezan je za globalno širenje demokratije, ali i razočaranost demokratskim procesima u razvijenim demokratijama (SAD, V. Britanija, Evropa). Mnogi se slažu da nešto nije uredu sa demokratijom. Svi se zaklanjaju iza demokratije i zaklinju u nju. I pored toga, prevladava mišljenje da višepartijski parlamentarni izbori ne vode nužno demokratizaciji političkog života, jer često predstavljaju samo demokratski paravan za poliarhiju u kojoj mala grupa upravlja državom i kontroliše izborne procese.

Analitičari političkih zbivanja u zapadnim društvima ukazuju da zapadni liberalno-demokratski model instaliran u zemljama sa drugačijom političkom tradicijom ne doprinosi puno demokratizaciji političkog i javnog života. Pristalice maksimalističkih shvatanja demokratije ističu da je, bez obzira na kulturni kontekst, liberalna demokratija neadekvatna za istraživanje volje većine, posebno za istraživanje marginalnih društvenih slojeva i grupa. Teoretičari globalizacije dokazuju da nacionalno utemeljena demokratija ne može odgovoriti

---

<sup>7</sup> Faruk Kozić, *Priručnik leksikon demokratije i ljudskih prava*, „Meligrafprint“, Zenica, 2017. , 160-161.

očekivanjima građana u uslovima globalne ekonomije.<sup>8</sup> Nacionalno donošenje političkih odluka ima problema sa demokratskim deficitom. Ove teze i protivriječnosti prelamaju se u svakodnevnom životu na različite načine. Ankete javnog mnijenja bilježe stalno opadanje povjerenja građana u političare i političke stranke koje su dugo na vlasti.

Za mnoge je demokratija najidealniji društveni sistem koji afirmiše vrijednosti koje štite svakog pojedinca u društvenoj zajednici, bez obzira na razlike među pojedincima ili grupama kojim pripadaju. S raspadom autoritarnog, jednopartijskog, nedemokratskog sistema krajem 20. vijeka očekivalo se da ćemo svi osjetiti blagodati demokratije i da se neće vratiti jednopartijska vladavina, koja je tamničila mnoge pojedince i narode.

Mnogi, međutim, žale za vremenom kad su mnogo manje sputavani nego danas. Višepartijski sistemi pokazali su se kao bolji i napredniji. Međutim, takav obrazac ne može se prihvatiti kada su upitanju države na Balkanu i njihovo poimanje demokratije i primjene u praksi. Krajem 20. vijeka svašta se događalo, od ugrožavanja najosnovnijih ljudskih prava, pojedinačnih i kolektivnih prava, do zločina genocida kao najrigidnijeg nacionalizma, šovinizma i rasizma. Ove pojave nisu čudne kad se govori o vremenskom i političkom kontekstu, koji upućuje na razne oblike deformacija kada se vezuju za kraj drugog i početak trećeg milenija u sistemima koji sebe smatraju i nazivaju demokratskim.

Demokratija nije ograničena na parlament ili na izbore. Demokratija je i živi diskurs. Ona se zasniva na principima koji, ako su napadnuti, mogu ugroziti samu njenu bit. Prava demokratija je ona koja umije da se brani: ona toleriše i podstiče diskusije o svemu, ali ne dozvoljava da je ukinu njenim instrumentima. Ima primjera u historiji kada su građani na izborima sami sebi ukidali prava.

### Kritičari demokratije

Mnogo je kritičara demokratije. Jedan od njih je Frenk Karsten.<sup>9</sup> Problem je što demokratija nije isto što i sloboda. Neki misle da demokratija ugrožava slobodu. Slobodan glas nije prava sloboda. Sloboda je individualna stvar i ne može se svesti na jedan glas u donošenju odluka i na obavezu da se slijedi volja većine. Zapadne demokratije tolerišu mnoge slobode, ali sloboda često opada, jer vlast odlučuje o sve više stvari: građanima govore kako da se osiguraju, kako da troše svoj novac, kojom profesijom treba da se bave, gdje mogu da puše cigarete, šta mogu da kažu, koga mogu da zaposle, za koliku platu, kolike su kirije, koliko dugo traje zakupnina, pod kojim i kakvim uslovima, šta će djeca da uče u školama, koliko treba da plate struju, vodu, odvoz smeća, grijanje, plin, porez, PDV... Ova lista kao da nema kraja. U Norveškoj, kompanije imaju obavezu da *zaposle 40 odsto žena* u svom upravnom odboru. Vlast kaže koga treba zaposliti i previše zadire u život pojedinca i u privatnost. Banke traže previše ličnih podataka od svojih klijenata... Veoma mali broj ovakvih propisa se ukida, a mnogo ih se sve više uvodi. Ne poklanja se dovoljno pažnje zaštiti ličnih podataka.

Krajem 20. vijeka ljudi su mnogo više vjerovali u demokratiju. Početkom novog vijeka su razočarani. Prvo, građani nemaju uticaja na odluke. Zato se osjećaju iznevjerenima i prevarenima, jer nemaju gotovo nikakvog uticaja. Zato misle da demokratija ne vodi

---

<sup>8</sup> Isto, str., 160.

<sup>9</sup> Frenk Karsten je osnivač „Zadužbine za više slobode“, holandske libertarijanske organizacije koja zagovara smanjenje poreza i državne intervencije. Sledbenik je poznatih liberala Ludviga fon Mizesa i Mareja Rotbarda. Sa piscem i novinarom Karelom Bekmanom napisao je knjigu „Demokratija – mit i stvarnost“, koju su objavili Global buk i Katalaksija.

očekivanim i dobrim rezultatima. Mnogo toga što je obećano u demokratiji ne ostvaruje se, ili se sporo ostvaruje. Demokratija nije politički neutralna. Kao da je kolektivizam je ugrađen u demokratiju... Karl Marks je govorio da je demokratija put do socijalizma. Socijalistička partija Sjedinjenih Američkih Država izjavljuje da su demokratija i socijalizam jedno i nedjeljivo. Demokratija je ideja da možemo zajedno da odlučujemo u društvu, a to moraju da rade i ljudi koji su protiv toga. Želje i potrebe pojedinaca podređene su željama kolektiva. Kao da se radi o jednoj kolektivističkoj ideji.

Postoje oštri kritičari centralizacije koju vezuju za demokratiju. Na tržištu postoji ispusni, sigurnosni ventil, jer ako kompanije postanu prevelike i počnu da se ponašaju poput kartela ili monopola, onda postoji pravo da se osnuje nova kompanija. To smatraju sigurnosnim ventilom protiv kartela i monopola, a to je konkurencija. Savremene demokratije nemaju takav ispusni ventil. Svaki entitet, radilo se o kompaniji ili državi, teži da uveća svoju moć, a time i da se centralizuje ili formira kartel. Za neke je EU zapravo takav jedan kartel zemalja. Po nekim kritičarim odatle nema izlaza. Jer, ne možemo reći – hajde da osnujemo novi grad, jer ne može se reći – hajde da odstupimo od ovog modela i da se takmičimo sa drugim demokratijama...

Savremeni kritičari kritikuju i nacionalnu državu. Misle da će moć nacionalnih država sve više slabiti. Problem je što *nema* ili nedostaje *alternative*. U svijetu postoji oko 200 država, zapadne demokratije imaju mnogo problema, ali u njima još uvijek nema alternative. Mnogi vide alternativu u modernoj tehnologiji. *Tehnologija više demokratizuje društvo nego sam demokratski sistem*. Početkom 21. vijeka malo je ko imamo mobitel i internet. Sad je sve to dostupno široj masi ljudi. Putovanje je postalo veoma jeftino, tako da je trošak glasanja sada manji. Postoji Jutjub i ne zavisimo više od državne televizije. Suština je da *tehnologija dovodi do više slobode*. U savremenim društvima stvari se brzo mijenjaju i ono što nam izgleda nemoguće, već narednih dana i sedmica može da postane realnost.

Savremena društva se trebaju bolje organizovati i trebaju naći način odlučivanja o javnim poslovima. Šta je za upravljanje društvom bolje od demokratije? Neki misle da je *bolje imati mnogo manjih demokratija koje bi se između sebe takmičile, nego imati, kao sada, velike demokratije koje se ne takmiče i ne unapređuju*. One imaju monopol, jer su izvan tržišne utakmice. Ako su demokratije manje, izloženije su takmičenju na tržištu uprava. Ima mnogo malih država kao kad ima mnogo kompanija i onda se može glasati nogama i otići u neku drugu zemlju, drugu demokratiju. U malim sredinama najbolje može funkcionisati demokratija, jer je manja razdaljina između vlasti i glasača, pa onda oni imaju veći uticaj na društvena zbivanja. Demokratija može funkcionisati ukoliko je mala i mora biti izložena konkurenciji u svijetu sa mnogo demokratija, ukoliko ljudi još uvijek imaju mogućnost da glasaju pješice. Ova kritika, međutim, ipak svodi demokratiju na tržište i na ekonomiju. To je reduciranje demokratije.

*Zapadna demokratija funkcioniše bolje od drugih sistema* u tome što je u njenom središtu ideja individualne slobode, prava manjina, ranjivih grupa i slično, a toga ne mora biti u nekom drugom tipu društvene organizacije. U svijetu nisu sve države na isti način demokratske. U zapadnim demokratijama svako ima pravo glasa iste težine. Sistem može biti raznolik, na primer sada imamo sistem *jedan čovek – jedan glas* i većina od ukupnog broja odlučuje, ali moguć je i sistem gdje nema svako jedan glas. Dakle, možete imati sistem gde je uticaj drugačije raspoređen. To nije sadašnja demokratija, to je nešto kao više uticaja ovdje, manje uticaja tamo, uticaj *nije raspoređen ravnomjerno* i u principu nema ništa loše u tome.



Međutim, u srednjem vijeku ideja demokratije je bila utopijska. U svijetu u kojem više od 99 odsto ljudi snažno vjeruje u demokratiju, dobro je što ima i onih koji su spremni da *saslušaju alternativu*. Prvo treba da se govori o problemima savremene demokratije. Većina ljudi još ne vidi da su problemi koje imamo, nezaposlenost, socijalne tenzije, visok javni dug, povezani sa demokratijom, sa demokratskim modelom, dinamikom i kolektivističkim principom ideje demokratije. Prvo treba sagledati i razumjeti probleme i potom predložiti rješenje. Do sada umjesto rješenja daju se samo neodređene ideje.

Neki se pitaju da li je bolje kopirati švajcarski model ili je bolji uspeh kroz eksperimente sa potpuno novim sistemima vlasti, slobodnim gradovima i zonama, osvajanjem mora (*seasteading*), *start-up* državama... Kritičari aktuelnog stanja nisu za kopiranje već za nešto novo. *Start-up* države, naprimer: tu ne mora da se promijeni mnogo. *Dubai* je bio samo pustinja, niko tamo nije živio. Bilo je vrlo lako da se započne nešto novo. Dio džungle u Hondurasu je mjesto, gdje se može osnovati slobodni grad. Sposobnost demokratije da se reformiše i transformiše je, nažalost, mala. Teško je za demokratije da se reformišu, jer svi se međusobno drže kao taoci. Više se očekuje od slobodnih država, gradova-država, *start-up* država, koji mogu da nam pokažu način na koji se stvari mogu drugačije urediti. Kao da demokratija nije baš dobra u promjenama navika. Previše ljudi je postalo zavisno od države.<sup>10</sup>

## Zaključak

Mnogi ukazuju na probleme demokratije općenito. Drugi govore o problemima u pojedinim državama ili demokratijama, ukazujući na slabosti, teškoće, probleme ili krizu. Pored brojnih kritika i sumničenja – demokratija i dalje opstaje. Činjenica je da nadživljava svoje kritičare, jer kao ideja postoji preko dva milenija. I kao najbolji sistem opstaje i razvija se. Naravno, jedan od bitnih preduslova za to je da sve kritike treba ozbiljno prihvatiti i demokratiju i njene institucije neprestano dograđivati. Na međunarodnom planu potrebno je utvrditi precizne standarde i bolje ih praktično primijeniti. Potrebno je više cijeniti različitost kultura i uvažavati različitost kao bogatstvo svijeta. Rješenje je u stalnoj modernizaciji i demokratizaciji društva, zalaganju za prava, slobode i dostojanstvo svih, izgradnji i jačanju demokratskih institucija, slobode medija, jačanju pravne države, civilnog društva, aktivnije i odgovornije uloge demokratskog građanstva...

## Literatura

1. Kozić Faruk, *Demokratija i ljudska prava i bosanskohercegovački društveni ambijent*, „Meligrafprint“, Zenica, 2011.
2. Kozić Faruk, *Pravo na ljudskost: rasprava o demokratiji, ljudskim pravima i društvenim pitajima I*, „Meligrafprint“, Zenica, 2016.
3. Kozić Faruk, *Pravo na ljudskost: rasprava o demokratiji, ljudskim pravima i društvenim pitajima II*, „Meligrafprint“, Zenica, 2016.
4. Kozić, Faruk, *Priručni leksikon demokratije i ljudskih prava*, „Meligrafprint“, Zenica, 2018.

---

<sup>10</sup> Intervju: Frenka Karstena koji je vodio Mijat Lakićević, *Demokratija protiv slobode*, „Novi magazin“, 26. novembar 2014. (<http://www.mijatlakicevic.com/demokratija-protiv-slobode>).

5. Karsten Frenk i Bekman Karel, *Demokratija – mit ili stvarnost*, Global Book, Novi Sad, 2013.
6. Pejanović Mirko, *Država Bosna i Hercegovina i demokratija*, University Press, Sarajevo, 2015.

#### Internet adrese

1. Džalto Davor, Kriza demokratije, <http://pravoslavljje.spc.rs/broj/1080/tekst/kriza-demokratije/> ; <http://infoport.co/davor-dzalto-kriza-demokratije/pdf> (7.09.2017)
2. Intervju: Frenka Karstena koji je vodio Mijat Lakićević, *Demokratija protiv slobode*, „Novi magazin“, 26. novembar 2014. (<http://www.mijatlakicevic.com/demokratija-protiv-slobode>).
3. Slavoj Žižek, Kriza demokratije, <http://pescanik.net/kriza-demokratije-2/> (The Guardian, 16.01.2013.)
4. <http://pescanik.net/kriza-demokratije-2/> (Peščanik.net, 19.01.2013. )
5. *Parlament i demokratija u dvadeset prvom veku*: vodič za dobru praksu, (pisac i urednik David Beetham) program Ujedinjenih nacija za razvoj (UNDP), Beograd, 2008.
6. Pejović Marijo, Modificiranje gena – mač sa dvije oštrice, <http://balkans.aljazeera.net/vijesti/modificiranje-gena-mac-sa-dvije-ostrice> (32.01.2018)
7. <http://www.dw.com/bs/nema-neutralne-demokratije/a-40758446> (30.09.2017)

## DEMOCRACY IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY

### Abstract

Democracy in the 21<sup>st</sup> century was expected much more. There are numerous criticisms of democracy that come from various circles, areas or religious communities. One problem is that democracy is not the same as freedom, because it is an individual matter and can not be reduced to one voice in decision-making and the obligation to follow the will of the majority. Power increasingly enters into the life of an individual and in all areas of society with its regulations. Many have been disappointed by strong belief in democracy because they have less and less influence on the decisions. That is why they feel deceived and believe that democracy does not ultimately lead to good results. As if they wanted to say that it was possible to achieve more, work better. Much of what has been promised in democracy is still not being realized. The expectations were great, and the reality is completely different. Most democracies have many problems, weaknesses, and difficulties. The thing is, there is no alternative on the horizon. That is why critics are increasingly insisting on the need to establish a sort of competition of democracies in achieving democratic principles, standards, values and quality of life... The exit is sought in the ongoing democratization and modernization of society, advocacy for the rights and dignity of all, building and strengthening democratic institutions , freedom of the media, the rule of law, the development of democratic culture and democratic environment, democratic standards, the more active role of citizens ...

**Key words:** democracy, crisis of democracy, partocracy or partodeship, functional democracy, declarative democracy ...

UDK 32.019.5:316.647.8]:37.01

UDK 32.019.5:316.647.8]:343.4

UDK 37.01:[32.019.5:316.647.8

UDK 343.4:[32.019.5:316.647.8

Stručni rad

Mr. sc. Safet Mušić

Faris Marukić

## **OBRAZOVNI PRISTUP U PREVENCIJI GOVORA MRŽNJE U BIH**

### ***Sažetak***

Govor mržnje je prisutan u medijima i na društvenim mrežama u BiH, a diskriminatorско izražavanje nije prisutno samo kroz neprofesionalno novinsko izvještavanje, već i kroz druge oblike govora mržnje na društvenim mrežama. Prisutni su primjeri koji govore o vjerskoj ili nacionalnoj netrpeljivosti, slučajevi koji rehabilitiraju ili relativiziraju fašizam, genocid i ratne zločine, a takođe su jako izraženi primjeri cyber bullinga među maloljetnicima. Prema rezultatima istraživanjima Centra za društveno istraživanje Global Analitika nasilje na internetu u našem društvu nije dovoljno prepoznato kao društveni i sociološki problem, o čemu i govori podatak da samo 38 posto ispitanika, od 512 učesnika istraživanja, smatra da je nasilje na internetu problem s kojim se suočava naše društvo. Izmjenama i dopunama Krivičnog zakona FBiH krivična djela počinjena iz mržnje definisana su kao svako krivično djelo učinjeno zbog rasne pripadnosti, boje kože, vjerskog uvjerenja, nacionalnog ili etničkog porijekla, jezika, invaliditeta, spola, seksualne orijentacije ili rodnog identiteta druge osobe. Zakonom je također predviđeno da će ovakvo postupanje uzeti kao otežavajuća okolnost ako ovim zakonom nije izričito propisano teže kažnjavanje za kvalifikovani oblik krivičnog djela učinjenog iz mržnje. Na žalost, na nivou države BiH još nije usvojen krivični zakon o zabrani poricanja ili relativizaciji genocida i zločina protiv čovječnosti. Krivična djela javnog poticanja na nasilje i mržnju na sudovima u BiH se jedva pojavljuju, govor mržnje, nije jednostavno pravno definisati upravo zbog poštivanja osnovnog ljudskog prava, na slobodu izražavanja mišljenja. Evropska komisija kroz smjernice savjetuje države članice da sankcionišu govor mržnje, ali i štite slobodu izražavanja i to putem: brzog reagiranja javnih osoba na govor mržnje, promicanjem samoregulacije medija, razvijanjem svijesti o štetnim posljedicama širenja govora mržnje, uskraćivanjem finansijske pomoći strankama koje potiču govor mržnje, kriminalizacijom ekstremnih oblika govora mržnje. Jasno je da su uticajima govora mržnje posebno ugroženi mladi, kao konzumatori informacija i najčešći korisnici društvenih mreža, tako da se javlja potreba za obrazovnom inicijativom koja bi bila usmjerena na prevenciju i smanjenje govora mržnje na medijima i u javnosti. Obrazovni sistem u BiH, a posebno u FBiH je prilično rascjepkan i u nekim slučajevima su spori procesi reforme, što se odražava i na uvođenje novih sadržaja ili tema koje bi se izučavale kroz nastavne procese. Ovim radom želimo pokazati da budućnost nosi nove izazove u oblasti govora mržnje, koje je lakše prevenirati na način

da se omogući formalnom i neformalnom obrazovnom kontekstu da se sistemski bavi problematikom govora mržnje, posebno sa učenicima.

**Ključne riječi:** govor mržnje, obrazovanje, prevencija, nasilni ekstremizam i radikalizam, ljudska prava

## Uvod

Evropska komisija kroz smjernice savjetuje države članice da sankcionišu govor mržnje, ali i štite slobodu izražavanja i to putem: brzog reagiranja javnih osoba na govor mržnje, promicanjem samoregulacije medija, razvijanjem svijesti o štetnim posljedicama širenja govora mržnje, uskraćivanjem finansijske pomoći strankama koje potiču govor mržnje, kriminalizacijom ekstremnih oblika govora mržnje.

Govor mržnje nije poželjan, ali bi trebalo da bude i sankcionisan. U Republici Srpskoj govor mržnje je krivično djelo, no, ipak se taj zakon slabo primjenjuje. Govor mržnje, tačnije zagovaranje mržnje na osnovu nacionalnog porijekla, rase, vjere ili po bilo kojem drugom osnovu je česta pojava u svakodnevici građana Bosne i Hercegovine. U odnosu na druge države, govor mržnje u BiH je posebno osjetljivo pitanje i predstavlja potencijal za društvenu opasnost, koja govor mržnje širi i može biti ispoljena na uzrokovanje nestabilnosti u Bosni i Hercegovini. Mladi su kategorija koja je lako podložna uticajima raznih informacija kojima su svakodnevno zasuti, putem informativnih medija, kroz razgovore u društvu i porodici, ali i putem društvenih mreža, gdje su mladi gotovo konstantno prisutni, odnosno oni su stalno "online". Pravna regulativa u Bosni i Hercegovini postoji, iako nije regulisana jedinstvenim zakonom na nivou države, određenim izmjenama krivičnih zakona Federacije BiH i entiteta Republika Srpska, postoji dovoljno prostora da govor mržnje bude sankcionisan. Mladi, koji su ciljna grupa u istraživanju za ovaj rad, ne podliježu odredbama zakona, ali trebaju biti informisani da je govor mržnje krivično djelo.

Zbog složenosti i problema u sistemu obrazovanja u BiH, mnoge pojave dođu do učenika mnogo lakše jer sistem obrazovanja nije jedinstven, makar u dijelu koji bi spriječio govor mržnje, ali i vršnjačko nasilje i druge oblike maloljetničkog nasilja.

Ovim radom želimo pokazati da budućnost nosi nove izazove u oblasti govora mržnje, te da je važno da se omogući formalnom i neformalnom obrazovnom kontekstu, da se sistemski i na adekvatan način bavi problematikom govora mržnje.

