ISSN 2744-1210



UNIVERZITET U ZENICI
FILOZOFSKI FAKULTET

SAZNANJE

Zenica, 2022.

ISSN 2744-1210

SAZNANJE

Broj 3/2022

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
Devetom naučno-stručnom skupu *Nauka i savremenost*.

Izdavač
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U ZENICI

Za izdavača
Alica Arnaut, dekan

Glavni i odgovorni urednik
Enes Prasko

Lektura
autori radova

UDK indeksi
Aras Borić

Redakcija
Alić Amel, Bajramović Muris, Bikić Naida, Bujak Adnan,
Burgić Dževad, Ćaro Amer, Ćurković Amela, Delibašić Esad,
Džananović Mirza, Smajlović Ikbal, Solak Edina

SADRŽAJ

Amela Bajrić

SINTAKSIČKE I LEKSIČKO-SEMANTIČKE SPECIFIČNOSTI PRINTANIH MEDIJA 7

Hatidže Burnić

GERMANIZMI U ŠTAMPI BOSANSKE KRAJINE 18

Ikbal Smajlović

SKENDER KULENOVIĆ I SOCIJALNA ANGAŽIRANOST – ČLANCI U „PUTOKAZU“ I RANI PROZNI TEKSTOVI 27

Sanja Merzić

FRAZEMI SA ZOONIMSKOM SASTAVNICOM KOJIMA SE IZRAŽAVAJU LJUDSKE OSOBINE 40

Emira Mešanović-Meša

SLUŽBENA TROJEZIČNOST U BOSNI I HERCEGOVINI NA PRIMJERU JEDNOGA DOKUMENTA 55

Amina Pehlić

AKCENATSKI TIPOVI DVOSLOŽNIH IMENICA ŽENSKOG RODA E-DEKLINACIJE U RJEČNICIMA BOSANSKOG JEZIKA I STANDARDNOJEZIČKOJ PRAKSI 70

Esmeralda Mustafić

SEMANTIČKI TIPOVI NEKONGRUENTNOG ATRIBUTA UZ DEADJEKTIVNE IMENICE U SAVREMENOM BOSANSKOM JEZIKU 78

Dajana Ćosić

IZRAŽAVANJE BUDUĆNOSTI U LATINSKOME I HRVATSKOME CRKVENOSLAVENSKOM JEZIKU 84

Lidija Bakota

VRSTE PITANJA U UDŽBENICIMA KNJIŽEVNOSTI ZA MLAĐU ŠKOLSKU DOB 93

Valentina Majdenić, Ivona Vadlja

ULOGA SUVREMENIH MEDIJA U NASTAVI HRVATSKOG JEZIKA 110

Josip Mihaljević

PHASES OF GAMIFYING CROATIAN WEB DICTIONARIES (THE EXAMPLE OF *MREŽNIK*) 125

Jelena Žanić Mikuličić

ZASTUPLJENOST ANGLIZAMA U HRVATSKIM DNEVNIM NOVINAMA 138

Marijana Tomelić Ćurlin, Tina Mladina

O TRILJSKOM GOVORU 155

Emina Berbić Kolar, Ljubica Nedić

SUVREMENI PRILOZI PROUČAVANJU USMENE KNJIŽEVNOSTI TOLIŠKOGA KRAJA KROZ ZAPISE FRA ZVONKA BENKOVIĆA 170

Amira Dervišević

OD BAJKE DO USPAVANKE – O POEZIJI NASIHE KAPIDŽIĆ-HADŽIĆ 182

Emina Đelilović-Kevrić

ANALIZA SVJEDOČENJA HUSEINA KARABEGA I BOŽIDARA VULOVIĆA, PREŽIVJELIH LOGORAŠA POLITIČKOG LOGORA GOLI OTOK – OD SAZNANJA „OBIČNIH LJUDI“ DO INTERPRETACIJE I NARATIVIZACIJE KULTURE SJEĆANJA 192

Azra Ičanović

BOSANSKOHERCEGOVAČKA KNJIŽEVNOST KAO PROSTOR DE/KONSTRUKCIJE KULTURNOG IDENTITETA 206

Hrvoje Mesić, Helena Sablić Tomić

THE FOREST SPACE AS A METAPHOR FOR THE EXISTENTIAL 215

Lejla Ovčina, Sanja Soče

KOJE VRIJEDNOSTI PROMOVIRAJU PROZNI KNJIŽEVNI TEKSTOVI U ČITANKAMA ZA RAZREDNU NASTAVU? 227

Vildana Pečenković, Nermina Delić

SVIJET DJETINJSTVA U KNJIŽEVNOSTI FERIDE DURAKOVIĆ 242

Selma Demirović

SILVIJE STRAHIMIR KRANJČEVIĆ U KONTEKSTU EVROPSKE MODERNE 250

Đelaludina Šukalić, Edina Rizvić-Eminović, Adnan Bujak

A CORPUS-BASED STUDY OF ANGLICISMS ACROSS DIFFERENT TEXT TYPES OF ONLINE NEWS 261

Kemal Avdagić

CDA PERSPECTIVE ON THE REPRESENTATION OF POLITICAL ACTORS IN BIH IN THE POLITICAL DISCOURSE OF THE EU REPRESENTATIVES IN BiH 272

Vesna Suljić

THE USE OF CONTEMPORARY TECHNOLOGY IN TEACHING LITERATURE: SHAKESPEARE ON A SMALL SCREEN 288

Ivana Špiranec

KORIŠTENJE VIDEOISJEČAKA U NASTAVI TEHNIČKOG ENGLESKOG JEZIKA 300

Aida Tarabar, Vildana Neslanović

READING STRATEGIES AND STRATEGIC READING IN CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING 308

Katerina Vidova

ENGLISH PRESENT PARTICIPLES USED
AS FREE ADJUNCTS AND THEIR MACEDONIAN EQUIVALENTS 318

Amela Ćurković

LINGUISTIK DER ÖFFENTLICHEN
KOMMUNIKATION AM BEISPIEL DER FLÜCHTLINGSKRISE 328

Almina Lisičić-Hedžić

ZUSAMMENSETZUNGEN MIT PLAGIAT 336

Jasmina Zlatarević

ZWEI JAHRE NACHT EIN ROMAN,
DER ZUR KONTINUITÄT UND WANDLUNG DER
BOSNISCH HERZEGOWINISCHEN LITERATUR BEITRÄGT 349

Amira Avdić

INNERER MONOLOG ALS FORM DER
GEDANKENDARSTELLUNG IN ERZÄHLENDEN TEXTEN 359

Edina Solak, Mirza Bašić

UPOTREBA LEKSEMA EVLAT (DIJETE), OĞUL (SIN), KIZ (KĆI)
I YAVRU (DIJETE) U FUNKCIJI IDENTITETSKIH MARKERA
U ROMANU KAFAMDA BİR TUHAFLIK AUTORA ORHANA PAMUKA 368

Deva Özder

BOSNALI ÂSIM DİVANI'NDA ÂDET VE GELENEKLER 380

Eda TOK

'ADLÎ HÜSAM ÇELEBİ'NİN MOSTAR MANZUMESİ 393

Fikreta Fetahović

UTJECAJ TURSKOG JEZIKA NA SEMANTIČKU ADAPTACIJU
RIJEČI PERZIJSKOG PORIJEKLA U BOSANSKOM JEZIKU 402

Damir Kukić

(NE)ZABORAVLJENA PROŠLOST 411

Faruk Kozić

SAVREMENE TEHNOLOGIJE KAO FAKTOR STRUKTURNIH PROMJENA 418

Esad Delibašić

MUZEJ IZMEĐU PROŠLOSTI I BUDUĆNOSTI 433

Bernard Harbaš

SJEĆANJE NA DRUGOG JE SJEĆANJE NA SEBE ILI BEZUSLOVNI OPROST 439

Mirza Džananović

RATOVI SJEĆANJA: BOJNO POLJE WIKIPEDIJA 446

Enes Prasko

MEDIJSKA PISMENOST, DEZINFORMACIJE I LAŽNE VIJESTI 454

Merima Jašarević

NIVO PARTICIPACIJE MLADIH U KULTURI MLADIH U MOSTARU 458

Marija Živković

KRITIČKA RECEPCIJA BALETNIH PREDSTAVA HRVATSKOGA NARODNOGA KAZALIŠTA U ZAGREBU OD 1995. DO 2002. 473

Darija Kuharić

TERCIJARNO OBRAZOVANJE: MEDIJSKA I DIGITALNA PISMENOST KAO DIO PROFESIONALNOG RAZVOJA 483

Damir Mušanović

ZRELOST DJECE ZA POLAZAK U ŠKOLU 497

Rasema Delić

OD TRADICIONALNE KA SAVREMENOJ ODGOJNO-OBRAZOVNOJ PARADIGMI TEMELJENOJ NA TRANSAKCIJSKOJ I TRANSFORMACIJSKOJ ORIJENTACIJI KURIKULUMA 507

Dragana Gavrilović-Obradović

PROJEKTNIM AKTIVNOSTIMA U PROJEKTNOJ NASTAVI DO KVALITETNIJEG ZNANJA 521

Emina Hadžić

RAZVOJ ŽIVOTNIH VJEŠTINA UČENIKA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA U KONTEKSTU PANDEMIJE COVID-19 533

Alma Hadzović Boloban, Hanifa Obralić

KOMUNIKACIJSKE SPECIFIČNOSTI U TRADICIONALNOJ NASTAVI 537

Tarik Hasanić, Amer Ćaro

KARAKTERISTIKE EMOCIONALNO KOMPETENTNOG NASTAVNIKA 548

Naira Jusufović, Tamara Pribišev Beleslin

FORMIRANJE I RAZVOJ SOCIO-KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA STUDENATA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA 555

Marija Karačić

EKOPEDAGOŠKE KOMPETENCIJE - UVJET USPJEŠNOG FUNKCIONIRANJA U 21. STOLJEĆU 565

Slađana Lolić

OBRAZOVANJE I TEHNOLOŠKE INOVACIJE 576

Adisa Milić, Šejla Kadribašić

RELIGIJSKI ODGOJ U FUNKCIJI PROMICANJA INTERKULTURALIZMA U SAVREMENOJ ŠKOLI 582

Almir Sivro

SOCIJALNA KOHEZIJA U ŠKOLAMA SREDNJEG STRUČNOG OBRAZOVANJA I OBUKE 596

Ruža Tomić

ŠAH KAO VAŽNA STRATEGIJA UČENJA U ŠKOLI BUDUĆNOSTI 611

Nermin Tufekčić, Izet Pehlić

STAVOVI NASTAVNIKA O EKOLOGIJI
I FUNKCIONALNOSTI SADRŽAJA EKOLOGIJE
U UDŽBENICIMA OSNOVNOŠKOLSKE ISLAMSKE VJERONAUKE 624

Edita Vuković Antolović, Jasmina Bećirović-Karabegović

SURADNIČKI ODNOSI KAO DIMENZIJA
KVALITETE PREDŠKOLSKE USTANOVE 636

Tamara M. Stojanović, Vojislav L. Ilić

PRIMENA IKT-a U NASTAVI LIKOVNE KULTURE 652

Vehid Kurtić, Naida Bikić, Dževad Burgić

UTICAJ MATEMATIČKOG MODELIRANJA NA MOTIVACIJU
I USPJEŠNOST U NASTAVI MATEMATIKE UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA 662

Harun Smriko, Nevzudin Buzađija

IDEJNO RJEŠENJE ZA RAZVOJ APLIKACIJA
U JAVA OKRUŽENJU PRIMJENOM JFRAME 682

UDK 811.163.43’276.6:316.774
Izvorni naučni rad

Amela Bajrić

SINTAKSIČKE I LEKSIČKO-SEMANTIČKE SPECIFIČNOSTI PRINTANIH MEDIJA

Sažetak

Novine predstavljaju sredstvo prenošenja poruke i kao medij imaju snažan utjecaj na sve segmente društva, ali i reflektuju sve što se u njemu dešava te su u tom smislu pogodan materijal za raznolika lingvistička istraživanja. Analizirajući različite rubrike sedmičnih i mjesečnih magazina uočava se prisutnost sintaksičkih i leksičko-semantičkih stilskih figura, ali i frekventna upotreba stranih riječi, u prvome redu anglizama, grecizama i galicizama. Kako su naslovi jaka pozicija teksta oni predstavljaju stilističko sredstvo od izuzetnog značaja. Njihova uloga u oblikovanju teksta (vijesti, članaka) je višestruka, stoga novinari često posežu za raznim figurativnim elementima. Analiza istraživačkog korpusa utvrdila je da odabir stilskih sredstava ovisi o sadržini teksta, tj. temi rubrike pa će se tako npr. u intervjuima naći reticencije, retorička pitanja, poređenja pa i kumulacija. U rubrikama koje tretiraju ljepotu, zdravlje i modu možemo uočiti zavidan broj stranih riječi kojima se opisuju novi trendovi, a prisutna je i nekolicina frazema. U naslovima su česte nominativne rečenice, elipsa, metonimije, a leksemama stranoga porijekla se intenzificira značenje.

Rad će, dakle, pružiti uvid u analizu s aspekta jezika koja se ogleda u prikazu najfrekventnijih stilskih figura, izražajnih sredstava i specifične leksike koji se koriste u specijaliziranim bosanskohercegovačkim novinama, kakve su Azra i Gracija, koje čine naš istraživački korpus.

Ključne riječi*: figurativnost, izražajna sredstva, leksika, naslovi, novine, stilske figure*

Uvod

Žurnalistički stil veže se uz veliku žanrovsku raznolikost, neki se žanrovi javljaju u svim medijima, a neki su specifični za pojedine medije. Medij u kojem se neki novinarski žanr pojavljuje bitno utječe na stil izražavanja. Na jezičke karakteristike žurnalističkog stila utječe njegova usmjerenost na široki krug primalaca koji su različitog porijekla, obrazovanja i socijalnog statusa, ali i činjenica da novinarski tekstovi nastaju u kratkom roku. Posredstvom novina (pismenog medija ili elektronskih), audio i audiovizuelnih medija ostvaruje se cijeli proces masovnog komuniciranja. Novinski medij ima svoje specifičnosti u odnosu na ostale masmedije: omogućava pažljiviji uvid u pisani tekst i usvajanje poruke koja se može duže pamtiti, jer ostali mediji zbog prevelike brzine prenošenja poruke otežavaju recepciju. Za dnevne je novine važna samo informacija i njeno prezentiranje, a „časopisi mogu objavljivati i analitičke članke koji pripadaju publicistici i namijenjeni su onima koji žele dublje analizirati neke pojave, a tako su koncipirane i neke emisije na radiju i televiziji“ (Katnić-Bakaršić, 2007: 60). Naš istraživački korpus sačinjavaju specijalizirane bosanskohercegovačke novine, odnosno časopisi - *Azra* i *Gracija*. Časopis *Azra* prvi je ženski i porodični magazin u Bosni i Hercegovini koji je prvi put štampan 18. septembra 1996. godine. Zamišljen je kao petnaestodnevni magazin, da bi od 18. juna 1997. godine iz štampe izlazio sedmično. Prvi BH časopis za savremenu ženu, časopis *Gracija*, tokom proteklih godina postao je štivo koje je visokim standardima u konceptu lifestyle časopisa u BiH postao i ostao lider u svojoj oblasti. Teme o uspješnim poznatim, ali i nepoznatim ljudima, priče o porodici, karijeri, zdravlju,

ljepoti, modi, kuhinji, uređenju životnog prostora, putovanjima, prepoznatljivim projektima Bosanaca i Hercegovaca kako u domovini, tako i van nje, profilirale su Graciju kao časopis koji slavi lijepe, dobre i plemenite stvari u našem društvu. Naše istraživanje bazirali smo na nekoliko rubrika koje tretiraju modu, ljepotu, zdravlje, uspješne umjetnike (glumce/pjevače/slikare i dr.), književne velikane, enterijer, talente, intervjue sa poznatim bh. ličnostima želeći pokazati koja su to najčešća jezičko-stilska sredstva i stilske figure zastupljene u pojedinim rubrikama, kao i pokazati da izbor jezičkih sredstava ovisi upravo o tematici nekog članka ili rubrike. Stilske figure su sredstvo za postizanje određenog cilja. Izazivaju začuđenost, mogu pojačati ili oslabiti izraz, uljepšati ga, ali i kvariti. U najširem smislu „figure i tropi tradicionalno se smatraju odstupanjem od uobičajene, neutralne upotrebe jezika tj. odstupanjem od norme“ (Katnić-Bakaršić, 2007: 110). Nezaobilazni u istraživanju bili su i naslovi koji predstavljaju kratke forme, a koje karakteriziraju autoreferencijalnost (usmjerenost na sebe), sažetost i sklonost pojačavanju. Stoga i ne čudi da je analiza pokazala svu ekspresivnost naslova, a često dolaze u formi eliptičnih rečenica, retoričkih pitanja, metonimije, nominativnih rečenica, a dodatna ekspresivnost se postiže i upotrebom leksema stranoga porijekla.

U radu ćemo dati prikaz i analizu primjera stilskih figura na istraživanom korpusu koji je pažljivo izabran s ciljem da se predstavi kontekst i ukaže razlika u korištenju stilskih figura. Tim slijedom vodit ćemo se podjelom stilskih figura na figure konstrukcije, figure riječi ili trope, te figure misli.

Sintaksičke figure

Na sintaksičkom planu figure se mogu grupisati u sljedeće skupine: figure dodavanja odlikuju se proširenjem osnovnog iskaza (kumulacija, epitet), figure iterativnog dodavanja bazirane na ponavljanju leksičkih elemenata (anafora, epifora, okruženje/ciklos, anadiploza, reduplikacija/geminacija, polisindet), figure oduzimanja (elipsa, asindet, reticencija, silepsa), figure zamjene (retoričko pitanje, eksklamacija) i figure permutacije (inverzija, isokolon/paralelizam, parcelacija). Istraživanjem našeg korpusa ekscerpirali smo dosta sintaksičkih figura koje ćemo u nastavku rada predstaviti logičkim slijedom.

Kumulacija se susreće kao gomilanje atributa: „Kako su nam novopečeni roditelji otkrili, Luka je *dobra, mirna i nasmijana* beba…” (A, 1296: 11), „Možete ga naći u *sjemenkama suncokreta, badema, oraha, kikirikija*, te lisnatom zelenom povrću.” (A, 1298: 30); gomilanje objekata: „I zaista je tako, možete da dozirate *riječi, način, emociju, pravila* (i njih itekako!) po sopstvenim kriterijumima.” (G, 417: 37), „Osvojila me svojom *gracioznošću, karakterom i ljepotom*.” (A, 1296: 13) ili kao gomilanje subjekata: „Kretanje je osnovno za prevenciju osteoporoze; *šetnja, trčanje, ples, joga,* vježbe sa opterećenjem su odličan izbor.” (A, 1296: 33).

Epitet je dodatak (najčešće pridjev) koji se dodaje imenici s ciljem naglašavanja pojedinog svojstva ili vrijednosti označenog bića, stvari ili pojave. Njegova je uloga učiniti izraz snažnijim, uvjerljivijim i slikovitijim, a veoma je čest u štampi, reklamama, lecima itd.: „Ne kriju koliko ih je roditeljstvo promijenilo, ne samo kad je o emocijama i prioritetima riječ, nego i njihovoj svakodnevnici. *Užurbanija* je, *odgovornija*, ali sigurno i *ljepša*!” (A, 1296: 11); „*Profesionalan*, *studiozan*, *zaigran*, spreman na kompromis unutar ideje.” (A, 1296: 36);

„*Odvažna*, *talentirana*, *beskompromisno svoja*.” (A, 1294: 11), „Potražite svoj *omiljeni intimni* kutak elegancije i prefinjenosti u srcu Sarajeva.” (A, 1296: 14).

Marina Katnić-Bakaršić (2007: 114) gradaciju svrstava u prelazne figure jer se ne može odrediti primarni nivo odstupanja, tj. da li je riječ o semantičkom ili sintaksičkom nivou odstupanja. Iznenađujuće je rijetka figura, s obzirom na to da označava redanje riječi po jačini značenja ili osjećanja njena upotreba bi doprinijela ekspresivnosti jezičkog izraza, kao: „Masaša vrućim kamenjem može pomoći: da se olakša *napetost mišića, poboljša protok krvi, ublaži bol, promovira opuštanje, otpusti stres*.” (A, 1298: 23).

Anafora je figura iterativnog dodavanja i predstavlja ponavljanje iste riječi ili grupe riječi na početku dvije ili više rečenica, stiha, pasusa i sl. Od riječi koje se ponavljaju u našem korpusu smo zabilježili sljedeće: „*Da* uživamo s najbližima i jedni uz druge, *da* budemo najveća podrška jedni drugima i *da* se volimo.” (A, 1296: 13); „Bilo me sram *da* padam, *da* trebam pomoć, *da* sam bolesna.” (A, 1297: 11); „Shvatila sam da odgađam svoj život na: *kad* budem bolje, *kad* budem zdrava, *kad* ću moć’ ovo, *kad* ću moć’ ono.” (A, 1297: 11); „*Neko* se snašao, *neko* se traži.” (G, 418: 37); „Prije svega ćemo ga učiti *da* bude kulturan dječak, *da* poštuje sve oko sebe, a posebno starije. Učit ćemo ga *da* bude pošten bez obzira na sve i *da* bude izuzetno vrijedan. *Da* svojim trudom i radom postigne sve u životu.” (A, 1296: 12); „Kad živite 14 dana *bez* ijednog lijeka, *bez* ijedne posjete ljekaru, *bez* ijedne tegobe, i ne ustajete na lijevu nogu, već ste radosni što ste živi, onda vam je jasno da vi držite konce svoje sudbine u svojim rukama.” (A, 1295: 11), „Osjećam se kao na novom početku, što, s jedne strane, ovo i jeste. Novi YouTube kanal s malo pratitelja, *nova* fan stranica, *nova* muzika, novo sve.” (A, 1298: 27), „*Volim* da zapjevam i zasviram s njim, *volim* njegovu muziku i energiju.” (A, 1298: 27), „*Planiram* da do kraja januara odem u Istanbul da snimam spot za drugi singl. *Planiram* da se zaljubim do Dana zaljubljenih.” (A, 1298: 28); „*Sreća* je unutar nas samih. *Sreća* smo mi sami. (…) *I kad* kiša pada. *I kad* sunce sija.” (A, 1296: 54).

Parenteza se definira kao ubacivanje riječi, grupe riječi ili rečenice u cjelovitu rečenicu kao naknadno, šire obavještenje, a najčešće se odvaja zagradama. Česta je u rubrikama koje tretiraju zdravlje i ljepotu: „Najviše ga ima u pivskom kvascu i pšeničnim klicama, orašastim plodovima, kao što su brazilski orah i orasi, govedini i iznutrici, jajima, puteru, soji, ribi *(tunjevina, bakalar i haringa),* morskim plodovima, bijelom luku, integralnim proizvodima…“ (A, 1298: 31); „Nacrtajte i nekoliko crta po sredini čela i brade, a one dijelove koje želite suziti i sakriti iscrtajte tamnim puderom *(obraze, vilicu, nos i dno brade).*“ (A, 1297: 31).

Eliptične rečenice predstavljaju narušavanje gramatičke strukture rečenice koja u datom kontekstu postaje stilogena. Elizijom predikata stvaraju se eliptične rečenice; ukoliko je predikat izrečen nije riječ o eliptičnoj rečenici, osim kada su svi ostali članovi rečenice elidirani, te se ona svodi samo na predikat. Ćorac (1982: 395) jednočlane eliptične rečenice naziva monoremama, dvočlane diremama i ističe da postoje i tročlane eliptične rečenice (polireme) u kojima mora biti elidiran predikat. U naslovima se često elidira pomoćni glagol čime se oni svode na direme ili polireme, kao u narednim primjerima: „Odijelo ***(je)*** vladar vašeg ormara.“ (A, 1298: 36); „Na svijet ***(je)*** donijela blizance.“ (A, 1298: 4).

U književnim tektovima posebnu stilističku funkciju imaju nedovršeni iskazi. Oni skreću čitaočevu pažnju na način da čitalac sam nasluti ili odgonetne nastavak, a stoje kao suprotnost kumuliranim jedinicama kojima se gomilanjem riječi i izraza vodi tekst zgusnutosti

i, nerijetko, pretrpanosti iskaza pojedinostima. Na formalnom planu obilježeni su trima tačkama. Sa stilističkog aspekta ovi primjeri predstavljaju sintaksičku figuru oduzimanja srodnu elipsi tzv. *reticenciju* (prekid rečenice, nedovršena rečenica): „*Ovisi o liku, o vrsti predstave…"*. (A, 1298: 20); „*U trenucima posebnog raspoloženja tata bi naglas čitao neku od svojih pripovijetki, želeći da čuje i naše mišljenje i utiske…".* (A, 1298: 63); „*Ovo o ljekarskom mantilu zato što mi se uvijek činilo da se u njegovoj ličnosti, na neki način, ljekar nikad nije odvajao od književnika, ali također ni književnik od ljekara…".* (A, 1298: 27).

Retoričko pitanje je pitanje na koje nema odgovora ili ga govornik ne očekuje. Istražujući korpus retorička pitanja našli smo uglavnom u naslovima. Budući da su naslovi jake pozicije teksta njihova je uloga da privuku pažnju adresata, u ovome slučaju čitalaca, prividno ih uključujući u razmišljanje i davanje odgovora, uza svu onu jezičku efektnost koja se postiže mijenjanjem jezičke funkcije sa referencijalne i konativne na poetsku budući da poruka skreće pažnju sa samu sebe (Katnić-Bakaršić, 2007): „*Šta nam donosi 2022. godina? Hoće li biti 'reducirana' 2021.? Ili ćemo naučene lekcije iskoristiti za bolju budućnost?"* (G, 417: 42); „*Poznajete li vi bolji način za odmor od vremena provedenog u spa centrima?"* (A, 1295: 50). U narednom primjeru primjećujemo upotrebu i retoričkog pitanja i eksklamacije što dodatno pojačava ekspresivnost: „*Dosadili su vam zima, kaputi i čizme? Poželjeli ste odjenuti nešto lepršavo i obuti sandale? Nije nemoguće!"* (G, 418: 56).

Nominativne su rečenice sa stilističko-retoričkog aspekta markirane i mogu se posmatrati kao figure. Kod njih nominativna riječ ili sintagma preuzima funkciju predikativnosti stoga se ne može govoriti o „izostavljenom predikatu", a opća semantika tih riječi jeste postojanje predmeta ili predmetno predstavljanje pojave, radnje, stanja (Katnić-Bakaršić, 2007). Sljedeći primjeri potvrđuju navedeno: „Šta vas motivira? - *Život. Porodica*." (G, 416: 66); „Planovi za 2022.? – *Neki lijepi novi projekti*." (A, 1298: 20), „Pet stvari bez kojih ne možete živjeti? – *Kćerka, porodica, posao, prijatelj, duševna sloboda i mir.*" (A, 1298: 27).

Leksičko-semantičke figure

Metafora je sastavni dio korištenja jezika u svakom obliku komunikacije, a naročito je prisutna u književnoumjetničkom, razgovornom i žurnalističkom funkcionalnom stilu. To je figura kojom se značenje jedne riječi prenosi na drugu zamjenjivanjem predmeta po njihovoj sličnosti, a njeno pravo značenje određeno je kontekstom: „Mostarka Anja Kraljević, iako je tek nedavno završila Akademiju scenskih umjetnosti u Sarajevu (ASU), već je uveliko aktivna na *daskama* koje život znače." (A, 1298: 19); „*Bronzana medalja zlatnog sjaja*" (G, 418: 6).
Metonimija je figura koja zamjenjuje riječi po bliskosti ili logičkoj povezanosti označenih predmeta (Lešić, 2005). Mogu se vršiti različite zamjene, ali mi smo zabilježili nekoliko primjera gdje se umjesto čovjekovog/autorovog imena upotrebljava naziv njegovog djela: „*Žetva* za jubilej Baleta" (G, 418: 10); „*'Žetva'* je lijepa priča o dobru i zlu…" (A, 1296: 30); „Osnovati jednu baletnu kompaniju, za dvije godine igrati '*Romea i Juliju*', '*Labudovo jezero*', '*Žizel'*, to su bile revolucije u to vrijeme…" (A, 1296: 31).

Perifraza, figura misli, je „višečlani izraz koji stoji umjesto jedne riječi ili naziva. Neizravno imenovanje ili opis karakterističnih obilježja bića, pojave, predmeta, emocije i sl. Perifraza i izraz koji se njome zamjenjuje nalaze se u odnosu relativne sinonimije. Perifraza je pritom dulja, kompleksnija, značenjski bogatija i evokativnija" (Bagić, 2005: 241), kao što

imamo u sljedećim primjerima: „Novi restoran u *gradu na zrnu soli.*" (G, 418: 57). Kako se perifraza najčešće temelji na metafori, poređenju i sinegdohi, navedeni primjer predstavlja sinegdošku perifrazu gdje je „*grad na zrnu soli*" zapravo opisni naziv za Tuzlu, grad na sjeveroistoku Bosne. Primjer „*Tuzlanska kraljica gastronomije*." (G, 418: 57) također predstavlja perifrazu kojom se zamjenjuje nova delicija u restoranu Kvin u Tuzli.

Oksimoron predstavlja konstrukciju u kojoj su spojeni semantički nespojivi, protivrječni pojmovi: „Osim *najhladnijim* danima, zima nas vraća *najtoplijim* odjevnim komadima i još jednom naglasak unutar svake garderobe stavlja na meko pletivo…" (A, 1295: 40); „*Bronzana* medalja *zlatnog* sjaja" (G, 418: 6).

Kolokacije predstavljaju kombiniranje riječi u sintagmatskom nizu. Čini ih sveza dvije ili više riječi, a u standardnom izražavanju pojavljuju se u obliku čvrste semantičke veze, čemu svjedoči i sljedeći pronađeni primjer: *„Neslana šala."* (A, 1297: 4).