## Definicija i pravni aspekti govora mržnje

Postoji više korisnih definicija govora mržnje – jedna je od njih je u dodatku Preporuke Ministarskog odbora Vijeća Evrope R(97)20: "govor mržnje podrazumijeva sve oblike izražavanja kojima se šire, raspiruju, potiču ili opravdavaju rasna mržnja, ksenofobija, antisemitizam ili drugi oblici mržnje temeljeni na netoleranciji, uključujući tu i netoleranciju izraženu u obliku agresivnog nacionalizma i etnocentrizma, te diskriminacija i neprijateljstvo prema manjinama, migrantima i osobama imigrantskog porijekla".

Prema jednostavnijoj definiciji, govor mržnje je usmeni ili pismeni govor koji javno izaziva ili uzrokuje mržnju, netrpeljivost, razdor, diskriminaciju, pa čak i nasilje prema određenoj grupi ili pojedincu. Mediji ga prenose upakiranog na različite načine i šire dalje raznim kanalima, bez kritičkog stava prema njemu. Većina sadržaja govora mržnje ispunjena je negativnim informacijama, nesrećama i raznim drugim nedaćama za što se okrivljuje „neko drugi“.

Mnoge međunarodne konvencije ne samo da dozvoljavaju i preporučuju državama zabranu govora mržnje, nego to čak i zahtijevaju. Međunarodno pravo osuđuje izjave kojima se negira jednakost ljudskih bića i urođeno dostojanstvo i jednakost svakog pojedinca, što je od fundamentalnog značaja za međunarodno pravne odnose i regulative u zaštiti ljudskih prava.

Sloboda govora bez dileme jeste jedan od temelja demokratskog društva, osnova progressa kako zajednica, tako i pojedinca. Ipak kao i svako pravo, sloboda izražavanja može se zloupotrijebiti. Tako Evropski sud za ljudska prava vodeći se načelima i pravilima Evropske konvencije o ljudskim pravima u njenom članu 17. pronalazi osnova za kažnjavanje govora mržnje, odnosno prekoračenja ili zloupotrebe prava na slobodu govora. U suštini, sud cijeni da li osoba prava zagarantovana u Konvenciji koristi u cilju ugrožavanja nekih drugih fundamentalnih prava pojedinca ili grupe.<sup>1</sup>

Govor mržnje je redefinisani u svrhu prepoznavanja njegovih novih pojava 2016. godine (godina stupanja na snagu) u Preporuci o generalnoj politici br. 15 Evropske komisije protiv rasizma i netolerancije, te je označen kao: ...korištenje jednog ili više posebnih oblika izražavanja, naime zagovaranje, promicanje ili poticanje zavaravanja, mržnje ili zlostavljanja neke osobe ili skupine osoba, kao i bilo kakvih zlostavljanja, uvreda, negativnog stereotipa, stigmatizacije ili prijetnje takvim osobe ili osobe i bilo koje opravdanje svih takvih oblika izražavanja - koja se temelji na neiscrpnom popisu osobnih osobina ili statusa koji uključuje "rasu", boju, jezik, vjeru ili uvjerenje, nacionalnost ili nacionalno ili etničko podrijetlo kao spuštanje, dob, invalidnost, spol, spol, rodni identitet i seksualnu orijentaciju.<sup>2</sup>

Kada je u pitanju domaće krivično zakonodavstvo ono nije ispoštovalo određeni dio preporuka Evropske komisije protiv rasizma i intolerancije (ECRI).<sup>3</sup> Krivični zakoni u BiH, (entitetski krivični zakoni i zakoni u Distriktu Brčko), govor mržnje karakterišu kao krivično djelo za koje se počinitelju može izreći zatvorska kazna u trajanju od jedne do pet godina. U određenim slučajevima moguće su i zatvorske kazne koje predviđaju i duže kazne, npr. ukoliko je poticanje na mržnju i širenje netrpeljivosti izazvalo druge direktne ili povezane posljedice. Međutim, mnoga provedena istraživanja su pokazala da se ove zakonske odredbe u praksi rijetko primjenjuju.

Pored navedenih zakona važno je spomenuti i egzistiranje i Zakon o zabrani diskriminacije, Zakon o ravnopravnosti spolova i Zakon o slobodi vjere i pravnom položaju crkava i vjerskih zajednica u BiH. Nema odredbi za kriminalizaciju stvaranja ili vodstva grupa koja promoviše

---

<sup>1</sup>Factsheet – Hate speech. (2017): European Court of Human Rights, str. 1. Dostupno na: [http://www.echr.coe.int/Documents/FS\\_Hate\\_speech\\_ENG.pdf](http://www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf) [Pristupljeno 12. januara 2018.].

<sup>2</sup>The European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), ECRI General Policy Recommendation No. 15. Usvojena 08. decembra 2015. godine

<sup>3</sup>To se posebno odnosi na krivično zakonodavstvo na državnom nivou.

rasizam ili podršku takvoj grupi i sudjelovanje u njenim aktivnostima.<sup>4</sup> To upućuje, da je stanje na nezadovoljavajućem nivou, te da ima dosta prostora za napredak i usklađivanje sa evropskim standardima i preporukama. Na nivou BiH ne postoji poseban zakon o zabrani govora mržnje, a vjerovatno najveći uspjeh na nivou države u borbi protiv govora mržnje je Deklaracija o osudi govora mržnje, koju je usvojila Parlamentarna skupština BiH u maju 2016. godine.

### **Govor mržnje – pojava, uzroci i rasprostranjenost**

U osnovi, početna pozicija iz koje se rađa govor mržnje je netolerancija, koja može biti različito manifestirana, ali u načelu je usmjerena prema ljudima koji dijele obilježja, u pravilu drugačija od one grupe koja ispoljava netolerantna ponašanja. Kreiranje diskursa u kojem se netolerancija prema drugima standardizira, neminovno vodi u krajnje opasne društvene devijacije koje mogu prerasti u najgore zločine počinjene iz mržnje. Odgovori na netoleranciju i govor mržnje, posebno onda kad nisu sankcionirani zakonima, mogu biti različiti, ali najčešće, što je posebno vidljivo u komunikaciji na društvenim mrežama i forumima web-portala, ne doprinose njegovom smanjenju, naprotiv – rasprave prerastaju u uvrede, diskriminaciju, govor mržnje i na kraju uglavnom u prijetnje.

Govor mržnje se može posmatrati i kao verbalizacija niza negativnih emocija koje su uglavnom destruktivnog karaktera. Po tom gledištu, radi se u stvari o potrebi, koja je uzrokovana nagonom, a uglavnom može biti potaknuta nekim vanjskim faktorima. Na prostoru BiH, govor mržnje je opstao vijekovima, i bio je prisutan kroz istoriju među raznim narodima i religijama koji su egzistirali na geografskom području današnje BiH. Naročito je govor mržnje izražen i destruktivan u toku i nakon ratnih dešavanja u BiH, te je i većina tema zastupljena u javnom prostoru vezana za teme negiranja genocida i ratnih zločina, veličanje ratnih zločinaca, neprihvatanje presuda haškog tribunala i sl. Zbog ratnih narativa koji su još uvijek svjež, kao i zbog trauma onih koji su pretrpjeli posljedice ratnih dešavanja, stradalnici i njihove porodice su posebno osjetljivi na svaku pojavu kao i posljedice govora mržnje. Ratne strahote, ubistva, mučenja, progoni i osvete, a u posljednje vrijeme i terorizam pokazuju koliko je govor mržnje teška bolest koja se vrlo sporo liječi, a ostavlja posljedice na porodicu, pojedince, naročito na mlade ljude, ali i na cijelo društvo.

Kada se gleda širi aspekt, neki događaji, kao što je talas izbjeglica sa Bliskog Istoka, zajedno sa sve većim brojem ekonomskih migranata uzrokovali su antiimigrantski sentiment diljem Evrope, što je nadalje pomoglo jačanju desno orijetnisanih političkih stranaka. Svaki društveni ili ekonomski problem u društvu desničari stavljaju na teret „drugih“, stvarajući okolnosti koje nalikuju progonu vještica.<sup>5</sup> Posebno je govor mržnje prisutan u državama koje su bile bivše članice Varšavskog pakta, vjerovatno jer su 50 godina živjeli iza “željezne zavjese”. Tako da nisu osjetili različitosti niti druge promjene koje su se dešavale na demokratskom zapadu.

---

<sup>4</sup>ECRI Report on Bosnia and Herzegovina (fifth monitoring cycle). (2017). Strasbourg: The European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), str.11.

<sup>5</sup>Stevkovski, L. (2017): The Rise of Right-Wing Extremism in European Union. International Studies Interdisciplinary Political and Cultural Journal, 17(1/2015), str.54.

Tako da u Mađarskoj i Bugarskoj potpuno neometano djeluju paravojne formacije čiji je osnovni zadatak kako oni kažu „lov na migrante“.<sup>6</sup>

Društvene mreže imaju veliku ulogu u širenju informacija, ali i samog govora mržnje. U proteklom periodu, snažan izvor govora mržnje bili su online profili na više društvenih mreža, prije svega na Twitteru koji su pripadali članovima i simpatizerima tzv. Islamske države. S tim u vezi, Twitter se pohvalio da je sa svoje mreže u periodu od 01.08.2015. do 30.06.2017. godine uklonio skoro milion profila bliskih ISIL-u.<sup>7</sup>

### **Govor mržnje i stanje u Bosni i Hercegovini**

Nacionalizam kao direktna posljedica modernosti negativna je refleksija širokog spektra promjena koji se dešavaju u jednom društvu od ekonomskih ka socijalnim.<sup>8</sup> U Bosni i Hercegovini, gdje se govor mržnje često ispoljava i kroz političku retoriku i djelovanje, posebno zabrinjava činjenica da incidente iz mržnje čine mladi koji se u vrijeme ratnih sukoba nisu ni rodili. To znači da su izrasle nove generacije opterećene nacionalizmom i netrpeljivošću prema drugom i drugačijem. Uspostavljeni sistem društvenih vrijednosti i stepen tolerancije kod nas je takav da je odnos prema drugom u najmanju ruku neutralan, a često i nasilan.

Radikalna tumačenja religija, rasizam, mržnja prema manjinama dovode do dehumanizacije, te percepcije drugog kao neprijatelja, manje vrijednog, nekoga koga treba eliminisati iz društva. U najekstremnijoj varijanti, mladi ljudi su predrasudama dovedeni do usijanja, ginu u samoubilačkim akcijama od Bliskog Istoka do Afganistana.<sup>9</sup>

Kombinacija ovih činilaca ima uticaj na pojavu nasilja među učenicima osnovnih i srednjih škola. Svi navedeni faktori, od segregacije u i van škole, nacionalizam, vjerski fanatizam, nespremnost obrazovnog sistema za odgovor na govor mržnje stvaraju pogodno tlo za njegovo cvjetanje.

Online mediji postaju sve značajniji za informisanje građana u Bosni i Hercegovini i stoga je prisustvo govora mržnje na ovim platformama izuzetno važno pratiti. Također, budući da je riječ o medijima interakcije i komunikacije, odnosno medijima u kojima građani direktno i bez posrednika ispoljavaju svoje stavove i mišljenja, prisustvo govora mržnje u njima direktno pokazuje stepen demokratičnosti, odnosno nedemokratičnosti i komunikacijske kulture građana BiH.<sup>10</sup> Pojava nasilja na internetu sve je učestalija, a nije rijetka pojava da učenici dijele slike i/li kompromitirajuće video uratke u svrhu ponižavanja i vrijeđanja.<sup>11</sup> Prividni osjećaj nekažnjivosti,

---

<sup>6</sup>Vio in Assotthalam, E. (2016): On the road with Hungary's vigilante migrant hunters. [online] International Business Times UK. Dostupno na: <http://www.ibtimes.co.uk/road-hungarys-far-right-vigilante-migrant-hunters-1581483> [Pristupljeno 13. januara 2018.].

<sup>7</sup>Global Analitika (2017): May: Neophodno brže uklanjanje online sadržaja koji propagiraju terorizam. [online] Dostupno na: <http://globalanalitika.com/may-neophodno-brze-uklanjanje-online-sadrzaja-koji-propagiraju-terorizam/> [Pristupljeno 13. januara 2018.].

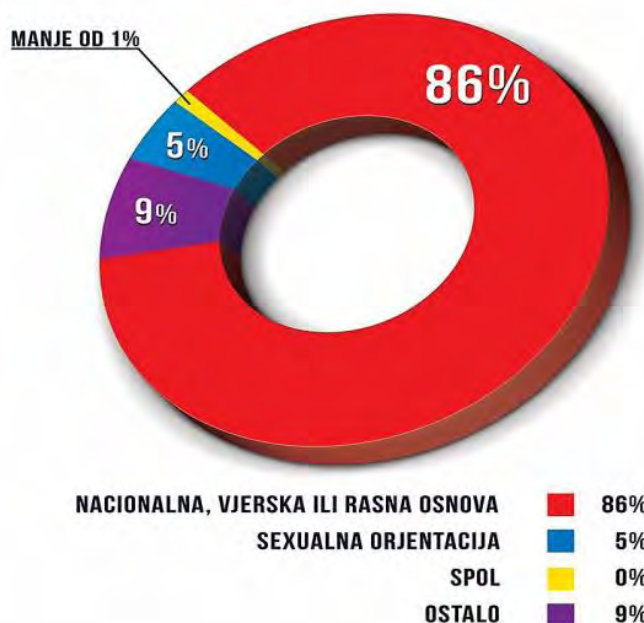
<sup>8</sup>Jensen, L. (2016): The Roots of Nationalism: Introduction. U: The Roots of Nationalism: National Identity Formation in Early Modern Europe, 1600-1815, 1st ed. Amsterdam: Amsterdam University Press, p.14.

<sup>9</sup>Bazdan, Z. (2015). Neznanje kao faktor zasutavljanja pozitivnog trenda u razvoju ljudskih prava i moguće posljedice. Zbornik Sveučilišta u Dubrovniku, (2), str.5.

<sup>10</sup>[http://www.fes.ba/files/fes/img/Bilder\\_Aktivitaeten/GOVOR%20MRZNJE%20II.pdf](http://www.fes.ba/files/fes/img/Bilder_Aktivitaeten/GOVOR%20MRZNJE%20II.pdf), Pristupljeno: 28.12.2017.godine]

<sup>11</sup>Međuvršnjačko nasilje u srednjim školama: Bosna i Hercegovina Nacionalni izvještaj o rezultatima istraživanja međuvršnjačkog nasilja u Bosni i Hercegovini. (2014). Tuzla: Helsinški Parlament Građana (hCa) Tuzla, Omladinski resursni centar Tuzla, str.8-9.

ukoliko se za platformu sa koje se lansira mržnja koriste društvene mreže, pod uticajem najšireg spektra propagande koja utiče na mlade živote doveli su da govor mržnje postane prihvaćen standard interakcije adolescenata, bez obzira na pobude koje su do takvog govora dovele. Pošto se nasilje može posmatrati kao refleksija procesa učenja, odnosno slika društvene zbilje projektovane kroz medije i obrazovni proces nije neshvatljivo prisustvo različitih oblika nasilja i asocijalnog ponašanja. Dva najčešća oblika nasilja u bosanskohercegovačkim srednjim školama su psihičko i nasilje zasnovano na pripadnosti/diskriminacija.<sup>12</sup> Vijeće za štampu u Bosni i Hercegovini je, u toku predizborne kampanje za Opće izbore 2014. godine i kratak period nakon izbora, realiziralo kampanju „Stop! Govor mržnje“. Bit Kampanje Vijeća za štampu je bilo reagiranje protiv govora mržnje, diskriminatorne i huškačke retorike u komentarima anonimnih posjetilaca online portala, kao i edukacija posjetilaca web portala da govor mržnje i huškačka retorika nisu sloboda govora, te da podliježu krivičnoj odgovornosti, u skladu sa krivičnim zakonima u BiH. Namjera Vijeća za štampu bila je da bude od pomoći urednicima portala u tom periodu, kada se pretpostavljalo povećanje komentara sa neprimjerenim sadržajima. U navedenoj analizi stoji da je govor mržnje u bh. medijima evoluirao. Za razliku od devedesetih godina u Bosni i Hercegovini, kada su najizraženiji bili nacionalna i vjerska mržnja i netrpeljivost, sada se govor mržnje najčešće manifestira kroz negiranje zločina, afirmaciju totalitarnih doktrina, drugačiju političku i seksualnu orijentaciju.”<sup>13</sup> Takođe, navedena analiza pokazala je na koja pitanja se najviše odnose komentari na društvenim mrežama. Najviše komentara odnosilo se na nacionalnu, vjersku ili rasnu osnovu, što se vidi na Slici broj 1.



Slika 1: Analiza komentara na društvenim mrežama (Izvor: Vijeće za štampu BiH)

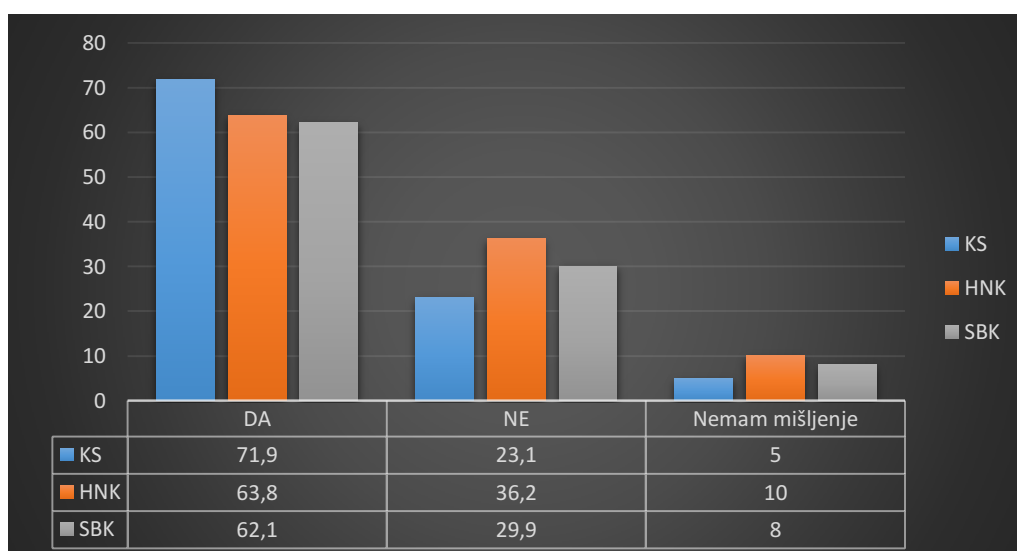
<sup>12</sup> Ove forme nasilja preovladavaju nad drugim formama i specifično se fokusiraju na osobe koje pripadaju drugim nacionalnim/etničkim/religijskim grupama, osobe sa invaliditetom ili osobe drugačije seksualne orijentacije, koje se manifestuje uglavnom verbalnim nasiljem ali često i uznemiravanjem ili eskalacijom u fizičko nasilje ili druge tipove nasilja.

<sup>13</sup> <http://artflamecybermedia.com/acm/vzs/stop-govor-mrznje-brosura-bih.pdf>, [Pristupljeno: 12.01.2018. godine]



Vrlo je tanka linija između slobode i govora mržnje, posebno se to odnosi na internet kao medij koji omogućava gotovo bezgranične mogućnosti u smislu iznalaženja načina da se iskažu željena mišljenja, stavovi ili govor mržnje. Ipak, zbog pozitivne uloge i svega onoga što je vrijedno za ljudski rod, a što omogućuje internet, ne može se na isti gledati kao na nešto što primarno služi kao platforma za sijanje govora mržnje. Medijska pismenost u Bosni i Hercegovini, nažalost kao i opšta kultura i internet pismenost zaostaje za većinom čak i srednje razvijenih evropskih država. Tako da rasprave o medijskoj pismenosti otvaraju prostor za različita često i suprotstavljena viđenja, koja opet ne doprinose povećanju nivoa medijske pismenosti u BiH. U Bosni i Hercegovini medijska pismenost u praksi ogleda se kroz opasnosti koje vrebaju online, umjesto promoviranjem pozitivnih mogućnosti koje nudi internet. Internet prostor se treba gledati kao prostor sa kreativnim sadržajima za mlade, a ne kao govor mržnje, koji je negacija svega što je kreativno.

Autori ovog rada su realizovali istraživanje tokom 2017.godine, u svrhu prikaza stavova učenika na temu govora mržnje na internetu, što je prikazano na Slici 2. Ovim istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 150 učenika u po dvije srednje škole u Hercegovačko-neretvanskom (HNK), Srednjobosanskom (SBK) i Kantonu Sarajevo (KS), od čega je iz svakog kantona bilo po 50 ispitanika. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da je većina učenika za zabranu govora mržnje na internetu. Nadalje, oko 70 posto učenika u Kantonu Sarajevo se izjasnilo za zabranu govora mržnje, dok se u Hercegovačko-neretvanskom i Srednjobosanskom kantonu oko 60 posto učenika izjasnilo se da su za zabranu govora mržnje na internetu. Ovi pokazatelji, ipak, donekle ohrabruju, jer se vidi da mladi razumiju da je govor mržnje nepoželjno ponašanje, međutim procenat onih koji su protiv zabrane govora mržnje nije zanemarljiv i upućuje na potrebu rada sa srednjoškolcima u cilju shvatanja štetnosti govora mržnje.



Slika 2. Stavovi učenika o zabrani govora mržnje na internet (Izvor: Vlastita ilustracija)

Visok broj srednjoškolaca koji nisu za zabranu govora mržnje u u Srednjobosanskom i Hercegovačko-neretvanskom kantonu vjerovatno je posljedica etničkih tenzija koje su u tim kantonima više prisutne u odnosu na Kanton Sarajevo, pa je tamo govor mržnje ušao u svakodnevni govor. Nažalost nerijetko se taj govor mržnje nastavlja i van interneta. S obzirom da 5 posto ispitanika iz Kantona Sarajevo, 8 posto iz Srednjobosanskog, a 10 posto iz Hercegovačko-neretvanskog kantona nema mišljenje po pitanju da li treba zabraniti govor mržnje na internetu, implicira na činjenicu da je manji broj učenika neutralan po ovom pitanju. Razloge možemo potražiti u nedovoljnoj informisanosti i educiranosti o datim pojmovima, kao i posljedicama koje govor mržnje nosi sa sobom, ili čak u neslaganju sa tezom da se govor mržnje treba rješavati represivnim mjerama, odnosno sankcionisanjem. Iako ovaj procenat na mnogo većem uzroku ispitanika ne bi predstavljao alarmantan podatak, ipak govori o potrebi i važnosti realizacije pravovremenih i adekvatnih preventivnih programa u školama.

### **Problemi obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini podstiču opstanak govora mržnje**

Obrazovni sistem Bosne i Hercegovine odraz je državnog uređenja kreiranog Dejtonskim mirovnim sporazumom, tačnije njegovim Anexom 7. Bosna i Hercegovina se sastoji od dva entiteta (Federacija Bosna i Hercegovine koja je nadalje konstituirana od deset kantona i Republika Srpska) i Distrikta Brčko. Po ustavnom uređenju Bosne i Hercegovine, oblast obrazovanja je u potpunoj nadležnosti entiteta Republika Srpska, deset kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine i Brčko distrikta Bosne i Hercegovine. Svaka od dvanaest navedenih cjelina ima ministarstvo obrazovanja, zakone iz oblasti obrazovanja, budžet za obrazovanje, utvrđuje obrazovnu i udžbeničku politiku, kao sva druga prava i obaveze koje proističu iz mandata nadležne obrazovne vlasti, odgovorne za organizaciju i funkcioniranje obrazovanja na svom području odgovornosti. Na nivou entiteta Federacija Bosne i Hercegovine, Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke ima koordinacijsku ulogu. Po organizaciji sistema obrazovanja je vidljivo da je isti komplikovan, neefikasan, neprilagodljiv i previše naslonjen na politiku. Osnovni problemi obrazovnog sistema u BiH su uglavnom poznati, oni značajniji su:

- Nastavni planovi i programi (NPP) u entitetima i Distriktu Brčko, po sadržaju NPP–ova (posebno nacionalnu grupu predmeta), može se reći da se radi o tri različita obrazovna sistema. U Bosni i Hercegovini postoje tri NPP–a – NPP za osnovne škole u Republici Srpskoj, Okvirni NPP Federacije BiH, te Plan i program za nastavu na hrvatskom jeziku.
- Osim sadržaja NPP–ova u BiH, obrazovanje ima i problem sa udžbenicima, jer udžbenička politika nije jednaka u RS–u gdje udžbenike izdaje Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, a u Federaciji BiH, se javlja problem u tzv. mješovitim kantonima (SBK i HNK). Zbog toga je došlo do pojave tzv. „dvije škole pod jednim krovom“.

Kako to navodi UNESCO-ov izvještaj „Education and fragility in Bosnia and Herzegovina“, naša država prolazi kroz tri transformacijska procesa koji se odvijaju istovremeno, a to su:

- prelazak iz monopartijskog sistema, sa kontrolisanom privredom, u tržišno orijentisano društvo pluralističkog karaktera;

- post-ratnu tranziciju i obnovu kao produkte disolucije Jugoslavije i agresije na Bosnu i Hercegovinu;
- tranzicija koju iziskuju euroatlanske integracije, posebno željeno članstvo u Evropskoj Uniji<sup>14</sup>.

Kompleksan sistem obrazovanja, spore realizacije reformskih agendi, niz negativnih okolnosti sa kojima je obrazovni sistem u stalnom međuođnosu kao što je stanje u ekonomiji, oblasti sigurnosti, razne međuetničke tenzije, te odnos prema manjinama, uzrok su, ali manjim dijelom i posljedica problema koje sistem obrazovanja teško prevazilazi. Tako izvještaj humanog razvoja za Bosni i Hercegovinu sastavljen od strane eksperata UNDP-a za 2016. godinu pokazuje ogroman problem rodne nejednakosti u procesu obrazovanja koji je prisutan kao posljedica niza faktora od kojih je jako značajan patrijarhalan porodični okvir. Primjera radi, broj djevojaka koje završe srednju školu (III ili IV stepen) znatno je manji u poređenju sa brojem mladića sa apsolviranim istim stepenom obrazovanja: 67.5 posto u odnosu na 87.5 posto.<sup>15</sup>

Sa nekih 40 procenata populacije za koje se procjenjuje da živi ispod ili tek nešto malo iznad linije siromaštva, i sa sve većim troškovima obrazovanja (na osnovu zahtjeva nastavnih planova i programa), sve veći broj porodica nije u mogućnosti da ispuni obrazovne potrebe svoje djece. Ispitivanje sistema praćenja upisa u državne škole ukazuje na to da ne postoji sistem koji povezuje registraciju rođenja, registraciju boravišta i upis u školu.<sup>16</sup> Ovime se pokazuju implikacije ekonomskog stanja u državi na obrazovni proces.

Govor mržnje u školama je istovremeno i uzrok i posljedica stanja u Bosni i Hercegovini, što je posljedica političke zbilje koja je dovela do segregacije u školama. Samo ustrojstvo obrazovnog sistema, planovi i programi, sadržaj udžbenika, kao i neprofesionalno djelovanje odgovornih u obrazovanju i školama, doprinosi i samoj pojavi, ali i širenju govora mržnje unutar učeničke populacije.

### **Obrazovanje u misiji borbe protiv govora mržnje**

Uzimajući u obzir kompleksnost bh. društva, političko uređenje i činjenicu da ne postoji ministarstvo za obrazovanje na državnom nivou, evidentno je postojanje mnogih neusklađenih i neriješenih značajnih obrazovnih pitanja. Zbog toga se dodatno problematizira domaći obrazovni sistem, te doprinosi stvaranju negativne slike da djeca odrastaju u podijeljenom društvu. Nije nužno da će ovakav sistem edukacije stvoriti lošeg nastavnika/profesora, niti da će podstaći razvoj učenika sa predrasudama i mržnjom koji će svoje stavove projicirati kroz govor mržnje, ali zasigurno ne pomaže da se ovakve anomalije svedu na nivo koji se može tolerisati i nivo koji neće nanijeti dugoročnu štetu odnosima budućih generacija u BiH.

<sup>14</sup>Magill, C. (2010): *Education and fragility in Bosnia and Herzegovina*. [ebook] Paris: International Institute for Educational Planning, str.21. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191060e.pdf> [Pristupljeno 09.01.2018.].

<sup>15</sup>*Human Development for Everyone: Briefing note for countries on the 2016- Human Development Report Bosnia and Herzegovina*. (2016). [PDF] UNDP, str.6. Dostupno na: [http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/country-notes/BIH.pdf](http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/BIH.pdf) [Pristupljeno 9. januara 2018.].

<sup>16</sup>UNICEF Bosnia and Herzegovina (n.d.). - Obrazovanje - Problemi. [online] Dostupno na: [https://www.unicef.org/bih/ba/education\\_4796.html](https://www.unicef.org/bih/ba/education_4796.html) [Pristupljeno 10.01.2018.].

Za eliminaciju govora mržnje iz javnog diskursa potreban je zajednički napor svih segmenata društva, prije svega stvaranje adekvatnog zakonodavnog okvira koji bi tu oblast kvalitetno regulirao. To je osnova za stvaranje uslova za razvoj adekvatnih strategija u oblasti obrazovanja. Kod učenika je potrebno raditi na razvoju informacijske pismnosti, kritičkog razmišljanja, i razumijevanje potreba za etičkom upotrebom socijalnih medija. Poučavanje mladih ljudi da su mediji samo konstrukcije koje reprezentiraju stvarnost pomaže da postanu svjesni potrebe da shvate ko je iza onoga što vide; podučavajući ih da taj medij sadrži ideološke poruke - o vrijednostima, moći i autoritetu - koje imaju društvene i političke implikacije.<sup>17</sup>

Ipak, da bi nastavnici mogli prepoznati sve oblike govora mržnje koji se u obrazovnom procesu mogu pojaviti, te da bi bili spremni na njih adekvatno odgovoriti, nadležna ministarstva obrazovanja trebaju kreirati jasne smjernice za borbu protiv govora mržnje. Smjernice bi trebale sadržavati ne samo načine represivnog djelovanja unutar škole po uočenom govoru mržnje među učenicima, već dati upute kako razviti zdrav, kreativan dijalog, dati upute kako predočiti opasnost govora mržnje učenicima. Poseban naglasak treba dati na djelovanje medija i širenje ideologije netolerancije, prepoznavanjem riječi i „slenga“, koji se koristi da bi se određene grupe vijedale i ponižavale.

Ono što je po rezultatima navedenih istraživanja takođe potrebno je i uključivanje afirmativne edukativne pedagogije, koja promoviše interakciju različitih grupa.<sup>18</sup> Neophodan je dodatni napor da se omoguće mjerene i istraživačke smjernice za nastavnike i druge koji se bore za stvaranje sigurnih i afirmisanih okruženja za učenje u trenutnom društvenom kontekstu, gdje su primjeri govora mržnje i verbalno uznemiravanje u porastu. Po tome, cilj je predstaviti okvir zasnovan na postojećem pravnom sistemu, te uspostavljenim školskim politikama i procedurama. Sama edukacija o govoru mržnje i njegovom sprječavanju nije dovoljna posebno u našoj zemlji kada postoji jasna separacija djece i mladih različitih vjerskih, nacionalnih i manjinskih grupa, pa do određene mjere i segregacija prema imovinskom statusu. Jedan od načina suprostavljanja ovakvom narativu je masovnije kreiranje sportskih i edukativnih kampova, koji bi bili mješavina učenja i zabave na kojima bi učešće uzeli nastavnici/profesori i učenici iz različitih gradova Bosne i Hercegovine. U ovakve i slične aktivnosti potrebno je maksimalno uključivanje djece iz onih mjesta sa turobnom i teškom prošlošću, zatim iz područja gdje još uvijek postoje „dvije škole pod jednim krovom“ ili gdje je zapažena zastupljenost netolerancije prema manjinama, odnosno primjeri govora mržnje.

Jedan od najtežih problema posljednjih godina bilo je pitanje ograničavanja "govora mržnje" u školama. Ono što bi škole trebale da obezbijede je pristup obrazovanju na nediskriminatornoj osnovi, sprječiti uznemiravanje koje ometa njihovu obrazovnu misiju, i osigurati nesmetan rad učenika u raznolikoj zajednici. Istovremeno, škole trebaju nastaviti raditi u

---

<sup>17</sup>Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T. and Martinez, G. (2015): Countering Online Hate Speech. [ebook] Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, str.49. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233231e.pdf> [Pristupljeno 14.01.2018.].

<sup>18</sup>Arneback E. (2014): Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech. *Journal of Moral Education*, 43 (3), str. 271.

smislu da pravo na slobodu govora, ponekad znači i pravo da se kažu stvari koje su uvrjedljive za druge.

Bez obzira na ove smjernice, mnoge škole kažnjavaju i potiskuju govor mržnje, jer bi isti po njima, mogao biti uvrjedljiv za druge. S jedne strane, ovo je razumljivo, jer škole teže da se učenici što više druže, te ih pripremaju da žive u demokratskoj raznolikoj zajednici. Međutim, ove politike mogu otići predaleko, jer potiskivanje govora i ideja, često uništava iskrenost, otežava učenike u radu na sopstvenim idejama i potkopava sposobnost učenika da se bolje razumiju. Pored toga, znatno može uticati na nastavu ili otežati obrazovni program. U nekim primjerima kada školske politike potiskuju govor mržnje, jer bi mogao biti uvredljiv, roditelji i učenici će vjerovatno teže shvatiti zašto ne bi trebali čitati knjige ili komentare na internetu sa "uvredljivim" jezikom. Ako se govor mržnje može potisnuti, može se postaviti pitanje zašto se ne mogu potisnuti razne knjige, priče, crtani filmovi, pjesme i drugi materijali u kojima se mogu naći sadržaji koji govore negativno o rasi, etničkoj i vjerskoj pripadnosti, polu ili drugim osjetljivim temama.

Poruke koje se mogu čuti od predstavnika EU i njihovih stručnjaka u oblasti obrazovanja su jasne, eliminisanje diskriminacije u obrazovanju je najviši prioritet. Specifičnost političke strukture u BiH znatno utiče na rješavanje ovog problema, pogotovo ako oni koji odlučuju nemaju dovoljno obrazovne kulture, ako nisu dovoljno senzibilizirani i profesionalni. Nekada je obrazovni sistem, neovisno na kojem nivou kontraproduktivan sa odlukama ili nedovoljnim radom na eliminaciji diskriminacije iz škola. Zato je govor mržnje usko povezan sa diskriminacijom, te ga se tako i treba tretirati. Za škole je možda najbolje rješenje, da se u skladu sa zakonima o obrazovanju, fokusiraju na nastavni proces i teme koje su iz područja obrazovanja, uz iznalaženje načina da su učenici kroz nekih od predmeta, dovoljno informisani o diskriminaciji, govoru mržnje i načinima djelovanja kroz nevladin sektor ili drugi način.

Širenje vidika jeste takođe jedan od značajnih fakotra borbe protiv predrasuda, netolerancije i govora mržnje. Tu postoji mogućnost da državne institucije, posebno obrazovne, u saradnji sa nevladinim sektorom mogu pokušati sa nizom planskih aktivnosti i zajedničkih projekata, prije svega kulturnih i edukativnih, koje u svojoj suštini šalju poruke nediskriminacije, tolerancije i mira. Praksa u BiH je pokazala da se govor mržnje u svakodnevnom životu rijetko kada dokumentira, odnosno istražuje od nadležnih, pa samim time se i rijetko sankcionira.

Razvijanje tolerancije i prihvatanja različitosti zato treba biti sveprisutno i bez obzira na to koji razred učenici pohađaju. Iako se u posljednje vrijeme u školama i vrtićima djeca više podučavaju toleranciji i prihvatanju različitosti, situacija u BiH, a posebno u van nastavnim programima pokazuje da ima potrebe i prostora za te dodatne sadržaje.

Govor mržnje se nastavlja i poslije boravka u školama, pa djeca često kući upadaju u kolo govora mržnje u online medijima. Ipak, većina navika polazi od kuće, iz uže i šire porodice, pa tako i u oblasti korištenja interneta, međutim zadnjih godina je primjetno, da zapravo online mediji sve više kreiraju i utiču na kulturu i navike djece. Mnogi primjeri ukazuju da su zbog toga stvoreni društveni stereotipi, koji utiču i mijenjaju naša osobna uvjerenja. Zato je važno izgrađivati kritički osvrt i odnos prema govoru mržnje, pogotovo kod djece, što omogućuje razbijanje stereotipa koji nas ograničavaju u životu.

## **Zaključak**

Uvažavajući rezultate istraživanja, te druga istraživanja koja govore o ulozi obrazovanja na prevenciji govora mržnje, kao važnog pitanja za BiH, nameće se potreba da se u slučaju pojave govora mržnje u školama eventualno razmotre sljedeća pitanja:

- Da li ima dovoljno dokaza da se radilo o govoru mržnje?
- Da li je govor mržnje prouzrokovao ozbiljno narušavanje odnosa u školi?
- Da li govor mržnje poziva na prijetnje nasiljem (fizičkim ili psihičkim)?
- Da li krši druge školske politike i planove (disciplina, sigurnost, nediskriminacija)?
- Da li je u suprotnosti sa zakonom, obrazovnom misijom i vrijednostima škole?

Ova kratka i jasna pitanja su koncipirana na način, da ako je na bilo koje pitanje odgovor DA, onda se može govoriti o govoru mržnje u predmetnoj školi ili o aktivnostima koje se dovode u direktnu vezu sa govorom mržnje. Što jasno implicira da postoje argumenti da recimo škola uz saglasnost nadležnog ministarstva, ograniči govor mržnje kako bi se smanjili štetni učinci i prevenirali slični događaji u budućnosti. Takođe, takav događaj je razlog da se ažuriraju ili naprave nove politike i protokoli koji bi trebalo da u budućnosti preduprije nove incidentne situacije.

Međutim, kada postoje govorne radnje koje omalovažavaju i vrijeđaju pojedince, određene skupine (često manjinske) i promovišu bilo koji oblik mržnje ili nasilje, onda se moraju preduzeti određene odobrene akcije. Zakonska i etička obaveza je da se učenici zaštite, da se zaštititi integritet škola, uz proaktivan pristup i zaštitu slobode govora. Uvažavajući dugogodišnje istraživanje govora mržnje, te poznavanje stanja u bosanskohercegovačkom školstvu, implicira na to da je u pojedinim situacijama dokazanog govora mržnje, potrebno ohrabriti nadležne organe u obrazovnom sektoru da zadrže mogućnost ograničavanja slobode učeničkog govora. Na taj način bi smanjili negativan uticaj na druge i primijenili adekvatne odgovore koji bi trebalo da riješe incidente uznemiravanja i diskriminacije. Tu škole, odnosno nastavnici, školski psiholozi i pedagozi, mogu najviše biti od koristi, uz prethodno regulisanje obrazovnih programa koji podržavaju ovaj način prevencije govora mržnje u školama i među učenicima.

Promicanje kulture dijaloga, tolerancije, nediskriminacije, ali i upoznavanje učenika s pojmom govora mržnje, kao i načinu prevencije ove vrste nedozvoljenog ponašanja, kroz preporuke i savjete o konkretnim mjerama. Takođe je važno i poznavanje važnosti poznavanja Interneta i drugih savremenih komunikacijskih tehnologija, mogućih opasnosti, te kako postupiti i kome se obratiti ako je došlo do govora mržnje i neželjenih posljedica.

Kroz određene vannastavne aktivnosti u saradnji sa nevladinim sektorom, mladima je potrebno ukazati da prihvate razlike među ljudima i narodima, te da oni svojim djelovanjem mogu dalje prevenirati i spriječiti govor mržnje. Sa psihološkog aspekta posebno je indikativan generacijski prijenos mržnje te izazvanih trauma i efekata iste. Zbog činjenice da je BiH postkonfliktno društvo, evidentno je da i danas većina ljudi u BiH osjeća posljedice mržnje i govora mržnje.

Svijest o opasnosti i posljedicama govora mržnje u Bosni i Hercegovini nije dovoljno razvijena, što ukazuje na to da je potrebno raditi na njenom formiranju i unaprjeđivanju.

Najjednostavniji način je da se počne od školskog sistema, medija, svakodnevnog javnog života, ali i efikasnije uloge državnih institucija, civilnog društva i regulatornih tijela.

Brojne nevladine organizacije posljednjih godina apeluju na medije u BiH da ograniče prostor za širenje govora mržnje i ne dopuste uvrjedljive komentare, ipak većina medija se ne osvrće na takve apele. Osim što je moguće da se govor mržnje dopušta na medijima, neki mediji ga neodgovornom politikom podržavaju ili rasplamsavaju. Osim toga u medijskom prostoru ostaje problem govora mržnje na društvenim mrežama, a mladi su glavni konzumatori na istima.

Govor mržnje je otrov za mlade ljude, posebno govor mržnje na društvenim mrežama i protiv njega se cjelokupno društvo, posebno kroz obrazovni sistem, mora boriti proaktivno, dodatnom edukacijom i gdje to potrebno (auto) cenzurom. Zbog toga obrazovni sistem mora na sebe preuzeti dovstruku ulogu, suzbijanje govora mržnje u najužoj formi i početnim fazama, te brinuti o odgovornom i etičkom ponašanju učenika u odnosima sa drugima poštujući sve različitosti.

## **Literatura**

### Knjige

1. Jensen, L. (2016): *The Roots of Nationalism: Introduction*. U: *The Roots of Nationalism: National Identity Formation in Early Modern Europe, 1600-1815*, 1st ed. Amsterdam: Amsterdam University Press

### Članci, zbornici i drugi izvori

1. Arneback E. (2014): *Moral imagination in education: A Deweyan proposal for teachers responding to hate speech*. *Journal of Moral Education*, 43 (3)
2. Bazdan, Z. (2015): *Neznanje kao faktor zasutavljanja pozitivnog trenda u razvoju ljudskih prava i moguće posljedice*. *Zbornik Sveučilišta u Dubrovniku*, (2)
3. Livazović, G. (2012): *Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata*. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1)
4. Magill, C. (2010): *Education and fragility in Bosnia and Herzegovina*, [ebook] Paris: International Institute for Educational Planning, Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001910/191060e.pdf>, [Pristupljeno: 12.12.2017.]
5. *Međuvršnjačko nasilje u srednjim školama: Bosna i Hercegovina Nacionalni izvještaj o rezultatima istraživanja međuvršnjačkog nasilja u Bosni i Hercegovini*. (2014): Tuzla: Helsinški Parlament Građana (hCa) Tuzla, Omladinski resursni centar Tuzla
6. Stevkovski, L. (2017). *The Rise of Right-Wing Extremism in European Union*. *International Studies Interdisciplinary Political and Cultural Journal*, 17(1/2015)

### Strategije, pravni propisi i dokumenti

1. ECRI Report on Bosnia and Herzegovina (fifth monitoring cycle) (2017): Strasbourg: The European Commission against Racism and Intolerance (ECRI)
2. Factsheet – Hate speech. (2017): [ebook] European Court of Human Rights, Dostupno na: [http://www.echr.HYPERLINK,\"http://www.echr.coe.int/Documents/FS\\_Hate\\_speech\\_ENG.pdf\"coe.int/Documents/FS\\_Hate\\_speech\\_ENG.pdf](http://www.echr.HYPERLINK,\)

3. Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T. and Martinez, G. (2015). Countering Online Hate Speech. [ebook] Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233231e.pdf>, [Pristupljeno: 10.01.2018.]
4. *Human Development for Everyone: Briefing note for countries on the 2016- Human Development Report Bosnia and Herzegovina.* (2016). [PDF] UNDP. Dostupno na: [http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/countrysnotes/BIH](http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/countrysnotes/BIH) [tp://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/country-notes/BIH](http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/BIH), [Pristupljeno: 05.01.2018.]