Od semantičkih figura u širem smislu ubrajaju se figure poređenja, za koje se inače smatra da su u novinarskom jeziku „neizostavan stilski rekvizit" (Bagić, 2012: 257). Razlikujemo dva tipa – *simile* i *comparatio*. Ova figura uobičajena je i česta u svim tipovima diskursa i zapravo je univerzalni oblik govora i mišljenja (Lešić, 2005). Prvi tip poređenja simile „smatra se srodnim sa metaforom, s tim što ovdje još nema zamjene koja je osnova tropičnosti; umjesto toga, postoji ukazivanje na *tertium comparationis* kao onu karakteristiku koja zbližava dva različita označena" (Katnić-Bakaršić 2007: 327-328). Posredstvom ovog tipa poređenja ističu se svojstva predmeta ili pojava, tako da se riječi, kao nosioci tih svojstava, dovedu u odnos poredbe. Ovu figuru na formalnom planu karakterizira postojanje tipičnih vezničkih riječi: *kao, poput, nalik (na)*. U istraživanom korpusu pronašli smo mnoštvo primjera poređenja simile, od kojih su najčešći sa veznikom *kao* i *kao da*: „Mi smo sve te obaveze najnormalnije prihvatili i mislim da odlično funkcionišemo *kao* tandem." (A, 1296: 18); „Šljokice i baršun nametnut će se *kao* istovremeno svestran i upečatljiv odabir koji će istaknuti i začiniti svaku zimsku kombinaciju." (A, 1294: 40); „Tako sam i ja *kao mala* imala želju promijeniti mnogo toga." (A, 1294: 25); „Miley Cyrus jedna je od najunikatnijih svjetskih zvijezda, a karijeru je počela *kao* glumica u dječijoj seriji. Sada, kada je odrasla, pretvorila se u pravog skandal majstora." (A, 1298: 22); „Zanosila me je *kao* neko živo, božanstveno biće." (A, 1298: 61); „Ponekad, preko tih očiju koje su, rekao bih, očinski gledale na ovaj svijet, *kao* neki oblak prešla bi tuga." (A, 1298: 61); „Iako je zbog Covida prethodna godina ostavila gorak okus u ustima, ja ću je se sjećati *kao* jedne od najljepših." (A, 1296: 34); „Sportska masaža se može raditi *kao* masaža cijelog tijela ili se masažni terapeut može fokusirati na dijelove tijela kojima je potrebna najveća briga." (A, 1298: 24); „Ljudi su ljubazni i suosjećajni i kad sam počela to gledati *kao da* se samo brinu, ja zapravo danas imam suosjećanje prema zdravim ljudima…" (A, 1297: 11); „Daje efekat *kao da* ste tek iz salona." (A, 1296: 25); „Beskrajno su duhoviti i još se smijem *kao da* prvi put gledam." (A, 1298: 20).

Eksklamacija je figura koja se odnosi na tvrdnju izrečenu uzvičnom intonacijom. Eksklamacijom se naglašava izraz, „dočarava osjećaje, duševno stanje govornika, naglašava misao i usmjerava percepciju iskaza" (Bagić, 2012: 90): „Neka oči zablistaju!" (G, 418: 48). Ovdje se može govoriti i o uzvicima, od kojih su najčešća skupina impulzivni ili uzvici u užem smislu i njima se najčešće izražavaju emotivna stanja i raspoloženja, višeznačni su i uvjetovani kontekstom i intonacijom. Njih je i najviše u našem korpusu, a najčešći su jednosložni

sastavljeni od samoglasnika *o*: „*O*, to je za mene teško pitanje.” (G, 417: 28), ali ima i drugih: „Jao, pa to je jedno kreativno ludilo.” (A, 1298: 48).

Frazeme

U savremenoj nauci u jeziku frazeme se definiraju kao višeleksemni spojevi koji se po nizu karakteristika razlikuju od slobodnih skupova riječi i sintagmi. Među brojnim obilježjima frazeoloških izraza u literaturi se najčešće navode sljedeća: ustaljen i kompaktan sastav leksičkog spoja od najmanje dvije autosemantičke riječi, globalno, frazeološko značenje, ekspresivnost i slikovitost, reproduciranje u gotovom obliku i neprevodivost sa jednog jezika na drugi. Sa semantičkog stajališta frazemi ili frazeologizmi su nosioci posebnog, preinačenog značenja koje je dugotrajnom upotrebom postalo njihova prava i nepromjenljiva semantička vrijednost (Tanović, 2000).

Frazeme možemo naći u štampi, u jeziku reklama, plakata, a u našem istraživačkom korpusu pronašli smo nekoliko – od imeničkih, glagolskih do onih gdje se vrši semantička transpozicija frazema putem tropa i figura. Imeničke frazeme predstavljaju vezu imenice i imenice u kosom padežu ili prijedložnoj vezi. Od imeničkih frazema pronašli smo sljedeći: „To je bio veliki trenutak, koji mi je na sve što radim dao još jedan podstrek i ogroman *vjetar u leđa.*” (A, 1296: 53) koji se javlja u formi *imenica+prijedlog+imenica*. Glagolski su frazemi brojnošću i ustrojstvom najbogatija vrsta nominacijskih frazema, a u rečenici se pojavljuju u ulozi njezinog predikata: „Često *je na 'meti'* kritičara koji joj daju mnoge pogrdne epitete…” (A, 1296: 7) u značenju „biti izložen napadima, biti na udaru“.

Narednu frazu bismo, prema autoricama Kovačević i Ramadanović (2016), mogli svrstati u negativne emocije, tj. tugu koja predstavlja odgovor na vanjski svjesno prepoznati gubitak, tj. izostanak koga ili čega željenoga ili očekivanoga. „Pri manifestaciji osjećaja tuge na fizičkom je planu karakterističan tzv. gorak okus u ustima, a ta je slika prisutna i u frazemu ostao je (ostaje) gorak okus 'u ustima' *komu,* 'ostao je (ostaje) trag nezadovoljstva (gorčine) *u kome'*, s tim da je u frazemskom značenju prisutan i dominantan osjećaj nezadovoljstva” (Kovačević, Ramadanović, 2016: 514): „Iako je zbog Covida prethodna godina ostavila *gorak okus u ustima*, ja ću je se sjećati kao jedne od najljepših”. (A, 1296: 34).

„Ironija predstavlja semantičku figuru koja riječima daje suprotan smisao od onoga koji one posjeduju u svom primarnom značenju, a pomenuta suprotnost značenja proizilazi iz kontrastne situacije u okviru koje se određena riječ namjerno dovodi u nesklad s kontekstom” (Stevović, 2017: 77-78). Ironija se u frazemama može javiti sa drugim tropima i semantičkim figurama u užem smislu, a takvi se frazemi „odlikuju slikovitim povezivanjem neobičnih, neočekivanih i često nemogućih pojava u realnom svijetu. Obilježeni su pojačavanjem intenziteta, odnosno doživljaja neželjene pojave, slikovito ističu stav govornog lica prema istoj i odlikuju se izrazitim prisustvom subjektivnosti” (Stevović, 2017: 78). Tipičan primjer semantičke transpozicije frazema putem ironije pronašli smo u našem korpusu: „Ali, pobijedila sam sram i nije mi *pala kruna s glave*…” (A, 1297: 11). Vrijednost ovakvih frazema obično se ogleda u negativnom emotivnom naboju prema referentu, u pejorativnom, s izrazom osuđivanja određene pojave u društvu.

Označavajući semantičku figuru koja podrazumijeva približavanje jednog pojma drugom na osnovu neke semantičke veličine, odnosno na osnovu neke zajedničke realne

osobine, poređenje predstavlja temelj velikom broju frazema u našem jeziku (Stevović, 2017). To su takvi frazemi u kojima se jedan pojam kvalifikuje dovođenjem u vezu s onim pojmom koji je poznat, i to na osnovu neke njegove općepoznate i veoma izražene osobine. Poredbeni frazemi frekventna su i česta frazemska skupina u našem jeziku. Odlikuju se po tome što posjeduju izraženu ekspresivnost, konotativnost i slikovitost, veoma su upečatljivi i često se javljaju paralelno s tropima. Naredni primjer to i potvrđuje: „No, *kao grom iz vedra neba* prethodnih dana svijetom je odjeknula vijest da se razvodi od supruge Lise Bonet." (A, 1298: 59).

Leksika stranog porijekla u printanim medijima

Posuđenica u našem jeziku ima veliki broj i one su različitog porijekla/etimologije – preuzete su iz različitih stranih jezika. Neke od njih su do danas ostale nezamjenljive, mnoge čak toliko uobičajene da ih više i ne doživljavamo kao riječi tuđeg porijekla. Prema ovome, naša rječnička osnovica se može pohvaliti bogatstvom i različitošću riječi raznog porijekla. S obzirom na odabrani korpus i ono što on tematizira, nužno se nametnula pretpostavka da će u istraživačkom korpusu preovladavati frekventna upotreba anglizama iz razloga što odabrani časopisi tretiraju teme iz oblasti mode, zdravlja, ishrane, a u tim je segmentima posebno frekventna upotreba anglizama. Tu su svakako i ostale: galicizmi, grecizmi, latinizmi, ali i riječi orijentalnog porijekla koje se koriste prilikom opisa u duhu osmanske tradicije. Neki od njih su: „Znajući moć javno izgovorene riječi, Mulabdić je savjetovao *imamima*[1] da njihove *hutbe*[2] budu kvalitetne, poučne i korisne narodu." (A, 1298: 63); „Prošla su vremena kad smo mi svoj imetak, svoj *šuhret*[3], ugled, moć i sve svoje branili mačem, danas je došlo vrijeme da to branimo naukom." (A, 1298: 62); „Kuće su tada bile povezivane preko avlija takozvanim komšipkama, odnosno *kapijama*[4] koje su vodile u komšijsku *bašču*[5] ili avliju, omogućavajući, naročito ženama, da se kreću po *mahali*[6] bez izlaska na ulicu." (A, 1297: 62); „Najčešće se ti događaji upriliče u njenim dvjema avlijama (muškoj i ženskoj), popločanim *kaldrmom*[7], sa *šadrvanom*[8] i baščama prepunim mirisnog raznovrsnog cvijeća, među kojim dominiraju ruže *đulbešećerke*[9]." (A, 1297: 62); „Kako je volio kristalno čistu i zelenu boju Drine, tako je zavolio i 'sarajevske mahale, krivudave *sokake*[10], male kućerke nakrivljenih krovova pokrivene uglavnom *ćeramidom*[11] ili *šindrom*[12] i okružene baštama u kojima gustu sjenu čini drveće dudova, lipa ili krušaka *jerbasmi'*[13]." (A, 1298: 61); „Biser u *đul-bašči*[14]" (A, 1297: 60); „Svjedoči o načinu života bogatijih muslimanskih porodica u 18. i 19. vijeku, odražava tradicionalni bosanski stil i jedna je od rijetkih očuvanih kuća koja je podijeljena na dva dijela

[1] muslimanski sveštenik kojem je glavna dužnost da predvodi skupno klanjanje namaza u džamiji
[2] propovijed koju drži imam sa minbera u džamiji petkom i o bajramima
[3] popularnost, glasovitost
[4] 1.vrata, 2.fig. dvor (carski)
[5] bašta, vrt
[6] dio grada ili sela, gradska četvrt, zaselak
[7] put, cesta napravljena od kamena, pokrivena, popločana kamenom (grč-tur.)
[8] vodoskok sa bazenom od mramora ili betona
[9] slatko, (recelj) od ružičinog cvijetnog lista
[10] ulica
[11] polukružni, žljebasti krovni crijep
[12] Cijepane jelove ili hrastove dake kojim se kuće pokrivaju. S jedne strane su po dužini ižlijebljene, a s druge istanjene.
[13] vrsta sočne krupne kruške
[14] bašča zasađena ružama, ružičnjak

– muški (*selamluk*)[15] i ženski (*hatemluk*).” (A, 1297: 60); „Okretanjem *sofre*[16] pomoću zidnog polukružnog *dolafa*[17] žene su hranu dostavljale u selamluk, kako bi bile zaštićene od muških pogleda.” (A, 1297: 61); „Zastrta je ćilimom donesenim iz Pirota, gradića u Srbiji koji baštini vjekovnu tradiciju izrade najkvalitetnijih vunenih *ćilima*[18] sa živopisnim šarama i ornamentima.” (A, 1297: 62); „U proljetnom i ljetnom periodu članovi porodice odmarali su, družili se ili ispijali kafu u *hajatu*[19], poluotvorenom prostoru s hladovinom, čiji je strop ukrašen prekrasnim cvjetnim mozaikom.” (A, 1297: 63); „U sklopu kompleksa Svrzine kuće, koji se prostire na gotovo 1000 kvadratnih metara i odražava sklad između čovjeka, kuće i prirode, nalaze se i konjušnica, otvorena kuhinja s ognjištem, vodnica za čuvanje vode i pranja suđa te *magaze*[20] za alat, robu i čuvanje hrane.” (A, 1297: 62).

“Engleski je lingua franca, jezik opće komunikacije unutar institucija, te među pripadnicima političkih, intelektualnih, znanstvenih i drugih javnih elita, ali i tzv. običnih građana” (Bogunić, 2010: 218). Što je jezik sveprisutniji, to se smatra važnijim, a što je važniji to je i – vidljiviji. Engleski je danas uglavnom simbol ekonomskog i tehnološkog napretka, a možemo ga posmatrati i kao oznaku prestiža. Od devedesetih godina 20. stoljeća svjedoci smo obogaćivanja leksičkog fonda bosanskog jezika engleskim riječima što je izraženo velikim rastom anglizama u rječniku našeg jezika. Prisutnost anglizama primijećena je u rubrikama koje tretiraju modu, kozmetiku i njegu tijela, hranu, ali i u intervjuima: „Još nisam išla na *beauty*[21] tretmane.” (A, 1296: 25); „Od ležernih dnevnih izdanja do elegantnog poslovnog *looka*[22] i glamuroznih večernjih kombinacija…” (A, 1296: 40); „Za ležeran dnevni look, sjaj šljokica i raskoš baršuna svoj savršeni spoj pronaći ćete u udobnom i toplom *sweatshirtu*[23] ili *cosy*[24] modelima pletiva.” (A, 1296: 41); „Na *setu* vlada sjajna atmosfera i ja sam uživala u svakom trenutku.” (A, 1298: 20); „…a u planu je da izdajem novi *singl*[25] svaka tri mjeseca, pa album, zatim *remake*[26] starog albuma prije 20 godina u novom ruhu.” (A, 1297: 13); „Bilo mi je bitno da kroz pjesmu dam neki *selfempowerment*[27].” (A, 1297: 19); „Mirela i Laka su podsjetili kako nema javno organizovane proslave Nove godine u Sarajevu, te pozvali sve da gledaju novogodišnji *show*[28] koji će, prema njihovim riječima, biti specijalan po mnogo čemu.” (G, 418: 7); „Dekorativnu kozmetiku bi bilo najbolje odlagati zajedno, kistove u posebnu torbicu ili posudu, a *skincare*[29] posebno.” (A, 1298: 21); „Već 18 godina trudimo se pratiti ***trendove***[30] i promovirati zdrave neinvazivne metode, a istovremeno našim brojnim klijentima pružiti

[15] nepomičan ormar sa policama, pričvršćen uza zid ili uzidan u zidu
[16] 1. trpeza, sinija, 2.zaokružena učinjena koža na čijem su rubu povezane duge petlje od kože
[17] nepomičan ormar sa policama, pričvršćen uza zid ili uzidan u zidu
[18] prostirač istkan od vune na stanu, tepih
[19] U BiH znači: hodnik u prizemlju u starinskim građanskim kućama, predsoblje
[20] dućan sazidan od kamena, podrum
[21] ljepota
[22] izgled
[23] majica
[24] udoban
[25] gramofonska ploča obično sa po jednom kompozicijom na svakoj strani ploče
[26] veže uz razne pojmove (remake filma, pjesme, knjige), a odnosi se na novu verziju nečega
[27] samoosnaživanje
[28] predstava, umjetničko-zabavna priredba, zanimljiv događaj
[29] njega kože
[30] osnovni smjer kretanja nekog društvenog procesa ili pojave

čarobno iskustvo opuštanja." (G, 418: 50); „*Skincode*[31] je '*must have*[32]*'* digitalne generacije" (G, 416: 9); „Jeste li doživjeli *baby blues* (postporođajna depresija)?" (A, 1296: 11); „Oni su moj '*good mood booster'* (recept za dobro raspoloženje)." (A, 1298: 20). Posljednja dva primjera data su uz prijevode na našem jeziku u zagradama.

U korpusu je zastupljen i veći broj *latinizama*: „Tanka je linija između kiča i glamurozne *dekoracije*[33]." (A, 1296: 43); „Uskladite *salvete*[34] sa stolnjakom i čašama…" (A, 1296: 43); „Naravno da nisam za to da se trpi bilo kakva *tortura*[35], ali *tolerancija*[36] mora da postoji." (A, 1296: 18), potom *galicizmi*: „Manje linije će se smanjiti, a koža će izgledati mlađe i baršunasto *mat*[37]." (A, 1298: 21); „Sa *devizom*[38] 'ljepota i zdravlje ne idu jedno bez drugog' F&A Ultra Beauty Centar jednostavno je postao mjesto na koje idemo kad želimo postići zdrav i njegovan izgled." (G, 418: 50), *grecizmi*: „Volim poklone, okićen grad, prazničnu *atmosferu*[39]." (A, 1297: 16), „Kuće su tada bile povezivane preko avlija takozvanim komšipkama, odnosno kapijama koje su vodile u komšijsku bašču ili *avliju*[40], omogućavajući, naročito ženama, da se kreću po mahali bez izlaska na ulicu." (A, 1297: 62).

Zaključna razmatranja

Žurnalistički tekstovi u osnovi obiluju brojnim figurama i postupcima kojih mi, kao recipijenti, nerijetko nismo ni svjesni, a koji itekako utječu na formiranje naše slike i stava o onome što i o čemu čitamo. Analiza je pokazala da žurnalistički stil neminovno upotrebom stilskih figura ima snažan utjecaj na izgradnju iskaza koji će, unutar okvira u kojima nastaje, biti produktivan, zanimljiv i relevantan. Ovisno o kontekstu unutar kojeg su upotrijebljene stilske figure utječu na konstruiranje značenja i smisla putem ekspresivnosti, sugestivnosti ili aluzivnosti kojima obogaćuju izraz. Zbog svoje specifičnosti, analizirani časopisi se nerijetko koriste ustaljenim izrazima, šablonima koji se manifestiraju kroz određene frazeme, kolokacije i sl. Među najfrekventnijim sintaksičkim figurama javljaju se kumulacija, epiteti kao figure koje imaju dodatnu stilsku funkciju i ekspresivnu vrijednost, što ih određuje kao nosioce afektivnih naboja teksta. Pored toga česta je i anafora, retorička pitanja se najčešće javljaju u naslovima, nominativne rečenice u intervjuima, a reticencije unutar teksta. Od leksičko-semantičkih figura najzastupljenija figura je poređenje, i to poređenje simile gdje se dva predmeta porede na osnovu određenog zajedničkog svojstva. Zanimljive su i perifraze, metonimija, metafore koje su se pojavljivale i u naslovima, potom eksklamacije i dr.

Naslov je kondenzirana vrsta teksta čija je primarna funkcija privući pažnju čitaoca i zainteresirati ga za daljnje čitanje. Kondenzirana vrsta podrazumijeva sažetost i kratkoću, pa se pretpostavilo da će naslove tvoriti svega nekoliko riječi. Naslovima privlačima pažnju čitalaca stoga se oni najčešće koriste riječima ekspresivnog značenja, upotrebom karakterističnih figura,

[31] naziv proizvoda
[32] Sintagma koja se koristi za nešto što se mora obavezno imati, nešto što se pokazalo najboljim, najpraktičnijim, najefektnijim itd.
[33] ukrašavanje, kićenje
[34] ubrus za brisanje ruku poslije jela
[35] 1.tjelesno mučenje u svrhu da se izvuče priznanje; 2. uopće mučenje, zlostavljanje
[36] trpeljivost, poštovanje tuđeg mišljenja
[37] bez sjaja, zagasit
[38] parola, mudra izreka
[39] 1.plinoviti omotač oko nebeskih tijela; 2.vazdušni omotač koji obavija zemlju. U navedenoj rečenici leksema je upotrijebljena u prenesenom značenju.
[40] kućno dvorište ograđeno zidom

anglizama i sl. Analiza je pokazala da se u naslovima često javlja elipsa ostvarena izostavljanjem predikata te infinitivizacija kojima se pridonosi rečeničnoj kondenzaciji, dok je za podnaslove karakteristično retoričko pitanje.

Upotreba leksema stranoga porijekla je neupitna; kako smo i pretpostavili, najfrekventniji su anglizmi. Rubrike vezanu uz arhitekturu, kulturnu baštinu i one koje obrađuju i predstavljaju velikane bosanskohercegovačke književnosti uglavnom su ponudile najveći broj leksema orijentalnog porijekla čija su značenja prema *Turcizmima u srpskohrvatskom jeziku* Abdulaha Škaljića navedena u fusnotama. Nadalje, anglizmi, također, zauzimaju veliki broj zastupljenosti posebice u rubrikama ljepote, zdravlja i mode navedene u izvornom obliku iz razloga što ubrzan način života utječe i na brzinu komunikacije, a također i iz želje za što većom konkurentnošću na globalnom tržištu gdje je brzina plasiranja informacija ključan čimbenik, u poslovnom svijetu i u medijima praksa je da se novi termini ne prevode, već se neprilagođeni pojavljuju u javnosti. Značenja riječi navođena su prema *Rječniku stranih riječi* Bratoljuba Klaića i *Rječniku stranih riječi* grupe autora.

Cilj rada bio je utvrditi koje su sve figure i tropi zastupljeni u sedmičnim i mjesečnim časopisima u ciklusu od mjesec dana za časopis *Azra*, koji izlazi sedmično, te četiri mjeseca za časopis *Gracija* koji izlazi mjesečno. Ovaj je period odabran jer smo smatrali da bi praćenje i analiziranje određeni vremenski period moglo ponuditi relevantnije podatke.

Istraživački korpus

1. Azra, broj 1294, Sarajevo, Godina XXVI, 15. decembar/prosinac 2021. god.
2. Azra, broj 1295, Sarajevo, Godina XXVI, 22. decembar/prosinac 2021. god.
3. Azra, broj 1296, Sarajevo, Godina XXVI, 29. decembar/prosinac 2021. god.
4. Azra, broj 1297, Sarajevo, Godina XXVI, 5. januar/siječanj 2022. god.
5. Azra, broj 1298, Sarajevo, Godina XXVI, 12. januar/siječanj 2022. god.
6. Gracija, broj 416, Sarajevo, novembar 2021. god.
7. Gracija, broj 417, Sarajevo, decembar 2021. god.
8. Gracija, broj 418, Sarajevo, januar 2022. god.
9. Gracija, broj 419, Sarajevo, februar 2022. god.

Literatura

1. Bagić, K. (2005). *Rječnik stilskih figura*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bogunić, I. (2010). Engleske riječi u jeziku hrvatskih medija. *LAHOR: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik,* Vol. 2, No. 10, Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet, str. 217–232,
3. Ćorac, M. (1982). *Metaforski lingvostilemi*. Beograd: Privredno-finansijski zavod.
4. Grupa autora (2016). *Tablodiziranje stvarnosti: metamorfoza dnevnih novina*. Tešanj: Planjax komerc.
5. Idrizović, M., Jasenković, A., Knor, V. (1990). *Rječnik stranih riječi*. Sarajevo: Književna zadruga Drugari.
6. Katnić-Bakaršić, M. (2007). *Stilistika*. Sarajevo: Ljiljan.
7. Katnić-Bakaršić, M. *Gradacija* na linku https://mail.stilistika.org/4-gradacija-i-druge-figure

8. Klaić, B. (1986). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.
9. Kovačević, B., Ramadanović, E. (2016). Primarne emocije u hrvatskoj frazeologiji. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje,* Vol. 42, No. 2. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, str. 505-527.
10. Lešić, Z. (2005). *Teorija književnosti*. Sarajevo: Sarajevo Publishing.
11. Mladenov, M. (1980). *Novinarska stilistika*. Beograd.
12. Prćić, T. (2019). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
13. Stevović, I. (2017). Nastanak frazema putem semantičkih figura. *Slavia Centralis 2*, Univerzitet u Mariboru, str. 67-84.
14. Šehović, A., Havervić, Đ. (2017). *Leksika orijentalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
15. Škaljić, A. (1989). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.
16. Tanović, I. (2000). *Frazeologija bosanskog jezika*. Zenica

SYNTAX AND LEXICAL-SEMANTIC SPECIFICS OF PRINTED MEDIA

Abstract

Newspapers represent mean of conveying the message and as a medium have a strong impact on all segments of society, but also reflect everything that happens in it and in this sense are suitable material for a variety of linguistic research. Analyzing the various sections of weekly and monthly magazines, the presence of syntactic and lexical-semantic stylistic figures can be noticed, as well as the frequent use of foreign words, primarily English, Greekism and Galician.

As titles are a strong position of the text, they represent a stylistic tool of exceptional importance. They have multiple role in shaping the text (news, articles), so journalists often resort to various figurative elements. The analysis of the research corpus determined that the choice of stylistic means depends on the content of the text, ie. topics of the column, so in interviews, for example, you can find reticencies, rhetorical questions, comparisons and even cumulation. In the columns that treat beauty, health and fashion, we can see an enviable number of foreign words that describe new trends, and there are a few phrases. Nominative sentences, ellipses, metonymies are common in the titles, and lexemes of foreign origin intensify the meaning.

The paper will therefore provide insight into the analysis from the aspect of language reflected in the presentation of the most frequent stylistic figures, means of expression and specific vocabulary used in specialized newspapers in Bosnia and Herzegovina, such as Azra and Gracija, which make up our research corpus.

Keywords*: figurativeness, means of expression, vocabulary, headlines, newspapers, stylistic figure*

UDK 811.163.43’373.45
Izvorni naučni rad

Hatidže Burnić

GERMANIZMI U ŠTAMPI BOSANSKE KRAJINE

Sažetak

U radu se prikazuju rezultati istraživanja germanizama u jeziku najčitanijih novina na bosanskom govornom prostoru Bosanske krajine. To su dnevne novine „Dnevni avaz“ i sedmične lokalne novine „Krajina“, „Moja Sana“ i „Reprezent“ (objavljene u razdoblju između 2008. i 2020. godine). Istraživanje je provedeno na 8420 ekscerpiranih germanizama. Glavni cilj rada je identificiranje germanizama te prikazivanje njihove zastupljenosti u regionalnim i nadregionalnim novinama i njihova distribucija. Prvo su ekscerpirani germanizmi iz nadregionalnih novina „Dnevni avaz“, koje su najčitanije u bosanskim gradovima. Zatim su uzete u obzir lokalne novine Bihaća, Sanskog Mosta i Velike Kladuše. Za svake pojedine novine sastavljen je zaseban korpus koji je potom kompariran s ciljem prikazivanja sličnosti i specifičnosti germanizama u različitim krajevima Bosanske krajine. Rezultat je određeni broj germanizama specifičan za govorno područje Bosanske krajine.

***Ključne riječi**: germanizmi, frekventnost, štampa u Bosanskoj krajini*

Uvod

Pored velikog broja orijentalnih, latinskih, grčkih i drugih stranih riječi i izraza, značajno mjesto u bosanskom jeziku zauzimaju posuđenice iz njemačkog jezika. One se u lingvističkoj literaturi nazivaju „germanizmi“. Pojam germanizam se različito definira pa je bitno napomenuti da je u ovom radu uzeta definicija Ibrahim Čedića (2007) gdje pod natuknicom *germanizam* piše da je to prepoznatljiva pojedinost iz njemačkog jezika usvojena u drugom jeziku.

Utjecaj njemačkog jezika na bosanski može se analizirati s različitih aspekata. U ovom radu ćemo germanizme posmatrati sa stajališta interferencije.

[1] Riječ koja se posuđuje postaje model koji u jeziku primatelja dobiva svoju repliku. Replika se mora prilagoditi jezičkom sistemu u koji ulazi. Ona se prilagođava na svim jezičkim razinama: fonološkoj, ortografskoj, morfološkoj, sintaktičkoj, semantičkoj, leksičkoj, stilističkoj itd. te postaje sastavni dio tog jezičkog sistema.

Strani i domaći lingvisti koji su se bavili konkretno pitanjem njemačkih posuđenica u b,h,s jeziku utvrdili su između 2000 do 3000 njemačkih posuđenica u b,h,s jeziku. O posuđenicama je, općenito, dosta pisano i još im se uvijek pridaje velika pažnja. Također su i brojni radovi koji tematiziraju adaptacijske procese posuđenica, te njihovu prisutnost i frekventnost u bosanskom jeziku[2]. Bez obzira na tu činjenicu dosad nam nije poznat nijedan rad koji se bavi

[1] Filipović u svojoj knjizi *Teorija jezika u kontaktu* interferenciju definira ovako: „Kada je element X prešao iz jezika davaoca u jezik primaoca ili je jezik primalac posudio element X od jezika davaoca, kažemo da je nastupila interferencija između jezika primaoca i jezika davaoca.“ (Filipović, Rudolf *Teorija jezika u kontaktu*, 1986, str. 38)

[2] Bosanski germanist Nenad Memić uspješno je istražio govor Sarajeva i uporedio korpus (700 germanizama) svoje knjige *Entlehnungen aus dem österreichischen Deutsch in der Stadtsprache von Sarajevo*, s korpusima djela *Deutsches Lehngut in der kajkawisch-kroatischen Mundart von Đurđevec in Kroatien* Velimira Piškorca, *Deutsche Lehnwörter in der Stadtsprache von Zagreb* Zrinjke Glovacki-Bernardi i *Germanizmi u govornom jeziku Vojvođana* Pavice Mrazović i dolazi do zaključka da se u sva četiri rječnika mogu pronaći iste posuđenice. Kompарirajući, pronašao je da se 60% posuđenica njegovog korpusa slaže s korpusima koje je analizirao, ali često u nešto izmijenjenom morfološkom i fonološkom obliku.

istraživanjem germanizama u medijima Bosanske krajine, što je tema ovog rada. Istraživanje je ograničeno na jezik štampe izdate na bosanskom govornom prostoru Bosanske krajine.
Pojam *Bosanska krajina* može imati različita tumačenja u pogledu obuhvatnosti teritorije. Istraživanja problematike tog pojma u domaćim naučnim okvirima pokazuju da danas još uvijek nemamo općeprihvaćenu i sveobuhvatnu definiciju pojma Bosanska krajina, odnosno okvire njene prostorne i pojmovne percepcije.

Među najnovijim istraživanjima te problematike ubraja se studija Smajić Ramize *Bosanska krajina* (2009), prema kojoj pojam Bosanska krajina, u širem smislu, podrazumijeva predio između rijeka Vrbasa i Une. U užem smislu, Bosanska krajina je prostor oko srednjeg toka rijeke Une s gradovima: Bihać, Cazin i Krupa.[3] Prema Lopašiću, Krajina se prostire na obje obale srednje Une između Hrvatske i kotara Ključkoga i Petrovačkoga (Lopašić: 1890).
Neki autori pod pojmom Bosanska krajina podrazumijevaju prostor koji zauzima 27 općina od kojih su Bihać, Bosanska Krupa, Cazin, Velika Kladuša, Sanski Most i druge.[4] Bosansko govorno područje Bosanske krajine obuhvata na jugu i zapadu oblast donjeg i srednjeg dijela toka rijeke Une, dok mu na istoku granicu čini vodotok rijeke Sane.[5]

Što se tiče lingvističkog aspekta, nema opsežnijih istraživanja germanizama konkretno na ovim prostorima te nema podataka o zastupljenosti germanizama na prostorima Bosanske krajine. Prema tome, ovaj rad će pokazati sadašnju zastupljenost germanizama u štampi Bosanske krajine. Želeći da se obuhvati što veće bosansko govorno područje zapadnog dijela Bosne i Hercegovine, odabrane su novine iz tri grada, a to su: Bihać, Velika Kladuša i Sanski Most. Geografski posmatrano, grad Bihać predstavlja centar područja našeg istraživanja, Velika Kladuša se nalazi na najzapadnijem dijelu, a Sanski Most na istočnom dijelu Bosanske krajine. Najčitanije novine u tim gradovima su: „Krajina“, „Reprezent“ i „Moja Sana“. 6 Novine „Dnevni avaz“ 7, koje izlaze u Sarajevu, su uzete kao nadregionalne novine, s obzirom da su najčitanije dnevne novine u Bosanskoj krajini, kao i u cijeloj Bosni i Hercegovini.