#### Međunarodni dokumenti

- Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on „Hate speech“, Recommendation No. R (97) 20, Usvojena 30. oktobra 1997. godine,
- The European Commission against Racism and Intolerance (ECRI), ECRI General Policy Recommendation No. 15. Usvojena 08. decembra 2015. godine,

#### Internet izvori

1. Global Analitika (2017): May: Neophodno brže uklanjanje online sadržaja koji propagiraju terorizam. [online] Dostupno na: <http://globalanalitika.com/may-neophodno-brze-uklanjanje> HYPERLINK "<http://globalanalitika.com/may-neophodno-brze-uklanjanje-online-sadrzaja-koji-propagiraju-terorizam/>"-online-sadrzaja-koji-propagiraju-terorizam/ [Pristupljeno 13. januara 2018.].
2. Turčilo, L. (2015): Govor mržnje u bh. javnom prostoru: Medijski i vanmedijski akteri, Fridrich Ebert Stiftung, Sarajevo, dostupno na: [http://www.fes.ba/files/fes/img/Bilder\\_Aktivitaeten/GOVOR%20MRZNJE%20II.pdf](http://www.fes.ba/files/fes/img/Bilder_Aktivitaeten/GOVOR%20MRZNJE%20II.pdf), [Pristupljeno: 13.01.2018.]
3. UNICEF Bosnia and Herzegovina (n.d.). - Obrazovanje - Problemi. [online] Dostupno na: [https://www.unicef.org/bih/HYPERLINK\"https://www.unicef.org/bih/ba/education\\_4796.html\"ba/education\\_4796.html\"https://www.unicef.org/bih/ba/education\\_4796.html\"4796](https://www.unicef.org/bih/HYPERLINK\) HYPERLINK\"https://www.unicef.org/bih/ba/education\_4796.html\".html [Pristupljeno 10.01.2018.].
4. Vijeće za štampu (2014): Analiza – Online kampanja Vijeća za štampu u BiH, Amos Graf d.o.o., Sarajevo, dostupno na: <http://artflamecybermedia.com/acm/vzs/stop-govor-mrznje-brosura-bih.pdf>, [Pristupljeno: 08.01.2018.]
5. Vio in Assotthalom, E. (2016): On the road with Hungary's vigilante migrant hunters. [online] International Business Times UK. Dostupno na: <http://www.ibtimes.co.uk/road-hungarys-far-right-vigilante-migrant-hunters> HYPERLINK\"hHYPERLINK \"<http://www.ibtimes.co.uk/road-hungarys-far-right-vigilante-migrant-hunters-1581483>\"tp://www.ibtimes.co.uk/road-hungarys-far-right-vigilante-migrant-hunters-1581483\"1581483 [Pristupljeno: 13.01.2018.].



## THE EDUCATIONAL APPROACH IN THE PREVENTION OF HATE SPEECH IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

### Abstract

Hate speech is present in media and social media in BiH, discrimination is not only present through unprofessional news reporting, as well as through other forms of hate speech in the media. There are examples of religious or national intolerance, cases that rehabilitate or relativize fascism, genocide and war crimes, and are also very prominent examples of cyber bullying among minors. According to the results of the Center for Social Research Global Analytics, internet violence in our society is not sufficiently recognized as a social and sociological problem, as evidenced by the fact that only 38 percent of respondents, out of 512 participants in the survey, which believe that internet violence is a problem which our society is countering. Amendments and supplements to the FBiH Criminal Code, the criminal acts committed by hatred are defined as any criminal offense committed on grounds of race, color, religious belief, national or ethnic origin, language, disability, sex, sexual orientation or gender identity of another person. The law also stipulates that such actions will be taken as an aggravating circumstance, unless this law explicitly provides for a more severe punishment for a qualified form of hate crime. Unfortunately, a criminal law on the prohibition of denial or relativization of genocide and crimes against humanity has not yet been adopted at the state level of BiH. Criminal acts of public incitement to violence and hatred in courts in BiH are barely appearing, since hate speech, is not easy to legally and precisely define, because of the basic human right, freedom of expression. The European Commission through guidelines advise Member States to sanction hate speech, but also protect the freedom of expression, through: quick response of public figures on hate speech, promoting self-regulation of the media, raising public awareness about the harmful consequences of spreading hate speech, denial of financial assistance to the parties that encourage hate speech, the criminalization of extreme forms of hate speech. It is clear that the effects of hate speech are especially compromised by young people, as information consumers and the most common users of social media, so there is a need for an educational initiative that would be aimed at preventing and reducing hate speech in the media and in the public. The educational system in BiH, especially in the FBiH, is rather fragmented and in some cases reform processes are slow, which is also reflected in the implementation of new content or topics that would be studied through teaching processes. With this paper we want to show that the future brings new challenges in the field of hate speech, and enable the formal and informal educational context to deal with the issue of hate speech and youth, therefore involve school communities in that activity.

**Keywords:** Hatespeech, Education, Violent extremism and radicalism, Prevention, Human rights

Dr. sc. Beba E. Rašidović

## **INFORMACIJSKA PISMENOST – TEMELJNA PRETPOSTAVKA ZA STJECANJE ZNANJA U INFORMACIJSKOM DOBU**

### **Sažetak**

Institucije visokog obrazovanja su od početka svoga postojanja uključene u stvaranje znanja, njegovo širenje i prijenos. Njihov zadatak i cilj je opremanje novih generacija studenata znanjima, sposobnostima i vještinama potrebnim za osobni doprinos u društvu u kojem žive. U ovom diskursu, glavni izazovi za sadašnje, a osobito za buduće generacije studenata, nisu samo ostvarenje akademskih postignuća, nego usvajanje vještina potrebnih za uspješno funkcioniranje u globaliziranom svijetu informacija i tehnologije, zapravo stjecanje znanja, sposobnosti, vještina i navika informacijske pismenosti važnih kako za ostvarenje tih postignuća, tako i za sve aspekte života. S obzirom da u akademskom, ali i drugim okruženjima, postoje brojne predrasude povezane sa konceptom informacijske pismenosti, cilj rada je predstaviti značaj ovoga koncepta kao funkcionalne pismenosti u 21. stoljeću i ukazati na neophodnost uvođenja informacijske pismenosti u formalne kurikule svih razina obrazovanja, osobito u visokom obrazovanju.

**Glavne riječi:** informacijsko doba, informacijska pismenost, visokoškolsko okruženje, stjecanje znanja

### **Uvod**

Promjene socio-ekonomske i tehnološke naravi uzrokovane razvojem informacijsko-komunikacijske tehnologije snažno su utjecale na obrazovanje, načine učenja, generiranja, primjene i distribucije znanja. Životni ciklus znanja je skraćen; razvija se potreba za pravovremenim, savremenim, personaliziranim i individualiziranim obrazovanjem (Hanna, Latchem, 2002) u kojem se mladi ljudi moraju opskrbiti novim vještinama, znanjima i navikama kako bi mogli uspješno funkcionirati u globaliziranom svijetu informacija i tehnologije i dati osobni doprinos razvoju društva u kojem žive. Učenje je temeljni proces svakog obrazovanja, proteže se kroz cijeli život, a učimo ulazeći u interakciju s informacijama i koristeći informacije, te se informacijsko ponašanje izravno odražava na kvalitetu učenja. Da bi mogla učiti cijeloga života, svaka osoba mora naučiti kako da uči, odnosno stjecati intelektualne vještine za kontinuirano obrazovanje i samostalno nadopunjavanje i izgradnju znanja, što zapravo obuhvata brojne alate kao skup sposobnosti, vještina, znanja, stavova i navika za samostalno učenje. Ovaj skup sposobnosti, vještina, znanja, stavova i navika je zapravo interdisciplinarni okvir različitih vrsta pismenosti, koje se zajednički imenuju informacijskom pismošću i predstavljaju pismenost za budućnost. Informacijska pismenost je koncept važan za akademski uspjeh, za posao, za učinkovito upravljanje zadacima na radnom mjestu, za cjeloživotno učenje i dalji rast i napredak u profesionalnom smislu, jer pojedinci na osnovu znanja stečenih u visokom obrazovanju, stječu odgovarajuće sposobnosti za

savladavanje složenih zadataka radnih mjesta, te razvijaju vještine učenja koje su nužne za kontinuirano doživotno učenje.

### Informacijska pismenost

Informacije su ključni resursi za izgradnju znanja, ali svaka informacija nužno ne vodi ka znanju, kao što ni isporučivanje informacija ne znači isporučivanje znanja. Sve dostupne informacije u nepreglednom univerzumu informacija nisu jednake po svojoj kvaliteti, vrijednosti, značaju, pouzdanosti i istinitosti. Iako relativno laka dostupnost informacija stvara zablude da je potraga za informacijama i znanjem jednostavan zadatak, izbor iz mnoštva nije uvijek uspješan i potraga za odgovarajućim informacijama često može biti frustrirajuća, zbunjujuća i u konačnici uzaludna. Horton Jr. kaže: *„Šta vam koristi da preuzmete milion pogodaka iz pretraživanja interneta? U stvarnom smislu ste u još goroj situaciji nego što ste bili prije, jer sada shvatate da postoji ogromna količina informacija "tamo", ali niste naučili kako pretraživati dovoljno efikasno, tako da preuzmete samo informacije koje trebate“* (2006:263). Informacijska pismenost pomaže stvaranju aktivnih i dinamičnih učesnika procesa učenja, neovisnih u mišljenju, kreativnih, analitičnih i efikasnih, sposobnih da koriste različite izvore informacija i informacije bez obzira da li su analognog, digitalnog ili virtualnog porijekla, ali se ne može svesti samo na funkcionalne vještine niti ona može postojati neovisno od drugih akademskih praksi i mišljenja. *„Tehnologija je srušila mnoge barijere u pristupu, no pitanja učinkovitosti pretraživanja, odabira, vrednovanja i djelotvornog i (etički) valjanog korištenja informacija nalaze se izvan domašaja tehnologije i iziskuju znatno više od računalnih vještina: traže sposobnosti obuhvaćene konceptom informacijske pismenosti“* (Špiranec, 2003:6). Naraštaji odrasli uz tehnologiju tzv. digitalni domoroci vješti su u njenoj upotrebi, ali to nužno ne znači da su sposobni za pronalaženje kvalitetnih informacija i izgradnju znanja. Zato *„motiviranje internetske generacije uporabom dodatnih tehnoloških alata možda nije toliko učinkovito i presudno kao poboljšanje njihove informacijske pismenosti i razvoj vještina kritičkog mišljenja“* (Barnes, Marateo, Ferris, 2007:5).

Pojam informacijska pismenost se izvorno povezuje sa informacijskom industrijom i Paulom G. Zurkowskim, koji je još 1974. godine informacijski pismenom osobom označio onu koja je naučila da upotrebljava čitav niz informacijskih izvora kako bi riješila zadatke na poslu ili u svakodnevnom životu (Zurkowski, 1974). Savremene teorije obrazovanja i novi načini učenja povezani sa savremenim informacijskim i medijskim prostorom radikalizirale su interese za koncept informacijske pismenosti ponajprije tamo gdje se informacijsko društvo najbrže razvijalo. Sjedinjene Američke Države imaju najdužu tradiciju u teorijskom promišljanju, razvijanju i praktičnoj primjeni informacijskog opismenjavanja, pa je informacijska pismenost dio zahtjeva za akreditaciju američkih univerziteta u pet od šest regionalnih akreditacijskih agencija još od 2003. godine (Stopar et al., 2006:18). I druge razvijene zemlje, osobito one engleskog govornog područja, donijele su svoje dokumente na nacionalnoj razini o značaju informacijske pismenosti za obrazovanje i život uopće, kao što su Australija i Novi Zeland, te Finska, Norveška i Engleska u Evropi. Situacija u drugim dijelovima Evrope je bitno drugačija. Informacijska pismenost je interdisciplinarni cilj na raskrsnici između informacija i obrazovnih politika, ali je nažalost zanemarena i u obrazovnim i u informacijskim politikama (Basili, 2011:407) s obzirom na to da se u dokumentima Evropske unije informacijsko društvo konceptualizira kroz tehnologiju kao ključnu za

proizvodnju, cirkulaciju i pristup informacijama, a zanemaruje informacija kao sadržaj i značenje (Basili, 2011:396).

U Bosni i Hercegovini postoji do izvjesne mjere senzibiliziranost sa pojmom informacijske pismenosti na terminološkom nivou, i uglavnom dolazi iz područja informacijskih znanosti, osobito bibliotekarstva, ali su još uvijek informatizacija i informatička pismenost primarni društveni zadatak. Glavne zasluge za izučavanje i istraživanja na polju informacijske pismenosti pripadaju autoricama Dizdar i Rašidović, no svijest o značaju informacijske pismenosti vrlo teško prodire čak i u visokoškolskom obrazovnom prostoru. U okruženjima u kojima su glavni naponi usmjereni na tehnologiju i prevladavanje digitalnog jaza, mnoštvo je zablude i predrasuda o informacijskoj pismenosti. Autorice Špiranec i Banek (2008:3) nazivaju ih mitološkim i navode pet najčešćih:

- *„informacijska pismenost sinonim je za informatičku pismenost*
- *informacijska pismenost intuitivni je skup sposobnosti koje pojedinci razvijaju usput*
- *tehnologija se usavršava čineći informacijsko opismenjavanje suvišnim*
- *riječ je zapravo o obrazovanju korisnika knjižnica s osuvremenjenim i pomodnim nazivom*
- *informacijska pismenost važna je isključivo u obrazovnim sustavima“*

U svakodnevnoj praksi se još susreću i stavovi da se radi o općoj pismenosti, te je i sam termin pismenost problematičan, osobito u akademskoj zajednici s obzirom da se njeni pripadnici smatraju u tom smislu dovoljno pismenim, pa ih ne treba dodatno opismenjavati.

Mnoštvo je definicija informacijske pismenosti koje su nastale u različitim okruženjima i iz različitih perspektiva od 1974. godine i Paula Zurkowskog naovamo. Najčešće korištena je definicija Asocijacije američkih biblioteka (American Library Association ALA) *„Da bi bila informacijski pismena, osoba mora biti sposobna da prepozna svoju informacijsku potrebu, da pronađe, vrednuje i učinkovito upotrijebi pronađenu informaciju“* (ALA, 1989:2).

Shapiro i Hughes (1996:5) definiraju informacijsku pismenost kao *„nastavni okvir koji oprema ljude, ne sa gomilom tehničkih vještina, već sa širokim, integriranim i kritičkim pogledom na savremeni svijet znanja i informacija, uključujući i njeno porijeklo i razvojne trendove, njena redefiniranja spram iskustva i društvenog života, njeno filozofsko opravdanje, predrasude i ograničenja, njen potencijal za ljudsku emancipaciju i ljudske dominacije, kao i za rast i razaranja“*.

Horton Jr. vidi informacijsku pismenost kao *„skup vještina, stavova i znanja potrebnih za prepoznavanje informacija neophodnih za rješavanje problema ili donošenje odluka, znati kako artikulirati informacijsku potrebu u pretraživim odrednicama i jeziku, a zatim efikasno pretraživati informacije, prikupiti ih, interpretirati i razumjeti, organizirati ih, ocijeniti vjerodostojnost i autentičnost, procijeniti njihovu važnost, prenijeti ih drugima ako je potrebno i iskoristiti ih za izgradnju znanja“* (2008:53).

Mnoge razvijene zemlje nastoje osnažiti stjecanje sposobnosti informacijske pismenosti i uključiti ovaj koncept u obrazovne programe, te donose svoje dokumente koji odražavaju značaj informacijske pismenosti za obrazovanje i život uopće, povezuju je sa cjeloživotnim učenjem osoba svih uzrasta, upravljanjem i prenošenjem informacija bez obzira odakle dolaze: od drugih ljudi, štampanih knjiga i časopisa, izvještaja, baza podataka, e-knjiga, preko tražilica, filma, videa, radija ili televizije.

U zajednicama informacijskih stručnjaka, informacijska pismenost je koncept sastavljen od više različitih komponenti, više različitih pismenosti koje informacijska pismenost ujedinjuje kao krovni pojam, a to je prije svega opća pismenost (čitanje, pisanje, govor, slušanje, brojanje), bibliotečka pismenost (poznavanje različitih izvora informacija i njihovih karakteristika, bibliotečkih kataloga, klasičnih i online, funkcioniranja biblioteka i njihovih usluga), tehnička ili kompjuterska pismenost (poznavanje upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije i njenih alata i nadogradnja ovih znanja), medijska pismenost (poznavanje različitih medija i formata u kojima su pohranjene informacije), pismenost za korištenje masovnih medija, vizuelna pismenost, digitalna pismenost, mrežna pismenost, multimedijalna, ali i multikulturna pismenost (Ferguson, n.d.:9, Horton Jr. i Keiser, 2008:8). Sa informacijskom pismošću je povezano i informacijsko ponašanje (information behavior) koje opisuje interakciju ljudi i informacija kao načine traženja i korištenja informacija i najčešći je predmet istraživanja u obrazovnim okruženjima.

Kako je ključna uloga obrazovanja na svim nivoima razvoj kritičkog mišljenja uz puno učešće svih sposobnosti onoga koji uči, kognitivnih, afektivnih, voljnih i vrijednosnih, važna je saradnja svih učesnika za razvoj punog razumijevanja obrazovnih procesa i procesa stvaranja znanja, te kreativnost i angažman studenata u inteligentnoj upotrebi informacija u svrhu učenja kroz mnoga formalna akademska i neakademska iskustva. Pojava društvenih medija i saradničkih zajednica mijenja načine pronalaženja, pristupa, stvaranja i širenja informacija, jer su pojedinci u isto vrijeme proizvođači i konzumenti informacija. Informacijski krajolik postaje transferabilan, kolaborativan i s velikim protokom informacija, te zahtijeva sveobuhvatniji pristup u procjeni, dijeljenju i proizvodnji sadržaja koji se pojavljuju u raznim oblicima, a pri tome valja biti svjestan da informacije nisu statički objekti kojima je lako pristupiti i jednostavno ih pretraživati. Informacijska pismenost tako postaje multimodalna i dobija obilježja transpismenosti, odnosno pismenosti koja se kreće kroz različite medije i formate (ALA/ACRL, 2014). Uvodi se pojam informacijske pismenosti kao metapismenosti (Mackey i Jacobson, 2011), a savremeni pristupi je u tom kontekstu vide kao „*repertoar razumijevanja, praksi i dispozicija fokusiranih na fleksibilan angažman u informacijskom ekosistemu kojeg podupire osobno kritičko promišljanje. Ovaj repertoar uključuje traženje, vrednovanje, interpretiranje, upravljanje i korištenje informacija za pronalaženje odgovora na pitanja i postavljanje novih i kreiranje znanja kroz etičko sudjelovanje u zajednicama učenja, obrazovanju i praksi*“ (ALA/ACRL, 2014:5).

Svijest o važnosti informacijske pismenosti povezala je različite zajednice i pristupe pod pokroviteljstvom UNESCO-a koji je još 2003. godine u saradnji sa američkom Nacionalnom komisijom za bibliotečko-informacijsku znanost (National Commission on Libraries and Information Science NCLIS) i američkim Nacionalnim forumom za informacijsku pismenost (National Forum on Information Literacy NFIL) organizirao Međunarodni kolokvij o informacijskoj pismenosti (International Colloquium on Information Literacy) u Pragu na koji su bili pozvani učesnici iz ovih pet sektora: poslovni i ekonomski razvoj, obrazovanje, zdravstvo i socijalne službe, bibliotečko-informacijska znanost i uprava i civilni poslovi. Skup je donio Prašku deklaraciju „Prema informacijski pismenom društvu“ (Towards an Information Literacy Society) koja afirmira šest principa:

1. Stvaranje informacijskog društva je ključ društvenog, kulturnog i ekonomskog razvoja naroda i zajednica, institucija i pojedinaca u 21. stoljeću i dalje

2. Informacijsku pismenost čini znanje pojedinca o njegovim informacijskim potrebama i sposobnost da identificira, locira, vrednuje, organizira i učinkovito kreira, koristi i prikaže informacije potrebne da riješi razna pitanja i probleme; ona je pretpostavka učešća u informacijskom društvu i čini dio osnovnog ljudskog prava cjeloživotnog učenja
3. Informacijska pismenost, povezana sa pristupom informacijama i učinkovitom upotrebom IK tehnologije, čini ključnu ulogu u smanjenju nejednakosti između zemalja i ljudi i promovira toleranciju i uzajamno razumijevanje kroz korištenje informacija multikulturnog i multijezičkog sadržaja
4. Vlade trebaju razviti jake interdisciplinarne programe za promoviranje informacijske pismenosti na nacionalnoj razini kao neophodan korak ka rješavanju digitalnog jaza kroz stvaranje informacijski pismenog građanstva, uspješnog građanskog društva i konkurentne radne snage
5. Informacijska pismenost je važna za sve segmente društva i treba biti prilagođena svakom od njih prema njihovim specifičnim potrebama i sadržajima
6. Informacijska pismenost treba biti integralni dio obrazovanja za sve, što treba doprinijeti ostvarenju Ciljeva milenijumskog razvoja Ujedinjenih naroda (United Nations Millenium Development Goals) i poštovanju Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima (UNESCO, 2003:1)

Različita određenja i pristupi konceptu informacijske pismenosti rezultirali su tokom vremena razvojem različitih modela i standarda informacijske pismenosti koji su nastali kao produkti brojnih znanstvenoistraživačkih spoznaja i njihovih praktičnih primjena, od onih koji nisu izravno povezani sa istraživanjima informacijske pismenosti, ali su pomogli u njenom tumačenju, do kontekstualnih modela koji su nastali u ambijentu primjene. Na osnovu njih se u različitim obrazovnim okruženjima, osobito u visokoškolskim, kreiraju i implementiraju programi informacijske pismenosti, a ključnu ulogu u tome imaju informacijski stručnjaci-bibliotekari. Njihova je zadaća u poučavanju informacijske pismenosti, ali i u aktivnostima kreiranja, organizacije i prijenosa znanja neprijeporna, jer su bibliotečko-informacijski stručnjaci sa svojim znanjima iz organizacije, vrednovanja i prijenosa informacija i znanja profesionalci koji već nekoliko hiljada godina upravljaju znanjem. Valja pri tome napomenuti, da u dizajniranju kurseva i njihovom izvođenju u globalnom, fleksibilnom obrazovnom okruženju usmjerenom na studente, kredibilitet imaju visokoobrazovani bibliotečko-informacijski stručnjaci sa znanstvenim i stručnim zvanjima i golemim praktičnim iskustvom. Prema Badkeu (2008:49) deset je razloga zašto bi se trebala poučavati informacijska pismenost unutar akademskog kreditnog sistema: 1. informacijska pismenost je ključna za potpuno obrazovanje, 2. studenti trebaju vještine da bi bili sposobni za cjeloživotno učenje, 3. poznavanje istraživanja je ključno za mnoge karijere, 4. sa postojećim metodama studenti neće steći dobre strategije istraživanja, 5. kompleksnost novog informacijskog okruženja predstavlja značajan materijal za instrukcije unutar kurikuluma, 6. skupi su izvori koji se ne koriste, 7. alati za istraživanje i pretraživanje su kompleksni, 8. pojednostavljivanje alata ne proizvodi dobre rezultate, 9. studenti se moraju obrazovati za istraživanje i 10. informacijska pismenost je važan i kredibilan nastavni predmet.