Analiza korpusa novinskih tekstova

Temeljni korak u istraživanju germanizama u pomenutim novinama je formiranje popisa germanizama. U tu svrhu ekcipirani su germanizmi iz rječnika: Rječnik bosanskog jezika Ibrahima Čedića i saradnika, Rječnik bosanskoga jezika grupe autora Senahida Halilovića, Ibrahima Palića i Amele Šehović, Rječnik bosanskog jezika Dževada Jahića[8] i Rječnik germanizama i austrijcizama u bosanskom jeziku Nenada Memića. Također je uvršten lični popis sakupljenih germanizama koji nisu evidentirani u pomenutim rječnicima bosankog jezika i sastavljen spisak od ukupno 2350 germanizama. Koristeći metodu automatskog pretraživanja detektovano je 455 različitih germanizama koji su prisutni i frekventni u

[3] Smajić, Ramiza (2009): *Bosanska krajina*, Dobra knjiga, Sarajevo, str. 11.
[4] Kličić, Smail (2002): *Međubošnjački sukob u Cazinskoj krajini*, Human Right Conflict Prenesion Centre, Bihać, str. 32.
[5] Kozliči, Midhat (1999): *Stanovništvo i naselja Unsko-sanskog područja*, Kantonalno ministarstvo obrazovanja, Bihać, str. 7.
[6] *Krajina* je najčitaniji sedmični regionalni list u Unsko-sanskom kantonu. Novine se izdaju u Bihaću već više od 60 godina. *Moja Sana* su sedmične regionalne novine sa sjedištem u Sanskom Mostu. Besplatni je primjerak, a izdaju se od 2008. godine. *Reprezent* su krajiške nezavisne sedmične regionalne novine sa sjedištem u Velikoj Kladuši i novijeg su datuma, osnovane 2006. godine.
[7] *Dnevni avaz* su najčitanije bosanskohercegovačke političke nadregionalne dnevne novine. Prvi broj je odštampan 1993. godine te su prema Gfk BH i dalje najčitanije novine u Bosni i Hercegovini.
[8] Rječnik bosanskog jezika Dževada Jahića dosad nije kompletiran te su germanizmi ekscipirani samo iz prvih devet tomova.

analiziranim novinama. Prema tome, istraživački korpus ovog rada se sastoji od ukupno 455 različitih germanizama dok je ukupan broj svih pronađenih germanizama 6.730.[9]

Da bi se uočile sličnosti i specifičnosti germanizama u različitim krajevima Bosanske krajine, sastavljena su četiri zasebna korpusa za koje se koristi naziv *podkorpus*. Razlog za sastavljanje četiri podkorpusa je bilo traganje za regionalnim i nadregionalnim specifikumima u dnevnim nadregionalnim novinama *Dnevni avaz* i u regionalnim novinama *Krajina, Moja Sana i Reprezent* objavljene između 2008. i 2018. godine.

Novine su bogate raznim temama. Svojim rubrikama pokrivaju politiku i privredu, zatim društvena zbivanja, kulturu, crnu hroniku, događaje u svijetu, razonodu i sport. Također, u njima možemo naći različite priloge o zdravlju, domaćinstvu, prehrani, modi, odgoju djece i mnogim drugim temama kako bi se analizarala distribucija germanizama u pojedinim tematskim poljima.

Zastupljenost i frekventnost germanizama

Kao što smo spomenuli, istraživanje se vrši na svakim novinama zasebno, a zatim se kompariraju podkorpusi. Prvi podkorpus sadrži germanizme sakupljene iz najčitanijih dnevnih nadregionalnih novina na području Bosanske krajine - *Dnevni avaz*. Zabilježeno je 258 različitih germanizama, a ukupan broj germanizama je 5.693.[10] Ostala tri podkorpusa su rezultat istraživanja sedmičnih regionalnih novina: *Krajina* iz regije Bihaća, *Moja Sana* iz Sanskog Mosta i *Reprezent* iz Velike Kladuše.

U regionalnim novinama Bihaća se moglo pronaći 128 različitih germanizama (ukupan broj je 300)[11], podkorpus sanskih novina sadrži 125 različitih germanizama (ukupan broj je 272) i 195 različitih germanizama koji su izvađeni iz novina Velike Kladuše (ukupan broj je 465). Nakon spajanja podkorpusa u jedan zajednički korpus, zabilježili smo ukupno 455 različitih germanizama, a ukupan broj svih pronađenih germanizama je 6.730.[12] U korpus koji sadrži 455 germanizama uključeni su i njemački frazemi i tvorenice motivirane njemačkim posuđenicama, kao i u manjem broju bosanski frazemi koji sadrže njemačke leksičke elemente. Najzastupljeniji germanizmi našeg korpusa su imenice: *moler* (845 puta), *farbanje* (805 puta) i *gletovanje* (732 puta). S tim u vezi treba istaći činjenicu da se ove tri riječi u istom obliku pojavljuju tako često, s obzirom da se radi o jednom oglasu koji izlazi svakodnevno u novinama *Dnevni avaz*. Naime, u jednom oglasu moler nudi svoje usluge i sve tri riječi se 720 puta ponavljaju u jednoj te istoj rečenici: *„KV moler kreči stanove, kuće 70 KM, radim farbanje stolarije, gletovanje.“*

Ne uzimajući te tri riječi u obzir, najzastupljeniji germanizam našeg zajedničkog korpusa je imenica *cilj.* Ona se javlja 214 puta i to u svim novinama. Također, prilog *ciljano* se spominje u svim regijama, ukupno 112 puta. Zanimljivo je da se pridjev *besciljno* nalazi isključivo u podkorpusu regionalnih novina *Moja Sana*.

Pored tih germanizama, navest ćemo još dvadesetak germanizama koji se javljaju u velikom broju: *logor (124)*[13]*, sala (89), logoraš (67), koštati (65), puška (52), fil (42), šaht (38),*

[9] Ovo je broj germanizama u koji su uključene i varijante.
[10] Uključujući i riječi *moler*, *farbanje* i *gletovanje*, koji se spominju ukupno 2.382 puta.
[11] Broj u zagradi označava ukupan broj germanizama u koji su uključene i varijante.
[12] Ovo je broj germanizama u koji su uključene i varijante.
[13] Brojevi u zagradama označavaju brojčanu zastupljenost germanizama u korpusu.

ladica (36), kugla (34), štimati (34), krompir (34), farba (32), šnajder (30), grof (28), cigareta (25), korpa (23), fen (23), krah (20), vaga (19).

Distribucija germanizama u pojedinim novinama

One germanizme koji se nalaze u svim regionalnim i nadregionalnim novinama možemo smatrati zajedničkim germanizmima. Ukupno ih je 89. To su: *bademantil (1), bina (13), blic (1), ceker (14), celer (18), cigareta (25), cigla (8), cilj (214), ciljano (112), cimerica (4), cink (16), cug (8), deka (12), escajg (16), dinstati (17), farba (32), farbanje (805), felga (6,) fen (23), feniranje (3), fil (42), filc (17), filovano (36), flaster (20), flaša (20), fora (9), frtalj (1), futrola (30), gastarbajter (9), geler (13), generalštab (5), gepek (25), glanc (10), gletovanje (732), grof (28), grofica (2), gusar (3), hauba (2), haubica (4), kifla (4), knedla (12), korpa (23), kramp (13), kragna (7), krofna (9), kuga (6), koštati (65), krah (20), krompir (34), kugla (34), ladica (36), lampa (2), lozinka (2), logor (124), logoraš (67), moler (845), nacizam(3), peglati (20), planka (4), puč (1), pudlica (14), puška (52), puter (3), rajf (4), ruksak (2), sala (89), sajla (12), šaht (38), šalter (2), šampita (1), šiber (4), šnicla (7), košpica (5), šporet (5), špica (7), šlic (3), štala (34), štand (40), štap (23), štrik (1), štruca (2), štimati (34), šunka (2), šupa (1), šut (2), trefiti (12), potrefiti (5), vaga (19).*

Analizirajući regionalne novine *Krajina*, *Moja Sana* i *Reprezent* i kompararirajući ih s nadregionalnim novinama, pronašli smo samo 12 germanizama koji se u svim regionalnim novinama nalaze, a nikako nisu pronađeni u nadregionalnim novinama *Dnevni avaz*. Ti germanizmi bi se mogli smatrati zajedničkim regionalnim germanizmima. To su: *cugeraš (3), filati (22), georgina (1), glat (3), kran (2), kuplung (14), nitna (24), pleh (12), rajsnegla (2), ringlšpil (14), šnajder (30), štopati (4).*

Osim zajedničkih regionalnih germanizama, jedan manji broj riječi je specifičan za samo jednu regiju.

Analizirajući regionalne novine Bihaća *Krajina* i kompararirajući taj podkorpus s drugim regionalnim novinama, došli smo do 23 germanizma koji su samo spomenuti u tim novinama te ih možemo smatrati specifičnim za Bihać. To su: *biflati (1), šau-bina (3), centrifugiranje (3), ciglana (1), cinkaroš (1), cof (2), dihtung (3), dizna (1), druker (1), fugovanje (1), borfuter (1), gastarbajtovanje (1), grofovija (2), gusjeničar (1), haubičko (1), heftarica (3), lumpati (1), mustra (2), natkaz (1), šmirg-papir (1), kumpiruša (1).*

Analizirajući regionalne novine Sanskog Mosta *Moja Sana* i kompararirajući podkorpus s drugim regionalnim novinama došli smo do 29 germanizama koji se mogu smatrati specifičnim za Sanski most. To su: *blic pitanje (1), blic test (2), besciljno (5), cinkova mast (1), cinkariti (1), cvikcanga (1), faltna (3), farbar (4), fasung (2), filcovanje (3), flaširanje (23), gledati u šolju (3), hajcati (2), klikeraš (1), knap (1), kran-kamera (2), lajsna (2), lajtmotiv (2), naglancati (3), prefarbavanje (2), proštepano (2), rajh (1), šerafciger (1), šibervrata (3), šlamperaj (1), šoferšajba (4), šparati (3), štopati (4), ziher (1).*

Analizirajući regionalne novine Velike Kladuše *Reprezent* i kompararirajući taj podkorpus s drugim regionalnim novinama došli smo do 27 germanizama koji su samo spomenuti u tim novinama te ih možemo smatrati specifičnim za Veliku Kladušu. To su: *kao iz puške (1), ranac (1), sic (3), šajba (8), šaltati (1), šerafiti (1), šinter (1), šinja (1), šlager (3), šlepati (4), šlif (1), šlifovati (1), šljakarski (4), polušpic (1), štanglica (2), štekdoza (10), štepati*

(1), štih (1), štimati (6), štirka (1), štos (2), štosatori (1), šuster (3), tračati (4), zglajzati.(1), žaga (2), žagati (1).

Distribucija germanizama u novinskim rubrikama

Novine *Dnevni avaz, Krajina, Moja Sana* i *Reprezent* bave se različitim temama. Za naše istraživanje smo analizirali ukupno 3.220 članaka iz novina i utvrdili da se u svim analiziranim novinama javljaju 174 naslova rubrika u kojima smo pronašli germanizme.[14]

Neki naslovi rubrika se ponavljaju redovno u svakom broju, kao što su *Kultura, Sport, Oglasi, Zanimljivosti* i slično. Poneki naslovi se samo povremeno javljaju, kao npr. *Reagovanje, Intervju* i sl., dok su se neki naslovi rubrika u toku našeg istraživanja samo jednom prilikom pojavilI, kao npr. *Dan državnosti*, *Sana rijeka* i sl.

Radi boljeg pregleda, navest ćemo najzastupljenije rubrike istraživanih novina u kojima smo pronašli germanizme i evidentirati njihovu zastupljenost u pojedinim rubrikama.[15] Rubrike u novinama *Dnevni avaz* su: Aktuelno (285), Biznis (145), Crna hronika (183), Globus (122), Kiosk (34), Kuhinja (24), Kultura (155), Politički prilog (145), Mozaik (79), Oglasi (2675[16]), Panorama (117), Pogledi (53), Porodica i zdravlje (330), Show biz (49), Sport (465), Sveznadar (632), Teme (70), Top vijesti (54), Webinfo (27), itd. Rubrike u novinama *Krajina*[17] su: Aktuelnosti (75), Bihać (9), Čestitke (17), Historija (6), Kanton (26), Kultura (22), Mali oglasi (34), Oglasi (31), Privatizacija (2), Reportaža (8), Ribarski kutak (2), Sanski Most (1), Sjećanja (15), Sport (24) i Zakupljeni prostor (3). Rubrike u novinama *Moja Sana* su: Asocijacija mladih (1), Biznis (11), Dijaspora (13), Genocid (6), Historija (7), Humanost (7), Intervju (3), Izbori (5), Kultura (32), Ljubav (2), Management (8), Manifestacije (10), Moj dom (12), Naša privreda (3), Nauka i tehnika (23), Obljetnice (1), Optužnice (1), Privreda (19), Pravda (1), Projekti (3), Ratne traume (19), Razgovor (16), Reagovanja (3), Retrovizor (9), Sport (23), Stari zanati (1), Turizam (3), TV-extra (2), Umjetnici (4), Važni datumi (3), Zdravlje (22), itd. Rubrike u novinama *Reprezent* su: Velika Kladuša (9), Bihać (14), Bosanska Krupa (8), Bužim (12), Cazin (12), Crna hronika (14), Feljton (40), Horoskop (4), Humanost (20), In memoriam (12), Intervju (5), Izbor (24), Kanton (58), Ključ (7), Marketing (23), Naš pogled (41), Oglasi (46), Plaćeni prostor (36), Reportaža (15), Sanski Most (6), Sport (34), Zanimljivosti (25), itd. Istraživajući sveukupan broj rubrika odabranih novina, došli smo do zaključka da ima malo rubrika bez germanizama. Od ukupno 174 različite rubrike ovih novina, može se odvojiti samo 27 (15.5 %) rubrika u kojima se nisu pojavljivali germanizmi.

Skoro sve rubrike bez germanizama pripadaju vrsti rubrike koja se pojavila jedan ili dva puta u toku našeg istraživanja i prostorno zauzimaju maksimalno po jednu ili dvije novinske stranice. U većini rubrika pojavljuju se germanizmi najmanje tri puta, a najviše 3.182 puta. Najveći broj zastupljenosti germanizama je evidentiran u rubrikama: *Oglasi* (2682), *Sveznadar* (632), *Sport* (526) i *Porodica i zdravlje* (330), *Aktuelno* (215), *Kultura* (195), *Crna hronika* (174), *Biznis* (137), *Globus* (112)...

[14] Ukupan broj od 105 germanizama smo pronašli na naslovnim stranicama, te smo zbog toga uvrstili naslovnu stranicu kao jednu rubriku i naslovili je *Naslovna strana* i takav naziv koristili u analizi.

[15] Rubrike koje su se jednom ili sasvim rijetko pojavile u toku našeg istraživanja, nismo evidentirali u spisak rubrika pojedinačnih novina, ali smo ih navodili kasnije u okviru nabrajanja tema rubrika u sažetim cjelinama.

[16] Na veliki broj germanizama u oglasima je, između ostalog, utjecala zastupljenost triju germanizama *moler, farbanje, gletovanje* koji se ponavljaju ukupno 2.382 puta zbog svakodnevnog identičnog oglasa.

[17] U novinama *Krajina* se za razliku od ostalih istraženih novina uvijek ponavljaju samo ovi nabrojani naslovi rubrika.

Analizirajući sadržaj značenja germanizama u novinskim rubrikama, došli smo do zaključka da se najveći broj germanizama odnosi na teme vezane za privredu (975), zatim domaćinstvo (950), društvena pitanja (764), hranu (558), sport (526), politiku (221), zdravlje (210) itd. Potom smo klasificirali sve rubrike u sedam cjelina istog ili sličnog sadržaja. Cjeline smo naslovili: svakodnevni život, društvo i politika, privreda i ekonomija, kultura i obrazovanje, sport, razonoda i ostalo. Iako se neki germanizmi javljaju u svim rubrikama, kao što je to slučaj s leksemima *cilj* i *ciljano*, kao i leksemom *krompir* na koju smo nailazili u četiri od šest cjelina, većinu germanizama možemo svrstati u jednu od navedenih većih cjelina. Germanizmi klasificirani prema cjelinama rubrika i njihova zastupljenost prikazani su u sljedećoj tabeli.

Tabela br. 1: Zastupljenost germanizama u cjelinama rubrika[18]

oblast	„Dnevni avaz“	„Krajina“	„Moja Sana“	„Reprezent“	Ukupan broj
Svakodnevni život	2811	55	75	85	3026
Društvo i politika	877	69	56	50	1052
Privreda i ekonomija	824	67	69	55	1015
Kultura i obrazovanje	392	45	23	120	580
Sport	513	55	39	110	717
Razonoda	183	8	10	45	246
Ostalo	93	1	0	0	94
Ukupan broj	5693	300	272	465	6730

Distribucija germanizama u jezičkim registrima

Važan faktor u proučavanju njemačkih posuđenica je i njihov jezički status u bosanskom jeziku, tj. njihova pripadnost standardnom jeziku ili dijalektu.

Analiza jezičkog statusa njemačkih posuđenica našeg korpusa, od ukupno 455 različitih leksema, pokazala je sljedeće rezultate:

Tabela br. 2: Jezički status germanizama našeg korpusa

standardni germanizmi	regionalni germanizmi	razgovorni germanizmi	žargonski germanizmi	lokalni germanizmi
240	150	44	13	8
52.7 %	33.1 %	9.7 %	2.8 %	1.7 %

Kao što se može vidjeti iz tabele, najveći broj germanizama ima jezički status standardnog jezika, zatim slijedi status regionalnog jezika, a najmanji broj riječi su lokalizmi. To su riječi: *natkaz* (Nachtkasten), *moler* (Maler), *puter* (Butter), *šeraf* (Schraube)*, šerafciger* (Schraubenzieher) i *bushalter* (Brusthalter), *kumpiruša* (Gruntbirne) i *šporet* (Sparherd).

[18] U ovom slučaju pod „rubrikama“ podrazumijevamo skup više rubrika koje se odnose na jednu od sedam formiranih cjelina: svakodnevni život, društvo i politika, privreda i ekonomija, kultura i obrazovanje, sport, razonoda i ostalo.

Pomoću podataka o jezičkom statusu pojedinih germanizama krenuli smo u istraživanje rečenica, odnosno cijelih tekstova u kojima se javljaju registrirani germanizmi u raznim oblicima, varijantama, značenjima i funkcijama. Istraživanje smo vršili na ukupno 2.112 stranica analiziranih novina. Ukupan broj od 6.730 germanizama smo pronašli u 3.220 članaka, odnosno u 4.220 rečenica[19].

Zanimalo nas je odnose li se rečenice u kojima su germanizmi zastupljeni na standardni jezik, jesu li članci u kojima se nalaze njemačke posuđenice pisani na standardnom jeziku i u kojoj mjeri su zastupljeni razgovorni, lokalni i žargonski izrazi. Tako smo došli do sljedećih rezultata:

Tabela br. 3: Zastupljenost germanizama u pojedinim jezičkim registrima

	Dnevni avaz	Krajina	Moja Sana	Reprezent	Ukupno
Standardni jezik	4.579	212	183	332	5.306
Razgovorni jezik	935	56	65	90	1.146
Žargonski jezik	112	20	9	30	171
Lokalni jezik	67	12	15	13	107
Ukupno	5.693	300	272	465	6.730

Najveći broj rečenica u našim tekstovima pisan je književnim, odnosno standardnim jezikom (5.306 rečenica). Od toga je 1.297 rečenica u kojima je upotrijebljena stručna terminologija[20]. Oblasti kojoj pripadaju stručni izrazi su: tehnika (24/225)[21], kulinarstvo (17/190), sport (16/145), vojska (9/120), historija (8/80), medicina (4/35), muzika (4/40), botanika (4/25), umjetnost (3/20), hemija (3/24), kinologija (3/28), građevinarstvo (3/22), geografija (1/1), matematika (1/23) i administracija (1/2).

Pronašli smo 1.080 rečenica (85.2 % od ukupno 1.267 rečenica) u kojima se stručni termini koriste u specifičnom stručnom smislu. U 187 rečenica (14.8 % od ukupno 1.267 rečenica) termini nisu korišteni u stručnoj oblasti nego kao dijelovi metaforičkih frazema, kao npr. *vruć krompir*, ili su u pitanju nazivi firmi, kao npr. *Velefah*. U nekoliko slučajeva su to nazivi raznih oblasti, npr. naziv novina: *Blic*, naziv emisije ili filma, npr. *Firer*. Također smo pronašli nekoliko termina koji se koriste kao nazivi vlastitih imena, kao što su *Cepelin, Flajš, Braun, Walzer* itd., kao i nazivi raznih pokreta, klubova, grupa, i pravaca u kojima su ljudi povezali naziv jedne stručne riječi iz neke oblasti s imenom kojeg su dali udruženju ili organizaciji.

Zastupljenost germanizama u razgovornom jeziku je relativno velika. U 1.146 primjera se nalazi razgovorni stil, što bi se moglo objasniti time da u nekim istraživanim novinskim dijelovima postoje rubrike kao što su *Oglasi, Sjećanja, Intervju* i sl. u kojima se objavljuju originalne rečenice ljudi koji formuliraju tekst koristeći najviše razgovorni, zatim žargonski pa i lokalni stil. Navedeni stilovi su najviše zastupljeni u rečenicama objavljenih oglasa i u dijaloškim tekstovima ili pričama u kojima osobe pričaju svoje doživljaje. Također je primjetno

[19] Od toga smo u našem radu zabilježili 695 rečenica (D.A. - 411, K - 98, M.S. - 68, R - 118)
[20] U našem *popisu germanizama* je uz germanizam evidentirana oblast kojoj pripada stručni termin.
[21] Prvi broj se odnosi na broj različitih izraza iz našeg korpusu, tj. od ukupno 455 riječi, a drugi broj označava koliko puta su izrazi korišteni kao stučni termini u raznim oblicima i varijantama.

da je većina tvorenica kao i frazema s njemačkom komponentom motivirana germanizmima (npr. *blic pitanje, imati klikere, zabiti kajlu, ubaciti u ler* itd.) zastupljena u tekstovima razgovornog i žargonskog stila.

Najmanji broj germanizama se javlja u dijalekatskom obliku.[22] To su riječi: *natkaz* (Nachtkasten), *moler* (Maler), *puter* (Butter), *šeraf* (Schraube), *šerafciger* (Schraubenzieher), *bushalter* (Brusthalter), *kumpiruša* (Gruntbirne) i *šporet* (Sparherd).

Zaključak

Kroz istraživanje germanizama u jeziku analiziranih novina koji se čitaju na bosanskom govornom prostoru Bosanske krajine možemo zaključiti da su njemačke riječi u analiziranim novinama zastupljene u relativno velikom broju, te da nema ni jedne oblasti u istraženim novinama gdje njemačke posuđenice nisu upotrijebljene.

Najveći broj germanizama u analiziranim novinskim tekstovima zabilježen je u nadregionalnim novinama *Dnevni avaz* (258 germanizama ili 56 %)[23], zatim u *Reprezentu* (195 germanizama ili 42.8 %), a potom u *Krajini* (128 germanizama ili 28.1 %). Najmanji broj germanizama pronađen je u novinama *Moja Sana* (125 germanizama ili 27.5 %).

Istražujući i komparirajući spomenute regionalne i jedne nadregionalne novine, pronašli smo sličnosti i razlike u zastupljenosti germanizama i njihovoj upotrebi. Ukupan broj germanizama koji se koriste ili koji su pronađeni u svim navedenim regionalnim i nadregionalnim novinama možemo smatrati zajedničkim germanizmima i ima ih 89 što je 20% od ukupno 455 germanizama koje smo analizirali.

Proučavajući regionalne novine i komparirajući ih s nadregionalnim novinama, pronašli smo izuzetno mali broj od 12 germanizama koji su zajednički regionalni germanizmi jer se nalaze u svim regionalnim novinama, a nikako nisu pronađeni u nadregionalnim novinama. To su: *cugeraš, filati, georgina, glat, kran, kuplung, nitna, pleh, rajsnegla, ringišpil, šnajder, štopati.* Osim zajedničkih regionalnih germanizama, evidentiran je i manji broj riječi koje su specifične za samo jednu regiju.

Analizirajući distribuciju germanizama u novinskim rubrikama možemo zaključiti da je neznatan broj rubrika bez germanizama. Najveći broj zastupljenosti germanizama je evidentiran u rubrikama: *Oglasi* (2682), *Sveznadar* (632), *Sport* (526) te *Porodica i zdravlje* (330).

Istražujući distribuciju germanizama u jezičkim registrima, došli smo do zaključka da najveći broj njemačkih riječi ima jezički status standardnog jezika, zatim slijedi status regionalnog, a najmanji broj riječi su lokalizmi. Ti stilovi su najviše zastupljeni u rečenicama citiranim u oglasima, dijaloškim tekstovima ili pričama u kojima osobe pričaju svoje doživljaje.

Literatura

1. Čedić, Ibrahim et al. (2007): *Rječnik bosanskog jezika*. Institut za jezik, Sarajevo.
2. Filipović, Rudolf (1986): *Teorija jezika u kontaktu*. JAZU- Školska knjiga, Zagreb.
3. Jahić, Dževad (2010): *Rječnik bosanskog jezika*, Tom prvi, Sejtarija, Sarajevo.

[22] Pod dijalekatskim oblikom podrazumijevamo u ovom radu oblik riječi koji se koristi kao jedna varijanta u govornom jeziku na teritoriji Bosanske krajine, na što ukazuje kontekst u kojem se riječi nalaze. Sve rečenice u kojima su pronađeni dijalekatski oblici su dijelovi dijaloga ili oglasa koji su u takvoj formi citirani od strane čitalaca. Varijante sa statusom standardnog jezika su mnogo više zastupljene u korpusu. Npr., varijanta germanizma *krompir* se javlja 34 puta u svim istraženim novinama, dok se varijanta *kumpiruša* javlja samo jedanput. Sličan je slučaj kod ostalih riječi dijalekatskog oblika.

[23] Postotke smo računali prema sveukupnom broju germanizama koji broji 455 riječi.

4. Jahić, Dževad (2010): *Rječnik bosanskog jezika*, Tom drugi, Sejtarija, Sarajevo.
5. Jahić, Dževad (2011): *Rječnik bosanskog jezika,* Tom treći, Sejtarija, Sarajevo.
6. Jahić, Dževad (2012): *Rječnik bosanskog jezika,* Tom četvrti, Sejtarija, Sarajevo.
7. Jahić, Dževad (2012): *Rječnik bosanskog jezika*, Tom peti, Sejtarija, Sarajevo.
8. Jahić, Dževad (2014): *Rječnik bosanskog jezika*, Tom šesti, Sejtarija, Sarajevo.
9. Jahić, Dževad (2014): *Rječnik bosanskog jezika*, Tom sedmi, Sejtarija, Sarajevo.
10. Jahić, Dževad (2019): *Rječnik bosanskog jezika*, Tom osmi, Sejtarija, Sarajevo.
11. Jahić, Dževad (2019): *Rječnik bosanskog jezika*, Tom deveti, Sejtarija, Sarajevo.
12. Kličić, Smail (2002): *Međubošnjački sukob u Cazinskoj krajini*. Harfograf, Tuzla.
13. Kozličić, Mithad (1999): *Stanovništvo i naselja Unsko-Sanskog područja 1879.-1921. godine.* Grafičar, Bihać.
14. Senahid Halilović, Ismail Palić, Amela Šehović (2010): *Rječnik bosanskoga jezika*, Filozofski fakultet, Sarajevo.
15. Smaijić, Ramiza (2009): *Bosanska krajina - Historija, legende i mitovi.* Dobra knjiga, Sarajevo.
16. Memić, Nedad (2006): *Entlehnungen aus dem österreichischen Deutsch in der Stadtsprache von Sarajevo*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
17. Senahid Halilović, Ismail Palić, Amela Šehović (2010): *Rječnik bosanskoga jezika*, Filozofski fakultet, Sarajevo.

GERMANISMS IN THE PRESS OF BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

The paper presents the results of research on Germanism in the language of the most widely read newspapers in the Bosnian - speaking area of the Bosnian Krajina. These are the daily newspapers "Dnevni Avaz" and the weekly local newspapers "Krajina", "Moja Sana" and "Reprezent" (published between 2008 and 2020). The research was conducted on 8420 excerpted Germanisms. The main goal of this paper is to identify Germanisms, and to present their representation and distribution in regional newspapers. First, Germanisms were excerpted from the supraregional newspaper "Dnevni Avaz", which is the most widely read in Bosnian cities. Then the local newspapers of Bihać, Sanski Most and Velika Kladuša were taken into account. A separate corpus was compiled for each newspaper, which was then compared with other corpora in order to show the similarities and specifics of Germanism in different parts of the Bosnian Krajina. The result is a number of Germanisms specific to the Bosnian Krajina-speaking area.

Key words*: Germanisms, frequency, press in Bosnian Krajina*

UDK 821.163.4(497.6).09-3 Kulenović S.
UDK 821.163.4(497.6).09-92 Kulenović S.
Izvorni naučni rad

Ikbal Smajlović

SKENDER KULENOVIĆ I SOCIJALNA ANGAŽIRANOST – ČLANCI U „PUTOKAZU“ I RANI PROZNI TEKSTOVI

Sažetak

Kao što to već i sam naslov sugerira, rad se bavi ranim Skenderom Kulenovićem, a posebice je orijentiran na njegove članke objavljene u časopisu Putokaz (pri čemu je, dakako, ukazano i na povijesni značaj te vrijednost samog časopisa) te početne prozne tekstove iz međuratnog perioda (počev od 1927. godine), oslikavajući bar djelimično i Kulenovićeve ideološko-poetičke putanje. Dakle, uz generalne napomene o socijalnoj literaturi i svekolikoj kompleksnosti međuratne zbilje, rad rasvjetljava Kulenovićeva marksistički obojena književno-publicistička promišljanja, čija suština jeste u vjeri u nužnost uvođenja besklasnog društvenog uređenja koje će biti garant razrješenja i najsloženijih povijesnih pitanja Bosne i Hercegovine, posebice onih što se najuže odnose na bošnjački / muslimanski kolektiv, njegove probleme i potrebe te pitanja opstojnosti.

***Ključne riječi**: međuratna književnost, Skender Kulenović, pokret socijalne literature, angažiranost, tendencija, kolektivni identitet, ideologija, „sukob na književnoj ljevici“, časopis Putokaz*

Uvodne napomene

Skender Kulenović znameniti je bosanskohercegovački pjesnik, dramatičar, pripovjedač i esejist. U književnosti se javlja dvadesetih godina XX vijeka – ciklusom soneta Ocvale primule (još kao gimnazijalac) te prvim proznim zapisima. Već od tridesetih godina uočljiv je u njegovoj prozi ideološko-poetički zaokret, kada lirizam i panerotsku sliku svijeta iz početnih proznih tekstova pomiruje sa zahtjevima socijalne literature. Podsjećanja i dopune radi, 1929. godina uzima se i kao zvanični početak pokreta socijalne literature na širem regionalnom području, budući da tada izlazi almanah Knjiga drugova (ubrzo po izlasku zaplijenjen i zabranjen) koji se doživljava svojevrsnim manifestom pokreta. Svekolika kompleksnost zbilje tog doba u vjersko-nacionalnom, socio-političkom, kulturalnom i svakom drugom smislu nametala je potrebu intelektualcima i piscima da reagiraju i direktno djeluju u kontekstu postojećih prilika i vlastitih mogućnosti, prvenstveno usmjerivši se na pokušaje i nastojanja da se, na temeljima lijevo orijentirane ideologije, probudi uspavana svijest obespravljenih i marginaliziranih socijalnih slojeva i tako onda stvore preduvjeti za kasniju konkretnu borbu za društveno-političku reorganizaciju, koja bi, najprostije kazano, značila stvaranje uređenijeg, boljeg i pravednijeg društva. Tragom takvih uvjerenja i nada, i Kulenovićeva proza sve je više usmjerena upravo na tematiziranje i oslikavanje konkretne problematike međuratne zbilje, postajući tako i svojevrsno oruđe socio-političke i klasne borbe sa tendencijom da se dopre do najširih slojeva društva, pri čemu će njegova proza, ipak, sačuvati i artističku vrijednost, bez obzira na zahtjeve koje pred autore postavlja pokret socijalne literature, odnosno kanon književne ljevice uopće. O svemu ovome govorit ćemo detaljnije u nastavku rada. Kulenović, dakle, sa marksističkih pozicija, ponire u tu svekoliku problematiku međuratne zbilje Bosne i Hercegovine, posebice se usredsređujući na bošnjački / muslimanski

kolektiv na čijem primjeru se ona i najdrastičnije očitovala kauzalitetom povijesnih kompleksnosti (pitanja identiteta, problem „nacionaliziranja“, neobrazovanost, agrarna reforma, vjerska pitanja, položaj žene itd.). Takve namjere i preokupacije svjedoče i njegovi članci, naročito baš oni objavljeni u Putokazu, o čemu ćemo, također, detaljnije u nastavku. Upravo odlaskom u Zagreb Kulenović i demonstrira sve veću i konkretniju socio-političku angažiranost, što je, bez sumnje, rezultat druženja sa H. Kikićem i ostalim, mahom bošnjačkim, lijevo orijentiranim intelektualcima i piscima okupljenim baš oko časopisa Putokaz (S. Krupić, R. Ramić, Z. Dizdarević, N. Defterdarević, E. Badnjević, V. Mehmedović, Samija Hodžić, H. Čišić, R. Filipović, M. Erak, D. Imamović, Derviša Ljubović, B. Badnjević, A. Borić, H. Dizdar, M. Ljubović, S. Alić, H. Salčić, M. Porobić, N. Resulović...).

Zato ćemo se ukratko osvrnuti i na sam časopis, upravo imajući u vidu njegovu povijesnu važnost, budući da smatramo kako ćemo na taj način upotpuniti temu kojom se ovdje prvenstveno i bavimo – Kulenovićeva socijalna angažiranost kroz književno-publicističke tekstove u kontekstu svekolike međuratne problematike koja se najdrastičnije i zrcali na primjeru bošnjačkog / muslimanskog kolektiva.

Generalno uzevši, časopisu Putokaz nije ukazana dovoljna kritičko-analitička pažnja s obzirom na njegov kulturni i društveno-politički značaj, iako se i u tom pogledu posljednjih decenija situacija primjetno popravila izlaskom različitih tekstova koji se bave Putokazom, bilo kao zasebnim fenomenom, bilo u kontekstu razmatranja bliskih povijesnih, ideoloških, društveno-političkih, kulturalnih ili književno-umjetničkih tema .

Prvi broj Putokaza objavljen je u februaru 1937. godine u Zagrebu, a prestao je izlaziti u aprilu 1939. godine. Za to vrijeme štampano je ukupno 13 njegovih brojeva. Njegov pokretač i urednik bio je H. Kikić, a vlasnik Šukrija Huskić.

F. Alispahić vidi Putokaz kao jedan „od nosećih stubova u procesu postotomanskog samodefiniranja bošnjačkog naroda“, budući da je ovaj časopis „prvi podvukao analitičku crtu pod višeslojne ekonomske, političke i kulturne degradacije, ali i autodestrukcije, bošnjačkog naroda, te je nastojao skicirati mehanizme samoodrživosti“ (2007: 174). Zato danas većina istraživača i analitičara, sasvim ispravno, važnost Putokaza prvenstveno i vidi u njegovom povijesnom društveno-političkom angažiranju te doprinosu, posebice, bošnjačkom narodu i njegovoj kulturi. Š. Filandra naglašava kako je Putokaz „bošnjački intelektualni komunistički projekt“ (2007: 185). On u nastavku razlaže svoju tezu, objašnjavajući odrednicu bošnjački time što u Putokazu objavljuju mahom bošnjački autori, ali i činjenicom da se obrađuje prvenstveno svekolika problematika Bošnjaka, a odrednicu intelektualni projekt time što je komunistička ideja o preuređenju i prekrojavanju društveno-političkog sistema preko njegovih stranica trebala da duboko zaore i prodre u najdublje slojeve društva te osvijesti široke mase, detektirajući svekolike probleme i anomalije te nudeći bar nacrte mogućih rješenja socijalnih nepravdi i nejednakosti, neimaštine i tlačenja...

Nakon podsjećanja na kompleksnost razloga koji upravo i nameću potrebu pokretanja Putokaza, u njegovoj Uvodnoj riječi sublimirani su i krajnji njegovi ciljevi:

> *S tim mislima pokrenut je, evo, Putokaz. Njegova je, dakle, svrha okupljanje sviju naših intelektualnih snaga, koje osjećaju s našim najširim slojevima, pronalaženje i omogućavanje novih snaga, uspostavljanje što užih veza s našim malim svijetom, upoznavanje njegovih najbližih potreba i želja i*

proučavanje našeg položaja prema bližoj i daljoj okolini, jer se jedino na osnovu svega toga može naći u današnjem velikom svjetskom gibanju čvrsta osnovica za rješenje životnih pitanja muslimana Bosne i Hercegovine (prema Džanko i Karić 2006: 19).[1]

Članci Skendera Kulenovića u časopisu Putokaz

Ovako jasno definirana programska orijentiranost časopisa Putokaz, sa preciziranim zadacima i ciljevima, razotkriva nam i tu lijevo orijentiranu ideološku usmjerenost saradnika u časopisu, koji su u marksističkom konceptu uređenja društva, zapravo, vidjeli garanciju slobode, pravde i jednakosti te razrješenje nagomilane svekolike problematike unutar postojećih društveno-političkih skrojenosti, uključujući čak i one kompleksnosti najuže vezane za bošnjački / muslimanski korpus. Upravo i člancima u Putokazu, ali i istovremenim svekolikim angažiranjem, nastoji se doprijeti do marginaliziranih socijalnih slojeva te probuditi uspavana svijest kod najširih narodnih masa, kako bi se omogućila i kasnija konkretna borba za ostvarenje takvih ideala.

Skender Kulenović je objavio nekoliko tekstova u Putokazu: Pogled na muslimansku omladinu, Novine i društveno zbivanje, Stara Evropa te Jedna žalost i jedna potreba. Pogled na muslimansku omladinu malo podsjeća i na tekst DŽ. Krvavca Dužnosti islamske omladine, objavljen u dva nastavka u Islamskom glasu 1933. godine . Kulenović nije zadovoljan da je omladina samo pokretna, borbena i da ima neko uvjerenje nego želi da se to njeno uvjerenje „temelji na poznavanju stvarnih uzroka njenog položaja i poznavanju sigurnih puteva u bolji život“ (prema Džanko i Karić 2006: 29). Također, on ni svaku omladinu ne vidi isto, budući da postoji i ona osigurane budućnosti i ona koja ostaje bez kruha i izobrazbe, naglašavajući time surovost zbilje i klasne razlike, dok kroz adresiranje svog govora ka omladini širokih narodnih slojeva, zapravo, potencira nužnost općeg angažiranja po tom pitanju. Kroz jedno poniranje u bližu povijest on daje sintezu trenutnog stanja i obrazlaže uzroke i posljedice, akcentirajući ponovo nepravde i klasne podjele, kako na globalnom nivou (svjetski rat, potom ubrzano mehaniziranje pa ekonomska kriza, besposlica i siromaštvo), tako i na lokalnom (feudalizam, okupacija, urušavanje begovata, prodor zapadnoevropskih tekovina). Takva Kulenovićeva povijesna retrospekcija ima, također, za cilj da dočara „kako su veliki skok muslimani morali napraviti 1918. godine, koja sve okrenu na glavu“ (prema Džanko i Karić, 2006: 31). Kulenović i naglašava tu rastrganost muslimanske omladine čije je stanje neizdržljivo, što bi se tek pokazalo kada bi se valjano moglo izračunati „koliko ima besposlene musl. omladine, koliko uopće imade bilo kakove kvalifikacije, koliko i od čega zarađuje, pod kakovim uslovima radi, kolik je postotak pismenosti, kriminala, alkoholizma, prostitucije, spolnih bolesti i zdravstvenog stanja uopće, koliki postotak smrtnosti“ (prema Džanko i Karić, 2006: 33). U ovom kontekstu zanimljiv je i tekst Aska Borića pod nazivom Endemijski sifilis u Bosni i Hercegovini, koji je i svojevrsna dopuna i potvrda prethodnih Kulenovićevih promišljanja. Kulenović uvjerava kako su uzroci takvog stanja omladine, i muslimanske i nemuslimanske, zapravo isti te kako su samo odraz iskvarenog i naopakog poretka stvari, pa se zato i zalaže za njegovo preuređenje, uzvikujući nove zahtjeve: „da svaka narodna zajednica i svaka uža

[1] Iz praktičnih razloga, svi citati iz članaka u *Putokazu* preuzeti su iz monografije *Putokaz; Književnohistorijska monografija* koju su priredili Džanko i Karić, a u kojoj su, dakle, objedinjeni svi njegovi brojevi.

historijska grupa mora imati punu slobodu razvitka; da široki slojevi naroda, koji su temelj društva, jer proizvode osnovna životna dobra, moraju raspolagati prirodnim bogatstvima i, koristeći se tehničkim napretkom, moraju se osloboditi od predugog i prenapornog posla, kako bi imali vremena i mogućnosti, da se i kulturno razvijaju“ (prema Džanko i Karić, 2006: 33). Završavajući svoj tekst, gdje opet uočavamo sličnost sa pomenutim Krvavčevim, Kulenović naglašava kako je stanje muslimanskog društva, time i njegove omladine, i dodatno pogođeno i otežano nepostojanjem jednog pokreta tih širokih slojeva koji bi činio njegovu idejnu i programatsku jezgru, nedvosmisleno poručujući kako omladina mora organizirano i savjesno poraditi na okupljanju i povezivanju svojih snaga.

Prvi dio njegovog teksta Novine i društveno zbivanje demaskira društveno-političku stvarnost, oslikavajući njenu surovost i dekadentnost otrgnutim djelićima iz svakodnevnog života. Izdvajanjem tih sumornih životnih isječaka u jednom podužem nizu, kako na regionalnom tako i na globalnom nivou, što su svedeni na kratke, ilustrativne i sugestivne konstrukcije koje svojim stilom podsjećaju na novinske naslove i informacije, upravo se i najjasnije zrcali devijantna svakodnevnica međuraća, ali i time uslovljeni direktni utjecaji na štampu, o kojima ovdje Kulenović promišlja i koje propituje. Nije teško uočiti da je većina tih pobrojanih i nanizanih socijalnih devijacija već bila ili će tek biti iskorištena i kao motivsko-tematska sadržina djela pisaca pokreta socijalne literature. Također, sve vrijeme potencirana je problematika klasne raznolikosti kroz smjenu kontrastnih prizora.

> *(...) te hiljade samoubojica, danima i noćima, na svim katovima ove naše trule životne zgrade, vješaju se po drvarnicama i tavanima, ispražnjuju revolvere na sljpoočnicama, režu žile žiletima, truju se plinovima, piju esencije i lizole, uštrcavaju strihnine, skaču s trećih katova, s mostova, s klisura, s katedrala, bacaju se pod trmvaje, i lokomotive. Ljudi spavaju po šumama, po klupama, u buradima, po jarcima, pod mostovima, u kanalima i zakrvavljenih očiju i ižuljanog lica lutaju gradskim ulicama u jesenska jutra, ljudi traže izlaze u tim samoubojstvima, prose po periferijama, pred bogomoljama, pružaju ruke na ulicama za dinar, za malo kruha, prodaju cvijeće po noćnim lokalima, stišću grčevito vinske čaše i noć na noć bulje izgubljeno u vino, prodaju svoje meso, prodaju krv za transfuziju, kradu kruh, piliće i djecu avijatičara, uzvlače budželare u stiskama, ubijaju na spavanju, obijaju kase, kolju po drumovima, dobivaju petnaest godina robije, doživotnu robiju, idu na vješala i električnu stolicu. Ljudi osnivaju banke, prave puder i barut, dobivaju i gube na burzama, ljetuju na morskim žalima, na jahtama, kupuju vile kurtizanama, po barovima pare oči na butinama plesačica u ljubičastim svjetlima, idu na konjske trke, igraju tenis i golf, gaje ribice i sabiru leptire, dižu se visoko i katkad se ruše na životno dno. Ljudi gladuju, ljudi osjećaju gnjilež i tjeskobu u sebi i oko sebe, ljudi mrze, razmišljaju, traže zraka, izbacuju parole, slijevaju se u pokrete, dižu zastave, stvaraju programe, ginu za programe i prodaju programe* (prema Džanko i Karić 2006: 99 i 100).

Taj prvi dio teksta Kulenović završava osvrtom na reportere (neobrazovani, poluinteligentni, i inteligentni, ambiciozni, smjeli ljudi, s notesima i aparatima rasipaju se u jatima na sve strane toga društvenog vrenja...) i njihova lutanja u pokušajima da prvi sustignu informacije, najavljujući tako i drugi dio rada, u kojem će se baviti štampom i propitivanjem njene socijalne uloge. Nakon zaključka o promjeni koju je svijet doživio, odnosno isticanjem činjenice da je

svijet, kazano McLuhanovim riječima, postao globalno selo, Kulenović nudi i kratak hod kroz povijest, iz kojeg postaje očigledno kako su društveni odnosi direktno utjecali i određivali tok cjelokupne historije, pa i vrstu te razvoj, smisao i funkciju štampe i novina, postavši „opojni prašak koji djeluje na srce i mozak narodnih miliona, i to su postajale sve više, što je više rastući kapital proletarizirao te milione“, a pronalazak telegrafa, telefona i radija to će sve samo dodatno intenzivirati, jer „podređuje te informacije potpuno pod svoju vlast, i te se informacije prosijavaju kroz sito interesa kartela čelika, trustova petroleja, ratne industrije, političkih režima i partija (prema Džanko i Karić 2006: 106). Ovo će u nastavku Kulenović ilustrirati konkretnim primjerima informativnih agencija i novina te njihovom uredničkom politikom, tiražom i prodajom koji su uslovljeni kapitalom, jer „kapital vlada novinama time što ih sam osniva, što plaća velikim sumama oglase, što ih direktno potkupljuje i kupuje, što u njima kupuje rubrike, što naručuje članke, što ih subvencionira i što su novine vezane za agencije koje im pribavljaju vijesti, oglase i vrše rasparčavanje“ (prema Džanko i Karić 2006: 107). Zato za Kulenovića sve te agencije upravo i jesu nešto kao ogromni pauci koji su opleli svojim mrežama čitavu zemljinu kuglu. Dakle, svekolika taktičnost, manipulativna i izrabljivačka priroda ovakvih odnosa usmjerena je protiv običnog čovjeka , budući da „kapital to informiranje narodnih miliona shvaća kao alkohol i opium, to jest kao izvor profita i sredstvo da se otupe, razbiju i tako svrnu iz svog historijskog korita pokreti tih miliona“ (prema Džanko i Karić 2006: 109).
Kulenović ponovo naglašava svoju vjeru u kolektiv, smatrajući kako ništa nije u stanju da obustavi historijski hod narodnih miliona koji se opire prirodom jedinstvenih životnih interesa. Pri tome, on jasno ističe važnost organiziranja i udruživanja, odnosno pokretanja štampe narodnih masa koja bi iznosila samo golu istinu i širila vjeru i elan tih masa u borbi za bolji život. Također, Kulenović ovako indirektno reklamira i potencira i sam časopis Putokaz, odnosno sve one sa sličnom ideologijom, sugerirajući važnost i ulogu časopisa takve usmjerenosti i naboja.

Štampa narodnih masa izdržava se od pretplata i iz fondova njihovih politički organizacija. Novine, i uopće štampa narodnih masa, reflektori su koji prosijavaju kroz tamu koja se savila nad njima, one su noževi koji paraju krinku s lažnih glasina i senzacija štampe krupnog kapitala, one su zastave rada, slobode i napretka. Mjesto plaćenih reportera i dopisnika, novinama narodnih masa pribavljaju vijesti i kroz njihove stupce iznose istinu hiljade požrtvovnih ljudi koji su svoj život i rad povezali uz te mase, mjesto zlatnog financijskog jezera od kojeg se kroz svemoguće kanale odlijevaju dolari, franci, marke i lire u blagajne štampe krupnog kapitala, novine narodnih masa hrani vjera, oduševljenje i energija tih masa na njihovom historijskom putu u bolji život (prema Džanko i Karić 2006: 114).

Tekst Stara Evropa Kulenović je napisao pod utjecajem događaja na svjetskom planu, osvrćući se na sukobe u kojima evropske velesile kasape malu Čehoslovačku, naslućujući buduće strahote apokaliptičnih razmjera u gibanjima globalne društveno-političke situacije. Tumačeći takav razvoj kao posljedice kapitalističke i imperijalističke svjetske politike, on naglašava kako je i predratno stanje, kao i sam Prvi svjetski rat, bio tek obračun velesila za podjelu svijeta među sobom, odnosno kako su sve nerazvijene zemlje idalje najobičniji plijen i sigurne buduće žrtve, budući da ih vide samo kao ogromna vrela sirovina za njihovu industriju. Predznak povampirenja i krvoprolića Kulenović vidi u dolaženju italijanskog fašizma na vlast, u njemačkom otporu i izigravanju versajskih odredaba, u glasovima o japanskim ratnim

pripremamam za osvajanje Kine. Istovremeno, Kulenović i pojavu fašizma vidi kao dio političko-ideološke manipulacije i taktiziranja vladajućih struktura, koje sve veće nezadovoljstvo radnika i siromašnih ljudi (koji nemaju organiziranog vodstva) suspreže potpomaganjem fašizma, zaboravljajući na činjenicu da je to dvosjekli mač – „Fašizam je, naime, u isto vrijeme značio i ustajanje iz groba starog, vilhelmovskog imperijalizma“ (prema Džanko i Karić 2006: 321), čije su pretenzije bile usmjerene posebice na Balkan i Afriku. Ipak, kao i u većini tekstova, sve vrijeme se iskazuje nesumnjiva vjera u narod i njegovu snagu iz čega se, bez obzira na mračno trenutno stanje i zabrinjavajuće slutnje, on idalje vidi kao konačni pobjednik.

„Saveznici“ sve to osjećaju. Niko nikom ne vjeruje. I zato starom Evropom tutnji sada nečuvenom snagom ratna industrija. U obranu mira „saveznici“ se luđački naoružavaju. Imaćemo uskoro priliku da vidimo ko će koga izdati.

Nad staru Evropu pada crna noć, zbijaju se crni oblaci. Svijet juri u susret najsudbonosnijim događajima. Ali se kroz tamu već sada nazire jedan svjetionik: narod. Kakvegod bure nastupile, on će sigurno izaći kao pobjednik (prema Džanko i Karić 2006: 327).

Nemali uvodni dio teksta Jedna žalost i jedna potreba oslikava svekoliku savremenu problematiku najvećeg dijela muslimanskog / bošnjačkog korpusa (naprimjer, seoska bijeda i siromaštvo, dogmatizam, sujevjerje i zaostalost, nepismenost i neškolovanost, izrabljivanje i lihvarenje, besposlica, slaba nadnica, alkoholizam, slabo plaćeni dodatni ili prekovremeni rad, prostituiranje, socijalna podijeljenost i problem „nacionaliziranja“...), pri čemu je Kulenović istrajan u ideji kako ni toliki spisak devijacija nije ono što je najgore u svemu tome. Najveća tragedija po njemu jeste što se takva situacija malog našeg čovjeka neće uskoro promijeniti bez obzira na sazrijevanje snaga koje su kadre to popraviti, a iz razloga što su one „raskomadane, razbacane, sumnjom i strahom nagrizene, sirove i nedograđene, i zato u svojoj cjelini potpuno nemoćne da naprave kakav jači zahvat u našem društvenom zbivanju“ (prema Džanko i Karić 2006: 434). Kulenović se osvrće i na prošlost, gdje su važna ekonomska i uopće društveno-politička pitanja ostajala neriješena upravo zbog nedostatka jedinstva i organiziranosti, budući da su muslimanski / bošnjački prvaci i intelektualci bili otuđeni od svog naroda, vodeći uglavnom jednu ne naročito mudru i površnu politiku, čiji je krajnji domet bio da kupi mrvice s raznih političkih sofara. Ima u njegovim riječima osude i neskrivene aluzije i na dugo prisutni problem „nacionaliziranja“ Muslimana / Bošnjaka i od istočnih i od zapadnih komšija, kao i stalno prisutnih stigmatiziranja u kontekstu navodne „historijske krivice“ i „prevjeravanja“, koje su često bile obojene nasilnim i osvetničkim težnjama.

Niti je naša žalost najveća u tom što su i preko naših grbača prejahali politički sistemi raznih Nikola i Milana koji su nas podmuklo privlačili obali smrti svojim financijsko-trgovačkim mrežama, a pri tom se ispod slavoluka svoje glupe petstogodišnje žudnje za osvetom pobjedonosno smijali nad svom tom našom „manjinskom“ i „azijatskom“ katastrofom, uvjereni da gledaju posljednji njezin čin. Nije ta žalost najveća ni u tom što su naši „mjerodavni“ faktori hizmećarski kupili mrvice s raznih političkih sofara (prema Džanko i Karić 2006: 434). Riječ je ovdje i o sazrijevanju svijesti o vjerskom i kulturno-tradicijskom kontinuitetu muslimanskog / bošnjačkog naroda, kojem centri tadašnje političke moći ne priznaju vlastite posebnosti te zanemaruju prava i mogućnost samoodređenja i samoopredijeljenja, nerijetko ga manipulativno koristeći u svekolikim političkim igrarijama za sitne ustupke zauzvrat. Također,

u sklopu „nacionalnog pitanja“ Kulenović posebno i problematizira upravo tu domaću inteligenciju što je iz kojekakvih povoda nacionalne orijentacije mijenjala kao košulje, iako su to uglavnom bili sitni lični interesi – iz trgovačkih i karijerističkih razloga. Dakle, on ne amnestira Bošnjake / Muslimane od vlastite krivice, odnosno, drugačije kazano, on demaskira i njihovu koristoljubljivost, „samoizoliranost“ te opću letargiju po ovom i sličnim pitanjima. Zato i potencira dvije krupne posljedice koje su iz toga proistekle:

Prva je posljedica tih slučajeva bila: kompromitiranje rada, kompromitiranje svakog intelektualca kao takovog – a što je najžalosnije: sve veća bijeda i utučenost našeg radnog čovjeka.

Druga je posljedica toga bila: stvaranje mišljenja kod neupućenih poštenih Hrvata i Srba o Muslimanima kao o nekakovom orijentalnom prevrtljivcu (prema Džanko i Karić 2006: 438). Otuda i naročito naglašavanje potrebe angažiranja oko svih važnih pitanja, pa i onih usko vezanih za bošnjački / muslimanski kolektiv i njegov identitet, ali ne samo deklarativno i površno nego jednim sveobuhvatnim naučnim i objektivnim pristupom, gdje bi značajnu ulogu morali odigrati i sami intelektualci kroz različite sfere kulturno-naučnog rada.

Mi znademo nešto mucati o bogumilima, Gradaščeviću, okupaciji, poneki su čitali Bašagića, Truhelku, Klaića, Kreševljakovića i sl., ali ko bi od nas znao sve te komplekse činjenica nekako svesti u jedan pregledan sistem, ko bi znao otkriti nove komplekse činjenica i sve te činjenice povezati jednom znanstvenom teorijom našeg razvoja? A pogotovu (kad bi se već takova teorija pojavila) ko bi znao da je eventualno izda i u popularnom obliku? (prema Džanko i Kraić 2006: 439).

Skrećući pažnju na pitanja od presudne važnosti koja bi jedan takav naučan pristup trebao obuhvatiti i analizirati (nacionalno osjećanje, stanje i uloga intelektualaca, položaj žene, agrarna reforma i njeni učinci, pitanje omladine, uloga i doprinos kulturnih društava, štampa, pitanje vakufa, pogođenost Muslimana različitim porocima i otkrivanje razloga za to, islam i društveno uređenje itd.), Kulenović tekst završava jasnim zaključkom i porukom kolektivu.

Svi oni intelektualci koji osjećaju potrebu takova rada, treba da se trgnu iz naše mahmurne uležalosti, iz tromog bošnjakluka, iz malodušnosti i da ne dozvole da i ovaj prijedlog padne kao nemoćna kaplja u jednu ustajalu baruštinu (prema Džanko i Karić 2006: 441).

Ovo je ujedno i posljednji tekst objavljen u Putokazu (više nije izašao niti jedan broj). Valja ovdje uzeti u obzir prvi (S. Krupić, Današnjica i mi) i posljednji tekst časopisa (S. Kulenović, Jedna žalost i jedna potreba) kako bi se razumjela i silina simbolike koju oni tvore u tako ostvarenoj svojoj cikličnoj uvezanosti.

Rani prozni tekstovi Skendera Kulenovića i socijalna angažiranost

Osim, dakle, člancima i konkretnim vidovima društveno-političkog angažiranja, lijevo orijentirani pisci su i svoja književnoumjetnička ostvarenja, više ili manje, koristili kao poligon za ideološku propagandu i „oruđe“ u ostvarenju svojih ciljeva, nastojeći i na taj način popularizirati ideje među najširim slojevima društva te ukazati na nemjerljivu štetu koju izaziva klasna slojevitost i suprotstavljenost društva . Tako je ideološka programska sadržina njihovih članaka, eseja i polemičkih tekstova bila i književnoumjetnički razrađena, sa tendencijom da se učini što sugestivnijom i „pitkijom“ narodnim masama kojima je prvenstveno i namijenjena, kako bi onda mogla poroditi i željene rezultate. Moguće je, dakako, da su književni tekstovi

ponekad bili i svojevrsna „vježba“ za buduća „ozbiljnija“ socio-politička promišljanja kroz članke, polemike i rasprave, eseje i sl.

Osim gore pomenutih članaka, S. Kulenović javlja se u Putokazu i pripovijetkom Noć u vezirskom gradu 1937. godine. Međutim, Kulenović je i prije ove pripovijetke imao nekoliko objavljenih proznih pokušaja drugačijih poetičkih usmjerenja, a među prvima su Ribareva refleksija o sutonu (1927.), Jesenske vode (1928.) te Živjeti kao vi (1931.). Jesenske vode natopljene su naglašenim lirizmom, a panerotska slika svijeta data je u igri svekolike čulnosti kroz beskonačna pretapanja i preplitanja čovjeka i prirode ka njihovom konačnom i potpunom sjedinjenju. Već početkom tridesetih godina XX stoljeća u Kulenovićevoj prozi sve se više osjeća zaokret ka poetici pokreta socijalne literature (Žena umire), a odlaskom u Zagreb on se još snažnije društveno-politički angažira.

Prvi dio priče Žena umire (1932/1933) zapravo je ranije objavljeni tekst Živjeti kao vi, koji idalje ima sličnu panerotsku ushićenost i lirski naboj Jesenjih voda, ali se, u drugom njenom dijelu, jasno odigrava i značajna motivsko-idejna metamorfoza, koja će i taj prvi dio teksta na taj način podrediti te staviti u funkciju oslikavanja turobne društvene provincijske svakodnevnice te oskudice, patnje i trpnje radničkih porodica u njoj . Početnim slikama svejedinstva i općinjenosti ljepotom i snagom Prirode, kontrastno je suprotstavljena gotovo apokaliptična atmosfera olujnog i mračnog njenog povampirenja, koje se silinom stihijske objesti opetovano obrušava na trošne kućerke siromašnih nedužnih ljudi pod obroncima Vlašića. Tako organiziran svijet što je, zapravo, samo zavitlana kandžija života koja šara ljudsko tijelo crnim modricama i koja dovodi do izživjele ništavosti, mora poroditi, makar instinktivno, i trenutak u kojem se budi podsvijest, do tada utihnula u pregolemoj trpnji, rađajući želju za konačnim „obračunom“, koji će ili promijeniti ukupne odnose nabolje ili će i definitivno okončati svekoliku trpnju i patnju, učinivši da se na pomodrilo tijelo osmijehne posljednji put blijeda jesenska zora.

O vjetrovi, nekadanja braćo! Nekad kad bi u srcu prošumjeli zapjenjeni bukovi kliktavih radosti, ja sam htio da one budu tako snažne kao vi noćas i hvatao sam se za vaše vihoraste grive, a vi ste me razuzdano nosili u Neznano. Nekad, dok su negdje u crnim podzemnim pećinama srca kapale guste kaplje bola, ja sam vas opet dozivao, jahao na vama povivši glavu k vašoj. Letio sam s vama, ne pitajući kuda. Glavno je bilo da se leti. A sad mi u srcu kuklja mržnja na vas! Mrzim vas ludo! Ne mogu da slušam vaše bezglave simfonije nad glavom! Osjećam da sam jak kao i vi i ćutim gdje krv vrije da se pobijem s vama. Najrađe bih izišao noćas pruženih ruku, u noć, popeo se na najvišu liticu gore, zgrčio šake, stisnuo vilice i prkosi vam, prkosio cijelu noć, dočekivao vaše razigrane čopore, ukočen uspavan i nepomičan, pa makar se sutra na moje pomodrilo tijelo osmijehnula blijeda jesenska zora.

Kao bijele male kutijice nadžidžale se obrončićem Vlašića kućice, noć ih je zamotala u crne jorgane. Strepe sirotice da ih vjetrovi sa sobom ne ponesu.

U jednoj od njih umire jedna žena. Smrt nije teška, umiranje je najveća bol. Mene boli njena tragedija. Ali vičan sam da gledam kako zavitlana kandžija života šara ljudsko tijelo crnim modricama. I to paralizuje bol. Svaki dan to gledati i šutiti dovodi do izživjele ništavosti, a odvodi pijane utiske u mutne predjele podsvijesti. Tako se u meni sve nešto kupi, zgušćava i muči me kao šum iz podzemlja (Kulenović 1932/33: 154 i 155).

Nastavak priče ide u istom smjeru i nedvosmisleno je socijalno angažiran. Društveno angažirana literatura, po pravilu, pod lupu interesiranja stavlja kolektiv, koji je najčešće i figuriran kao glavni akter. Iako je ovdje u centru pažnje Suljinica, žena koja umire, riječ je tek o izdvojenom slučaju iz sijaseta istovjetnih mogućnosti, čime se samo apostrofira pluralnost i općenitost takvih pojava. To će biti naročito naznačeno i u samom tekstu.