Bosna i Hercegovina ima razvijen model informacijske pismenosti - Model prožimanja komponenti (Rašidović, 2011; Rašidović, 2016). Model je nastao u visokoškolskom

obrazovanju, ali je primjenjiv u bilo kojem obrazovnom i drugim okruženjima učenja. Model prožimanja komponenti daje mogućnosti kreiranja i implementacije programa informacijske pismenosti uz uvažavanje svih specifičnosti raznih obrazovnih okruženja, razina obrazovanja i znanstvenih disciplina. Također, omogućuje stalno inoviranje sadržaja i načina izvedbe, kao i vježbanja i provjere stečenih znanja. Na osnovu Modela kreiran je okvirni kurikulum informacijske pismenosti kao vrsta otvorenog fleksibilnog kurikulumu za samostalni predmet unutar općeg formalnog kurikulumu obrazovne institucije pogodan za osmišljavanje aktivnosti u različitim razinama obrazovanja i usklađivanje sa izraženim potrebama svih učesnika obrazovnog procesa (Rašidović, 2015).

## **Zaključak**

Informacijska pismenost je temeljno ljudsko pravo, temeljni atribut i ključni društveni i osobni element u digitalnom dobu. Ona se ne može svesti samo na funkcionalne vještine niti može postojati neovisno od drugih akademskih praksi i mišljenja, jer je njena uloga u osobnom, ekonomskom, društvenom i kulturnom razvoju esencijalna. Znanja, sposobnosti i vještine informacijske pismenosti su „*prvi korak u ostvarivanju obrazovnih ciljeva*“ (Lau, 2006:4), pa razvijanje takvih sposobnosti treba da zauzima značajno mjesto u životu ljudi. Njihovo savladavanje je posebno važno u vrijeme formalnog obrazovanja na svim razinama, a pri tome osobito u visokom obrazovanju. Studenti bi trebali usvojiti znanja, sposobnosti, vještine i navike informacijske pismenosti, odnosno stjecati kompetencije informacijske pismenosti kako bi postavljali bolja pitanja, rješavali nestrukturirane zadatke, pisali bolje radove, imali više uspjeha na testovima i razumijevali koncepte unutar znanstvenih disciplina, te tako poboljšali učenje, stekli pretpostavke za istraživanja u svome daljem obrazovanju i temelj za organizacijsko i cjeloživotno učenje. Stoga, informacijska pismenost nije ni dodatak, opcija ili dopuna nastavnom planu i programu, ona je kontinuum sposobnosti, ponašanja, pristupa i vrijednosti koje su duboko isprepletene sa upotrebom informacija, tako da su fundamentalni element učenja, školovanja i istraživanja (Coonan, 2011:5-6). Za potpunu integraciju informacijske pismenosti u formalni kurikulum potreban je strateški pristup na nivou cijele institucije i ugradnja informacijske pismenosti u postojeće strategije povezujući je sa misijom institucije i strategijama učenja i poučavanja.

## **Bibliografija**

1. American Library Association / Association of College and Research Library (ALA/ACRL). (2014 June, 17). *Framework for Information Literacy for Higher Education. Draft 2*. Dostupno na: <http://acrl.ala.org/ilstandards/wp-content/uploads/2014/02/Framework-for-IL-for-HE-Draft-2.pdf> (Pristup 16.12.2014.)
2. American Library Association (ALA). (1989) *Presidential Committee on Information Literacy. Final Report*. Chicago: American Library Association. Dostupno na: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm> (Pristup 15.12.2014.)
3. Badke, W. B. (2008). Ten reasons to teach information literacy for credit. *Infolitland*, 47-49 Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/296851253TenReasons\\_toTeachInformationLiteracyforCredit](https://www.researchgate.net/publication/296851253TenReasons_toTeachInformationLiteracyforCredit) (Pristup 29.12.2017.)

4. Barnes, K., Marateo, R.C. i Ferris, S.P. (2007). Poučavanje i učenje s internetskom generacijom. *Edupoint*. 7, 1-6, Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/55/clanci/3.html> (Pristup 14.01.2017.)
5. Basili, C. (2013). Information literacy policies from the perspective of the European Commission U: Kurbanoglu, S. et al.(eds). *Worldwide commonalities and challenges in information literacy research and practice. European Conference on Information Literacy*, ECIL 2013 Istanbul, Turkey, October 22-25, 2013., 61-69
6. Basili, C. (2011). A framework for analyzing and comparing information literacy policies in European countries. *Library Trends*. 60 (2), 395-418
7. Coonan, E. (2011) *A new curriculum for information literacy : teaching learning: perceptions of information literacy (theoretical background)*, 1-27. Dostupno na: [http://ccfil.pbworks.com/f/emma\\_report\\_final.pdf](http://ccfil.pbworks.com/f/emma_report_final.pdf) (pristup 24.12.2017.)
8. Dizdar, S., Turčilo, L., Rašidović, B.E. i Hajdarpašić, L. (2012). *Informacijska pismenost : smjernice za razvoj inovativnih mrežnih modula*. Sarajevo : Univerzitet
9. Ferguson, B. (n.d.). *Information literacy: a primer for teachers, librarians, and other informed people*. Dostupno na: <http://www.bibliotech.us/pdfs/InfoLit.pdf> (Pristup 13.10.2014.)
10. Hanna, D.E. i Latchem, C. (2002). Beyond national borders: transforming higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*. 6, (2), 115-133.
11. Horton, F.W.Jr. (2008). *Understanding information literacy: a primer*. Paris: UNESCO
12. Horton, F.W.Jr. (2006). Information literacy and information management : a 21st century paradigm partnership. *International Journal of Information Management*. 26, 263-266
13. Horton, F.W.Jr. i Keiser, B.E. (2008). Encouraging global information literacy. *Computers in Libraries*. (27), 6-11.
14. Lau, J. (2006). *Guidelines on information literacy for lifelong learning*. Hague : IFLA
15. Mackey, T.P. i Jacobson, T.E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*. 76 (1), 62-78
16. Rašidović, B.E. (2016). Model prožimanja komponenti u curriculumu Fakulteta za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije Univerziteta u Sarajevu U: Pašalić-Kreso, A. (ur.). *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju* [Elektronski izvor]. 1, (1), 249-257. Dostupno na: <http://www.ff-eizdavastvo.ba/Books/SerialPubl/ped/ZRodsjekaza pedagogiju.pdf>
17. Rašidović, B.E. (2015). *Upravljanje znanjem i informacijska pismenost – metakompetencije za nove načine učenja i izgradnju znanja: doktorska disertacija* [rukopis]. Sarajevo: Univerzitet, Filozofski fakultet
18. Rašidović, B. E. (2011). *Informacijska pismenost i visokoškolske biblioteke - edukacija korisnika. Model Univerziteta u Sarajevu: magistarski rad* [rukopis]. Sarajevo: Univerzitet, Filozofski fakultet
19. Secker, J. i Coonan, E. (2011). *A new curriculum for information literacy : transitional, transferable, transformational: curriculum and supporting documents*, 1-41. Dostupno na: [http://ccfil.pbworks.com/f/ANCIL\\_final.pdf](http://ccfil.pbworks.com/f/ANCIL_final.pdf) (Pristup 24.12.2017.)
20. Shapiro, J.J. i Hughes, S.K. (1996). Information literacy as a liberal art : Enlightenment proposals for a new curriculum. *Educom Review*. 31 (2), 1-6



Dostupno na: <https://teaching.uncc.edu/sites/teaching.uncc.edu/files/media/files/file/InstructionalTechnologies/InformationLiteracy.pdf> (Pristup 27.12.2017.)

21. Stopar, K., Kotar, M., Pejova, Z., Bartol, T. i Novljan, S. (2006). *Izhodišča za uveljavljanje informacijske pismenosti na univerzah v Sloveniji*. Ljubljana: Zveza bibliotekarskih društev, 1-26. Dostupno na: <http://www.old.zbds-zveza.si/dokumenti/2007/INFpismenostIZHODISCA.pdf> (Pristup 9.1.2018.)
22. Špiranec, S. i Banek Zorica, M. (2008). *Informacijska pismenost. Teorijski okviri i polazišta*. Zagreb : Zavod za informacijske studije
23. Špiranec, S. (2003). Informacijska pismenost - ključ za cjeloživotno učenje. *Edupoint*. 3 (17), 1-10. Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/1.html> (Pristup 21.12.2017.)
24. UNESCO. (2005). Beacons of the information society: the Alexandria Proclamation on information literacy and lifelong learning. Dostupno na: [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL\\_ID=20891&URLDO=DOTOPIC&URLSECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.phpURL_ID=20891&URLDO=DOTOPIC&URLSECTION=201.html) (Pristup 7. 7. 2011.)
25. UNESCO. (2003). *The Prague declaration: Towards an information literate society* Dostupno na: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf> (Pristup 27.12.2017.)
26. Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment: relationships and priorities* paper no. 5. (Report No. NCLIS-NPLIS-5). Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science. (ED100391). Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> (Pristup 5.1.2017.)

## INFORMATION LITERACY - BASIC PREREQUISITE FOR KNOWLEDGE ACQUISITION IN INFORMATION AGE

### Abstract

Higher education institutions have been involved in the creation of knowledge, its dissemination and transfer since the beginning of its existence. Their task is to equip new generations of students with the knowledge, abilities and skills needed for personal contribution to the society in which they live. In this discourse, main challenges for the present, but especially for future generations of students, are not just the reaching of academic achievements but the acquisition of knowledge and skills necessary for successful functioning in a globalized world of information and technology; actually the acquisition of knowledge, abilities, skills and habits of information literacy important for realization these achievements but also for all aspects of life. Considering existing numerous prejudices in the academic and other environments associated with the concept of information literacy, the aim of the paper is to emphasize the importance of this concept as functional literacy in the 21st century and to point out the necessity of introducing information literacy in formal curricula of all levels of education, particularly in higher education.

**Key words:** information age, information literacy, higher education environment, knowledge acquisition

Narcisa Puljek-Bubrić

**OTVORENI PRISTUP ZNANJU  
ZNANSTVENI PORTAL BOŠNJAČKOG INSTITUTA – FONDACIJE ADILA  
ZULFIKARPAŠIĆA**

**Sažetak**

Open Access ili otvoreni pristup znanju globalni je pokret za pristup online akademskom i znanstvenom sadržaju. Uz razvoj modernih informacijsko-komunikacijskih tehnologija privatizacija znanja postaje veoma raširena. Paradoksalno, tehnologije su omogućile online pristup informacijama, ali pravo na znanje sve više postaje luksuz. Na osiguravanju pristupa znanju u online digitalnom okruženju sve veću ulogu imaju biblioteke, ali ne isključivo kao prostori za pohranu znanja niti samo kao organizatori znanja, nego i kao kreatori dostupnosti znanja u budućnosti, tj. kao borci za slobodan pristup znanju. U zapadnom svijetu kreiranje znanstvenih baza podataka ili osiguravanje pristupa tim bazama je gotovo svakodnevna pojava. Bosna i Hercegovina je konzument akademskih baza zapadnog svijeta. Jesu li biblioteke te akademske i znanstvene institucije u Bosni i Hercegovini u mogućnosti da osiguraju alate i mehanizme za kreiranje novih izvora znanja? Na tragu tome je znanstveno-istraživački projekt Bošnjačkog instituta – Fondacije Adila Zulfikarpašića, u okviru kojeg je kreiran digitalni repozitorij otvorenog pristupa, Znanstveni portal, za pohranu, centraliziranje i diseminiranje znanstvenih radova bosanskohercegovačkih autora u inozemstvu te stranih autora koji su pisali o Bosni i Hercegovini. U radu se predstavljaju mogućnosti otvorenog pristupa znanju na primjeru Znanstvenog portala Bošnjačkog instituta – Fondacije Adila Zulfikarpašića.

**Ključne riječi:** Open Access, otvoreni pristup znanju, Znanstveni portal, Bošnjački institut – Fondacija Adila Zulfikarpašića

**Uvod**

Razvoj digitalnih tehnologija otvorio je brojne mogućnosti online pristupa znanstvenom sadržaju, a uporedo s tim postepeno su se pojavila i mnoga ograničenja. Paradoksalno, pojava digitalizacije je, pored trajnog očuvanja i zaštite tvrde kopije, najavljivala veću otvorenost, mogućnost online pristupa te dijeljenje sadržaja na mreži. Međutim, nastankom prvog digitalnog skena pojavili su se brojni izazovi, od pitanja njegovog očuvanja u digitalnom obliku i vremena trajanja digitalnog oblika do njegove distribucije online, dostupnosti i ograničenja u skladu s autorskim pravima. U sveopćoj euforiji da će mnogi primjerci postati online samim činom digitalizacije, te na taj način dostupni akademskoj i široj javnosti, a čime će se kreirati digitalna ili virtuelna biblioteka na klik o kojoj sanjamo stoljećima, pojavile su se restrikcije u pogledu legalne distribucije digitalnog sadržaja.

Posljednjih deset godina web je postao sve skućeniji kada je riječ o otvorenom i slobodnom pristupu znanstvenom sadržaju, te se skoro pa isto vremena provodi u samom pretraživanju i pronalaženju različitih izvora i akademskih i znanstvenih radova u punom tekstu koliko je to uobičajeno trajalo u vremenu prije interneta. Informacije nisu objedinjene, nisu

dostupne na jednak način, a većina kvalitetnih izvora i *peer review* časopisa nije nam dostupna u Bosni i Hercegovini, a često i nemamo informaciju o njihovom postojanju.

Tridesetih godina prošlog stoljeća engleski književnik i društveni reformator H. G. Wells u eseju *World Brain: The Idea of Permanent World Encyclopedia* najavio je kreiranje centralnog agregatora znanja u vidu *stalne svjetske enciklopedije*, koja će biti dostupna svima podjednako. Wells je time najavio i pojavu digitalnih biblioteka i digitalnih repozitorija prognozirajući da će ljudsko znanje biti ujedinjeno i dostupno na jednom mjestu – *It will hold the world together mentally* (Wells, 2016: 14). Međutim, bez obzira na Wellsova predviđanja i na mogućnosti koje pruža digitalna tehnologija, mi smo sve više udaljeniji od ideje jedinstvenog i centralnog izvora znanja, te se nalazimo u toku digitalne revolucije nastanka sve više različitih baza i izvora znanja, čije će uvezivanje i kompatibilnost biti od velike važnosti koliko i kvalitet sadržaja koji pohranjuju.

Nalazimo se u vremenu privatizacije znanja, kada je pitanje njegove dostupnosti postalo važnije nego prije, a distribucija znanja online postala veoma unosan biznis. Znanje u digitalnom obliku dostupno je kroz različite izvore, a pristup je omogućen na više nivoa: od komercijalnih baza podataka, pojedinačnih komercijalnih *peer review* časopisa, Open Access baza i časopisa pa sve do sadržaja koji je sporadično ponekad moguće naći i u otvorenom webu. Od velikog broja baza podataka, više od 100, kojima pristup imaju zapadne akademske i obrazovne institucije, Bosna i Hercegovina ima pristup samo nekolicini. Također, mnogi znanstveni časopisi nisu u okviru baza, nego nude samostalan pristup svojim sadržajima uz naplatu, što opet otežava pronalaženje tih izvora, ali i smanjuje mogućnost njihovog korištenja zbog finansijskih prepreka, jer smo vrlo rijetko u mogućnosti da se samostalno pretplatimo na više časopisa. Tome u prilog može se dodati i činjenica da komercijalne baze najvećim dijelom ne omogućavaju pretragu metapodataka objavljenih radova u bazi bez plaćene pretplate. Također, postoje i drugi manje legalni načini koji omogućavaju pristup digitalnim sadržajima, tzv. *biblioteke iz sjene* kao što su Science Hub ili Library Genesis, koji omogućavaju pristup više od šezdeset miliona akademskih radova.

Mnoge biblioteke i obrazovne institucije zapadnog svijeta suočavaju se sa stalnim povećanjem cijena pretplata na baze i *peer review* časopise, te su prisiljene da otkazuju pojedine pretplate. Biblioteka Fakulteta za umjetnost i humanističke nauke Univerziteta Harvard ima najveći broj pretplata u odnosu na druge akademske ustanove u SAD-u i svijetu, na 98.900 serijskih naslova, ali je u posljednje vrijeme, zbog stalnog povećanja cijena, prisiljena na smanjivanje broja pretplata, te se sve više usmjerava na Open Access pristup. (Suber: 30) Poređenja radi, univerziteti u Bosni i Hercegovini imaju pristup oko deset baza podataka i *peer review* časopisa.

U ovoj digitalnoj konkurenciji najviše trpe znanstvenici, biblioteke i autori znanstvenih radova i istraživanja. Znanstvenici zato što u okviru svojih istraživanja nailaze na brojne prepreke, koje otežavaju pristup traženom sadržaju. Pojedine biblioteke će, ukoliko ne unaprijede svoje usluge u korištenju digitalnih tehnologija i ne omoguće jedan vid pristupa barem kroz simboličnu naplatu autorima ili kroz Open Access, jednostavno izgubiti na važnosti. Svoju osnovnu misiju da posuđuju i daju na korištenje pohranjeno znanje biblioteke ne mogu realizirati u digitalnom obliku, barem bez bilo kakve finansijske nadoknade ili Open Accessa. A pojedini autori neće uspjeti ostvariti finansijsku dobit od svoga rada i istraživanja, barem ne u onom obliku u kojem će to ostvariti izdavači i vlasnici baza.

Zahvaljujući tome da znanstvena istraživanja ne počivaju isključivo na finansijskoj dobiti te da znanstvenici imaju i druge oblike satisfakcije, poput interesa za ostvarivanjem većeg utjecaja na znanstvenu zajednicu kroz slobodniju i besplatnu distribuciju rezultata svoga rada, koji će na taj način naići na brojniju znanstvenu publiku (Suber, 2012) nego što bi to omogućile komercijalne baze, postoji sve veći interes u znanstvenim krugovima da se radovi i njihovi rezultati objavljuju u okviru Open Accessa.

### **Open Access i digitalni repozitoriji**

Sadržaj u otvorenom pristupu je u digitalnom obliku, dostupan online, besplatan i oslobođen od većine ograničenja u pogledu autorskih prava (Suber, 2012: 4). Prema Suberu, Open Access otklanja dvije prepreke: finansijsku, te prepreku korištenja sadržaja bez narušavanja autorskih prava, ističući da na taj način istraživači nisu ograničeni i uslovljeni svojim finansijskim mogućnostima institucije koja online sadržaju čini dostupnim, te da u pogledu autorskih prava imaju veće slobode u manipulaciji sadržajem, njegovim distribuiranjem u okviru znanstvene zajednice, pohranjivanjem sadržaja, prevođenjem i slično.

Kada je riječ o kreiranju različitih načina pristupa online sadržaju, sve više se koriste mogućnosti kreiranja samostalnih digitalnih repozitorija u otvorenom pristupu, koji se s pohranom digitalnog sadržaja uključuju u šire digitalne mreže. Digitalne repozitorije možemo definirati kao zbirke digitalnog obrazovnog materijala (Lasić-Lazić, 2005), ali i kao zbirke znanstvenog i drugog sadržaja, koje omogućavaju pohranjivanje, pretraživanje i korištenje sadržaja u online pristupu i u digitalnom obliku.

U znanstvenoj akademskoj zajednici zapadnog svijeta svakodnevno se kreiraju i unapređuju centri za pohranu i diseminiranje znanstvenog sadržaja, različite akademske baze podataka, komercijalnog karaktera ili baze u otvorenom online pristupu, koje pored uobičajenih mogućnosti pohrane i diseminacije znanja nude i kriterije o kvalitetu objavljenih sadržaja te procjenu njihove znanstvenosti.

Angažman biblioteka i drugih informacijskih institucija u pogledu razvijanja digitalnog online pristupa postaje sve bitniji, kako za njihove korisnike, akademsku i znanstvenu zajednicu i druge tako i za opstanak i razvoj tih institucija u budućnosti. Pored mogućnosti centraliziranja načina prikupljanja sadržaja, kreiranjem digitalnog repozitorija omogućava se i njegova trajna pohrana u online digitalnom okruženju.