O koliko noćas žena umire! Ali sve su one, koje noćas umiru i koje će sutra od iste bolesti umrijeti, jednake. Svaka može savršeno predstaviti svu tu skupnost, svaka je čisto oživotvorenje njeno. I zato, kad bismo htjeli napisati posmrtnu riječ svima, dovoljno je da napišemo ovoj, koju noćas, u hučanju vjetrova, davi smrt (isto, str. 155).

Naravno, ni odabir motiva koji se nižu u nastavku nikako nije slučajan (žena, tuberkulozno dijete, smrt supruga, neimaština i glad, trošna kućica, samoća i napuštenost, redukcija električnog napajanja itd.). Motiv žene (čime se nadovezuju i na aktuelno „žensko pitanje“), kao i ostatak pomenutih motiva, vrlo su frekventni kod pisaca pokreta socijalne literature, budući da su itekako pogodni za problematiziranje svekolikih devijacija i uspostavljenih odnosa u društvu. U konkretnom slučaju upravo je motiv žene i zauzeo centralno mjesto, okupljajući oko sebe druge i otvarajući im prostor za realiziranje. Njenu marginaliziranu socijalnu poziciju i svekoliku tragičnost već na samom početku zrcali te svjedoči i odsustvo vlastitog imena – u tekstu se naziva jednostavno Suljinicom (što je slučaj i sa drugim ženskim likovima koji se tek uzgred pominju - Akifovca, Salkinica – a što nam opet naglašava i potvrđuje općenitost takve pojave) . Nastavak teksta samo će precizirati tragičnost te već skicirane pozicije u kolopletu multiplicirajućih kompleksnosti u njihovom kauzalitetu. Zato se i smrt Sulje, siromašnog halvadžije i pijanca (pri čemu je pijančenje posljedica teškog života i uspostavljenih društvenih odnosa i postojećih socijalnih razlika), koji je ipak bio glava i kakav-takav skrbnik porodice (zarađivao je toliko da je sedmično mogao kupiti pola kile mesa, a u mjesec dana kilu masla i pribaviti kući brašna), treba razumjeti kao naročito otežavajući faktor, budući da je porodica lišena figure zaštitnika, muža i oca, dovodeći ženu, koja je već subalterna pozicija, u još gori položaj. Također, i samu Suljinu bolest Kulenović koristi kako bi sugerirao postojeće klasne razlike, jer ni bolest ni smrt siromašnog halvadžije neće nikog rastužiti niti nasekirati (Ne znam jesu li se liječnici postarali da je odrede. Svako je samo vidio da je bila strašna.).

U nastavku se samo dodatno uprizoruje teška svakodnevnica Suljinice i Zuhde (glad, neimaština, prisilno isključenje struje zbog nemogućnosti plaćanja, hladnoća itd.). Naročito je sugestivan i višestruko simboličan prizor u kojem mali tuberkulozni Zuhdo sprečava majku da ga obasipa poljupcima – bilo da ga čitamo kao naznaku grubog dokidanja nevinog djetinjstva pod udarcima one kandžije života, bilo da ga razumijemo kao Zuhdinu nelagodu i ustezanje od najobičnije nježnosti (jer dotadašnji život nudi posve drugačija iskustva naspram kojih se poljupci čine zloslutnim, stranim i neprirodnim), ili da sve to tumačimo na još neki mogući način impliciran komentarom u obliku retoričkog pitanja (Zašto se boji poljubaca?).

U agonalnom snoviđenju Suljinica naslućuje i vidi dženetske ljepote, koje se uspostavljaju kao krajnji kontrast ovozemnom životu i svekolikim njegovim iskušenjima pa joj se više ni sama smrt, da nema brige o djetetu koje bi ostalo za njom, ne bi činila ni teškom ni strašnom u poređenju sa životom. Njena stihovana molitva Bogu možda bi se mogla čitati i

ironijski, gdje bi se izvođenje na pravi put moglo tumačiti u kontekstu značenja kasnije objavljene Kulenovićeve poeme Na pravi put sam ti majko iziš'o.

„Ostavi mi ga na životu i čuvaj ga od
svakoga zla, milosti Ti Tvojih!
Ne zaboravi mi ga i izvedi ga na pravi
put, dobrota Ti Tvojih!“ (isto).

Izostanak smrti Suljinice, koja je nagoviještena odmah na početku i koju sve vrijeme iščekujemo, potpuno je razumljiva i opravdana u umjetničkom i simboličkom smislu. Život koji ona živi (koji je paradigma ženskog, ali i siromašnog radničkog i provincijskog života) gotovo pa se i ne može uopće nazvati životom niti življenjem. Prije se radi o jednom kontinuirajućem trenutku umiranja koji se, dakle, ponavlja i trpi iz dana u dan, trenutak koji i smrt čini smislenijom i poželjnijom od takvog života. Otuda i nesvršeni vid glagola u naslovu priče, kao i završna njena rečenica: Ovih dana očekuje se smrt jedne žene...

Kulenovićeva ljevičarska orijentacija i socijalna angažiranost vidljiva je i u pripovijetkama Noć u vezirskom gradu i Rakije.

Slično Kikiću, i Kulenović u pripovijetki Noć u vezirskom gradu razgolićuje naoko mirnu i normalnu kasabu, realistički otkrivajući njenu duboku socijalno klasnu podijeljenost i društvene nepravde, svakojaka politička manipuliranja i podmetanja, urušavanje etičkog kodeksa itd. Naturalističke slike potlačenih i siromašnih ljudi, njihove svakidašnje patnje i trpnje, mahnita pijančenja kao vid kratkotrajnog bijega i spasa samo pojačavaju kompleksnost ukupnih socijalnih devijacija. Kao kod Dizdarevićeva i ovdje je upućena kritika uspavanoj bosanskoj kasabi, njenom mrtvilu i pomirljivosti sa prilikama koje vode u propast. Lik Adema Ljudinića, koji je zastupao politiku malog pregaženog čovjeka, koji se pobunio protiv laži i nepravdi pa tragično skončao, dat je kao moralna suprotnost gotovo svim ostalim likovima. Njegovo priviđenje pripovjedačevom liku i govor na vlastitom grobu zato ima i jaku simboličku vrijednost. Jer ni nakon petnaest godina od njegove smrti u kasabi se ništa nije promijenilo (lik pripovjedača je nazočio Ademovoj pobuni i hapšenju), sve je isto, ili još gore. To sugerira i njegov „govor“ na grobu, gdje su crne apokaliptične slutnje budućeg vremena direktna posljedica kasablijske neosviještenosti i letargije. Istovremeno, takva vrsta priviđenja znak je i buđenja svijesti (kod pripovjedača i nekolicine), pa iako zakasnjela i nepotpuna, ipak Ademovu smrt tek djelimično spašava od potpune besmislenosti.

Ja sam samo jedan od vas koji osjeća te muke, koji ima zrno soli u glavi, koji ima ljudsku savjest i koji se iz petnih žila upinje da progleda ljudskim očima. I ja evo petnaest godina virim iz ovog groba u vaše žive grobove, iz ove diktature smrti u diktaturu vašeg takozvanog života, petnaest godina iz ove smrdljive rupe promatram kako vi lipsavate, i petnaest godina meni moje patnje i ono moje zrno soli u glavi, i moja ljudska savjest, i onaj trunak ljudske svijesti jasno govore da ste vi u stvari volovi, medvjedi, koji ste u stanju da pokrenete brda, ali ispod jarma i iz lanca ni makac! Zašto? Zato što ste volovi i medvjedi! (...) Petnaest godina gnjijem ja u ovoj memli i unazad nekoliko godina prisluškujem kroz tijelo ove majke zemlje kako negdje tutnje točkovi topova, kako negdje muklo udaraju cokule miliona vojnika, kako negdje trešte granate i raskidaju živo ljudsko meso, i kako negdje prašte bombe, i hiljade izbezumljenih žena vrište. (...) unazad tih nekoliko godina slušam ja tu vašu nadzemnu gudljavinu i gledam vas iscijeđene i potištene kako iz dana u dan lipsavate i conjate i teglite u svom takozvanom životu glupo i

bespomoćno kao volovi. Za vas je malo to, vama treba još gore, i ja vam želim još gore! (...) odmah se jasno pokazalo da u tom zapuštenom groblju vezirskog grada nema, niti je u stvari bilo, ni Adema Ljudinića, ni te mrke mase ljudi, i da je Ademov grob zatvoren, i da su nišani samo nišani, i da se po njima hvata rosa, i da u sasušenoj travi cvrče cvrčci. (...) Prošao sam pokraj groblja i susrevši Ibrulja Šarenkapu meni se potpuno razjasnilo da su ono na groblju bile samo moje sablasti (Kulenović 2010: 10, 11, 12, 13).

Otuda i Kulenovićeva usmjerenost na prikazivanje likova i situacija u zastrašujućoj atmosferi svekolikih društvenih povampirenosti poprima i oblik groteske. Tako životni put i imitatorske sposobnosti lika Asima Kile ilustrativno reprezentiraju svu silinu i strahotu socijalnih devijacija.

Grotesknu sliku svijeta urušenih etičkih i svih drugih vrijednosti Kulenović nastavlja i u Rakijama. Iako su u pitanju iste idejno-ideološke postavke i motivsko-tematske preokupacije (klasne razlike, siromaštvo i propadanje, kasablijska letargija, kapital, moralna posrnuća, alkoholizam, urušavanje porodica itd.), uočljive su i važne promjene u odnosu na dominirajuću shematiziranost socijalne proze i to „u ekspresionističkom stilskom postupku, u komponiranju svekolike građe, pa je čitava slika ostvarena u paralelizmu neposrednog zbivanja i tokova svijesti Rafe Kabilja, a pojedinačne sudbine u omaglici svijesti kafanskog dima“ (Rizvanbegović 1997: 65). Društveni odnosi i prilike reprezentiraju se u simboličnom prostoru kafane (čija vizija i ukupna atmosfera opet najviše sliče na Kikićevu) i određeni su njenom podijeljenošću na četiri odvojena i različita dijela u koje su smješteni likovi pripovijetke, ovisno o njihovoj staleškoj pripadnosti. Jednako je simbolično i nastojanje likova da pređu u kafanske klase kojima ne pripadaju i koje uvijek završava kavgom i pokušajem obračuna, što se i nekoliko puta potencira u tekstu, prvenstveno kroz Rafina prigovaranja samom sebi što je dozvolio narušavanje strogog dotadašnjeg reda smještanjem lika Idriza Ćeifovića, iz iznenadnog sažaljenja i podsjećanja na Rafinu vlastitu prošlost, u drugu klasu kafane, među elitnije goste, što će rezultirati općim konačnim metežom u kafani. Pojedinačne nesretne sudbine likova samo su djelići ukupnog mozaika koji reprezentira svu tragičnost i surovost međuratne zbilje, kako na lokalnom tako i na globalnom nivou. Zlo viđeno u novom kapitalističkom poretku sugerira, između sveg ostalog, i često imenovanje likova po nazivima njihovih firmi ili djelatnosti.

Zaključne napomene

Skender Kulenović javlja se u književnosti u periodu između dva rata. Lirizam i panerotsku sliku svijeta u svojim početnim proznim tekstovima pomirit će sa zahtjevima pokreta socijalne literature kojem je nesumnjivo pripadao. Prozni tekstovi koje smo ovdje analizirali (Žena umire, Noć u vezirskom gradu, Rakije) otkrivaju Kulenovićevu ideološku i motivsko-tematsku vezu i bliskost sa drugim piscima socijalno angažirane literature međuratnog doba, ali nam zrcale i njegovo razumijevanje same književnosti te brigu i o umjetničkim dometima vlastitih tekstova. Mada slične ideološke postavke, preokupacije i projekcije pokazuju i kasnija njegova ostvarenja, iz NOB-a te socrealizma, ostajući im vjeran jedan značajan vremenski period, Kulenović, dakle, u svojim djelima nastoji sačuvati i artističku vrijednost, bez obzira na krutu shematiziranost i uglavnom stroge zahtjeve koje pred pisce općenito postavlja kanon književne ljevice. Svekolikim intelektualnim i umjetničkim

naporima Kulenović bezrezervno promovira marksističku ideologiju besklasnog društva i novog socijalnog uređenja među najširim narodnim slojevima, sa tendencijom brisanja postojećih razlika (klasnih, vjerskih, etno-nacionalnih itd.) i ostvarenja ideala pravde, sloboda i jednakosti za sve elemente društva, sa posebnom osjetljivošću na one diskriminirane po bilo kom osnovu. Sve to potvrđuje i njegovo angažiranje oko pokretanja časopisa Putokaz, kontinuirano suradništvo sve vrijeme njegovog trajanja, kao i stalna uznemirenost pred nagomilanim problemima koji opetovano muče i bošnjački / muslimanski kolektiv. Briga o kolektivnom identitetu i potrebama svoga naroda, koji je povijesno opterećen šarolikom i krajnje kompleksnom problematikom, vidljiva je i u njegovim člancima, gdje hirurški precizno detektira konkretne probleme, prepoznaje njihova izvorišta i posljedice, ali i doslućuje te domišlja načine njihovog prevazilaženja i dokidanja, opijent marksističkom ideologijom i uvjeren u iscjeljiteljske mogućnosti njenog zaživljavanja. Dakle, Kulenović u ostvarenju takvog koncepta vidi realnu mogućnost konačnog razrješenja nagomilane i raznolike problematike međuratnog doba, koja se možda najkonkretnije reprezentirala i najdrastičnije odražavala na primjeru bošnjačkog / muslimanskog korpusa, produžujući hijatus njegovog povijesnog razvitka. Ne tako davna historija nam je, ipak, pokazala, na primjeru agresije na Bosnu i Hercegovinu, kako je i ovakav koncept, nažalost, bio samo utopijska iluzija koja se na kraju krvavo raspršila upravo pred onom silom pritajenih povampirenja i povijesnih kompleksija što su se, još davno prije, kao najstrašnija kletva, nadvili nad ovim prostorima.

Izvori i literatura

1. Alispahić (2007), Fatmir, Prva analitička crta, u: Diwan, 2007, 23-24, str. 174-175
2. Džanko i Karić (2006), Muhidin i Esed, Putokaz; Književnohistorijska monografija, Bemust, Sarajevo
3. Filandra (2007), Šaćir, "Putokaz" i nacionalnost Bošnjaka, u: Diwan, 2007, 23-24, str. 185-189
4. Filipović (1987), Muhamed, Kalendar Putokaza – jedna neostvarena inicijativa, u: Život, časopis za književnost i kulturu, februar 1987, XXXVI, LXXI, br. 2., str. 210-227
5. Filipović (2007), Muhamed, "Putokaz" u historiji naše kulture i politike, u: Diwan, 2007, 23-24, str. 176-184
6. Korjenić (2017), Kasim, Časopis Putokaz i moderna misao kod Bošnjaka, OFF-SET, Tuzla
7. Kulenović (1932/33), Skender, Žena umire; u: Novi Behar, 1932-1933, 12-13, str. 154-156
8. Kulenović (1971), Skender, Eseji, Veselin Masleša, Sarajevo
9. Kulenović (1971), Skender, Miscellanea, Veselin Masleša, Sarajevo
10. Kulenović (1997), Skender, Soneti i pripovijetke, Svjetlost, Sarajevo
11. Kulenović (2010), Skender, Pripovijetke, Bosanska riječ, Tuzla
12. Lasić (1970), Stanko, Sukob na književnoj ljevici 1928-1952, Institut za znanost o književnosti, Zagreb
13. Mađarević (1974), Vlado, Književnost i revolucija; Prilog analizi sukoba na književnoj ljevici, August Cesarec, Zagreb

14. Matvejević (1977), Predrag, Književnost i njezina društvena funkcija, Od književne tendencije do sukoba na ljevici, Radnički univerzitet Radivoj Ćirparov, Novi Sad
15. Muftić (2002), Edhem, Bošnjačka ljevica, DES, Sarajevo
16. Muftić (2007), Edhem, "Putokaz": socijalno-nacionalne tendencije, u: Diwan, 2007, 23-24, str. 196-205
17. Rizvanbegović (1997), Fahrudin, Pripovijetke Skendera Kulenovića, predgovor u: Kulenović (1997), Skender, Soneti i pripovijetke, Svjetlost, Sarajevo
18. Rizvić (1980), Muhsin, Književni život Bosne i Hercegovine između dva rata III, Svjetlost, Sarajevo
19. Smailović (2007), Ismet, Još nešto o časopisu "Putokaz" i njegovu uredniku Hasanu Kikiću, u: Diwan, 2007, 23-24, str. 170-173
20. Smajlović (2021), Ikbal, Lijevo orijentirana socio-politička ustreptalost i estetičko-kritička misao Džemila Džeme Krvavca, u: Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Zenici, XIX, Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, str. 14-25
21. Suljević (1977), Kasim, Putokaz, glasilo revolucionarne orijentacije, u: časopis Život, 1977, 26, 5
22. Tutnjević (1982), Staniša, Socijalna proza u Bosni i Hercegovini između dva rata, Veselin Masleša, Sarajevo
23. ur. Vukić (1983), Mario, Progresivna misao u Bosni i Hercegovini 1918-1941; Književnokritički i estetički radovi, Svjetlost, Sarajevo

SKENDER KULENOVIĆ AND SOCIAL ENGAGEMANT – ARTICLES IN THE „PUTOKAZ“ AND EARLY PROSE TEXTS

Abstract

As the title suggests, the paper deals with the early Skender Kulenović, and is especially focused on his articles published in the magazine Putokaz (with, of course, pointing to the historical value and importance of the magazine itself) and initial prose texts from the interwar period (starting in 1927), depicting, at least in part, Kulenović's ideological-poetic paths. Therefore, in addition to general remarks on social literature and the overall complexity of the interwar reality, the paper sheds light on Kulenović's Marxist-colored literary and journalistic reflections, whose essence is in the belief in the necessity of introducing a classless social order that will guarantee the solution of Bosnia and Herzegovina's most complex historical issues, especially those that most closely relate to the Bosniak / Muslim collective, its problems and needs, and issues of survival.

Key words*: interwar literature, Skender Kulenović, social literature movement, engagement, tendency, collective identity, ideology, "conflict on the literary left", magazine Putokaz*

UDK 811.163.43’373.7
Izvorni naučni rad

Sanja Merzić

FRAZEMI SA ZOONIMSKOM SASTAVNICOM KOJIMA SE IZRAŽAVAJU LJUDSKE OSOBINE

Sažetak

U radu se analiziraju zoonimski frazemi kojima se opisuju ljudske osobine. Frazeme smo podijelili na zooonimske frazeme koji izražavaju fizičke osobine i zoonimske frazeme koji izražavaju karakterne osobine. Podjelu smo dalje izvršili na frazeme koji čovjeka prikazuju u pozitivnom/dobrom i negativnom/lošem svjetlu. Istraživanje je pokazalo da je znatno više frazema koji označavaju karakterne osobine i daju negativnu sliku čovjeka. Kao negativne karakterne osobine prepoznali smo: pohlepu, glupost, nezahvalnost, lijenost, tvrdoglavost, hirovitost, luckavost, sebičnost, ljutnju i brojne druge. Pozitivnih osobina je svega nekoliko: marljivost, dobrota, umiljatost, skromnost, miroljubivost, vjernost, privrženost, veselost i popustljivost. Razlog nesrazmjera među značenjima frazema te pravlast onih koji imaju negativno značenje pronalazimo u činjenici da je znatno lakše okarakterizovati osobu kao lošu u odnosu na isticanje njenih dobrih osobina. Istraživanje je pokazalo da se životinjama koje djeluju umiljato, blago, sitno uglavnom pripisuju pozitivne osobine. Obično su to domaće životinje, a među divljim biljojedi. Divljim životinjama, nekim domaćim, određenim vrstama ptica, insekata, mekušaca i zvijeri pripisuju se nagativne osobine, a razlozi su predrasude koje su ljudi stvorili prema životinjama iz raznih razloga. Zoonimske frazeme koji izražavaju ljudske osobine smo analizirali na strukturnom i semantičkom nivou. Strukturna analiza je obuhvatila opseg frazema i njihov leksički sastav unutar kojeg smo izvršili analizu prema sintaksički glavnoj riječ. Semantička analiza je obuhvatila frazeološko značenje, motiviranost i stepen desemantizacije frazema.

Ključne riječi*: zoonimski frazemi, ljudske osobine, životinje, strukturna i semantička analiza, motiviranost, desemantizacija*

Uvod

U radu smo istraživali zoonimske frazeme kojima se izražavaju ljudske osobine. Frazeme smo podijelili na frazeme koji izražavaju karakterne osobine i frazeme koji izražavaju fizičke osobine. Korpus za istraživanje su činili zoonimski frazemi pronađeni u „Frazeološkom rječniku hrvatskoga ili srpskoga jezika“ (1982) Josipa Matešića i „Kao frazeološkom rječniku: rječniku frazema s poredbenom česticom „kao““ (2012) Alise Mahmutović. Ciljevi istraživanja bili su utvrditi tačan broj zonimskih frazema koji izražavaju karakterne i fizičke osobine, utvrditi da li se njima osoba oslikava u pozitivnom ili negativnom svjetlu i zašto, te izvršiti njihovu strukturnu i semantičku analizu.

Rad smo podijelili na poglavlja: „Mjesto i uloga životinje u ljudskom djelovanju i kulturi“, „Zoonimski frazemi“, „Podjela frazema sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju ljudske osobine“ i „Analiza frazema sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju ljudske osobine“.

U poglavlju „Mjesto i uloga životinje u ljudskom djelovanju i kulturi“ govorili smo o važnosti životinja u čovjekovom cjelokupnom djelovanju – one su bile izvor hrane, njihovo se krzno koristilo kao odjeća, a snaga kao pomoć u proizvodnji. Bile su i motivacija za nastanak nekih od prvih crteža, a oslikane na hijeroglifima predstavljale su sistem komunikacije jednog

naroda. Spomenute su u svetim knjigama, a bile su motivacija za nastanak različitih književnih vrsta, najprije mitova, basni, bajki, pa i većih književnih formi, romana o životinjama. Pošto su dolazile u stalni kontakt s čovjekom, njihovo ponašanje, izgled, strah koji su izazivale, bliskost koji su ljudi izgradili s njima odrazili su se u jeziku kroz nastanak frazema.

U poglavlju „Zoonimski frazemi“ govorili smo šta je motivisalo njihov nastanak i šta su to zoonimski frazemi. U poglavlju „Podjela frazema sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju ljudske osobine“ govorili smo o frazemima sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju karakterne i fizičke osobine. Analiza je nastavljena prema tome da li frazemi imaju pozitivno ili negativno značenje, odnosno da li osobu na koju se odnose prikazuju u pozitivnom ili negativnom svjetlu.

U poglavlju analiza frazema sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju ljudske osobine“ izvršili smo strukturnu i semantičku analizu iznad spomenutih frazema. Strukturna analiza je obuhvatila opseg frazema i njihov leksički sastav unutar kojeg su određeni frazemi prema sintaksički glavnoj riječi. Semantička analiza obuhvatila je frazeološko značenje, motiviranost i stepen desemantizacije frazema.

Mjesto i uloga životinje u ljudskom djelovanju i kulturi

Životinje su čovjeka zanimale, čini se, od početka njegove egzistencije. Među prvim svjedočanstvima kontakta između čovjeka i životinje nalaze se pećinski crteži. Pećina Chauvet-Pon't de Arc sadrži slike životinja za koje naučnici smatraju da su nastale između 40.000 i 26.000 godina pr. n. e. Na zidovima pećine oslikani su bizoni, konji, krave, medvjedi, mamuti i jeleni. Osim na pećinskim zidovima, crteži životinja nalaze se na predmetima (crteži riba i ptica), dok su crteži insekata rijetki. Pećinski čovjek iscrtavo je oblike onih životinja koje su mu služile kao izvor hrane i odjeće, životinja s kojima je bio u neposrednom kontaktu i čije je ponašanje poznavao.

O važnosti životinja za čovjeka govori i njihova pojava ne hijeroglifima. U obliku hijeroglifa nalaze se brojni sisari: bik, krava, tele, konj, magarac, svinja, mačka, pas, šakal, vuk, lav, panter, nilski konj, žirafa, oriks, gazela, ibeks, majmun i zec; ptice: strvinar, sokol, sova, pupavac, ibis, flamingo, roda, čaplja, noj, lasta, komoran, vrabac, guska, mladunče prepelice, pače; vodozemci i gmazovi: geko, kornjača, krokodil. žaba, punoglavac, poskok, kobra i zmija; ribe: mrena, cipal, som; insekti: balegar, skarabej, pčela, muha, skakavac, stonoga i škorpion. Oblici hijeroglifa u obliku životinja nisu slučajni. Buba skarabej je simbolizirala smrt, ponovno rođenje, besmrtnost i zaštitu u zagrobnom životu. Za kobru se smatralo da ima magične moći, a prisustvo amblema kobre značilo je zaštitu od neprijatelja. Ptice su predstavljale različita značenja, zvukove i riječi. Hijeroglif u obliku sove predstavljao je zvuk za slovo m, sokol je predstavljao riječ hru i božanstvo Horusa. Hijeroglif u obliku „patke koja stoji“ značio je let. Životinje su za drevne Egipćane bile slike njihovih vjerovanja. Prikazane na hijeroglifima, predstavljale su zvuk ili riječ. Nekada su značile samo životinju koju oslikavaju, a nekada su imale i dodatno značenje, npr. hijeroglif u obliku „ptice ibis“ predstavljao je pticu, ali i božanstvo Thoth.

Životinje se spominju i u svetim knjigama, Kur'anu i Bibliji. U 16 kur'anskih sura spomenute su 23 životinje: krava, tele, mrav, slon, pauk, pupavac, kamila, konj, slon, zmija, ovca, crv, pas, gavran, pčela, mazga, magare, koza, ovca, mušica, pas, prepelica i riba. Također

se spominje i naziv vrste kojoj životinja pripada, npr. ptica, a često je i navođenje oblika govedo i stoka. Životinje se navode kao:

a. izvor hrane, odjeće, pomoći u privređivanju i kretanju: prepelica u suri El-Bekara, konj, mazga i magarac u suri En-Nahl kao i i riječ stoka u istoimenoj suri, ovce u suri Ta-Ha te ovce, koze, kamile i goveda u suri El-En'am. Navodimo neke primjere: „I mi smo vam od oblaka hladovinu / načinili i manu i prepelice vam / slali: „Jedite lijepa jela kojim vas / opskrbljujemo!“ A oni Nama nisu / naudili, samo sebi su nepravdu nanijeli;“ (El-Bekara, ajet 66); „I stoku on za vas stvara; njome se / od hladnoće štitite, a i drugih koristi / imate, njome se najviše i hranite“ / „ona vam je ukras kada je s ispaše / vraćate i kad je na pašu izgonite“ / „a nosi vam i terete u mjesta u koja / bez velike muke ne biste stigli – / Gospodar vaš je, usitinu blag i / milostiv.“ / I konje, i mazge, i magarce – da ih / jašete, i kao ukras – a stvorit će i ono / što ne znate.“ (En-Nahl, ajeti 5, 6, 7. i 8)
b. kao opomena da ikone nisu dozvoljene: „I kada smo Musau četrdeset noći / obećanje ispunjavali, vi ste u nje- / govu odsustvu, sami sebi čineći / nepravdu, tele obožavati počeli“ (El-Bekara, ajet 60)
c. kao dokaz Božijeg postojanja, moći i opomene: zmija u surama En-Neml, El-Kasas, Ta-Ha; slon, ptice, crvi u suri El-Fil; pauk u suri El-Ankebut; kamile u suri El-Gašija; ptice u suri El-Mulk; pas u suri El-Kehf; riba u suri Es-Saffat; mušica u suri El-Hadždž. Navodimo neke primjere: „Zar nisi čuo šta je s vlasnicima slona / Gospodar tvoj uradio! / Zar lukavstvo nije omeo / i protiv njih jata ptica poslao / Koje su na njih grumenje od gline / pečene bacale / pa ih on kao lišće koje su crvi istočili / učinio?“ (El-Fil, ajeti 1–5) ili u suri En-Neml: „O Musa, Ja sam – Allah, Silni i Mudri! / Baci svoj štap!“ Pa kad ga vidje da se, / kao da je hitra zmija kreće, on uzmače / i ne vrati se: “O Musa, ne boj se / Poslanici se kod Mene ne trebaju / ničega bojati;“ (ajeti 9–10)
d. sposobnosti davanih poslanicima, a kao dokaz Božije moći: ptice (pupavac) i mravi u suri En-Neml: „I Sulejman naslijedi Davuda i reče: „O / ljudi, dato nam je da razumijemo ptičije / glasove i svašta nam je dato, ovo je / zaista prava blagodat!“ / I sakupiše se Sulejmanu vojske / njegove, džini, ljudi i ptice, sve četa do / čete, postrojeni / i kad stigoše do mravlje doline, jedan / mrav reče: „O mravi, ulazite u stanove / svoje da vas ne izgazi Sulejman i vojske / njegove, a da to i ne primijete!“ (ajeti 16–18)
e. kao životinje od kojih prijeti opasnost – vuk u suri Jusuf: „Biće mi doista žao ako ga odvedete, a / plašim se da ga vuk ne pojede kad vi / na njega ne budete pazili“ – reče / Jakub.“ (ajet 13)
f. kao životinje koje se pojavljuju u snovima, a imaju dublje, simboličko značenje – ptice i krava u suri Jusuf: „S njim su u tamnicu ušla još dva / momka.“ Ja sam sanjao da cijedim / grožđe“ – reče jedan od njih. – „A ja,/ opet“ – reče drugi – „kako na glavi / nosim hljeb koji ptice kljuju. Protumači / nam to, jer vidimo da si zaista dobar / čovjek.“ (ajet 36) i „I vladar reče: „Sanjao sam kako sedam / mršavih krava pojede sedam debelih, i / sanjao sam sedam klasova zelenih, i /

sedam drugih sasušenih. O velikaši, / protumačite mi san moj ako snove / znate tumačiti.“ (ajet 43)

g. kao životinje koje su ljudima primjer u djelovanju ili nauk – gavran u suri El-Maida: „Allah onda posla jednog gavrana da / da kopa po zemlji da bi mu pokazao kako / da zakopa mrtvo tijelo brata svoga. / „Teško meni“ – povika on – „zar i ja / ne mogu, kao ovaj gavran, da zakopam / mrtvo tijelo brata svoga!“ I pokaja se.“ (ajet 31)

Kada je u pitanju Biblija, Zrinka Jelaska navodi da broj životinja spomenutih u Bibliji varira u zavisnosti od prevoda Biblije. U prevodima ove Knjige na engleski jezik navodi se 140 zoonima, a u prevodima na hrvatski jezik 160. (2014: 2) Razlike u brojkama se javljaju usljed različitih prevoda naziva životinja, a što se, kako navodi Jelaska, desilo zato što su se zoonimi „prevodili i mijenjali u skladu s jezikom i kulturom koja ih je primala.“ (2014: 3) U Bibliji su životinje navedene kao izvor materijala za odjeću, sredstvo za obradu zemlje i ishranu, i plaćanje danka. Divlje životinje su spomenute kao štetočine (lisica) ili opasnost po život (lav, vuk, leopard). Također, životinje se spominju kada je potrebno opisati neku osobu te se ona tada upoređuje sa životinjom.