### **Znanstveni portal Bošnjačkog instituta – Fondacije Adila Zulfikarpašića**

U sferi privatizacije znanja biblioteke su korisnici znanja, više kao distributeri znanja iz komercijalnih baza podataka prema svojim korisnicima zahvaljujući budžetu resornog ministarstva. Open Access pokret omogućio je da se ta uloga biblioteke promijeni, te da biblioteka, ali i obrazovne i akademske institucije postanu kreatori pristupa znanju ili proizvođači znanja.

Posljednju deceniju sve više raste broj Open Access znanstvenih repozitorija, a jedan od tih primjera u Bosni i Hercegovini je i Znanstveni portal, znanstveno-istraživački digitalni repozitorij, koji je kreirao Bošnjački institut – Fondacija Adila Zulfikarpašića za prikupljanje, objedinjavanje i diseminiranje bosanskohercegovačke znanstvene produkcije koja nastaje u inozemstvu te inozemne produkcije o Bosni i Hercegovini. Uz pohranu znanstvenog sadržaja

Portal na jednom mjestu prikuplja i objedinjuje biografske podatke i bibliografije radova autora, informacije o znanstvenim institucijama i skupovima u zemlji i inozemstvu, što ga čini jedinstvenom bazom podataka i jedinom te vrste u Bosni i Hercegovini koja omogućava razmjenjivanje znanstvenih informacija i umrežavanje znanstvenika i istraživača iz zemlje i inozemstva.

Znanstveni portal je digitalni repozitorij otvorenog pristupa, tzv. *Green Open Access*. Portal se definira i kao institucionalni repozitorij, tzv. *trustworthy* repozitorij (Trusted Digital Repositories, 2002), zbog institucionalnog upravljanja i osiguravanja njegovog budućeg razvoja i održivosti iza kojeg stoji Bošnjački institut, te osiguravanja tehničke podrške u arhiviranju digitalnog sadržaja, redovnom *backupu* i unapređivanju mogućnosti Portala. Pouzdanost i vjerodostojnost Znanstvenog portala bit će time važnija prilikom povećanja njegovog digitalnog sadržaja, pri čemu će načini trajnog arhiviranja, očuvanja i zaštite imati strateški pristup, a evaluacija njegove upotrebe i frekventnosti od ključne važnosti za budući razvoj Portala.

Prema sadržaju, Znanstveni portal je vrsta nacionalnog repozitorija, jer prikuplja, objedinjuje i omogućava korištenje bosanskohercegovačkog nacionalnog znanstvenog korpusa koji nastaje u inozemstvu te, jednim dijelom, znanstvenog sadržaja koji nastaje u zemlji.

Općoj definiciji Znanstvenog portala može se dodati još i to da on omogućava samoarhiviranje digitalnog sadržaja, a čiji nivo pristupa određuju njegovi kreatori, autori pohranjenih radova i nosioci autorskih prava. Osim samoarhiviranja, Portal nudi mogućnosti kreiranja profilne stranice autora s najvažnijim biografskim podacima, od kontaktnih podataka do informacija o obrazovanju, zaposlenju, te općenito interesima i vještinama autora. Uz biografske informacije i pohranu digitalnog sadržaja autori su u mogućnosti da kreiraju i bibliografski opis dosadašnjih objavljenih radova te da omoguće direktni pristup tim radovima na Znanstvenom portalu ili da bibliografski opis linkuju s punim sadržajem u nekoj drugoj bazi ili na web-stranici.

### **Open Access i Znanstveni portal**

Kako je ranije navedeno, Znanstveni portal je repozitorij otvorenog pristupa koji omogućava slobodan, besplatan i neograničen online pristup pohranjenom digitalnom znanstvenom sadržaju. Također, Open Access mogućnosti Portala u budućnosti će se razvijati u pravcu umrežavanja Portala s drugim mrežama, akademskim bazama i sadržajima u otvorenom online pristupu.

Osim arhiviranja i dijeljenja znanstvenog sadržaja, Portal nudi mogućnosti prvog izdavanja i objavljivanja znanstvenih radova s otvorenim pristupom, tzv. Open Access Publishinga. Posljednju deceniju rezultati znanstveno-istraživačkog, intelektualnog i kreativnog rada sve više se objavljuju Open Access Publishingom kroz digitalne časopise, repozitorije otvorenog pristupa ili web-stranice akademskih institucija. S razvojem ovog trenda pojavljuju se brojna istraživanja i evaluacije o prednostima objavljivanja u Open Accessu i benefitima za znanstvenike. Open Access Publishing nije nov termin u informacijskim krugovima, ali je zasigurno vrsta otvorenog izdavaštva koja se posljednjih godina jednim dijelom primjenjuje i u Bosni i Hercegovini u okviru akademskih institucija.

Kapaciteti Portala koncipirani su na bazi da je kompletan izdavački proces u potpunosti zadovoljen u okvirima Znanstvenog portala, od pravnih i formalnih segmenata Bošnjačkog

instituta kao pravnog lica i izdavača do sadržajnih komponenti, formiranja znanstvenog odbora za znanstvenu i stručnu recenziju, određivanja znanstvene kategorije rada, određivanja i opisivanja vrste rada i znanstvenog područja djelovanja, dodjeljivanja identifikatora za različite vrste radova (e-ISBN, e-ISSN, DOI broj i sl.) te uređivanja autorskih prava i objavljivanja rada u digitalnom obliku. S mogućnostima Open Access Publishinga Znanstveni portal omogućit će objavljivanje bosanskohercegovačkih znanstvenih radova u otvorenom pristupu, online pristup navedenim radovima te manje troškove distribucije.

### **Mogućnosti Znanstvenog portala**

Znanstveni portal koncipiran je tako da bude što otvoreniji i interoperabilniji s drugim bazama i informacijskim servisima, a planirano je i unapređivanje tih mogućnosti u budućim aktivnostima razvijanja ovog repozitorija. Dijeljenje i povezivanje sadržaja sa sličnim bazama podataka i informacijskim i društvenim mrežama Znanstvenog portala ostvaruje se kroz nekoliko elemenata:

1. User tagging (korisničko označavanje)  
Korištenje Web 2.0 tehnologija na Portalu omogućeno je opcijama dijeljenja digitalnih objekata s društvenim mrežama Facebook, Twitter, Google, LinkedIn te njihovo slanje e-mailom.
2. Povezivanje kataloških zapisa pohranjenog digitalnog sadržaja s drugim bazama podataka i informacijskim servisima direktnim linkom preko URL-a upućivajući na puni tekst sadržaja ili na dodatne informacije o digitalnom objektu. U skladu s autorskim pravima pojedini radovi bit će isključivo dostupni u punom tekstu na drugim bazama podataka. Portal će omogućiti kreiranje bibliografskog opisa kao novu informaciju u svojoj bazi, koju će linkom povezati s njenim punim sadržajem u drugoj bazi. Povezivanje informacija omogućit će upućivanje na dodatne izvore, ličnu stranicu autora/kreatora rada, profilnu stranicu na društvenim mrežama, profesionalnu i poslovnu stranicu, dodatne informacije o samom radu i dr. Također, povezivanjem će biti omogućen uvid u radove koji se nalaze u relevantnim bazama podataka i vrstu njihove citiranosti.
3. Uzimajući u obzir nestabilnost weba i mogućnost da sadržaj jednostavno nestane s prvobitne stranice ili promijeni svoju adresu, Portal je omogućio povezivanje s digitalnim objektima preko različitih trajnih identifikatora: ISBN-a, ISSN-a, DOI broja i drugih, te time osigurao trajniji pristup digitalnom sadržaju izvan Portala.
4. Portal podržava automatiziranu pohranu digitalnih objekata putem REST API interfejsa – aplikacijskog programskog interfejsa. Mnoge osnovne funkcionalnosti Portala dostupne su preko API okruženja, čime je obuhvaćeno sve ono što se može dobiti putem grafičkog prikaza. Informacije se mogu upotrebljavati uz pomoć vanjskog koda kojim se poziva API Znanstvenog portala. Portal ima RESET API standard po Dublin Core shemi. Ovime je Znanstveni portal otvoren za proširenje iz bilo kojeg programskog jezika koji ima podršku za čitanje i upis putem RESET API interfejsa. REST API omogućit će dijeljenje, kopiranje i migriranje digitalnih objekata drugih repozitorija u Znanstveni portal. Za pristup REST API interfejsu potrebno je odobrenje Bošnjačkog instituta.

U korisničkom profilu autori imaju priliku da predstavе svoju biografiju, kontaktne podatke (adresu, telefon, e-mail), ličnu ili poslovnu web-stranicu, linkove na društvene mreže (Facebook, Twitter, LinkedIn i sl.), informacije o obrazovanju, trenutnom zaposlenju i prethodnim zaposlenjima, projektima na kojima su radili ili na kojima rade te općenito vještine i interese. Prikazani opis znanstvenika je detaljan i bit će od velikog značaja u populariziranju znanstvenika i njihovog rada i umrežavanju znanstvenika u okviru sličnih tema istraživanja i projekata. Svaki registrirani korisnik ima svoju profilnu stranicu koju može uređivati s novim podacima i informacijama i vršiti izmjene. Na profilnoj stranici korisnici mogu birati koje podatke žele objaviti javno, a koje zadržati za sebe.

Segment pohrane digitalnog sadržaja omogućava autorima da opišu znanstveni rad i formiraju njegov izgleda na kartici rada prema nivou informacija koje pruže o samom radu. Mogućnosti opisa rada i izrade metapodataka veoma su detaljno definirane, što omogućava pohranu različitih vrsta znanstvenih radova, članaka, poglavlja iz knjige, knjiga, izlaganja za znanstvenog skupa, projekata/istraživanja, patenata, doktorskih disertacija i magistarskih radova. Detaljni prikaz opisa radova veoma je sličan standardiziranom kataloškom opisu koji je uobičajen u drugim bazama poput COBISS-a, EOS Weba i dr.

Portal omogućava dodavanje informacija o prisutnosti rada u indeksiranim i citiranim bazama podataka. Također, na Portalu je veoma detaljno razvijen bibliografski segment, tj. mogućnost kreiranja bibliografskog opisa objavljenih radova autora. U dodavanju bibliografskih jedinica vrsta opisa nije ograničena samo na znanstvene radove nego i na druge oblike radova, elaborate, ekspertize, enciklopedijske natuknice, knjige sažetaka, kataloge izložbi i sl. U bibliografiji je moguće linkovanje bibliografske jedinice s punim tekstom rada u nekoj drugoj bazi otvorenog pristupa.

## **Zaključak**

U savremenom digitalnom okruženju često se susrećemo s rastom online digitalnog sadržaja na webu, koji, uprkos naprednoj tehnologiji, nije lahko dostupan zbog pravnih i finansijskih restrikcija, ali i zbog njegove promjenjivosti, jer lahko prelazi u drugi oblik ili jednostavno biva premješten s jedne adrese na drugu. Kreiranjem digitalnih repozitorija znanstveni sadržaji ostaju sačuvani u digitalnom obliku, objedinjeni na jednom mjestu te dostupni znanstvenoj i široj zajednici.

Znanstveni portal kao digitalni repozitorij jedne znanstvene institucije u Bosni i Hercegovini ima višestruku ulogu u primjeni i unapređenju digitalnih tehnologija. Znanstveni portal objedinjuje digitalni sadržaj bosanskohercegovačke znanstvene produkcije koja nastaje u inozemstvu, najvećim dijelom u dijaspori, te inozemne produkcije o Bosni i Hercegovini, koja je u posljednjih trideset godina doživjela intenzivan rast, zbog čega je veoma teško kontinuirano pratiti njen razvoj, posebno uzimajući u obzir da se produkcija razvija u okviru različitih akademskih i obrazovnih centara u svijetu te brojnih znanstvenih projekata i skupova s kojima nemamo direktnu institucionalnu vezu. Produkcija je postala globalna – gotovo neuhvatljiva. Dosadašnji uloženi trud u njenom institucionaliziranom i standardiziranom prikupljanju, uza sva nastojanja, nije mogao obuhvatiti njen obim, zbog čega su aktivnosti Bošnjačkog instituta upravo bile usmjerene na kreiranje novog digitalnog rješenja za samostalno arhiviranje tog znanstvenog sadržaja.

Kreiranjem Znanstvenog portala osiguran je novi način pohrane digitalnog sadržaja, tj. kreiran je novi izvor znanja. U online digitalnom okruženju Znanstveni portal kao institucionalni repozitorij, tzv. *trustworthy* repozitorij, osigurat će dugotrajniji URL pristup digitalnom sadržaju. Nakon pohrane prvih znanstvenih radova aktivnosti Portala bit će usmjerene na razvijanje dugoročne digitalne prezervacije. U budućem radu dvije važne komponente bit će od izuzetnog značaja za njegov razvoj i nadogradnju: institucionalna održivost Portala, koja će omogućiti razvijanje repozitorija u skladu s međunarodnim standardima, i Open Access mogućnosti, koje će osigurati slobodan i besplatan pristup znanstvenom sadržaju, ali i uključivanje Portala u direktorije akademskih repozitorija otvorenog pristupa poput OpenDOAR-a (The Directory of Open Access Repositories), čime će se povećati vidljivost Portala i njegovog sadržaja krajnjim korisnicima. Registracija u OpenDOAR-u preduslov je za prijavu u neke druge sisteme kao što su OpenAIRE (Open Access Infrastructure for Research in Europe), koji promovira omogućavanje otvorenog pristupa znanstvenim publikacijama i istraživačkim podacima, te gradi evropsku znanstveno-istraživačku infrastrukturu za pohranu, pronalaženje i ponovno korištenje rezultata istraživanja. Uključivanjem Znanstvenog portala u navedene sisteme promovirat će se bosanskohercegovačka znanost i osigurati veća vidljivost rezultata znanstveno-istraživačkog rada bosanskohercegovačkih znanstvenika.

## Literatura

1. Cullen, R., Chawner, B. 2011. Institutional Repositories, Open Access, and Scholarly Communication: A Study of Conflicting Paradigms, *The Journal of Academic Librarianship*. [online] vol. 37, br. 6, 460–470. Dostupno na: [https://www.researchgate.net/publication/251507460\\_Institutional\\_Repositories\\_Open\\_Access\\_and\\_Scholarly\\_Communication\\_A\\_Study\\_of\\_Conflicting\\_Paradigms](https://www.researchgate.net/publication/251507460_Institutional_Repositories_Open_Access_and_Scholarly_Communication_A_Study_of_Conflicting_Paradigms) (12.1.2018)
2. Dizdar, Senada. 2011. *Od podatka do metapodatka*, Sarajevo: Nacionalna i univerzitetska biblioteka Bosne i Hercegovine
3. Farago, F., Bosančić, B., Badurina, B. 2013. Povezani podaci i knjižnice. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 56, 4(2013), 25-52 str. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/142376> (12.1.2018.)
4. Jones, R., Andrew, T., MacColl, J. 2006. *The Institutional Repository*. Oxford: Chandos Publishing
5. Lasić-Lazić, J. 2005. Repozitoriji digitalnog obrazovnog materijala kao sastavnica kvalitete suvremenih koncepata obrazovanja. *Edupoint*. [online] Godište V, ožujak. Dostupno na: <http://edupoint.carnet.hr/casopis/33/clanci/1.html> (8.1.2018.)
6. Miller, S. J., 2011. *Metadata for Digital Collections : A How-To-Do-It Manual*. New York, London: Neal-Schuman Publishers
7. Suber, P. 2012. *Open Access*. Massachusetts Institute of Technology. [online] Dostupno na: [https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/9780262517638Open\\_AccessPDF\\_Version.pdf](https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/9780262517638Open_AccessPDF_Version.pdf) (5.3.2018)
8. *Trusted Digital Repositories: Attributes and Responsibilities : An RLG-OCLC Report*. 2002. Mountain View: Research Libraries Group. [online] Dostupno na:



<https://www.oclc.org/content/dam/research/activities/trustedrep/repositories.pdf>  
(10.1.2018.)

9. Wells, H. G. 2016. *World Brain*. Redditch, Worcestershire: Read Books Ltd.
10. Xie, I., Matusiak, K. K. 2016. *Discover Digital Libraries : theory and practice*. Amsterdam: Elsevier

### **Informacijski i digitalni servisi**

1. DABAR – Digitalni akademski arhivi i repozitoriji. <https://dabar.srce.hr/> (9.1.2018.)
2. Library Gensis. <http://gen.lib.rus.ec/> (16.3.2018.)
3. OAI-PMH - Open Archives Initiative Protocol for Metadata Harvesting – OAI-PMH <https://www.openarchives.org/pmh/> (8.1.2018.)
4. OpenDOAR – The Directory of Open Access Repositories. <http://www.opendoar.org/> (11.1.2018.)
5. OpenAIRE - Open Access Infrastructure for Research in Europe. <https://www.openaire.eu/> (8.1.2018.)
6. Science Hub. <https://scihub.org/search/>. (16.3.2018.)
7. Znanstveni portal Bošnjačkog instituta – Fondacije Adila Zulfikarpašića. <https://www.znanstveniportal.ba/> (8.1.2018.)

### **OPEN ACCESS TO KNOWLEDGE:**

#### **ACADEMIC PORTAL OF THE BOSNIAC INSTITUTE – ADIL ZULFIKARPASIC FOUNDATION**

Open Access is a global movement which provides free access to academic and scholarly content. Knowledge commercialization became everyday practice with development of IC technologies. The technologies provided online access to information, but right to knowledge became luxury only for countries with highly developed economy and advanced technological infrastructure. Libraries and information experts will have important role in this process, not only in archiving knowledge and knowledge management, but as advocates in providing free access to the knowledge. Development of databases and providing access to these repositories are common practice in the Western world.

Bosnia and Herzegovina is a consumer of academic repositories of the Western world, and question is, when our country will be able to create online repositories with open and free access to knowledge? Is it possible to harmonize knowledge commercialization and knowledge as a public good? On this trail the Bosniac Institute - Adil Zulfikarpasic Foundation created digital online platform for storage and dissemination of academic and scholarly works of BH authors abroad and foreign authors who wrote papers about Bosnia and Herzegovina. The Academic Portal is repository with free access to the BH academic and scholarly content abroad.

**Key words:** Open Access, Academic Portal of the Bosniac Institute – Adil Zulfikarpasic Foundation, digital repository

Dr. sc. Spahija Kozlić

## "KRAJ" FILOZOFIJE KOD HEIDEGGERA

### Sažetak

Kada je njemački filozof Martin Heidegger u spisu *Kraj filozofije i zadaća mišljenja* reaktualizirao starogrčki pojam *aletheia* i etimološki ga doveo u vezu sa uvriježenim definicijama istine u dvadesetom stoljeću izazvao je burne rasprave među filozofima u posljednjih pedesetak godina. Radi se o pitanju koje je u navedenom spisu hrabro postavio, a ono glasi: Da li je važnija istina ili ono što istinu omogućava?. Njime se zapravo želi dovesti u sumnju dominirajući scijentizam i sve prisutnije potiskivanje samog mišljenja, čemu na izvjestan način kumuje i karakter savremenog doba kao ere "radikalnog" vrijednosnog pluralizma. Govoriti o tom omogućavajućem znači promisliti pozicioniranje egzistencije u vremenima tehničko-tehnološkog potiskivanja čovjeka danas.

**Ključne riječi:** aletheia, istina, filozofija, scijentizam, socijalna zbilja.

Čini se najprikladnijim ovu raspravu otvoriti Heideggerovim stavom kako znanost ne misli čime je itekako uzburkao akademsku javnost svog vremena. Čujmo ovu „znanstvenu herezu“: „Povijesna znanost, primjerice, istražuje neko vremensko razdoblje u svakom mogućem pogledu, a ipak nikad ne istražuje što je povijest. Ona to uopće ne može znanstveno istražiti. Historijskim putem čovjek nikad neće pronaći što je povijest; kao što matematičar nikad na matematički način, tj. svojom znanošću, dakle naposljetku matematičkim formulama neće moći pokazati što je ono matematičko. Bit njihovih područja, povijest, umjetnost, pjesništvo, jezik, priroda, čovjek, bog – ostaje znanostima nedostupna. Ali znanosti bi ujedno nastavile zapadati u prazninu kad se ne bi kretale unutar tih područja. Bit spomenutih područja stvar je mišljenja. Utoliko znanosti kao znanosti nemaju pristupa toj stvari, mora se reći da one ne misle.”<sup>1</sup>

Već je na tom predavanju Heidegger naslutio prigovore znanstvenika rekavši kako izrečeno može lako zazvučati „kao da mišljenje umišlja da je nadmoćno nad znanostima“. Kasnije je ovu svoju misao obrazložio i u televizijskom intervjuu Richardu Wisseru rekavši kako ta izjava znači da se sama znanost ne kreće u filozofiji, jer, fizika na primjer, svoje istraživanje provodi u okviru vremena, prostora i kretanja, ali ne objašnjava šta su to vrijeme, prostor i kretanje. Osim toga, metodama fizike nikako ne možemo odgovoriti na pitanje šta je to fizika, jer se o tome može samo filozofski misliti.

Ovdje se naravno ne radi o prigovoru koji bi eventualno unižavao status prirodnih znanosti, nego se radi o njihovom neupitnom znanstvenom karakteru, to jest usmjerenosti ka određenom objektu putem još određenijih metoda. One svoje ime nose s punim pravom, primjećuje Heidegger,

---

<sup>1</sup> Martin Heidegger, *Što se zove mišljenje?*, Naklada Breza, Zagreb, 2008., preveo Boris Perić, str. 67. Radi se o nepromijenjenom tekstu predavanja koji su pod istim naslovom održana u zimskom semestru 1951-1952. i u ljetnom semestru 1952. godine na Univerzitetu u Freiburgu.

jer znaju mnogo više od mišljenja, ali ova je manjkavost „samo“ u tome što ne odgovaraju na bit svoga područja, te zbog toga borave na jednoj strani.<sup>2</sup>

„Međutim, tamo gdje čovjek jednu stranu uopće više ne vidi kao jednu, drugu je također izgubio iz vida. Razlika između tih dviju strana, ono što leži između njih, time se zatrpava. Sve je poravnano na jednu razinu.“<sup>3</sup>

U spisima *Holzwege, Einführung in die Metaphysik, Vorträge und Aufsätze* i *Was heisst Denken?* on posebno potencira pitanje novovjekovne prirodne znanosti kao temelja novoga vijeka pa je u tom smislu novovjekovna metafizika u najbitnijem unaprijed odredila pojave putem pojmova kao što su znanost, mašinska tehnika, estetika, kultura i obezboženje. Tako se znanost pojavljuje, nasuprot grčkog pojma *episteme*, u vidu istraživanja koje unaprijed pravi matematički nacrt bića ali i pojam prirodnih zakona. Ovakav 'predračun' uslovljava opredmećenje bića u prirodi i ustanovljava vladavinu njihovog pred-stavljanja kao istine izvjesnosti u unaprijed stvorenoj slici svijeta čime sam svijet postaje vrstom slike.

Za razliku od starogrčkog iskustva koje o ljudskim produktima govori u formi raskrivanja, u modernoj je tehnici, na primjer, na sceni nešto sasvim drugo: ona nije samo korisna primjena znanosti a nije ni odvojiva od ostalih odnosa u svijetu. Kao oblik raskrivanja ona je izazivanje prirode kako bi ona obezbijedila što više zaliha materije i energije. Takav posao izazivanja obavlja čovjek, no načinom takvog razotkrivanja on ne raspolaže.

Naravno da je novovjekovna znanost, a posebno klasična fizika, prethodila ovakvom ishodu i sudbini tehnike (time i sudbini čovjeka), čime se tehnika postavlja kao opasnost (Gefahr). No, služeći se Hölderlinovim stihom „Tamo gdje je opasnost raste i ono spasonosno“ on uvažava notornu činjenicu da je korištenje aparata danas nezaobilazno. Međutim, pri tome vazda treba ostati 'otvoren za tajnu'.

Pitanje supripadnosti čovjeka i bitka u modernom tehničkom dobu za Heideggera je od suštinskog značaja, ono je posebno važno zbog toga što tvrdokorno polazimo jednostrano ili od čovjeka ili od bitka pri čemu zaboravljamo upravo taj odnos. Zato je nužan skok kojim ćemo se udaljiti iz uobičajene predodžbe o čovjeku kao *animal rationale* (koji je posebno aktueliziran u novovjekovnoj filozofiji), te time iskusiti tu supripadnost. „Dostaje, tako bi se moglo shvatiti, kako

---

<sup>2</sup> U manuskriptima koji su nastali između 1936. i 1938. godine Heidegger piše kako se znanosti trebaju razumijevati u novovjekovnom smislu i pravi razliku između znanosti i znanja, pa je znanost „izvedeno uređenje nekog znanja, tj. makinativni ustroj jednog okružja ispravnosti unutar nekog inače skrivenog i za znanost posve neupitnog područja neke istine“. Kako znanost nije znanje nego uređenje ispravnosti nekog područja objašnjavanja, one u pravilu iz novih svrha dobivaju poticaj „pomoću kojih istodobno same sebe mogu uvjeriti da im ništa ne prijete“. Međutim, on dalje tvrdi kako se njena „liberalna“ bit i „ideal objektivnosti“ dosta dobro slažu sa političkim usmjerenjima „i zato se sada kako od strane 'znanosti' tako i 'svjetonazora' jednodušno mora priznati da je govor o nekoj 'krizi' znanosti doista bio samo brbljanje“. Takav znanstveni konformizam u bitnom isključuje svaku preobrazbu znanja i istine, jer znanost radi na postizanju potpune nepotrebnosti znanja. „Skriveni cilj, kojemu hita sve to i drugo, a da o tome ni najmanje ne sluti niti može slutiti, stanje je potpune dosade (usp. predavanje 1929/30\*) u okružju najvlastitijih postignuća koja jednoga dana sama više ne mogu sakriti karakter dosadnosti, ako tada postoji još neki ostatak snage znanja kako bi bar u tom stanju prestravio i raskrio samo to stanje i napuštenost bića od bitka koja u njemu zijeva.“

Uporediti: Martin Heidegger, *Prilozi filozofiji (O dogođaju)*, Naklada Breza, Zagreb, 2008., preveo Kiril Miladinov, str. 130. – 138. Radi se o Heideggerovim manuskriptima koji su nastali između 1936. i 1938. godine.

<sup>3</sup> Martin Heidegger, *Što se zove mišljenje?*, Naklada Breza, Zagreb, 2008., preveo Boris Perić, str. 67

je bitak danas u tehničkom svijetu za nas prisutan. Ali, smijemo li mi baš tehnički svijet bez daljnjega jednačiti s bitkom?<sup>4</sup>

Ni u kom slučaju, kategoričan je Heidegger, bez obzira na to što se svijet često želi predočiti kao jedna cjelina uslovljena atomskom energijom, računskim planiranjem i automatizacijom. U najširem smislu tehničko se podrazumijeva kao plan skrojen od strane čovjeka ali ga time dovodi ga u nedoumicu: da li će biti sluga vlastitog plana ili njegov gospodar.

Vrijeme u kojem čovjek živi izaziva ga na kibernetičko planiranje i izračunavanje svega što je oko njega, u tom izazivanju se postavlja pitanje da li je samo izazivanje konstituens čovjekove čudi ili se radi o nagovoru tehničkog na planiranje i izračunljivost, te, ukoliko je tako, da li bi i bitak, time i sam čovjek, bio izazvan tom izračunljivošću da bude dio sveukupne skice. Ako jeste onda je i čovjek izračun i skica.

Radi se o događaju (Ereignis) koji se manifestira kao 'svojenje, stjecanje' i u kome se bitak i čovjek uzajamno stječu. Naime, dokle god atomsko doba mislimo kao prakticiranje mirnodopskog korištenja atomske energije mišljenje će 'zastati na pola puta' a tehnički svijet će se osiguravati u metafizičkoj prevlasti. Zato, podvlači Heidegger, trebamo napustiti mnijenje da je moguć iz-skok iz tehničkog svijeta, jer ono je isuviše fantastično da nije izvorno mišljenje, a izvorno mišljenje svakako mora gledati ono što nam se kao 'pririjek biti identiteta čovjeka i bitka približava'.

Zato taj skok o kome govori Heidegger traži mišljenje koje je drugačije od računajućeg (koje dominira modernom tehnikom i kibernetikom), mišljenje drugačije od isprazne zadivljenosti izračunavanjem hiljada relacija u jednoj sekundi i mišljenje koje nije nikakvo planiranje nego sposobno za vraćanje izvorima, jer „tek kada se misleći okrenemo ka već mišljenom, posvetit ćemo se onome što se još ima misliti“<sup>5</sup>.

U spisu *O humanizmu* on detaljnije govori o mišljenju koje nije akcija samo time što ono ima konkretni učinak, odnosno što ima svoju primjenu, jer čisto iskustvo mišljenja traži oslobađanje od njegove tehničke interpretacije. Takvo mišljenje kao *τέχνη* počinje preovladavati zapadnom tradicijom još od Platona i Aristotela iako se ono, za razliku od modernog doba vidi kroz *praxis* i *poiesis*, ali, bez obzira na to mišljenje samo po sebi nije praktično. Unutar tog tehničkog mišljenje se pokazuje u obliku *theoria* i spoznavanje kao teorijsko odnošenje zbiva se unutar pukog tehničkog izlaganja mišljenja.

„Otda je 'filozofija' u stalnoj nuždi da pred 'znanostima' opravdava svoju egzistenciju. Ona mnije da se to najsigurnije postiže time da se sama uzdigne u rang znanosti. No to je nastojanje napuštanje biti mišljenja. Filozofiju progoni strah da gubi na ugledu i značenju ako nije znanost.“<sup>6</sup> Ovu vrlo ostru kritiku kako filozofije tako i znanosti Heidegger dodatno argumentira time da znanost na filozofiju gleda kao na neznanstvenu (time neutemeljenu sliku svijeta), a filozofija vrlo često traži egzaktnost u okrilju znanosti. Kažnjavanje filozofije za ovu kolebljivost je uslijedilo

---

<sup>4</sup> Martin Heidegger, *Stav identiteta*, u: Kraj filozofije i zadaća mišljenja, Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić, str. 292. Radi se o nepromijenjenom tekstu predavanja koje je održano 27. juna 1957. godine na Dan fakulteta o petstoljetnoj godišnjici Univerziteta u Freiburgu.

<sup>5</sup> Ibidem, str. 296.

<sup>6</sup> Martin Heidegger, *O humanizmu*, u: Kraj filozofije i zadaća mišljenja, Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić, str. 154. Radi se o proširenom tekstu pisma koje je Heidegger napisao Jeanu Beaufretu u jesen 1946. godine.

još od sofista i Platona i to u vidu logike koja mišljenje prosuđuje prema 'njemu neprimjerenom mjerilu' čime je mišljenje više od dvije hiljade godina nasukano na suhom.

Strogost mišljenja, upozorava Heidegger, ne pokazuje se naprosto u tehničko-teorijskoj egzaktnosti i logičkoj vezi pojmova, nego u kazivanju koje „ostaje u čistom elementu bitka“ i prepušteno je raznovrsnosti njegovih dimenzija.

U modernom tehničkom dobu mišljenje, koje više nije u svojoj izvornosti, gubitak koji bilježi nastoji nadoknaditi time što traži validnost kao *τέχνη*, pa filozofija vremenom sve više postaje 'tehnikom razjašnjavanja iz najviših uzroka'. Razultat je taj da se filozofi samo *bave* filozofijom ali više *ne misle*. Diktatura tehničke i ine javnosti unaprijed donosi odluku o tome šta je svijetu i u svijetu razumljivo a šta se kao nerazumljivo odbacuje. U tom 'poslu' im vrlo često pomaže filozofija svedena na *τέχνη* razumijevanja.

Time nismo daleko od pitanja o humanizmu<sup>7</sup> modernog tehničkog doba. Ako se humanizam nastoji razumjeti kao napor da čovjek bude slobodan (i u tome nalazi svoj ponos), onda je on različit, zavisno od toga kako se razumijeva sloboda i priroda čovjeka u povijesti. Tako su putevi ozbiljenja slobode vrlo različiti.

Sve dosadašnje vrste humanizma, od rimskog do savremenog, pretpostavljale su jednu samorazumljivost, a to je da je čovjek *animal rationale*, čime se čovjek kao biće definira naspram ostalih bića (biljke, životinje, bog), ali, upozorava Heidegger, čovjek je time nepovratno gurnut u područje animalitasa bez obzira što ga se ne poistovjećuje sa životinjom.

„U načelu stalno se pomišlja homo animalis, čak i onda kad se anima postavi kao animus sive mens, a ovi kasnije kao subjekt, kao osoba, kao duh. Takvo je postavljanje način metafizike. No time se podcjenjuje bit čovjeka i ne misli u svojem podrijetlu, koje bitno podrijetlo za povijesno čovječstvo stalno ostaje bitna budućnost. Metafizika misli čovjeka polazeći od animalitasa, a ne spram njegova humanitasa.“<sup>8</sup>

Samim tim, često se bit čovjeka nastoji fiziološki tražiti u ljudskom organizmu, međutim, to bi bilo isto kao kad bi atomsku energiju uzeli kao bit prirode, jer bit čovjeka ne leži u organizmu nego u njegovoj ek-sistenciji, smatra Heidegger.

Ek-sistencija pri tome nije existentia, jer je ek-sistencija 'iz-stajanje u istinu bitka' dok je existentia samo actualitas, zbiljnost koja nije mogućnost. Ostanemo li u actualitas-u dočekujemo bezavičajnost kao napuštanje bića od bitka i ona, to jest bezavičajnost, je zaborav bitka, te time istina bitka ostaje nemišljenom.

Tehnika je jedan način zaborava tog bitka i njena je sudbina bezavičajnost, jer se ne vraća izvornom *τέχνη*, nego samo potiče iz *τέχνη* kao jednog načina raskrivanja, odnosno očitovanja bića, pa se tako 'kao jedan lik istine' tehnika temelji u povijesti metafizike. Prirodna znanost i tehnika se na taj način manifestiraju kao dovršenje metafizike subjektiviteta kojem su kumovali Platon, Descartes i Leibniz, a njen je vrhunac u atomskoj eri kada znanost postaje potpuno

<sup>7</sup> Heidegger pravi malu skicu pojma humanizma, očito potaknut Beaufretovim pitanjima egzistencije. Tako, smatra Heidegger, humanitas se prvi put spominje u vrijeme rimske imperije kada se pravi razlika između homo humanus i homo barbarus pri čemu je homo humanus slobodni građanin Rima "koji rimsku virtus povisuje i oplemenjuje 'utjelovljenjem' od Grka preuzete παιδεία". Na taj način se prvi put spominje humanizam. On je, na primjer, za Marxa čovječnost koja se nalazi u društvu kao 'prirodnoj' sredini za čovjeka, za kršćanstvo humanitas homo stoji naspram deitas-a, a u renesansi u suprotnosti spram homo deitasa.

<sup>8</sup> Martin Heidegger, *O humanizmu*, u: Kraj filozofije i zadaća mišljenja, Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić, str. 161.

obesmišljena. Prema svemu do sada rečenom može se izvesti zaključak da je za Heideggera prirodna znanost u svojim manifestacijama tehnika, jer su se rezultati novovjekovne prirodne znanosti dovršili u samoj tehnici. S druge strane, prirodna znanost je posljedica Platonove i Aristotelove tehnizacije, a tehnizacija je vidljiva u zahtjevu da filozofija tehniku razjašnjava na temelju prvih uzroka čime je bitak sveden na objekt, a tehnika prijeti izvornom bitku čovjeka. Samim time, bezavičajnošću i zaboravom bitka, tehnika ne može dati odgovor na pitanje o bitku, jer je tehnika obesmišljeno mišljenje svedeno na računajući um.

Ono što svakako treba podvući je da je Martin Heidegger zaslužan što je dijagnosticirao tehničku krizu duha, uočio Evropu ka središte te krize i ukazao na uzroke dekadencije u instrumentaliziranoj prirodnoj znanosti. Zahvaljujući takvoj tehnici mi još uvijek ne čujemo, „mi, kojima pod vladavinom tehnike, putem radija i filma, slabi sluh i vid. Konstelacija bitka je uskraćivanje svijeta kao napuštenosti stvari“<sup>9</sup>. Na taj način nećemo nikada moći postati dijelom onoga što će biti a da prije toga misaono ne iskusimo ono što jest. S te strane gledano, a imajući na umu po-stav kao opasnost u bitku, tehnikom nećemo moći zagospodariti, odnosno nećemo je nadvladati, upozorava Heidegger. Nije li to odveć pesimistična prognoza? Ne, ako se uzme u obzir zadaća budućeg mišljenja i drugačiji pristup tehnici. Ona, naime, neće nadvladati čovjeka, jer se bit tehnike „prebolijeva u svoju još skrivenu istinu“ tako što se prebolijevanje stječe nadolaskom nekog drugog usuda koji se ne može unaprijed predvidjeti u vidu nekog povijesnog procesa. „Da bi se bit tehnike preboljela, potreban je dakako čovjek. Ali, čovjek je ovdje potreban u svojoj biti, koja od/govara tom prebolijevanju. Prema tome, mora se bit čovjeka tek otvoriti spram biti tehnike, što je stjecajno nešto posve drugo negoli događaj, da ljudi afirmiraju i unapređuju tehniku i njezina sredstva.“<sup>10</sup>

Preduslov ovakvog otvaranja biti čovjeka, prema Heideggeru, je da se novovjekovni čovjek vrati „u zavičajnu širinu prostora svoje biti“ i to tako što će prije pitanja: što nam je činiti? promisliti i pitati u stvari: kako moramo misliti?. To je moguće učiniti putem jezika koji nam otvara put mišljenju, jer je on takva dimenzija mišljenja „unutar koje čovjekobit tek uopće može odgovarati bitku i njegovu nagovoru i u odgovaranju pripadati bitku“, pa je takvo prvobitno odgovaranje u stvari mišljenje u kojem je moguće prebolijevanje biti tehnike.

U opasnosti po-stave kao biti tehnike skriva se mogućnost nekog okreta koji je potreban prebolijevanju, okret kojim će istina biti bitka biti izvorno vraćena u biće. On se stječe, doduše, samo onda kada opasnost po-stave sama dođe na vidjelo. „Možda mi već stojimo u unaprijed bačenoj sjeni nadolaska tog okreta. Kada i kako se on usudno stječe, to nitko ne zna. A nije ni potrebno takvo što znati. Znanje takve vrste bilo bi čak najpogibelnije za čovjeka, jer njegova je bit, da bude čekalac, koji čeka bit bitka, misleno je čuvajući. Samo ako čovjek kao pastir bitka čeka istinu bitka, može on očekivati nadolazak usuda bitka, a da ne zapadne u puko htijenje znanja.“<sup>11</sup> Ovaj okret se događa nenadano i u njemu se rasvjetljuje prosvjetlina, bit bitka, a u slučaju moderne tehnike po-stava biva rasvjetljena kao opasnost, samim time i kao spasonosno.

---

<sup>9</sup> Martin Heidegger, *Okret*, u: Kraj filozofije i zadaća mišljenja, Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić, str. 259.

<sup>10</sup> Ibidem, str. 252.-253.

<sup>11</sup> Ibidem, str. 254.

U jednom od ključnih spisa takozvane II. faze pod naslovom *Kraj filozofije i zadaća mišljenja* Heidegger otvara nova pitanja a time i upućuje na zadaću budućeg mišljenja. Spis je podijeljen u dva pitanja: kako je i koliko filozofija u sadašnjem razdoblju dovršena i koja zadaća ostaje mišljenju na kraju filozofije?.<sup>12</sup> On podsjeća kako se kraj filozofije ne treba razumijevati u negativnom smislu kao konačni prestanak ili propadanje, nego se u stvari radi o dovršenju metafizike, ali i to dovršenje ne treba gledati kao dolazak do savršenstva. Samu riječ 'kraj' treba čitati kao mjesto pa kraj filozofije jeste mjesto „u čemu se cjelina njezine povijesti sabire na svoju krajnju mogućnost“. Cjelokupna dosadašnja filozofija kao metafizika rezultat je Platonove filozofije u različitim formama, npr. Nietzsche svoju filozofiju zove obrnutim platonizmom, a Marxovim obratom metafizike dostignuta je krajnja mogućnost takve filozofije. Čak i pozitivizam kao najradikalniji protivnik metafizike govori Platonovim jezikom.

Takav kraj filozofije mislimo odveć usko ako pod tim podrazumijevamo razvitak nekih novih filozofija ali sa dosadašnjim stilom pri čemu se zaboravlja kako je još od stare Grčke vidljivo da se filozofija razvija u pravcu razvitka znanosti. „Razvitak znanosti istodobno je njihovo odvajanje od filozofije i formiranje njihove samostojnosti. Taj proces pripada dovršenju filozofije. On je danas na svim područjima bića u punom jeku. Razvoj toga procesa izgleda kao puko rastvaranje filozofije, a uistinu je upravo njezino dovršenje.“<sup>13</sup>

Tako je proces rastvaranja filozofije u posebne znanosti konačno dovršenje filozofije, jer je ona našla utočište u znanostima kibernetičkog, odnosno tehničkog tipa. To je vidljivo i u zahtjevu da se takva 'filozofija' tehnički ustroji a pitanja o modernoj tehnici koja smjeraju na otkrivanje njene biti postepeno nestaju tako što kategorije koje omeđavaju predmet filozofije postaju radne hipoteze.

Naravno, takozvane egzaktnе znanosti gotovo su u potpunosti preuzele ono što je filozofija nekad pokušavala a to je predočavanje 'ontologije različitih regiona bića (priroda, povijest, pravo, umjetnost)', a teorija, na koju se filozofija vazda pozivala, danas predstavlja supoziciju kategorija koja ima samo kibernetičku funkciju i poriče bilo kakav ontološki smisao, jer je na sceni računajuće mišljenje. „Kraj filozofije pokazuje se kao trijumf vođenog uređenja znanstveno-tehničkog svijeta i tome svijetu odgovarajućeg društvenog poretka. Kraj filozofije znači: početak svjetske civilizacije utemeljene u zapadno-europskom mišljenju.“<sup>14</sup>

Nakon ovakve sumorne slike rastvaranja savremene filozofije u tehnizirane znanosti Heidegger pita koja zadaća ostaje mišljenju na kraju filozofije?. Pitanje je intrigantno posebno ako se uzme u obzir da takvo mišljenje ne može biti ni metafizika ni znanost. Podrazumijeva se pri tome da civilizacija sutrašnjice nužno treba prevladati tehničko-znanstveno-industrijski karakter čovjekovog življenja posebno intenzivan od novovjekovlja do danas. Otvarajući pitanje o zadaći mišljenja trebamo prvo odrediti šta je predmet, odnosno stvar (Sache) filozofije. U slučaju filozofije kao metafizike stvar je bitak bića i njegova prisutnost u svijetu a od Hegela i Husserla naovamo subjektivitet.

<sup>12</sup> Ovaj Heideggerov spis je tekst predavanja koji je prvi put objavljen u zborniku "Kierkegaard vivant" aprila 1964. godine.

<sup>13</sup> Martin Heidegger, *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, u: *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić, str. 401.

<sup>14</sup> Ibidem, str. 402.