Osim na pećinskim crtežima, u obliku hijeroglifa i spominjanja u svetim knjigama, životinje su bile izvor inspiracije i basnopiscima. U basnama likovi su životinje koje predstavljaju neku ljudsku osobinu ili način ponašanja. Tako je lija slika lukavih ljudi, zec naivnosti ali i snalažljivosti, mravi su vrijedni, medvjed je snažan, ali i naivan, kornjača je spora i mudra itd. Budući da su na našim prostorima najviše rasprostranjene Ezopove basne, a u skladu s tim i najviše poznate, spomenut ćemo primjere nekih, kao i njihove karakteristike. Vjerovatno je najpoznataija basna o cvrčku i mravu u kojoj nalazimo opoziciju mrava – radnika i cvrčka – neradnika, naučenog da ovisi o pomoći drugih. U basni kornjača i zec susrećemo se s predrasudom da onaj ko je malen i naočigled nejak (kornjača) ne može nadjačati naizgled moćnijeg protivnika (zeca), što se pokazuje netačnim budući da kornjačina mudrost i upornost pobjeđuju. Basne oslikavaju odnos između dvije suprotne osobine ili stanja: jak – slab, vrijedan – lijen, pametan – glup, velik – malen, naivan – lukav u kojima pravagu odnosi osobina koja se smatra dobrom i društveno korisnom. Ono što je zanimljivo je da su malene i domaće životinje predstavljene kao naivne, neiskvarene, dobre, vrijedne, kao nosioci osobina koje se smatraju društveno korisnim i poželjnim, dok su divlje i velike životinje, s određenim brojem izuzetaka, nosioci loših i osobina koje škode društvu. Životinjama su osobine pripisivane prema njihovom izgledu, statusu u životinjskom carstvu ili na osnovu predrasuda koje je čovjek o njima razvio. Tako su neke životinje okarakterisane kao naivne ili glupe (žaba, miš, kokoška), a druge kao mudre, lukave, snalažljive, snažne (vuk, lisica, lav, orao...).

Zoonimski frazemi

Zoonimski frazemi kao jednu od svojih komponenti imaju naziv životinje, a motivaciju za njihov nastanak predstavljaju „streotipi o ponašanju i izgledu životinja, ali i o činjenicama i iskustvu čovjeka sa životinjama.“ (Bedlek, K. 2020: 23) Budući da većina frazema sa zoonimskom komponentom ima negativno značenje, neki istraživači smatraju da su uzork tome autori basni – „razlog tome je vjerojatno ljudska težnja da svoj svijet prikaže pozitivnijim od životinjskoga.“ (Bedlek, K. prema Bertoša, M. 2002: 24). Razloga za nastanak stereotipa o

životinjama ima više. Hrnjak navodi da se čovjek „želi distancirati od životinja kao nižih bića pa ima zato pridaje negativna obilježja.“ (2017: 3) Bertoša, M. navodi da sterotipi o životinjama „izrastaju iz zloupotrebe jezika i životinjskih kategorija koje su prosuđene prema direktnoj korisnosti/nekorisnosti čovjeku.“ (Bertoša, M. 1999) Vidović-Bolt navodi da je „stereotipizacija uvjetovana pomanjkanjem dara govora svih životinja što ih svrstava u neprivilegirani položaj.“ (Vidović-Bolt, I. 2011: 21). Bunk, A. i Opašić, M. navode da antropolozi „smatraju da negativna predodžba o životinjama datira još iz vremena dok među njima i ljudima nije bilo nikakve hijerarhije, ili to tumače suživotom u zajedničkom prostoru kada su ljudi imali prilike upoznati karateristike i oblike ponašanja životinja.“ (2010: 238)

Podjela frazema sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju ljudske osobine

Podjela frazema je izvršena na frazeme sa zoonimskom sastavnicom koji izražavaju fizičke osobine i na frazeme sa zoonimskom sastavnicom koji izražavaju karakterne osobine. Pod frazemima koji izražavaju fizičke osobine misli se na frazeme koji opisuju ili određuju osobu prema izgledu (mršav, slab, neugledan, snažan, brz, tužan, jadan, lagan, izdržljiv, slijep, umoran, krhak, spor, vitak), zdravstvenom stanju, godinama i drugim fizičkim osobinama. Frazemima koji označavaju karakterne osobine obuhvaćene su: pohlepa, glupost, nezahvalnost, lijenost, tvrdoglavost, hirovitost, luckavost, sebičnost, ljutnja, opasnost, grubost, prosjetljivost, prepredenost, dovitljivost, marljivost, lukavost, bijes, dobrota naspram zla, povučenost, umiljatost, pokvarenost, skromnost, agresivnost, dosada, brbljivost, ludost, miroljubivost, dobrodušnost, vjernost, privrženost, veselost, popustljivost, uobraženost, šutljivost, plašljivost, kukavičluk, bezobrazluk, drskost, strašljivost i egoizam. Analizom je utvrđeno prisustvo 35 frazema sa zoonimskom sastavnicom koji izražavaju fizičke osobine i 64 frazema sa zoonimskom sastavnicom koji izražavaju karakterne osobine.

Analiza je nastavljena prema tome da li frazemi iz obje grupe imaju pozitivno ili negativno značenje, odnosno da li osobu oslikavaju u pozitivnom (dobrom) ili negativnom (lošem) svjetlu. Među frazemima koji izražavaju fizičke osobine prisutno je 18 frazema negativnog značenja, odnosno 14 frazema pozitivnog značenja. Također, pronađena su 3 frazema čije značenje u zavisnosti od konteksta u kojem su frazemi upotrebljeni može biti i pozitivno i negativno. Negativnu konotaciju imaju frazemi: izgledati (osjećati se) kao prebijena mačka (bijedno/loše izgledati); izgledati/biti kao bubašvaba (izgledati ružno/sablasno); mršav kao glista (jako mršav); mator kao đogat (vrlo star/slab); otrcan kao džukela (neugledan, prljav, zapušten); stara kokoš (stara žena); izgledati kao pokisla kokoš (izgledati jadno, tužno); suh kao komarac (jako mršav); imati oči kao u konja (imati krupne oči); slijep kao krtica (posve slijep); biti kao miš (biti jadan, otrcan); izgledati kao crknuti miš (izgedati jako ružno, strašno, otrcano); mršav kao pas (vrlo mršav); umoran kao pas (vrlo/jako umoran/izmoren); hodati kao patka (gegati se); spor kao puž (jako spor); brz kao rak (vrlo spor, trom) i crn kao vrana (jako crn, prenes. pesimističan). Ovim frazemima osoba se karakterizuje prema:

a. izgledu
b. nepostojanju jednog čula
c. brzini i načinu kretanja
d. godinama i zdravstvenom stanju
e. kilaži

Među frazemima koji osobu određuju prema izgledu, prisutna su dva frazema sličnog značenja i oblika: biti kao miš i izgledati kao crknuti miš. Ono što se izdvaja kao zanimljivost u ovim frazemima je dodatna sema značenja u drugom frazemu izražena pridjevom crknuti. Druga zanimljivost pokazuje se u frazemu crn kao vrana koji osim prethodno navedenog značenja ima i preneseno značenje, a opisuje pesimističnu osobu. U pitanju je značenje frazema koje izlazi van okvira prvobitne motiviranosti izgledom životinje, a svoju motivaciju nalazi u ljudskom poimanju vrane kao životinje koja simbolizuje tugu i nesreću. U ovoj grupi nalazimo i sinonime među frazemima kojima se osoba karakterizuje s obzirom na kilažu: mršava kao glista, mršava kao pas i suha kao komarac, što nije nimalo rijetka pojava u frazeologiji.

Pozitivnu konotaciju imaju frazemi: jak kao medvjed (vrlo jak, snažan); zdrav kao bik (sasvim, potpuno zdrav); jak kao bivo (vrlo jak); miran kao bubica (vrlo miran); lak kao jelen (čio, hitar, brz); lak kao komarac (vrlo lak/lagan); izdržljiv kao konj (jako izdržljiv); lak kao ptica (brz, lagan); kao ptica trkačica (jako brz); zdrav kao riba (odlična zdravlja, vrlo svjež, čio); brz kao srna (vrlo brz); vitka kao srna (vrlo vitka); brza kao vjeverica (jako brza) i brz kao zec (vrlo brz, hitar). Frazemima pozitivnog značenja ove vrste, osoba se opisuje prema:

a. fizičkim osobinama (snazi, brzni i izdržljivosti)
b. zdravstvenom stanju
c. izgledu
d. kilaži

Među navedenim frazemima znatan je broj frazema sinonima kojima se osoba karakterizuje kao hitra, izuzetno brza. Takvi su: kao ptica trkačica, brz/a kao srna i brz kao zec. Prisutna su i dva sinonima kojima se neko opisuje s obzirom na snagu koju ima, a to su: jak kao medvjed i jak kao bivo.

Frazemi koji u zavisnosti od konteksta mogu imati oba značenja su: sijed kao ovca (sasvim sijed, bijele kose); biti kao pile (biti nezaštićen, krhak, rovit) i trčati kao zec (brzo trčati, prenes. biti brzoplet).

Među 62 frazema sa zoonimskom sastavnicom koji označavaju karakterne osobine, pozitivno značenje ima samo 14 frazema. Frazemima ovog tipa osoba se predstavlja kao radišna i marljiva, umiljata, blaga, miroljubiva, vesela, privržena, hitra, iskusna i pametna. Frazemi ovog opsega značenja su: žutar kao mačka (vrlo žustar), radin kao crv (vrlo marljiv/vrijedan), biti kao janje (biti miran, povučen, tih, umiljat), veseo kao jare (jako veseo); i komarac je komu muzika (biti vrlo skoroman, biti zadovoljan sa sitnicom, ne zahtijevati mnogo); umiljat kao krava na solilu (vrlo umiljat); marljiv, radin, vrijedan kao krtica (vrlo marljiv, neumoran u radu); marljiv kao mrav/raditi kao mrav (vrlo marljiv, izuzetno radin/radišan te vrlo marljiv, biti vrlo radin/vrijedan); krotak kao ovca (vrlo krotak, miroljubiv, dobrodušan); marljiv, radin kao pčela (vrlo marljiv); vjeran kao pas (jako odan i vrijedan, privržen); veseo kao pjetlić (jako veseo); umiljata kao srna (jako umiljata, blaga) i stari zec (iskusna, pametna osoba). Među ovim oblicima također primijetimo prisustvo sinonima u oblicima kojima se želi kazati da je neko vrijedan i marljiv te u oblicima u kojima se za osobu tvrdi da je umiljata.

Negativno značenje ima znatno više frazema, njih 47. Opisuju pohlepnu, glupu, neodlučnu, nezahvalnu, lijenu, tvrdoglavu, hirovitu, ludu, sebičnu, ljutu, bijesnu, opasnu, agresivnu, grubu, pohotljivu, prepredenu, dovitljivu, lukavu, pokvarenu, dosadnu, bezobraznu, bezobzirnu, brbljivu, napornu, uobraženu, šutljivu, plašljivu, strašljivu i dvoličnu osobu.

Frazemi, nosioci ovih značenja, su: mačku bi pomuzao (vrlo gramziv, pohlepan); glup kao magare (vrlo glup); vrtjeti se kao mačak oko vruće turšije/vrele kaše (biti neodlučan, jako dvojiti oko čega); kao ćorava mačka (jako nezahvalan); vući se kao prebijena mačka (biti jako lijen); tvrdoglav kao magare (vrlo tvrdoglav, svojeglav); imati muhe u glavi ili imati mušice u glavi (biti hirovit/luckast/svojeglav); imati svoje mušice (biti svojeglav/hirovit/ćudljiv); i bika bi neko pomuzao (biti sebičan, pohlepan, nezasitan); bijesan kao bik (jako ljut, opasan); uspuhati se kao bik (biti jako ljut); seoski bik (gruba, pohotljiva osoba); biti pun buha (biti spreman, dovitljiv, prepreden, vragolast); viti se/previjati se kao crv (biti lukav/domišljat); bijesan kao guja (jako ljut); kao da je koga guja ujela (vrlo uzbuđen, bijesan); šepave kobile sin (osoba slabog karaktera, pokvarenjak); dosadan kao komarac (jako dosadan, bezobrazan i bezobziran); glup kao konj (jako glup); dosadan kao krpelj (jako dosadan, agresivan); imati jezik kao krava (biti brbljiv/duga jezika); stara lija/lisac (lukav/iskusan/prefrigan/prepreden čovjek) i brojni drugi. Najviše je sinonima među frazemima ove vrste, što ne iznenađuje ako se uzme u obzir da su najbrojniji. Tako se ista ili slična značenja javljaju u frazemima kojima se predstavlja luckasta ili svojeglava osoba, osoba koja je nezasitna i pohlepna, tvrdoglava osoba, ljuta i bijesna osoba, ne suviše pametna/glupa osoba, lijena osoba, strašljivac i dosadna osoba. Frazem mekan kao pilence (vrlo jako popustljiv) u zavisnosti od konteksta može imati i pozitivno i negativno značenje s obzirom da može označavati blagu pa tim i popustljivu osobu, ali i naivnog te stoga popustljivog pojedinca.

Posmatrano u cjelosti, najbrojnije su frazeme sa sastavnicom mačak/mačka (7), bik i zmija (5), konj (đogat), pas (džukela), muha, mušica, komarac, ovca, zec (4), ptica, rak, srna (3), buba, bubica, kokoš, kritica, miš, crv, pile/pilence, riba, krava, lija/lisica, vrana, vo, vrabac (2) i na kraju medvjed, bivol, bubašvaba, gavran, glista, jelen, buha, patka, janje, jare, kobila, krpelj, puž, vjeverica, mrav, pčela, pjetlić, puran, ris, sokol, stjenica, svraka, tele, uš, vuka i žaba s 1 primjerom. Istraživanje pokazuje da su najbrojnije frazeme sa sastavnicom iz kategorije domaćih životinja, što ukazuje da su frazemi nastajali na osnovu poredbe sa životinjama koje je čovjek najbolje poznavao (mačka, bik, konj, pas). Od ostalih frazema čija je sastavnica domaća životinja navode se kokoš, pile, krava, vo, bivol, patka, janje, jare, kobila, puran i tele. Svi frazemi, osim jednog čija je jedna od sastavnica riječ mačka, imaju negativno značenje: opisuju nečiji izgled; pristup životu: nezahvalnost, pohlepu, lijenost; psihički nedostatak: ludost. Jedini frazem pozitivnog značenja je frazem žustra kao mačka kojim se želi kazati da je neko vrlo žustar.

Interesantno je primijetiti da smo jedan frazem sa sastavnicom mačka izražava fizičke osobine čovjeka, a svi drugi karakterne osobine. Pretpostavljamo da je tako iz razloga što mačka zbog svoje sitne građe nije predstavljala životinju koja može prikazati na odgovarajući način fizičke karateristike pojedinca. No, s druge strane njeno ponašanje se pokazalo bogatim izvorom za nastanak frazema kojima se oslikava nečiji karakter.

Frazemi koji kao sastavnicu imaju riječ bik sadrže značenje zdravlja, ljutnje i bijesa te opisuju grubu osobu. I ovdje kao i kod frazema sa sastavnicom mačka susrećemo frazem istovjetnog značenja koji imenuje gramzivu i pohlepnu osobu, a to je frazem i bika bi neko pomuzao. Nastanak oba frazema veže za životinju koja ne daje mlijeko ili daje veoma malo mlijeka. Kao i kod prethodno navedenih frazema, i kod ovih frazema preovladava negativno značenje.

Frazemi koji za sastavnicu imaju riječ konj imaju negativna značenja: određuju osobu prema fizičkom izgledu: imati oči kao u konja, starosti: mator kao đogat i intelektualnim sposobnostima: glup kao konj. Samo je jedan primjer frazema pozitivnog značenja, a to je frazem izdržljiv kao konj u značenju jako izdržljiv.

Frazemi sa sastavnicom pas i džukela većim svojim dijelom imaju negativno značenje koje se ogleda u tome da se osoba opisuje prema fizičkom izgledu u tri primjera: mršav kao pas, umoran kao pas i otrcan kao džukela. Pozitivnog je značenja frazem vjeran kao pas koji govori o nečijoj osobini vjernosti odnosno privrženosti.

Frazemi koji kao sastavnicu imaju riječ ovca imaju negativno značenje kojim se osoba oslikava kao pohlepna ili nezasitna, određuje se prema fizičkom izgledu (sijed kao ovca) ili se kazuje da „odudara“ od sredine svojim ponašanjem ili stavovima. Samo frazem krotak kao ovca ima pozitivno značenje i označava milu i poslušnu osobu.

Frazemi sa sastavnicom koja označava domaću životinju, a koji su najbrojniji i o kojima smo prethodno govorili, u najvećem broju slučajava imaju negativno značenje. Negativnost se ogleda u definisanju osobe prema izgledu, stavu prema životnim pitanjima, psihičkom i fizičkom stanju i intelektualnim sposobnostima.

Analiza frazema sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju ljudske osobine

Razlikuju se tri tipa frazeološke analize:

a. strukturna analiza
b. semantička
c. sintaksička

Naše istraživanje je obuhvatilo dva prvospomenuta tipa analize. Strukturna analiza je obuhvatila opseg frazema i njihov leksički sastav unutar kojeg se određuje sintaksički glavna riječ. Semantička analiza je obuhvatila frazeološko značenje, motiviranost i stepen desemantizacije frazema.

Strukturna analiza

Prema opsegu frazemi mogu imati oblik fonetske riječi, skupa riječi i rečenice. Fonetska riječ je najmanjeg opsega. Sastoji se od „jedne autosemantičke i jedne (ili više) sinsemantičke riječi.“ (Fink-Arsovski, Ž. 2002: 8). Oblik fonetske riječi imaju oblici: od davnina, ni u ludilu... Ista autorica navodi da „manji dio frazeologa smatra da frazem mora imati najmanje dvije autosemantičke riječi i najmanje dvije akcenatske cjeline, pa frazeme sa strukturom fonetskih riječi ostavlja izvan frazeolških okvira.“ (2002: 8) Menac, A. navodi slično: „Neki frazeolozi ne priznaju ovakvim svezama status frazema, smatrajući da se samo sveze od dviju ili više samostalnih riječi mogu ubrojati u frazeme.“ (2006: 18) Pošto smo i mi ovakvog mišljenja, istraživanjem nismo obuhvatili frazeme u obliku fonetskih riječ te smo analizu izvršili na frazemima koji imaju strukturu skupa riječi.

Skup riječi sastoji se od „najmanje dviju autosemantičnih riječi s najmanje dvjema akcenatskim cjelinama:“ (Fink-Arsovski, Ž. 2002: 8) Unutar skupa riječi razlikujemo zavisni skup čije su komponente međusobno ovisne i koji se s obzirom na sintaksički glavnu riječ dijeli na imenički, glagolski i pridjevski te govorimo o istoimenim frazemima. Menac, A. također navodi da veza među članovima skupa riječi može biti zavisnog i nezavisnog tipa, međutim, prilikom navođenja veza zavisnog tipa, navodi da riječi mogu biti u odnosima kongruencije,

rekcije i pridruživanja. Govoreći o rekciji/upravljanju navodi da ona može biti glagolska, imenička i pridjevska. I Arsovski-Fink i Menac istog su mišljenja kada su u pitanju nezavisni skupovi riječi odnosno veze nezavisnog tipa. Smatraju da su to veze čiji članovi nisu u gramatički zavisnom odnosu.

U našem istraživanju pronašli smo samo jedan frazem nezavisnog tipa: (htjeti, željeti) i ovce i novce, a od frazema čiji su članovi međusobno zavisni, pronašli smo sljedeće frazeme: stara kokoš, imati muhe/mušice u glavi, seoski bik, biti pun buha, šarena guja, šepave kobile sin, stara lija/lisac, crna ovca, fina ptica, sokol iz vranina gnijezda i vuk pod janjećom kožom/vuk u ovčijoj (janjećoj) koži. Prema tome koja je sintaksički glavna riječi, ovi frazemi pripadaju:

a. imeničkim frazemima: stara kokoš, seoski bik, šarena guja, crna ovca, fina ptica, sokol iz vranina gnijezda, vuk pod janjećom kožom//vuk u ovčijoj (janjećoj) koži,
b. glagolskim frazemima: imati muhe/mušice u glavi i biti pun buha.

Osim u obliku fonetskih riječi ili skupa riječi, frazemi mogu imati strukturu rečenice. Oni mogu biti u obliku proste i složene rečenice (zavisne i nezavisne). Pronašli smo samo jedan frazem sa strukturom rečenice, a to je vrana je komu mozak (pamet) ispila (popila).

Poseban tip frazema su poredbeni frazemi. Nastaju na nivou od fonetskih riječi do rečenice dodavanjem poredbeno-načinskih veznika kao, kao da i poput. Razlikuju se dva tipa ovih frazema: dvodijelni i trodijelni. Trodijelni model sadrži: A-dio (komponenta koja se uspoređuje), B-dio (poredbeni veznik) i C-dio (komponenta s kojom se uspoređuje A-dio). Dvodijelni model se sastoji od B i C-dijela. Među istraživanim zoonimskim frazemima kojima se izražavaju osobine, a koji imaju poredbenu strukturu, najveći broj frazema je trodijelnog tipa. Oni mogu biti: glagolski, pridjevski, priloški, imenički i zamjenički, a neki od njih imaju više strukturnih podtipova.

Među analiziranim frazemima sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju osobine, najzastupljeniji su poredbeni pridjevski frazemi. Pronađen je 61 frazem ovog strukturnog tipa. U njihovom sastavu pronađeni su strukturni podtipovi:

a. pridjev + poredbeni veznik + imenica: jak kao medvjed, crn kao gavran, dosadan kao muha, marljiv/radin kao pčela, dosadan kao stjenica, plašljiv/strašljiv kao zec
b. pridjev + poredbeni veznik + pridjev + imenica: krhak kao svilena buba i lud kao februarski mačak

Najučestaliji je strukturni tip pridjev + poredbeni veznik + imenica.

Poslije poredbenih pridjevskih frazema, po učestalosti slijede poredbeni glagolski frazemi. Pronađeno je 15 frazema ovog strukturnog tipa. U njihovom sastavu pronađeni su strukturni podtipovi:

a. glagol + poredbeni veznik + imenica: izgledati/biti kao bubašvaba, biti kao miš, hodati kao patka, biti kao pile, biti kao janje...
b. glagol + poredbeni veznik + pridjev + imenica: izgledati kao pokisla kokoš, izgledati kao crknuti miš i vući se kao prebijena mačka
c. glagol + poredbeni veznik + imenica + prijedlog + imenica: umiljat kao krava na solilu

Najučestaliji je strukturni tip glagol + porebeni veznik + imenica.

Ostali oblici poredbenih frazema (imenički, priložni i zamjenički) trodijelne strukture nisu pronađeni.

Među frazemima koji imaju dovodijelnu strukturu, pronađen je samo jedan primjer, a to je frazem: kao ćorava mačka. U pitanju je imenički frazem koji pripada strukturnom podtipu poredbeni veznik + pridjev + imenica.

Semantička analiza

Semantičkom analizom smo obuhvatili stepen desmantizacije, frazeološko značenje i motiviranost frazema. Desemantizacija frazema sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju osobine Želja Fink-Arsovski navodi da je za većinu frazema koji su „nastali na bazi slobodnih sveza riječi karateristična slikovitost koja se održava u dubinskoj strukturi u tzv. semantičkom talogu.“ (2002: 6) Prema riječima autorice, slikovitost je vezana za desemantizaciju, odnosno „semantičku preobliku svih ili dijela frazeoloških komponenata (sastavnica) u frazemi.“ (2002: 6)

Desemantizacija može biti potpuna, djelomična i nulta. Kod frazema koji su prošli proces potpune desemantizacije „sve komponente u sastavu frazema su semantički preoblikovane“, tj. pri definiranju frazema ne služimo se ni jednom frazeološkom sastavnicom.“ (Fink-Arsovski, Ž, 2002: 6) Među frazemima sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju fizičke osobine potpuno su desemantizirana 4 frazema: lak kao jelen (čio, hitar, brz), suh kao komarac (jako mršav), kao ptica trkačica (jako brz) i brz kao rak (vrlo spor, trom). Među frazemima sa zoonimskom sastavnicom kojima se izriču karakterne osobine mnogo je više potpuno desemantiziranih frazema, čak 28. Navodimo neke oblike: mačku bi pomuzao (jako gramziv, pohlepan), i komarac je komu muzika (biti vrlo skroman, biti zadovoljan i sa sitnicom, ne zahtijevati mnogo), crna ovca (osoba koja odudara od sredine svojim svojstvima/postupcima; izuzetak), šepuriti se kao puran (biti uobražen, umišljen), sokol iz vranina gnijezda (slabić, kukavica, osoba bez vrijednosti)...

Kod frazema koji su djelomično desemantizirani „dio komponente je izgubio svoje prvotno leksičko značenje, pa se desemantizirane komponente najčešće i upotrebljavaju i u određivanju frazeološkog značenja:“ (Fink-Arsovski, Ž. 2002: 7) Među frazemima sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju fizičke osobine djelomično su desemantizirana 34 frazema. Zbog brojnosti, navodimo nekoliko primjera: jak kao medvjed (vrlo jak, snažan), izdržljiv kao konj (vrlo izdržljiv), mršav kao pas (vrlo mršav), lak kao ptica (brz, lagan), spor kao puž (jako spor) ... Među frazemima sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju karakterne osobine djelomično je desemantiziran 31 frazem. Također, zbog brojnosti, navodimo tek neke oblike: glup kao magare (vrlo glup), radin kao crv (vrlo marljiv, vrijedan), biti kao janje (biti miran, povučen, tih, umiljat), lukav kao lisica (vrlo lukav, dovitljiv), krotak kao ovca (vrlo krotak, miroljubiv, dobrodušan) ...

Motiviranost frazema i frazeološko značenje

U zavisnosti od načina nastanka frazema, razlikuje se više motiva: konkretni, asocijativni, nelogični (apsurdni), nerealni, biblijski i nacionalno-kulturološki. „Konkretni motivi su rezultat iskustva i života sa životinjama; asocijativne motive je moguće pretpostaviti

uzimajući u obzir ponašanje životinje u okolnostima koje frazem ističe ili opisuje, ili one koji su posljedica ustaljena poimanja životinjskoga ponašanja; nelogični ili apsurdni motivi nemaju logično objašnjenje; neralni motivi su teško ostvarivi; biblijski motivi su preuzeti iz biblijskih prispodobi, a nacionalno-kulturološki su specifični za pojedini narod i kulturu.“ (Bunk, A i Opašić, M. 2010: 238) Naše istraživanje smo usmjerili na konkretno, asocijativno i apsurdno (nelogično) motivirane frazeme.

Frazeme sa zoonimskom sastavnicom kojima se izražavaju osobine smo prikupili iz „Frazeološkog rječnika hrvatskoga ili srpskoga jezika“ (1982) i „Kao frezeološkog rječnika: rječnika frazema s poredbenom česticom „kao““ (2012) Alise Mahmutović.

Istraživali smo motivaciju za nastanak zoonimskih frazema kojima se izražavaju osobine (snaga; izdržljivost i marljivost; brzina i sporost; lijenost; glupost; plašljivost, strašljivost i plahost; ljutnja i bijes – blagost, umiljatost i mir; tvrdoglavost; mudrost i lukavost; pohlepa i gramzivost; dosada, bezobzirnost, agresivnost i nepodnošljivost te neke fizičke osobine) i njihovu pozadinsku sliku.

Osobine

1. Snaga

Konkretno su motivirani frazemi jak kao medvjed i jak kao bivo. U pitanju su izuzetno krupne životinje koje odlikuje snaga te se i osoba koja je nosilac ove osobine uspoređuje s njima.

2. Izdržljivost i marljivost

Izdržljiva osoba se uspoređuje s konjem kao snažnom teglećom životinjom, što je bila njena prvobitna namjena u domaćinstvima, u frazemu izdržljiv kao konj. Frazem je konkretno motiviran budući da se u pozadinskoj slici nalazi snažna i radišna životinja.

Marljiva, radišna i vrijedna osoba se uspoređuje s crvom, krticom, mravom i pčelom u frazemima radin kao crv, marljiv, radin, vrijedan kao krtica, marljiv kao mrav/raditi kao mrav (poput mrava) te marljiv kao pčela. I oni su konkretno motivirani, a u njihovoj pozadinskoj slici je ponašanje životinja koje se odlikuju iznda navedenim osobinama.

3. Brzina – sporost

Brza osoba se uspoređuje s jelenom, pticom, pticom trkačicom, srnom, vjevericom i zecom u frazemima: lak kao jelen, lak kao ptica, kao ptica trkačica, brz kao srna, brz kao vjeverica, brz kao zec i trčati kao zec. U pitanju su konkretno motivirani frazemi jer se u njihovoj pozadinskoj slici nalaze brze, uglavnom šumske, plahe životinje. Osoba koja se sporo kreće i koja je troma uspoređuje se sa životinjama koje se sporo kreću (rakom i pužem) u frazemima spor kao rak, brz kao rak i spor kao puž.

4. Lijenost

Lijena osoba se poredi s prebijenom mačkom u frazemu vući se kao prebijena mačka. Riječ prebijena ne označava mačku koju je neko istukao već se povezuje s usporenim i tromim kretanjem karakterističnim za mačku u vrućim ljetnim danima. U pitanju je asocijativno motiviran frazem. Drugi frazem kojim se opisuje lijena osoba je lijen kao vo. Frazem je apsurdno motiviran, jer volovi nisu lijene već spore i trome životinje, a čemu je razlog njihova enormna težina. Nalazimo da je u ovom frazemu sporost izjednačena s lijenošću.

5. Glupost

Neinteligentna, glupa osoba se opisuje frazemima: glup kao magare, glup kao konj, glup kao tele i glup kao vol. Ponovo su u pitanju apsurdno motivirani frazemi nastali na osnovu toga što se životinjama zbog izgleda (najčešće pogleda) pripisuju osobine koje nemaju.

6. Plašljivost, strašljivost, plahost

Osobina plašljivosti pripisuje se vrapcu i zecu u frazemima strašiv kao vrabac i plašljiv (strašljiv) kao zec s obzirom da su po prirodi palahe životinje, a što znači da su frazemi konkretno motivirani.

7. Ljutnja i bijes – blagost, umiljatost i mir

Mirna, blaga i mila osoba se poredi s janjetom, ovcom, srnom, kravom (na solilu) i bubicom u frazemima: biti kao janje, krotak kao ovca, umiljat kao srna, umiljat kao krava na solilu i miran kao bubica. Motivi su konkretno i asocijativno nastali, jer su rezultat života i iskustva u radu sa životinjama, ali i rezultat ponašanja životinja.

Ljuta i bijesna osoba se poredi s bikom i zmijom u frazemima uspuhati se kao bik, bijesan kao guja i kao da je koga guja ujela. Frazemi uspuhati se kao bik i bijesan kao guja su konkretno motivirani jer obje životinje s kojima se čovjek poredi mogu biti jako opasne.

8. Tvrdoglavost

Tvrdoglava osoba se poredi s magarcem u frazemu tvrdoglav kao magare. Frazem je asocijativno motiviran jer se u pozadini nalazi slika slika ponašanja ove životinje poznate po tvrdoglavosti.

9. Lukavost, mudrost

Frazemi kojima se osoba opisuje kao lukava ili mudra su apsurdnog i konkretnog porijekla. Motivacija je bila apsurdna prilikom nastanka frazema mudar (lukav) kao zmija i fina ptica. Životinjama su pripisane osobine koje im nisu svojstvene, a razultat su nepoznavanja prirode životinja ili straha od njih. Asocijativnog je porijekla frazem viti se/previjati se kao crv u kojem se kretanje crva povezuje s načinom ponašanja lukave osobe. Konkretno su motivirani frazemi lukav kao lisica i stara lija/lisac, jer je u prirodi ponašanje ove životinje, a radi preživljavanja, zasnovano na lukavstvu.

10. Pohlepa, gramzivost

Zanimljivo je da se osobine pohlepe i gramzivosti vežu za mačka i bika u frazemima mačku bi pomuzao i sinonimnom frazemu i bika bi pomuzao, a razlog je što se nijedna od navedenih životinja ne može musti. Domišljatost u tvorbi frazema je vidljiva, jer se pohlepna osoba opisuje kao biće koje će pod svaku cijenu nastojati ispuniti cilj, pa čak pokušati pomusti bika ili mačku.

11. Dosada, bezobzirnost, agresivnost, nepodnošljivost

Za opsivanje dosadne, naporne i nepodnošljive osobe koriste se frazemi koji kao sastavnicu imaju insekte: krpelja, stjenicu, muhu i uš, npr. dosadan kao krpelj, muha, stjenica i uš. Frazemi su konkretno motivirani, jer su u pitanju životinje koje svojim ponašanjem (ubodima ili zujanjem) iritiraju čovjeka, odnosno dosađuju mu. Frazem „dosadan kao svraka“ vjerovatno je motiviran radoznalošću ove inteligentne ptice, pri čemu se radoznalost poistovjećuje s dosadom. Svrake su poznate kao ptice koje posjećuju i osiromaše usjeve, kradu sjajne predmete, što je jedan od pokazatelja radoznalosti, a čak mogu oponašati ljudske glasove. Također imaju ne baš najljepše glasanje među pticama te je i to jedan od mogućih razloga za nastanak ovog frazema. Frazem dosadan kao komarac osim konkretne motivacije i opisivanja dosadne osobe,

ima i značenje bezobraznosti i bezobzirnosti. Motivacija je apsurdna ili nelogična budući da komarac ne posjeduje nijednu od navedenih osobina.

12. Neke fizičke osobine

U ovu grupu svrstali smo frazeme koji su motivirani fizičkim karakteristikama: boji kose, nedostatku čula, odsustvu fizičke ljepote, mršavosti, neuglađenosti, godinama i načinu kretanja. Za opisivanje osobe prema boji kose, koriste se frazemi crn kao gavran, crn kao muha i crn kao vrana. Svi frazemi su konkretno motivirani jer u pozadinskoj slici imaju životinju koja ima ili crnu boju perja ili je u potpunosti crne boje. Frazemi koji određuju osobu prema odsustvu fizičke ljepote su izgledati kao bubašvaba i izgledati kao crknuti miš. Prvi frazem je apsurdno motiviran, a zasnovan je na čovjekovom strahu od bubašvaba kao malih, prljavih, noćnih i gmizavih životinja. Drugi frazem je konkretno motiviran, a zasniva se na slici mrtvoga miša.
Za osobu čije je čulo vida narušeno, upotrebljava se frazem slijep kao krtica. Frazem je konkretno motiviran, a nastao je poredbom čovjeka s krticom koja ima slabo čulo vida.
Mršava osoba se poredi sa životinjama čiji izgled odlikuje mršavost u frazemima: mršav kao glista i suh kao komarac. Još jedan frazem kojim se osoba opisuje kao jako mršava je mršav kao pas, a misli se vjerovatno na neuhranjenog psa. Svi frazemi su konkretno motivirani.
Neugledna, zapuštena, jadna i otrcana osoba se uspoređuje s mišem i psom mješancem, seoskim psom, džukelom u frazemima biti kao miš i otrcan kao džukela. U prvom frazemu poređenje je ostvareno na osnovu toga što je ono što je maleno, sitno, ujedno i jadno. U drugom frazemu čovjek neuglednog i zapuštenog izgleda uspoređen je s psom mješancem te je tako ono što je nečistokrvno jednako zapuštenom. Oba frazema nastaju na apsurdnim motivima i snažnim predrasudama zasnovanim na visini i fizičkom izgledu. Kod apsurdno motiviranih frazema motivacija se temelji na osobinama koje čovjek životinjama pripisuje, a zbog nedovoljnog znanja o njima.

Zaključak

Životinje su jedne od prvobitnih čovjekovih pratilaca u raznim djelatnostima. Bile su izvor hrane i odjeće, razlog nastanka nekih od najstarijih crteža u historiji čovječanstva, način komunikacije u jednom od najstarijih sistema pisanja i motivacija u književnim djelima. Navode se u svetim knjigama kao opomena, ali i način ponašanja i postupanja čovjeka. Upravo je stalni kontakt čovjeka sa životinjama, predrasude koje su proizišle iz njega o ponašanju i izgledu životinja te iskustvo čovjeka bio razlog nastanka zoonimskih frazema. Stereotipi o životinjama su nastajali, prema mišljenjima istraživača, zbog želje čovjeka da životinje posmatra kao niža bića ili zbog toga što životinje nemaju mogućnost govora, a što ih ponovo stavlja u neprivilegovan položaj.

Zoonimski frazemi mogu se podijeliti na frazeme kojima se izražavaju fizičke i frazeme kojima se izražavaju karakterne osobine. Naše istraživanje je pokazalo prisustvo 35 frazema koji izražavaju fizičke osobine i 64 frazema koji izražavaju karakterne osobine. Kada su u pitanju značenja ovih frazema, došli smo do rezultata da je u obje grupe više frazema koji čovjeka prikazuju u negativnom svjetlu. To je naročito vidljivo kod frazema koji izražavaju karakterne osobine. Od 62 frazema, negativno je konotirano 47 frazema.

Kao najučestalija sastavnica u ovim frazemima se pojavljuje riječ mačka, a od ostalih životinja: bik, zmija, konj, pas, muha, mušica, komarac, ovca, zec, buba, kokoš, crv, pile, riba,

krava, vo itd. Posmatrano u cjelini, preovladavaju frazemi sa sastavnicom koja nosi ime neke od domaćih životinja, što pokazuje da je za nastanak frazema čovjek koristio osobine i ponašanja životinja s kojima je bio u kontaktu i koje je najbolje poznavao.

Strukturna analiza frazema pokazala je da su najučestaliji poredbeni zoonimski frazemi, a u njihovom sastavu pridjevski i glagolski trodijelne strukture, dok ostali strukturni tipovi nisu pronađeni. Semantička analiza je obuhvatila stepen desemantizacije frazema, frazeološko značenje i motiviranost za njihov nastanak. Analiza stepena desemantizacije frazema je pokazala znatno više djelomično desemaniziranih frazema među obje analizirane grupe u odnosu na potpuno desemantizirane.

Kada je u pitanju motiviranost frazema, analiza je pokazala prevlast konkretno motiviranih frazema, tj. onih koji su proizišli iz iskustva i života sa životinjama, ali je i znatan broj apsurdno motiviranih frazema. Ovi rezultati pokazuju da su frazemi nastajali kao rezultat dodira čovjeka i životinje, ali često i predrasuda čovjeka prema životinjama.

Literatura

1. Bedlek, Katarina (2020). Sereotipi i predrasude u hrvatskoj frazeologiji. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
2. Bertoša, Mislava (1999). Stereotipi o životinjama. Teorija i mogućnosti primjene pragmalingvistike. Rijeka – Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
3. Bunk, Ana i Opašić, Maja (2010). Prilog kontrastivnoj analizi frazema sa zoonimskom sastavnicom u hrvatskome i češkome jeziku. Rasprave. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. 36/2.
4. Fink-Arsovski, Željka (2002). Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra. Zagreb: Filozofski fakultet.
5. Jelaska, Zrinka (2014). Animalistički frazemi biblijskog podrijetla u hrvatskomu i drugim slavenskim jezicima. Animalistički frazemi u slavenskim jezicima. Zbornik radova. Zagreb: FF-press. Posjećeno 19.01.2022. godine.
6. Menac, Antica (2006). Hrvatska frazeologija. Zagreb: Knjigra.
7. Vidović-Bolt, Ivana (2011). Životinjski svijet u hrvatskoj i poljskoj frazeologiji I. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Rječnici

1. Mahmutović, Alisa (2012). Kao frazeološki rječnik: rječnik frazema s poredbenom česticom „kao““. Sarajevo: Dobra knjiga; Zagreb: Synopsis.
2. Matešić, Josip (1982). Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika. Zagreb: Školska knjiga.

PHRASEMES WITH ZOONIMIC COMPONENT USED TO EXPRESS HUMAN FEATURES

Abstract

Paper analyses zoonymic phrasemes which express human features. Phrasemes have been classified in two groups: zoonymic phrasemes which express physical features and zoonymic phrasemes which express features of character. Classification has been further continued towards phrasemes that describe a person in a positive/good and negative/bad light. Research has shown considerably more phrasemes that depict features of character and carry a negative view of a human. As negative features of character we identified: greed, stupidity, ingratitude, laziness, stubbornness, capriciousness, foolishness, selfishness, anger as well as many other. Positive features were only a few: diligence, goodness, endearment, modesty, peacefulness, fidelity, attachment, cheerfulness and permissiveness. We find the reason for disproportion between meanings of phrasemes and predominance of those with negative meaning in the fact that it's considerably easier to characterize one as a bad person rather than to find its good characteristics. Research has shown that animals which are endearing, mild and small are more inclined to be described positively. Usually, those are domestic animals and among the wild the herbivores. Wild animals, some domestic animals, certain types of birds, insects, mollusks and beasts are described negatively due to prejudices created by men for various reasons. Zoonymic phrasemes which express human features have been analyzed on structural and semantic level. Structural analyses included phrasemes' range and their lexical structure, where phrasemes were analyzed according to syntactically main word component. Semantic analysis comprised of phraseological meaning, motivation and desemantization of phrasemes.

Key words*: zoonymic phrasemes, human features, animals, structural and semantic analyses, motivation, desemantization*.

UDK 811.163.43’26
UDK 811.163.43’276.6:34
UDK 811.163.42’26
UDK 811.163.42’276.6:34
UDK 811.163.41’26
UDK 811.163.41’276.6:34
Izvorni naučni rad

Emira Mešanović-Meša

SLUŽBENA TROJEZIČNOST U BOSNI I HERCEGOVINI NA PRIMJERU JEDNOGA DOKUMENTA

Sažetak

Službena trojezičnost u BiH u posljednjih 20-ak godina ogleda se u pripremi pravnih dokumenata i sličnih akata na tri službena jezika, te se svaki takav dokument objavljuje u službenim glasilima BiH na tri jezičke verzije: bosanskoj, hrvatskoj i srpskoj. Svaka jezička verzija treba biti usklađena s normom svoga standarda i ujedno se razlikovati od preostale dvije verzije. Usklađenost ovih jezičkih verzija s normama bila je predmet dosadašnjih istraživanja, a u ovom radu posmatrat će se razlike na svim jezičkim nivoima među trima verzijama jednoga službenoga dokumenta.

Ključne riječi*: službeni jezici, bosanski, hrvatski, srpski, norma, fonetika, morfologija, sintaksa, leksika*

Uvod

Službena trojezičnost u BiH ogleda se u pripremi zakonodavno-pravnih dokumenata na tri službena jezika, te svaki takav dokument, kao npr. zakon, pravilnik, rješenje, statut, odluka i sl.[1], ima svoje tri jezičke verzije koje se objavljuju u službenim glasilima (državnim, entitetskim, kantonalnim). Tako je ispunjeno ustavima[2] FBiH i RS-a zagarantirano pravo konstitutivnim narodima BiH na svoj jezik u službenoj upotrebi. Model službene višejezičnosti poznaju i druge države širom svijeta (Švicarska, Belgija, Indija itd.), no specifičnost bosanskohercegovačke službene trojezičnosti jeste u tome što se govornici njenih službenih jezika posve jasno sporazumijevaju i razumiju za razliku od govornika službenih jezika navedenih primjera. Ako se uzme još u obzir da je na ovim prostorima do kraja prošlog stoljeća funkcionirao zajednički standardni jezik na kojem se odvijala sva komunikacija (srpskohrvatski/hrvatskosrpski) i na kojem su nastajali i svi temeljni dokumenti savremenoga pravnoga poretka država nastalih nakon raspada zajedničke države (SFRJ) te jezičkog standarda kojim su se služile različite nacionalne zajednice, onda je razumljiva zbunjenost stranaca koji su s nevjericom posmatrali kako se na bosanskohercegovačkom govornom području, gdje nema teškoća u sporazumijevanju i ostvarivanju komunikacije, formira model službene komunikacije na tri jezika, što nužno podrazumijeva pripremu i objavljivanje svakoga dokumenta na tri jezika, odnosno tri jezičke verzije, a koje se niti u jednom slučaju ne smiju protumačiti drugačije od ostalih. Dakle, jezičke verzije jednoga dokumenta međusobno se nužno trebaju razlikovati

[1]Navedeni žanrovi pripadaju zakonodavno-pravnom podstilu, koji se uz društveno-politički, diplomatski, poslovni i personalni, ubraja u administrativni stil (Katnić-Bakaršić 2001: 91).
[2] Dodanim amandmanima 2002.

u formi, ali moraju biti potpuno jednakog značenja. Ovaj način pripreme tekstova traje već duže od dvije decenije i u lingvističkim krugovima uglavnom se skretala pažnja na manjkavosti ovakvog modela funkcioniranja službenih jezika (Vajzović 2008), potaknuta, u prvom redu, neusklađenošću jezičkih verzija sa svojim normama, nedosljednošću upotrebe pojedinih jezičkih jedinica u svakoj pojedinačnoj verziji, do pravnih nedoumica izazvanih stvaranjem triju sličnih verzija i nastojanjem da se verzije što više prikažu različitima, te se time opravda samo postojanje trojezičke službene komunikacije (Mešanović-Meša 2011; Mešanović-Meša 2019). Spomenuta dosadašnja istraživanja temeljila su se na velikom broju izvora iz ovoga korpusa i bavila su se analizom jezičkih odlika iz različitih izvora. Potpuna analiza jednoga dokumenta i njenih jezičkih verzija nisu dosada bila aktualna, te smatramo da bi dodatno rasvijetlila službenu višejezičnost u BiH. Stoga ćemo u ovom radu na jednom dokumentu novijega postanja i njenim jezičkim verzijama[3] koje nose nazive na bosanskom *Pravilnik o postupanju sa govornim, video-zapisima i zapisima podataka u jedinicama za pružanje usluga u zračnom prometu (ATS jedinicama)*, na hrvatskom *Pravilnik o postupanju sa govornim, video-zapisima i zapisima podataka u jedinicama za pružanje usluga u zračnom prometu (ATS jedinicama)* i na srpskom *Pravilnik o postupanju sa govornim video-zapisima i zapisima podataka u jedinicama za pružanje usluga u vazdušnom saobraćaju (ATS jedinicama)* prikazati način ostvarivanja službene trojezičnosti i razlike koje se pritom čine među verzijama, uporediti jezičke odlike i normativna načela pojedinih standarda te pozabaviti se bitnim pitanjima proizašlim iz ovog istraživanja.

O razlikama među jezičkim verzijama dokumenta

Analizirajući sve jezičke verzije, uočene su dvije grupe razlika koje su načinjene među verzijama dokumenta: prvu grupu razlika čine odlike po kojima se razlikuju verzije na bosanskom i srpskom od verzije na hrvatskom jeziku, a drugu verzije na bosanskom i hrvatskom od verzije na srpskom jeziku. Prva grupa brojnija je i na osnovu jezičkih pojava (24) i po ukupnom broju njihovih ponavljanja (63) od druge u kojoj se 13 pojava iskoristilo kao razlika među verzijama s ukupno 45 ponavljanja. Razlike između verzija na bosanskome, srpskome i verzije na hrvatskome načinjene su na svim nivoima:

- fonetskom: vokalska alternacija *a*/*o* (*tačka*/*točka*), prijevoj vokala (*tokom*/*tijekom*), jotovane grupe *opšt-*/*opć-* (*opšti*/*opći*), pokretni vokal *a* (*ovog pravilnika* / *ovoga pravilnika*, *ovog člana* / *ovoga članka*, *osmog dana* / *osmoga dana*), lik *također*/*također* (ukupno 13 razlika),
- morfološko-tvorbenom: pri tvorbi imenica (*član*/*članak*, *stav*/*stavak*, *rukovodilac*/*rukovoditelj*, *dužina*/*duljina*, *objavljivanje*/*objava*) i pridjeva (*vanredni*/*izvanredni*) (ukupno 21 razlika),
- sintaksičkom: pri upotrebi prijedložne konstrukcije *na osnovu* i prijedloga *temeljem*, te izraza *zavisi od* i *ovisi o* (ukupno 2 razlike),
- leksičkom: *direktor*/*ravnatelj*, *decembar*/*prosinac*, *čuvanje*/*pohranjivanje*, *čuvanje*/*pohrana*, *čuvati*/*pohranjivati*, *sistem*/*sustav*, *skraćenice*/*kratice*, *uputstvo*/*uputa*, *uputstvo*/*naputak* (ukupno 27 razlika).

[3] Izvori koji su poslužili za ovo istraživanje objavljeni su u *Službenom glasniku BiH*, godina XXVI, br. 1, 7. januara/siječnja 2022. (str. 44-58).

	Bosanski, srpski	Hrvatski	Broj ponovljenih razlika
1.	tačan	točan	2
2.	tokom	tijekom	1
3.	opšti	opći	1
4.	ovog pravilnika	ovoga pravilnika	6
5.	ovog člana	ovoga članka	1
6.	osmog dana	osmoga dana	1
7.	takođe	također	1
8.	član	članak	14
9.	stav	stavak	3
10.	rukovodilac	rukovoditelj	1
11.	dužina	duljina	1
12.	objavljivanje	objava	1
13.	vanredni	izvanredni	1
14.	direktor	ravnatelj	2
15.	decembar	prosinac	1
16.	čuvanje	pohranjivanje	5
17.	čuvanje	pohrana	2
18.	čuvati	pohranjivati	3
19.	sistem	sustav	10
20.	skraćenice	kratice	2
21.	uputstvo	uputa	1
22.	uputstvo	naputak	1
23.	na osnovu	temeljem	1
24.	zavisi od	ovisi o	1

Tabela br. 1. Primjeri razlika između verzija na bosanskome, srpskome i verzije na hrvatskome

Razlike između verzija na bosanskome, hrvatskome i verzije na srpskome nisu prikazane samo na sintaksičkom planu:

- fonetskom: jotovane grupe *-št-*/*-šć-*, dvosložna i jednosložna zamjena jata kod izvedenica od glagola s prefiksom *pre-* (*prijelazni*/*prelazni*) (ukupno 9 razlika),
- morfološko-tvorbenom: imenice izvedene od glagola sa sufiksima *-irati*/*-isati* (*definiranje*/*definisanje*), te imenice sa sufiksom *-telj*/*-lac* (*podnositelj*/*podnosilac*), pridjevi na *-ski*/*-ioni* (*evidencijski*/*evidencioni*) (ukupno 13 razlika),
- leksičkom: *osiguravati*/*obezbjeđivati*, *promet*/*saobraćaj*, *uvjet*/*uslov*, *zrak*/*vazduh*, *zrakoplov*/*vazduhoplov*, *zrakoplovni*/*vazduhoplovni*, *zrakoplovstvo*/*vazduhoplovstvo*, *zračni*/*vazdušni* (ukupno 22 razlike).

	Bosanski, hrvatski	Srpski	Broj ponovljenih razlika
1.	ovlašten	ovlašćen	8
2.	prijelazne	prelazne	1

3.	definiranje	definisanje	1
4.	podnositelj	podnosilac	3
5.	evidencijski	evidencioni	10
6.	osiguravati	obezbjeđivati	1
7.	promet	saobraćaj	6
8.	uvjet	uslov	2
9.	zrak	vazduh	2
10.	zrakoplov	vazduhoplov	1
11.	zrakoplovni	vazduhoplovnih	2
12.	zrakoplovstvo	vazduhoplovstvo	2
13.	zračni	vazdušni	6

Tabela br. 2. Primjeri razlika između verzija na bosanskome, hrvatskome i verzije na srpskome

Razlike koje su načinjene, izuzev lika čestice *također*/*također*, u skladu su s normama sva tri jezika, odnosno upotrijebljeni lik u pojedinoj verziji usklađen je s normativnim pravilima ili preporukama hrvatskoga (npr. *točan*, *opći*, *tijekom*, *prijelazni*, *ovlašten*, *definiranje*, *evidencijski*, *podnositelj*, *promet*, *uvjet*, *uputa*... Babić/Finka/Moguš 2004: 38-39, 149, 317, 324, 437, 454; Babić/Moguš 2011: 25, 292; Anić 2006: 1600, 1591, 942, 1229; Babić 2002: 307, 324-325, 437, 508-511) ili srpskoga (*opšti*, *takođe*, *ovlašćen*, *prelazni*, *definisanje*, *evidencioni*, *uslov*, *vazduhoplovstvo*, *vazdušni*... Pešikan/Jerković/Pižurica 2005: 68, 89, 91; Pešikan/Jerković/Pižurica 2018: 48, 400, 465; Klajn 2010: 101; Vujanić i dr. 2007: 90, 126, 1413), te bosanskoga, no osvrnut ćemo se na nekoliko pojava u ovoj jezičkoj verziji.

U verziji na bosanskome upotrijebljen je lik *opšti*: lik s grupom *opšt-* nije bio prihvaćen u normi bosanskog jezika (Halilović 1996: 383; Halilović/Palić/Šehović 2010: 828, 835)[4], ali je u drugom izdanju *Pravopisa bosanskoga jezika* dubletan liku *opći* (Halilović 2017: 485, 487). Sporadična javljanja ovog lika u ranijim administrativnim dokumentima (Mešanović-Meša 2019: 68-69) promjenom normativnog statusa postaju normativno opravdana pojava i odlika tekstova na bosanskome. No, u slučaju lika *takođe* nije bilo promjene u normativnom statusu (Halilović 1996: 545; Halilović/Palić/Šehović 2010: 1314) i zadržan je kao jedino valjan lik *također* i u drugom izdanju *Pravopisa* (Halilović 2017: 692), što znači da upotreba ovog lika nije u skladu s normom bosanskoga, te bi se ova pojava morala naći u drugoj grupi razlika među jezičkim verzijama (bosanski, hrvatski / srpski). Veliki broj dubletnih rješenja u normi bosanskog jezika, jednostavno, omogućava da se jezička pojava nađe u prvoj grupi razlika među verzijama (i izjednači s verzijom na srpskome) ili pak drugoj (i izjednači s verzijom na hrvatskome): kako se upotrijebilo *dužina*, *čuvanje* i *čuvati*, *uputstvo*, *zavisi od*, jednako se mogao upotrijebiti i drugi član dubleta *duljina* (Halilović 1996: 218; Halilović/Palić/Šehović 2010: 125; Halilović 2017: 262[5]), *pohrana*, *pohraniti* i *pohranjivati* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 935), *uputa* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 1390)[6], *ovisi o* (Halilović/Palić/Šehović

[4] Lik *opšti* nalazi se uz lik *opći* u *Rječniku bosanskog jezika* (Čedić i dr. 2007: 542).
[5] U drugom izdanju *Pravopisa* nalaze se samo likovi komparativa pridjeva *dug – dulji*/*duži*, ne i likovi imenice, no na osnovu lika komparativa izvodimo zaključak vezan i za likove imenica, jer je polazna riječ pri tvorbi ove imenice komparativ pridjeva.
[6] I lik *naputak* prihvaćen je u bosanskome standardu, no daje se prednost liku *uputa* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 718, 1390), kao i liku *skraćenica* nad likom *kratica* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 547, 1204).

2010: 861), te je upotreba drugih likova, normativno jednakovrijednih i nimalo neuobičajenih u praksi, mogla približiti i verziju na bosanskome verziji na hrvatskome, kao što su se, s druge strane, članovi dubletnih rješenja kao *ovlašćen* (Halilović 1996: 391; Halilović/Palić/Šehović 2010: 862; Halilović 2017: 499), *prelazni* (Jahić/Halilović/Palić 2000: 162; Halilović 2017: 561), *definisanje* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 164), *podnosilac* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 924), *evidencioni*[7], *obezbijediti* (Halilović 2017: 467), *saobraćaj* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 1174), *uslov* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 1395; Halilović 2017: 724), *vazduhoplovstvo* i *vazdušni* (Halilović 2017: 738) opet mogli naći u verziji na bosanskome i približiti je verziji na srpskome. Ovdje valja posebno naglasiti upotrebu imenica i na *-lac* i na *-telj*: u jednom slučaju *rukovodilac* (jednako verziji na srpskome), u drugom *podnositelj* (jednako verziji na hrvatskome). Dakle, određeni broj likova ili konstrukcija može se u verziji na bosanskome javiti u oba normom prihvaćena lika ili konstrukcije, no pitanje je koji kriterij primijeniti u tim slučajevima: teritorijalnu rasprostranjenost, učestalost u praksi općenito ili upotrebnu vrijednost s obzirom na administrativni stil i bh. pravnu tradiciju, ili pak oba lika upotrebljavati u cjelokupnom korpusu te od izvora do izvora koristiti različite likove kako bi se zadovoljila normativna dvostrukost? Naravno, za sve odgovore potrebna su obimna istraživanja, a zasad upotrebu ovih likova možemo uporediti s rezultatima dosadašnjih istraživanja zakonodavno-pravnih dokumenata koji potvrđuju uglavnom prisustvo oba lika u upotrebi: likovi *ovlašten*/*ovlašćen* koriste se u ovom korpusu na bosanskom jeziku, sa češćom *št*-formom, i likove s dvosložnom i jednosložnom zamjenom jata nalazimo u tim izvorima u prefiksu (*prelazni*/*prijelazni*), potom imenice i na *-lac* i na *-telj*, sa češćim likovima na *-lac*, forme pridjeva i na *-ski* i *-ioni* (Mešanović-Meša 2019: 70-72, 50-53, 141-147, 159-162), te likove imenica izvedenih od glagola sa sufiksima *-irati*, *-ovati*, *-isati*, forme *uputstvo*/*uputa*, leksičke parove *saobraćaj*/*promet* (Mešanović-Meša 2011: 69-70, 84, 139, 148), osim pojedinih leksičkih jedinica: *osiguravati*, *uvjet*, *zračni* (Mešanović-Meša 2011: 136, 141, 142), što ovaj tekst, glede njegovih odlika, ne može udaljiti od ostaloga korpusa na bosanskome jeziku.

Dakle, razlike načinjene među jezičkim verzijama dokumenta, osim lika *također* u verziji na bosanskome, imaju opravdanje u normativnim pravilima ili preporukama svakoga posebnog standarda i gledajući samo razlike načinjene među njima, čini se da su jezičke verzije reprezentativni primjeri svojih standarda.

O jednakim pojavama u jezičkim verzijama

Osim navedenih razlika sve druge odlike verzija su jednake (upotreba velikog i malog početnog slova, interpunkcijskih znakova, sastavljeno i rastavljeno pisanje riječi, red riječi u rečenici, ostale leksičke jedinice). Na neke treba skrenuti pažnju zavisno od jezičkog standarda, te ćemo pojedine pojave komentirati u onoj jezičkoj verziji gdje upotreba nije usklađena sa standardom ili iz drugih razloga bitnih za sagledavanje cjelokupnog modela pripremanja dokumenta na tri verzije.

[7] Tvrdnja je iznesena s obzirom na veliki broj ostalih pridjeva tvorenih od imenica stranoga porijekla na *-ija* sufiksima *-ski* i *-ioni* (npr. *evolucijski*/*evolucioni* – Halilović/Palić/Šehović 2010: 277; Halilović 2017: 279; *organizacijski*/*organizacioni* – Halilović/Palić/Šehović 2010: 837; Halilović 2017: 489).

	Bosanski, hrvatski, srpski	Broj ponovljenih pojava
1.	lako	1
2.	video-zapis	1
3.	video-nadzor	3
4.	obavezno	2
5.	usaglašavati se	1
6.	podaci	13
7.	sa govornim, sa operativnim, sa medijima, sa preporukama, sa ispravnim, sa evidencijskom, sa brojem	9
8.	ATS jedinice	9
9.	DVD medij	1
10.	rukovanje sa operativnim zapisima	1

Tabela br. 3. Komentirani primjeri jednake upotrebe u sve tri verzije

U verziji na bosanskome, kao i u preostale dvije, koristi se lik *lako*: norma standardnoga bosanskog jezika najprije je isključivo prihvatala samo lik *lahko* (Halilović 1996: 121; Halilović/Palić/Šehović 2010: 580[8]) da bi se drugim izdanjem *Pravopisa bosanskoga jezika* prihvatilo dubletno rješenje: „Govori se i piše: *mahana*, *lahak*, *mehak*, uz: *mana*, *lak*, *mek*“ (Halilović 2017: 122), što znači da se ovaj lik ne smatra više nepravilnim ni u bosanskome, te je upotreba sada pravopisno opravdana.[9] I u dosadašnjim istraživanjima u administrativnim dokumentima na bosanskome zabilježeni su ovi likovi bez glasa *h*, premda je odnos norme bio isključiv prema njima (Mešanović-Meša 2019: 91). U prvom izdanju *Pravopisa* bila su ponuđena dva rješenja pisanja imenica kada uza se vezuju složenu skraćenicu kao nepromjenjivi dio: vezuju se crticom ili pišu odvojeno (*RTV-program* / *RTV program*, *TV-antena* / *TV antena*, *VKV-stolar* / *VKV stolar*...) (Halilović 1996: 39), no u drugom izdanju nepromjenjivi dio, tj. složene skraćenice vezuju se crticom uz imenicu (*RTV-program*, *TV-kaseta*, *VKV-stolar*) (Halilović 2017: 32), pa bi i navedene primjere *ATS jedinice* i *DVD medij* valjalo uskladiti s pravopisnim promjenama u bosanskome jeziku i pisati ih *ATS-jedinice* i *DVD-medij*. Promjena pri pisanju imenica čiji je prvi dio nepromjenjivi i nesamostalni morfem stranoga porijekla koji se završava na samoglasnik *o* nije bilo u pravopisnoj normi bosanskoga, te su oba izdanja *Pravopisa* u ovom slučaju propisivala sastavljeno pisanje ovih složenica u koje se, između ostalih, ubrajaju i složenice koje imaju *video-* u prvom dijelu: *videokaseta*, *videoklub*, *videoteka*, *videokamera*, *videorekorder*, *videoigra*, *videonadzor*, *videospot*, *videozapis* (Halilović 1996: 38, 587; Halilović 2017: 31, 741). U verziji na bosanskome, kao i drugim verzijama, pronalazimo upravo ove primjere zapisane kao polusloženice: *video-zapisi*, *video-nadzor*, što je opet u koliziji s normom ovog jezika.