Ipak, u igru tog nabačaja budućeg mišljenja Heidegger uvodi pojam 'prosvjetline' (Lichtung) kao otvorenosti koja omogućava neko osvajanje i pokazivanje, odnosno dopušta hod spekulativnog mišljenja do onoga što se misli<sup>15</sup> i prosvjetlini kao prafenomenu ili prastvari treba posvetiti naročitu pažnju. To je posebno važno stoga što mišljenje ne smije ustuknuti pred pitanjem nije li prosvjetlina ono u čemu prostor i vrijeme „imaju svoje sabiruće zaklanjajuće mjesto“.

Svako ono mišljenje, podvlači Heidegger, koje ne slijedi poziv „k samoj stvari“ već je na putu u ono prosvjetline, bez obzira što filozofija o tome ne zna ništa. Ipak, on impulse govorenja o prosvjetlini nalazi u Parmenidovoj pjesmi *O prirodi*:

„al' sve treba da iskusiš:

i neskrivenosti, savršeno okrugloj,

mirujuće srce

i smrtnika mnijenja, u kojih ufanja

u neskriveno neima.“<sup>16</sup>

U ovom fragmentu se spominje riječ ἀλήθεια (neskrivenost), identična je sa savršenom kuglom i početak i kraj su joj u istom. Nju treba misliti kao prosvjetlinu, sugerira Heidegger, jer jamči bitak i samo mišljenje i njihovu supripadnost. Ali, postavlja se pitanje zašto se ἀλήθεια više ne prevodi riječju 'istina'. Jedini je odgovor na ovo pitanje da „ako se istina u baštinjenu 'naravnom' smislu razumije kao na biću zasnovano slaganje spoznaje s bićem, ali i, ako se istina izloži kao izvjesnost znanja o bitku, ne smije se ἀλήθεια neskrivenost u smislu prosvjetline izjednačavati s istinom“<sup>17</sup>, jer neskrivenost kao takva tek omogućava mogućnost istine, istina sama može biti ono što jest tek u elementu prosvjetline. ἀλήθεια kao prosvjetlina još nije istina ali da li je onda vrijednosno niža od istine? „To pitanje ostaje kao zadaća prepušteno mišljenju. A to mišljenje mora promisliti, da li ono to pitanje uopće može i postaviti, dokle god misli filozofski, tj. u strogom smislu metafizički, opitujući ono prisutno samo s obzirom na njegovu prisutnost.“<sup>18</sup>

Očito je da pitanje o neskrivenosti nije u potpunosti i pitanje o istini, a ova je konstatacija posebno važna u današnjoj eri tehničko-znanstvene racionalizacije, jer se takva civilizacija opravdava tehničkim efektima koji u konačnici ne garantiraju mogućnost ni racionalnog niti iracionalnog. Čovječanstvo danas izgleda da je spremno prihvatiti vlastitu ograničenost i da, s onu stranu nesavladivosti partikularnog znanja koje je u domenu znanosti, pronade zadovoljenje u rigidnom ovladavanju prirodom, pa čak i po cijenu da se osnaži vladavina čovjeka nad čovjekom.

---

<sup>15</sup> Želeći napraviti razumljivu analogiju sa svakodnevnim svijetom on Lichtung poredi sa prosvjetlinom u šumi koja je suprotna onome što zovemo šikra ili gusta šuma. Prosvjetlina dolazi od glagola 'svijetliti', pa nešto osvjetliti znači osloboditi, olakšati, otvoriti, i tako dalje, a u slučaju šume prosvjetliti znači osloboditi je od drveća, iskrčiti. Prostor koji time nastaje jest prosvjetlina. No, upozorava Heidegger, termin 'svijetao' nikako ne treba poistovjećivati sa terminom 'jasan'. Prosvjetlina pri tome nije samo mjesto otvoreno za svjetlo i tamu, nego i za jeku, zvučanje i odzvonjavanje, za sve prisutno i odsutno.

<sup>16</sup> Preuzeto iz: Martin Heidegger, *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, u: *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić, str. 411. Prevod ovog fragmenta Slobodana Žunjića je ipak nešto drugačiji i on glasi:

„Ti treba sve da saznaš

od mene, i nepomično srce lepo-kruga istine

i mnjenja smrtnika, u kojima nije istinsko pouzdanje.“

Pogledati: *Fragmenti elejaca, Parmenid, Zenon, Melis*, BIGZ, Beograd, 1984., preveo Slobodan Žunjić, str. 68.

<sup>17</sup> Martin Heidegger, *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, u: *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić, str. 412.

<sup>18</sup> Ibidem.



To je posebno uočljivo u posljedicama tehnike koje podstiču manipulaciju u zajednici, samim tim i u pojedinačnom životu čovjeka utičući na njegov rad, raspodjelu dnevnog vremena, porodicu... Možda, stoga, postoji mišljenje koje je izvornije od današnje tehnoracionalizacije, mišljenje koje je s onu stranu racionalnog i iracionalnog, ali i koje je trezvenije od tehničkog.

U traganju za odgovorima na ova pitanja prema Heideggeru je potreban 'odgoj za mišljenje' i znanje o tome šta je odgojenost a šta neodgojenost u mišljenju. U tom smislu on citira Aristotelov stav izrečen u Metafizici (1006a): „Neodgojenost je naime ne imati pogleda za ono, u odnosu na što je nužno tražiti dokaz, a u odnosu na što nije.“<sup>19</sup> Uvjerenje o tome da će svjetskom poviješću sutrašnjice gospodariti znanost i tehnika nameće i logično pitanje da li planetarna tehnika zahtijeva i jedno globalno mišljenje u vidu vladavine nad filozofijom, umjetnošću, religijom...? Ovo pitanje postavlja i Kostas Axelos u djelu *Uvod u buduće mišljenje*, posebice u dijelovima knjige koji su naslovljeni sa *Svjetska povijest tehnike* i *Na putu k planetarnom mišljenju*.

Znanost i tehnika planetu vode ka radikalnom gospodarenju nad prirodom kako bi društvo zadovoljilo svoje prirodne ali i duhovne potrebe; radi se o epohi koja univerzalizira biće i tehnički ga preoblikuje i koju Axelos zove planetarnom. No, nije li takvo planetarno mišljenje po svojoj prirodi lutalačko?

Kod starih Grka ta planetarna bit počiva u lutanju kao putovanju, pustolovini na koju čovjeka nagoni sami *physis*, ali to lutanje nikako ne treba razumijevati kao zabludu ili besciljni put nego se ono treba uzimati kao otvorenost postojanja (Heidegger), to jest kao istovremenost otkrivanja i sakrivanja. Ta jedinstvenost bića i *physis*a skriva istinu u *logosu*, *poiesisu* i *praxisu* koju ljudi kroz povijest lutajući nastoje otkriti. Kod Grka su *techne* i *physis* u uskoj vezi i imaju zajedničko izvoriste, smatra Axelos, bez obzira što ta zagonetka konstantno ostaje neriješena.

Kasnije, sa nastupom monoteističkog svjetonazora, bitak bića se nastoji sagledati u vidu tvorca, boga ili „apsolutnog kovača planova“ koji *ex nihilo* stvara sve postojeće od prvog akta pa do apokalipse. Prema ovom nazoru sve što je materijalno, tjelesno i čuvstveno nužno je nadići jer je ono rezultat grijeha, pa zato nije čudo što „Zemlja postaje borbenim mjestom toga nacrt“.

Danas, nasuprot starogrčke simbioze bitka i *physis*a i skolastičkog planskog događanja, gotovo da nemamo istine koju su, kako to reče Friedrich Nietzsche, imali čak i skeptici. Izgubljen je smisao bitka, a „bitak postaje lutajuće-putujuće postojanje, i sve što jest postaje predmetom planske, planetarne tehnike koja snažno zahvaća u tu prazninu“<sup>20</sup>. Prvi korak u tom cilju čini Descartes postavljanjem subjekta (*res cogitans*), kao gospodara nad cjelokupnom zbiljom (*res extensa*), čime metafizika svoje dovršenje nalazi u fizici kako bi se u novom vijeku metafizika kao fizika i fizika kao metafizika preobratile u tehniku što je uočljivo i u Kantovom utemeljenju transcendentnog *ja* koje konstituiraju predmete kao predmete iskustva, te u Hegelovom dijalektičkom razvoju duha, od logosa do apsolutnog duha.

S druge strane, Heidegger nastoji uvesti mišljenje koje će imati zadatak nadvladati metafiziku i ono se odvija u doba planetarne tehnike kao načina raskrivanja bitka. „Čisto i bistro,

<sup>19</sup> Preuzeto iz: Martin Heidegger, *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, u: *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Naprijed, Zagreb, 1996., preveo Josip Brkić, str. 416.

<sup>20</sup> Kostas Axelos, *Uvod u buduće mišljenje. Na putu k planetarnom mišljenju*, Zagreb 1972., str. 74., preveo dr Franjo Zenko.

ravno i glatko, sve što jest i biva napravljeno pojavljuje se u nadolazećoj planetarnoj epohi; planirajuće, poravnavajuće, plansko, planetarno činjenje i stvaranje – od danas i sutra – podvrgava sebi svu zemlju: tehnika postaje udarom koji sve pokreće. Kroz tehniku se odvija svjetskopovijesna 'bit' povijesti svijeta i planetarno vladanje bitka nastajućeg bića u cjelini.<sup>21</sup> No, njena se bit manifestira u vidu nereda, jer *logos* i *poiesis*, *poiesis* i *praxis*, *techne* i tehnika više ne emaniraju nikakav smisao i istina izostaje. Axelos se zato pita da li je spas moguć time što će se, kako on očekuje, razviti jedna 'harmonijsko-borbena sila' u vidu otvorenosti bitka bića u cjelini i to takva otvorenost koja više neće biti otvorenost na način bića nego prevashodno kao planetarni svjetski bitak, kao otvoreni svijet koji se neće pojavljivati u vremenu i prostoru bez cilja.

U *Uvodu u planetarno mišljenje*, u kome pokušava razraditi ideju svjetskog bitka lišenog besmisla, on iznosi uvjerenje da će tehnika u budućnosti nastojati preuzeti brigu za sve što jest, ona će biti pogonska snaga koja će sve uobličavati i obuhvatati cjelinu bića i to tako što će zahvatati „u svoje zupčanike mitove i religije, poeziju i literaturu, umjetnost i politiku, znanost i misao; vrtnjom njezinih zupčanika povezuje se proizvodnja i potrošnja“<sup>22</sup>.

Ona je kao stvaralačka i razotkrivajuća dominantna sila u trouglu *physisa*, *techne* i energije; ona je čak u funkciji mitskih likova, Prometeja i Ikara, jer se brine o jeziku, radu i ljubavi, borbi i igri; povezujući prirodu i povijest ona je 'konstelacija koja kuje i obuhvaća sve' i pod njom se odvija ljudska sudbina.

Odnos tehnike i humanizma ovim se sam po sebi nameće kao temeljno pitanje savremenog doba. Govoreći o tome Axelos pesimistično zaključuje kako je humanizam u sukobu sa tehnikom nemoćan zato što se oni uzajamno proizvode i zato što je tehnika rezultat humanizma; tehnika je postala gospodar prirode i povijesti čemu je prvobitno težio novovjekovni humanizam pa je time ovaj začarani krug zatvoren. „Sve govorcije o dominaciji tehnike su nesposobne da naslute kako su u toj dominaciji povezani genitiv subjektivni i genitiv objektivni i da je magični krug koji povezuje subjekte i objekte na neki način na putu da se razbije.“<sup>23</sup>

Danas je na sceni jedna druga vrsta igre u čijem je središtu tehnika. Ona promiče stav da ne-humanističko razumijevanje tehnike nije istovremeno ahumanističko i u njemu čovjek ostaje netaknut, naravno ukoliko on ne potiskuje sebe kao biće. Kako onda odgovoriti na ovakav transhumani izazov tehnike, pita se Axelos smjerajući na dva moguća pravca u tom razmatranju: asketski i posesivni.

Razlog za to on vidi u tome da tehnika nije isključivo proizvodnja nego i posebna vrsta izazova, izazova za materiju, ali i život sam, jer zahvaljujući njoj čovjek stremlji ka planetarnom mišljenju koje otvara eru planifikacije<sup>24</sup> i kibernetičke društvene fiksacije. Ona u svojoj konačnici potencira plitkost kao sravnjavanje, ujednačavanje, poravnavanje. Tako planetarno mišljenje jest lutanje u ostvarenju totaliteta. Iako lutanje po sebi nije zabluda, u ovoj eri se zaboravlja starogrčko

---

<sup>21</sup> Ibidem, str. 83.

<sup>22</sup> Ibidem, str. 110.

<sup>23</sup> Ibidem, str. 111.

<sup>24</sup> Axelos prigovara intelektualcima da često ne znaju šta govore kada elaboriraju pojam planetarno. Kako bi to razjasnio on podsjeća da starogrčki pojam *πλανης* znači lutajući, *πλανητης* planet što najdirektnije upućuje na korelaciju između lutanja i planete koja se razumijevala kao nešto ravno i plitko.

trojstvo logičkog, etičkog i estetičkog, odnosno istinitog, dobrog i lijepog. To se da primijetiti i u tome da se danas sve više govori o nuklearnoj i informatičkoj eri, a da se pri tome njihov bitak ne imenuje, bitak kao da uzmiče, a tehnika postaje sve umješnija u postupcima manipuliranja kako u prirodu tako i u društvenim odnosima, uključujući i politiku i ekonomiju. One više nisu svodive na starogrčki pojam *polisa* i *oikosa*, ne ograničavaju se na jedan autonomni prostor, nego se prema njima ravna sve na planeti zemlji.

„Izgleda da sve ide i jest vođeno prema panhumanoj zajednici i da mi svi idemo i jesmo vođeni prema istom besciljnom cilju. Raspadanje starih i još 'aktuelnih' struktura, rastvaranje organizacija i organizama, institucija i oblika, dezintegracija superstruktura – raspadanje, rastvaranje i dezintegracija njihova smisla, jer njihov empirijski život još uvijek životari i pokazat će se sposobnim da preživi i da se požuri u obnovama – pridonose univerzalizaciji.“<sup>25</sup>

Poravnavanje i plitkost bit će konstante planetarne politike. U okviru nje sve će biti predmetom organizacije, ono što se nekada razumijevalo sada će se računati; i radi se o nezaustavljivom brisanju distinkcije između mirovanja i kretanja, opuštenosti i uzbuđenja. Ona počiva na računskom razumu s težnjom da uspostavi vladavinu tehničkog s njenim vlastitim svjetonazorom, mobilizirajućim, konstruirajućim i panhumanim istovremeno. Ta je planetarna politika za Axelosa irealna, fantazmagorična, iluzorna i teatralna, ali je istovremeno i čovjekov usud, pa pitanje s početka i dalje je aktuelno: da li planetarni čovjek može biti u ritmu sa *physisom*, da li su i danas *logos* i *physis* jedinstvo ako planetarna tehnika sprečava svaki misaoni napor i ako ona teži svekolikom prisvajanju, time i bezgraničnoj moći.

Vratimo li se Heideggeru vidjet ćemo da on već u svom kapitalnom djelu *Bitak i vrijeme*, koje je ponegdje dobilo i epitet „biblije savremene filozofije“, na izvjestan način povukao razliku između čovjeka i subjekta, to jest između tu-bitka i subjekta s jedne strane i, s druge, bića i objekta, to jest svijeta i svekolikih objekata. Ako pođemo od toga, te ako subjekt podrazumijevamo kao nešto bezgranično, onda bi tu-bitak imao svoja prostorna i vremenska ograničenja, a on ih ima i s obzirom na svoju slobodu. Međutim, ta „ograničenost“ čovjeka kao tu-bitka jeste u biti *njegova* sloboda, odnosno egzistencijalna sloboda koja subjektu nije dana. Ako savremenog čovjeka iz ovakve hajdegerijanske perspektive onda slijedi da čovjek može postati subjektom, ali, s druge strane, subjekt ne može postati čovjekom.

Dakle, dok je subjekt klasična novovjekovna metafizička postavka, čovjek je sama pretpostavka metafizike, jer se samo iz tu-bitka može „roditi“ subjektivitet subjekta. Ovakvo razlučivanje kod Heideggera teži prevladavanju modernog u takozvano post-moderno ili post-metafizičko mišljenje koje poteže i pitanje odnosa između antropocentrizma i humanizma, izuzetno važno za ovu temu. Jer, dok je novovjekovna misao čovjeka identificirala sa subjektom a humanizam time poistovjećen sa antropocentrizmom, savremenim zahtjevom za dokidanjem antropocentrizma traži se i ukidanje klasično shvaćenog humanizma, te, na taj način „brisanje tradicionalne slike koja je bila stvorena o čovjeku“ (Foucault). Time i Foucault sugerira odricanje

---

<sup>25</sup> Kostas Axelos, *Uvod u buduće mišljenje. Na putu k planetarnom mišljenju*, Zagreb 1972., str. 163., preveo dr Franjo Zenko.

od apstraktnog humanizma, jer problemi odnosa čovjeka i svijeta, problem stvarnosti, umjetničkog stvaranja, sreće, i tako dalje, „ne zaslužuju biti teorijskim problemima“.

Svi ti zahtjevi su, smatra on, odsječeni od znanstvenog i tehničkog svijeta koji je, u biti, naš stvarni svijet, čime se dokinuće identiteta čovjeka i subjekta, odnosno antropocentričkog ega, nameće kao zadaća savremenog mišljenja. Heidegger sugerira da na svijet ne smijemo gledati kao na cjelinu bića, nego ga prevashodno razumijevati iz bitka-u-svijetu, odnosno kao egzistencijal, jer svijet nije sveukupnost stvari nego horizont u okviru kojeg stvari imaju svoje značenje. Svjetkost svijeta na ovaj način jest polje značenja unutarstvetskog bića koje ima dva modusa: modus upotrebljivosti ili priručnosti (*Zuhandenheit*) i modus predručnosti ili prisutnosti (*Vorhandenheit*). Putem ovog značenja svjetskosti svijeta mi nastojimo svijet razumjeti kao smislen ili, pak, besmislen; razumjeti svijet znači razumjeti u prvom redu biće u njegovom bitku, iz njegovog bitka, a smisao bitka prethodi smislu svijeta kao cjelini značenja.

Kao što je već rečeno, bit tehnike kod Heideggera nije ništa tehničko, ona je *Ge-stell*, postava ili naprava čime spomenuta bićevnost bića više nije samo predmetnost predmeta, kao što je to slučaj u novovjekovnoj paradigmi, nego, u stvari, raspoloživost raspoloživog u okviru kojeg stvar više nije na raspolaganju u vidu predmeta, nego se radi o raspoloživom kao postojbini čiji je podložnik ne više podloga u vidu antropocentričke paradigme čovjeka, nego subjekt u njegovom probitnom značenju, kao *sub-iectum*.

Iz ovakvog Heideggerovog stava moguće je podvući potenciranje čovjekove odgovornosti spram pradomovine čovjeka kao čovjeka kako bi se svijetu pustilo da bude svijet kao prostor slobode i „predmetne“ opuštenosti, jer nas ovladavanje svijetom, prisutno od novovjekovlja, ne opušta nego zatvara i koči, svijet kao svjetski zatvor. Zato je zadaća mišljenja na kraju filozofije ne obnova metafizike nego njeno prebolijevanje ili pregorijevanje, nije, dakle, moguća nikakva rekonstrukcija metafizike nakon njene samodisolucije.

*Homo sapiens* kao „metafizički“ čovjek nije još *homo humanus* jer se od modernog humanizma, odnosno novovjekovnog antropocentrizma i panantropizma treba što prije oprostiti. U tom smislu i Heidegger u svom *Pismu o humanizmu* naglašava kako „misliti istinu bitka istovremeno znači: misliti humanitas *homo humanusa*. Priznaje se humanitas u službi istine bitka, ali bez humanizma u metafizičkom smislu“.

Prema Heideggerovom mišljenju čovjek ne raspolaže tehnikom ali ni tehnika nužno ne raspolaže čovjekom. Budući da je bit tehnike naprava, tehnika ne raspolaže ni samom sobom ni čovjekom, jer su i čovjek i tehnika „posrednici bitka“, tehnika je kostur „kuće bitka“, a opasnost koja se na prvi pogled vidi iz tehnike u stvari proizilazi iz samog bitka.

## Literatura

1. Axelos, Kostas: *Uvod u buduće mišljenje. Na putu k planetarnom mišljenju*, Zagreb 1972, preveo dr Franjo Zenko,
2. *Fragmenti elejaca, Parmenid, Zenon, Melis*, BIGZ, Beograd, 1984, preveo Slobodan Žunjić,
3. Heidegger, Martin: *Bitak i vrijeme*, Naprijed, Zagreb, 1985, preveo Hrvoje Šarinić,

4. Heidegger, Martin: *Kraj filozofije i zadaća mišljenja*, Naprijed, Zagreb, 1996, preveo Josip Brkić,
5. Heidegger, Martin: *Prilozi filozofiji (O događaju)*, Naklada Breza, Zagreb, 2008, preveo Kiril Miladinov,
6. Heidegger, Martin: *Što se zove mišljenje?*, Naklada Breza, Zagreb, 2008, preveo Boris Perić

## **"THE END" OF PHILOSOPHY - MARTIN HEIDEGGER**

### **Abstract**

When German philosopher Martin Heidegger in the short essay *The End of Philosophy and the Task of Thinking* reactivated the old-fashioned concept of aletheia and etymologically linked it with the common definitions of truth in the twentieth century, he has provoked heated discussions among philosophers in the last fifty years. It is about the question that is bravely raised in this essay; what is more important - the truth or what the truth makes possible? In other words, Heidegger cast doubt on dominating scienticism and the overwhelming suppression of the critical thinking, which is the character of modern times as the era of "radical" value pluralism. To speak of what makes the truth possible means to consider the positioning of existence in times of technical-technological suppression of man today.

**Keywords:** aletheia, truth, philosophy, scienticism, social reality.