U verziji na hrvatskome vidjeli smo da su sve već izdvojene jezičke pojave prikazane kao razlike u odnosu na druge verzije u saglasnosti s normom hrvatskog jezika i sve se na prvi pogled u ovoj verziji čini normativno korektno. No, u ovim slučajevima, kada se nisu pravile

[8] Oblici *lak*, *lako* imaju upotrebnu etiketu *razg*.
[9] I u *Rječniku bosanskog jezika* ovo su dubleti (Čedić i dr. 2007: 336).

razlike među verzijama dokumenta i kada je isti lik upotrijebljen u sve tri verzije, izdvojili smo pojave koje, svakako, treba komentirati i dodajemo još poneke koje će nam poslužiti za analizu.

	Hrvatski	Broj ponovljenih pojava
1.	obavezno	2
2.	usaglašavati se	1
3.	podaci	13
4.	sa govornim, sa operativnim, sa medijima, sa preporukama, sa ispravnim, sa evidencijskom, sa brojem	9
5.	svakog preuzimanja	1
6.	zračnog prometa	4
7.	izvanrednog događaja	1
8.	operativnog zapisa	9
9.	operativnog radnog mjesta	3
10.	ovog pravilnika	1
11.	u zračnom prometu	2
12.	na vidnom mjestu	1
13.	video-zapis, video-nadzor	4
14.	datum	22
15.	rezervni	2
16.	interni	2
17.	kopija	2
18.	van snage	1
19.	izvan službenih prostorija	1
20.	Na kućištu medija jasno se upisuju sljedeći podaci: oznaka ATS jedinice, točan naziv i oznaka sustava za snimanje operativnih zapisa, serijski broj medija.	7 različitih nabrajanja čiji se dijelovi nalaze jedan ispod drugoga i sa oznakama a), b), c) ili 1), 2), 3) itd. odvojenih zarezima i tačkom na kraju nabrajanja

Tabela br. 4. Komentirani primjeri iz verzije na hrvatskome

Upotreba likova *obavezno*, *usaglašavati se* i *podaci* u verziji na hrvatskome, naravno, nije u skladu s hrvatskim jezičkim standardom – na ovim mjestima valjalo je koristiti lik bez nepostojanog *a*, lik *usuglašavati se* i bilježiti dental *t* ispred afrikate (Babić/Finka/Moguš 2004: 309, 422, 337; Babić/Moguš 2011: 37). U svim slučajevima kada se mogao i trebao koristiti lik prijedloga *s* (osim u primjeru *sa zapisima*) upotrijebljen je lik prijedloga *sa*, premda je norma hrvatskoga isključiva kada je riječ o dužem liku *sa*, koji se javlja u izuzetnim slučajevima koje u ovom istraživanju nismo ni uzimali u obzir: uz oblik *mnom*, kada riječ koja slijedi počinje istim ili sličnim suglasnikom, ili kada slijedi suglasnički skup gdje je drugi suglasnik *s*, *z*, *š*, *ž*, te kada iza slijedi nepromjenjiva riječ (Barić i dr. 1997: 280; Težak/Babić 2005: 162; Silić/Pranjković 2005: 31). U narednim primjerima nije upotrijebljen pokretni vokal *a*, čak ni

kada za to ima razloga u izgovoru i blagozvučju, tj. kada iza slijedi riječ koja počinje glasovima *g*, *k*, *h*: *svakog preuzimanja*, *zračnog prometa*, *izvanrednog događaja*, *ovog pravilnika*, *operativnog zapisa*, *operativnog radnog mjesta*; no, to ne bismo posebno isticali, jer se radi o administrativnom stilu koji se odlikuje jednostavnošću i ekonomičnošću[10], da nije primjera u kojima su upotrijebljeni pokretni vokali da bi se načinila razlika između verzija na bosanskome, srpskome i verzije na hrvatskome: *ovog pravilnika* / *ovoga pravilnika*, *ovog člana* / *ovoga članka*, *osmog dana* / *osmoga dana*. Dakle, u verziji na hrvatskome zabilježena je nedosljedna upotreba pokretnog vokala *a* u pridjevsko-zamjeničkoj promjeni, pa je 8 primjera gdje je upotrijebljen pokretni vokal i 19 primjera gdje je izostao (čak u istom primjeru šest puta bilježimo pokretni vokal /*ovoga pravilnika*/ i jedanput bez nj /*ovog pravilnika*/); drugi pokretni vokali nisu zabilježeni (*u zračnom prometu*, *na vidnom mjestu*). Pokretni vokali jesu obilježje administrativnih tekstova na hrvatskom jeziku u odnosu na verzije na bosanskome i srpskome u kojima se znatno rjeđe koriste negoli u hrvatskome, no kao i u drugim tekstovima na hrvatskome (Mešanović-Meša 2019: 100-102), ni ovdje nije zabilježena dosljednost i zakonomjernost u upotrebi iako je riječ o jednom tekstu. Kao i u bosanskom standardu, i u hrvatskom je prihvaćeno samo sastavljeno pisanje imenica kada riječi kao *auto*, *audio*, *foto*, *kino*, *radio*, *video* tvore prvi dio složenice, pa se valjano piše: *videokaseta*, *videoklub*, *videoprogram*, *videorekorder* (Babić/Finka/Moguš 2004: 69, 465) i primjere iz ove verzije napisane s crticom (*video-zapis*, *video-nadzor*) također smatramo ogrešenjem o normu hrvatskog jezika, dok su primjeri kao *ATS jedinica* i *DVD medij* u skladu s pravopisnim pravilom da se ne smatra polusloženicom „kratica koja se osjeća kao pridjev, a napisana je velikim slovima, kao *HT usluge*, *TV pretplata*, *VKV djelatnik*, *KV radnik*...“ (Babić/Finka/Moguš 2004: 71). Dalje, biranje riječi domaćega nad riječima stranoga porijekla, kao što je u ovoj verziji upotrijebljeno *ravnatelj* (umjesto lat. *direktor*), *prosinac* (umjesto lat. *decembar*) ili *sustav* (umjesto grč. *sistem*), odlika je i hrvatskog standarda i jezičke tradicije, te je ta upotreba i razumljiva, ali se taj izbor nije primijenio dokraja u cijelom tekstu, pa se koriste latinizmi *datum* (umjesto *nadnevak*), *rezervni* (umjesto *pričuvni*), *interni* (umjesto *unutarnji*), *kopija* (umjesto *preslika*)[11], i to u mnogo većem broju nego kada se koriste riječi domaćega porijekla (28 : 13). Zašto se javlja ovako šarolika upotreba u samo jednom tekstu, vrlo je teško dokučiti, kao što ne možemo ni shvatiti upotrebu prefiksa *izvan* u pridjevu *izvanredni* (*događaj*) i prijedloga *van* u prijedložno-padežnoj konstrukciji *van snage*, gdje bismo očekivali *izvan snage*, jer je upotrijebljeno *izvan službenih prostorija*; ono što je sigurno jeste da razlozi nemaju normativna uporišta, niti su stilske prirode, a pogotovo nisu određeni zahtjevima administrativnog stila. Na kraju, u ovom dokumentu ima 7 različitih nabrajanja čiji se dijelovi nižu jedan ispod drugoga i koji su označeni brojkama ili slovima; normativno pravilo nalaže da se u ovim slučajevima ne pišu zarezi iza dijelova u nabrajanju (Babić/Finka/Moguš 2004: 95), te je upisano ukupno 52 zareza u ovoj poziciji što znači da bilježimo 52 nove kolizije s normom u verziji na hrvatskome samo na osnovu upotrebe zareza u nabrajanju!

Pravopis srpskoga jezika (2005) pri pisanju formanta *video* vodi računa da li se spaja s drugom nesamostalnom sastavnicom kada ih valja pisati spojeno (*videoteka*, *videografija*), dok

[10] A upravo zbog jednostavnosti i stilske neobilježenosti upotreba pokretnih vokala nije svojstvena administrativno-poslovnom stilu (Silić/Pranjković 2005: 381).

[11] Potvrde za upotrebu i *datum* i *nadnevak*, te *pričuva*, *preslika* u administrativnim tekstovima na hrvatskome postoje u ranijim istraživanjima (Mešanović-Meša 2011: 130, 132, 139; Mešanović-Meša 2019: 245).

u ostalim spojevima može ili odvojeno ili s crticom (*video-rikorder* i *video rikorder*, *video projekcija* i *video-projekcija*) (Pešikan/Jerković/Pižurica 2005: 49, 186), ali se u kasnijem izdanju za ostale spojeve opredijelilo samo za pisanje s crticom (*video-rikorder*, *video-signal*, *video-zapis*, *video-kamera*, *video-kaseta*, *video-oglasi*, *video-igra*, *video-snimak, video-spot*...) (Pešikan/Jerković/Pižurica 2018: 79-80)[12], pa je normativno opravdano pisanje *video-zapis* i *video-nadzor* u verziji na srpskome. Opravdano je i pisanje *ATS jedinica* i *DVD medij*, jer se spojevi s verzalnim (višeslovnim) skraćenicama pišu ili odvojeno ili s crticom (*TV emisija* / *TV-emisija*, *TV program* / *TV-program*) (Pešikan/Jerković/Pižurica 2005: 48, 303), odnosno samo odvojeno (*TV program*, *RTV program*, *TA peć*, *UKT frekvencija*, *SMS poruka*) (Pešikan/Jerković/Pižurica 2018: 83).

Dakle, od izdvojenih jednako upotrijebljenih pojava samo je upotreba lika *lako* usklađena sa sve tri norme: likovi *obavezno*, *usaglašavati se*, *podaci*, te duži lik prijedloga *sa*, kao i obilježavanje nabrajanja kada se jedinice nižu jedna ispod druge nisu u skladu s normom hrvatskoga; pisanje *video-zapis* i *video-nadzor* u svim verzijama jedino je usklađeno s normom srpskoga, a *ATS jedinica* i *DVD medij* nije jedino s normom bosanskoga. No, sintagmu *rukovanje sa operativnim zapisima*, koja se također javlja u svim verzijama, zasigurno ne prihvata niti jedan standard, jer neprijelazni glagol *rukovati* označava vladanje čime i uvodi objekt u besprijedložnom instrumentalu (Jahić/Halilović/Palić 2000: 380; Stevanović 1966: 383-384; Halilović/Palić/Šehović 2010: 1161; Anić 2006: 1355; Vujanić i dr. 2007: 1177), te je upotreba instrumentala s prijedlogom *sa* u svim verzijama normativno neprihvatljiva!
Posebno izdvajamo još jednu izjednačenu upotrebu u sve tri verzije.

	Bosanski, hrvatski, srpski	Broj ponovljenih pojava
1.	(ovlaštena/ovlašćena) osoba	5
	(nadležna) osoba	2
2.	(ovlašteno/ovlašćeno) lice	3
	(ime i prezime) lica	2
	(potpis) lica	2
	lice	1

Tabela br. 5. Primjeri jednake upotrebe leksema osoba i lice u sve tri verzije

Riječ je, dakle, o upotrebi leksema *osoba* i *lice*. Naime, u sve tri verzije po sedam puta upotrijebljena je leksema *osoba* i po osam puta leksema *lice*: najprije pet puta *osoba* u čl. 6[13] i čl. 7[14], zatim dva puta *lice* u istom čl. 7[15], potom dva puta *osoba* u čl. 8[16] i šest puta *lice* u nastavku čl. 8[17]. Iako se u drugim izvorima administrativnoga korpusa redovno koristila

[12] Još je u *Jezičkom priručniku* naznačeno da su to nove riječi za čije pisanje će se norma u budućnosti odrediti, a da je najsigurnije pisanje ovih primjera s crticom (Ivić i dr. 1991: 79); Klajn je ponovio dvostrukost usklađenu s ranijim izdanjem *Pravopisa srpskoga jezika* (Klajn 2011: 35).
[13] *ime i prezime ovlaštene osobe* (B, H), *ime i prezime ovlašćene osobe* (S); *potpis ovlaštene osobe* (B, H), *potpis ovlašćene osobe* (S); *ime i prezime ovlaštene osobe* (B, H), *ime i prezime ovlašćene osobe* (S); *potpis ovlaštene osobe* (B, H), *potpis ovlašćene osobe* (S)
[14] *ili druge za to ovlaštene osobe* (B, H), *ili druge za to ovlašćene osobe* (S)
[15] *zadržava ovlašteno lice* (B, H), *zadržava ovlašćeno lice* (S); *vrši ovlašteno lice* (B, H), *vrši ovlašćeno lice* (S)
[16] *ime i prezime nadležne osobe* (B, H, S); *potpis lica* (B, H, S)
[17] *ime i prezime lica* (B, H, S); *potpis lica* (B, H, S); *ime i prezime lica* (B, H, S); *potpis lica* (B, H, S); *popunjava lice* (B, H, S); *pregledava ovlašteno lice* (B, H), *pregledava ovlašćeno lice* (S)

leksema *osoba* u verzijama na hrvatskome, *lice* u verzijama na srpskome, a obje lekseme u verzijama na bosanskome (Mešanović-Meša 2011: 132, 146), u ovom izvoru nalazimo potvrde za obje leksičke jedinice u sve tri verzije i to u jednakoj upotrebi. Najprije valja istaći i podsjetiti na težnju da se leksema *lice* u savremenom hrvatskom jeziku zamijeni leksemom *osoba* (osim u značenju glagolske kategorije)[18], s druge strane, na čestu upotrebu lekseme *osoba* u srpskom jeziku[19], ali i na ustaljene spojeve riječi *fizičko lice*, *pravno lice* (Halilović/Palić/Šehović 2010: 592[20]), koji su vrlo česti u administrativnom stilu. Ako i zanemarimo upotrebu lekseme *lice* u verziji na hrvatskome iz normativnog aspekta, moramo skrenuti pažnju na upotrebu obje leksičke jedinice u neposrednoj blizini, odnosno u istim članovima i u vrlo sličnim kontekstima (negdje i istim) što čitaoce ostavlja zapitanima da li se s određenim ciljem koriste obje lekseme, odnosno čini li se semantička razlika između *osobe* i *lica*, a njihovo smjenjivanje u upotrebi dodatno zbunjuje (ako k tome dodamo još da sve to uspoređujemo u tri verzije jednoga dokumenta i tražimo zakonomjernost makar u jednome, i to u takvom dokumentu u kojem ne bi smjelo biti nejasnoća, dvosmislenosti ili nedoumica, jasno je o kakvoj situaciji je riječ ovdje). No, vrlo brzo postaje jasno da su *ovlaštena* ili *ovlašćena osoba* i *ovlašteno* ili *ovlašćeno lice* istog značenja, te da je ovo posljedica nedovršena posla u jednoj verziji na osnovu koje su nastajale ostale, kao što je bio slučaj, uostalom, i s primjerima *rukovanje sa operativnim zapisima*, *ATS jedinice*, *DVD medij*, *video-nadzor* i *video-zapis*, *obavezno*, *usaglasiti se*, *podaci*, prijedlogom *sa* ili označavanjem nabrajanja, i na kraju krajeva, istih štamparskih grešaka (*izled i sadržaj obrasca* u sve tri verzije umjesto *izgled*) i istih propusta u navođenju zagrada[21].

Bosanski, hrvatski, srpski	i) napomene (izuzimanje i povrat zapisa, brisanje, oštećenje, uređaj koji vrši snimanje (radni/rezervni), zamjena i slično.

Tabela br. 6. Primjer pogrešne upotrebe zagrada u sve tri verzije

I na kraju, u čl. 9 koristi se naziv dokumenta koji prestaje važiti izlaskom ovoga dokumenta.

Bosanski	Ovim pravilnikom stavlja se van snage Uputstvo o postupanju s govornim, video-zapisima i zapisima podataka u jedinicama kontrole letenja („Službeni glasnik BiH“, broj 14/05 i 107/10).
Hrvatski	Ovim pravilnikom stavlja se van snage Naputak o postupanju s govornim, video-zapisima i zapisima podataka u jedinicama kontrole letenja („Službeni glasnik BiH“, broj 14/05 i 107/10).
Srpski	Ovim pravilnikom stavlja se van snage Uputstvo o postupanju s govornim, video-zapisima i zapisima podataka u jedinicama kontrole letenja („Službeni glasnik BiH“, broj 14/05 i 107/10).

Tabela br. 7. Primjeri naziva dokumenta upotrijebljenih u jezičkim verzijama

[18] Tafra, B., „Lice i osoba“, *Jezik*, XLVII/3, Zagreb, 95-105; „(Ne)osobno o licu“, *Jezik*, L/1, Zagreb, 35-37.
[19] Npr., u dijelu knjige *Jezičke doumice (Knjiga druga)* pod nazivom *Nestale osobe u gramatici* Fekete ukazuje na greške koje se javljaju u slaganju s predikatom kada se uz riječ *osoba* javi neki broj (Fekete 2008: 138-139).
[20] U opisu se na posljednjem mjestu nalazi i *fizička osoba*, *pravna osoba*, no uz odrednicu *osoba* nalazi se samo opis značenja, bez ustaljenih izraza (Halilović/Palić/Šehović 2010: 844).
[21] Čl. 6

Dakle, nazivi upotrijebljeni u ovim verzijama dokumenta razlikuju se samo po leksemi *uputstvo* i *naputak*, a jednaki su u svim drugim slučajevima, pa i u upotrebi prijedloga *s*, koji se u svakoj verziji samo ovdje javlja u kraćem liku. S obzirom da su i u nazivima ranije objavljenih dokumenata načinjene razlike u upotrebi određenih likova, a koji se razlikuju od izbora u sve tri verzije (npr. u svim verzijama koristio se duži lik prijedloga *sa*, dok je u nazivu upotrijebljen u svim verzijama kraći lik *s*), uporedili smo nazive ovdje upotrijebljene i izvorne nazive dokumenta[22], te ih navodimo.

Bosanski (107/2010)	Uputstvo o izmjeni i dopuni Uputstva o postupanju sa govornim, video zapisima i zapisima podataka u jedinicama kontrole letenja
Hrvatski (107/2010)	Uputstvo o izmjeni i dopuni Uputstva o postupanju sa govornim, video zapisima i zapisima podataka u jedinicama kontrole letenja
Srpski (107/2010)	Uputstvo o izmjeni i dopuni Uputstva o postupanju s govornim, video zapisima i zapisima podataka u jedinicama kontrole letenja

Tabela br. 8. Primjeri izvornih naziva dokumenta upotrijebljenih u jezičkim verzijama 2010.

Nazivi dokumenta upotrijebljeni u jezičkim verzijama izvora naše analize u čl. 9 i nazivi dokumenta u naznačenom broju *Službenoga glasnika* (107/2010), gdje je objavljen taj dokument – ne podudaraju se! Najprije, u svim verzijama koristi se leksema *uputstvo* (107/2010), pa i u verziji na hrvatskom jeziku – dakle, naziv na hrvatskom jeziku ne sadrži uopće leksemu *naputak*! Zatim, duži lik prijedloga *sa* upotrijebljen je u verzijama na bosanskome i hrvatskome, kraći lik *s* samo u verziji na srpskome (107/2010), a ne kao što je navedeno u svim verzijama u kraćem liku! I na kraju, u svim verzijama (107/2010) upisano je *video zapis*, bez crtice! Ovo nas navodi na zaključak da se nazivi dokumenata ne koriste u zvaničnoj formi kako bi se moralo činiti, nego se proizvoljno prilagođavaju u novim verzijama ukoliko se spominju, dajući im potpuno novi naziv. Nazivi dokumenata, kao i nazivi knjiga, poglavlja, organizacija, ustanova, komisija i slični nazivi upotrijebljeni kao vlastita imena, naprosto, ne bi smjeli podlijegati ponovnoj lekturi ili izmjeni u bilo kojem segmentu, jer se tako, i u pravnom pogledu, poziva na dokument koji ne postoji! Nažalost, jezička prilagodba shvata se kao ispunjavanje forme da se načine tri jezičke verzije i da se tako ispuni obaveza proizašla iz službene trojezičnosti, a zanemaruju se, u prvom redu, suštinski, pravni principi, a često i jezička kultura. Da slučaj bude gori, ni ovi nazivi (107/2010) nisu usklađeni s normama triju standarda, te se u verziji na hrvatskome koristi *uputstvo*, koje se u *Hrvatskom pravopisu* upućuje na bolju riječ *uputa*, *naputak* (Babić/Finka/Moguš 2004: 454), spomenuti duži lik prijedloga *sa*, te se odvojeno piše *video zapis* (o tome smo već govorili); u verziji na bosanskome (107/2010) također ni drugi način pisanja *video zapis* nije usklađen s normom ovog standarda; samo je, iako drugačije napisano od verzije iz 2022, u verziji na srpskome (107/2010) i ovaj način pisanja bio prihvatljiv. Premda to nije bio jedan od primarnih ciljeva ovog rada, no da bismo pronikli u sam tok nastajanja triju verzija, uporedili smo odlike i ovoga dokumenta, tražeći u prvotnim dokumentima (107/2010) temeljne jezičke odlike svake verzije koju smo ovdje analizirali. Nažalost, takve rezultate nismo pronašli: prvo, značajan je broj pojava koje

[22] U naznačenom broju *Službenoga glasnika* objavljen je jedan od spomenutih dokumenta koji su nam poslužili za dodatnu analizu (*Službeni glasnik*, godina XIV, br. 107, 27. decembra/prosinca 2010. godine) (str. 33-34).

su upotrijebljene u sve tri verzije bez razlika, a koje su opet u opreci s normama (i o njima smo već govorili) (*korištenje*; *obuhvata*; *definisane intervencije*; *služba vazduhoplovne navigacije*; *služba vazduhoplovnih komunikacija, navigacije i nadzora*; *vazduhoplovna meteorološka služba*; *služba vazduhoplovnih informacija*; *vazdušni saobraćaj*; *obezbjeđivanje uslova*; *vanredni događaj*; *sistem*; *direktno*; *CNS sistem*; *CNS podsistem*), a drugo, temeljne pravopisne greške prikazuju se kao razlike među verzijama (*bezbijedno* /H/, *bezbedno* /S/, *bezbjedno* /B/)! Dakle, iako je bilo očekivano da su već u prvotnim dokumentima uspostavljene normativno opravdane opreke, kako iz uže stručne terminologije vezane za ove dokumente koje imaju likove kao *zračni*/*vazdušni*, *zrakoplovni*/*vazduhoplovni*, *vanredni*/*izvanredni* (*događaj*), *saobraćaj*/*promet*, tako i sve druge razlike u upotrebi izdvojenih likova (*korištenje*/*korišćenje*; *obuhvaća*/*obuhvata*; *definirane*/*definisane*; *objezbjeđivanje uslova* / *osiguravanje uvjeta*; *sistem*/*sustav*; *direktno*/*izravno*; *CNS-sistem* / *CNS sistem* / *CNS sustav*), takvi su rezultati izostali. Tekstovi ne nastaju (bar ne ovaj) tako što raniji predlošci iz određene oblasti posluže kao vodilje i u terminološkom i u normativnom pogledu, nego se još uvijek tekstovi sačinjavaju iznova, s istim ili novim pogreškama, umjesto da se samo na već utabanim i čvrsto postavljenim i normativnim i pravnim temeljima nadograđuje pravni i jezički izraz svake verzije.

Zaključak

Analiza jednoga dokumenta i njegovih jezičkih verzija dala je nova saznanja o funkcioniranju službene višejezičnosti na bh. prostoru, rasvijetlila način nastanka triju verzija i ukazala na vrlo važne ne samo jezičke nego i pravne nesuglasice i propuste. U ovim jezičkim verzijama načinjen je određeni broj razlika po kojima su se verzije razlikovale jedna od druge i izdvojene su dvije takve skupine: bosanski, srpski / hrvatski, te bosanski, hrvatski / srpski. Najmanje je razlika načinjeno na sintaksičkom, dok obje grupe prednjače u broju razlika na leksičkom planu. Nisu pronađene pojave po kojima se sve tri verzije međusobno razlikuju, niti grupa pojava po kojoj bi se verzija na bosanskom odvajala od verzija na hrvatskom i srpskom. Konstatirano je da dubleti u bosanskom standardu omogućavaju da se verzija na bosanskome približi u upotrebi objema verzijama, praveći tako dvije grupe razlika među njima. Iz normativnog aspekta prikazane razlike, izuzev jedne pojave, ocijenjene su kao potrebne i opravdane u postupku stvaranja triju verzija, no u daljem istraživanju izdvojeni su likovi ili leksičke jedinice koje su upotrijebljene jednako u svim verzijama te ili nisu usklađene s normama ili nisu dosljedne u upotrebi: najviše takvih neusklađenosti sadrži verzija na hrvatskome, najmanje verzija na srpskome. U ovom slučaju nije riječ o malom broju lektorskih propusta, nego o nedopustivo čestim pogreškama. Dakle, ovdje se ne ostvaruju pogreške u korištenju pojava kao razlika među jezičkim verzijama, nego su nastale tako što nužne razlike nisu prikazane i koristili su se jednaki likovi u sve tri verzije. Osim toga, dokument sadrži i pogreške koje nisu povezane s nastankom triju verzija, nego su odraz zanemarene jezičke kulture uopće. Skrenuta je pažnja na vrlo olahko prihvaćeno i prilagođavanje naziva ranije objavljenih dokumenata u svakoj verziji kada nastaju novi nazivi koji jezički nisu podudarni prvotnim nazivima dokumenta – ni jezički ni pravno ti nazivi ne postoje. No, u obilju takvih situacija koji su rezultat ovako ostvarene službene višejezičnosti to, izgleda, ne zabrinjava ni lingvističku ni pravnu bh. nauku, te se i ne radi na iznalaženju rješenja koje bi donijelo mnogo

bolje rezultate u pogledu ostvarivanja službene trojezičnosti u BiH od tekstova koje smo dobivali protekla dva desetljeća, te ih još i danas dobivamo.

Izvori

1. *Pravilnik o postupanju sa govornim, video-zapisima i zapisima podataka u jedinicama za pružanje usluga u zračnom prometu (ATS jedinicama)*, Službeni glasnik BiH, godina XXVI, br. 1, 7. januara/siječnja 2022. godine (bosanski)
2. *Pravilnik o postupanju sa govornim, video-zapisima i zapisima podataka u jedinicama za pružanje usluga u zračnom prometu (ATS jedinicama)*, Službeni glasnik BiH, godina XXVI, br. 1, 7. januara/siječnja 2022. godine (hrvatski)
3. *Pravilnik o postupanju sa govornim video-zapisima i zapisima podataka u jedinicama za pružanje usluga u vazdušnom saobraćaju (ATS jedinicama)*, Službeni glasnik BiH, godina XXVI, br. 1, 7. januara 2022. godine (srpski)
4. *Uputstvo o izmjeni i dopuni Uputstva o postupanju sa govornim, video zapisima i zapisima podataka u jedinicama kontrole letenja*, Službeni glasnik, godina XIV, br. 107, 27. decembra/prosinca 2010. godine (bosanski)
5. *Uputstvo o izmjeni i dopuni Uputstva o postupanju sa govornim, video zapisima i zapisima podataka u jedinicama kontrole letenja*, Službeni glasnik, godina XIV, br. 107, 27. decembra/prosinca 2010. godine (hrvatski)
6. *Uputstvo o izmjeni i dopuni Uputstva o postupanju s govornim, video zapisima i zapisima podataka u jedinicama kontrole letenja*, Službeni glasnik, godina XIV, br. 107, 27. decembra/prosinca 2010. godine (srpski)

Literatura

1. Anić, Vladimir (2006), *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*, Novi Liber, Zagreb
2. Babić, Stjepan (2002), *Tvorba riječi u hrvatskome književnome jeziku (treće, poboljšano izdanje)*, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Nakladni zavod Globus, Zagreb
3. Babić, Stjepan, Dalibor Brozović, Ivo Škarić, Stjepko Težak (2007), *Glasovi i oblici hrvatskoga književnoga jezika*, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Nakladni zavod Globus, Zagreb
4. Babić, Stjepan, Božidar Finka, Milan Moguš (2004), *Hrvatski pravopis (VIII izdanje)*, Školska knjiga, Zagreb
5. Babić, Stjepan, Milan Moguš (2011), *Hrvatski pravopis usklađen sa zaključcima Vijeća za normu hrvtaskoga standardnog jezika (2. izdanje)*, Školska knjiga, Zagreb
6. Baotić, Josip (2012), *Približavanje jeziku ili približavanje jezika*, Slavistički komitet, Sarajevo
7. Barić, Eugenija, Mijo Lončarević, Dragica Malić, Slavko Pavešić, Mirko Peti, Vesna Zečević, Marija Znika (1997), *Hrvatska gramatika (II. promijenjeno izdanje)*, Školska knjiga, Zagreb
8. Čedić, Ibrahim (2001), *Osnovi gramatike bosanskog jezika*, Institut za jezik, Sarajevo
9. Čedić, Ibrahim, Hadžem Hajdarević, Safet Kadić, Aida Kršo, Naila Valjevac (2007), *Rječnik bosanskog jezika*, Institut za jezik, Sarajevo
10. Fekete, Egon (2008), *Jezičke doumice (Knjiga druga)*, Beogradska knjiga, Beograd

11. Halilović, Senahid (1996), *Pravopis bosanskoga jezika*, Kulturno društvo Bošnjaka Preporod, Sarajevo
12. Halilović, Senahid (1999), *Pravopis bosanskoga jezika (Priručnik za škole)*, Dom štampe, Zenica
13. Halilović, Senahid, Ismail Palić, Amela Šehović (2010), *Rječnik bosanskoga jezika*, Filozofski fakultet, Sarajevo
14. Halilović, Senahid (2017), *Pravopis bosanskoga jezika (drugo, izmijenjeno i dopunjeno izdanje)*, Slavistički komitet, Sarajevo
15. Ivić, Pavle, Ivan Klajn, Mitar Pešikan, Branislav Brborić (1991), *Jezički priručnik*, Radio-televizija, Beograd
16. Jahić, Dževad, Senahid Halilović, Ismail Palić (2000), *Gramatika bosanskoga jezika*, Dom štampe, Zenica
17. Katnić-Bakaršić, Marina (2001), *Stilistika (priručnik za studente)*, Ljiljan, Sarajevo
18. Klajn, Ivan (2011), *Rečnik jezičkih nedoumica (12. izdanje)*, Prometej, Novi Sad
19. Mamić, Mile (2004), *Hrvatsko pravno nazivlje (članci i rasprave)*, Lin-Cro, Zadar
20. Mešanović-Meša, Emira (2011), *Kontrastivna analiza bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika u zakonima Federacije Bosne i Hercegovine*, Slavistički komitet, Sarajevo
21. Mešanović-Meša, Emira (2018), „Funkcioniranje službenih jezika u Bosni i Hercegovini“, *Sarajevski filološki susreti 4, Zbornik radova (knj. 1)*, Bosansko filološko društvo, Sarajevo, 305-325.
22. Mešanović-Meša, Emira (2019), *Jezik u bosanskohercegovačkom zakonodavstvu*, Slavistički komitet, Sarajevo
23. Mønnesland, Svein (2005), „Od zajedničkog standarda do trostandardne situacije“, *Jezik u Bosni i Hercegovini*, Institut za jezik, Institut za istočnoevropske i orijentalne studije, Sarajevo, Oslo, 481-524.
24. Palić, Ismail (2009), „Mogućnost funkcioniranja triju standardnih jezika (bosanskoga, hrvatskoga i srpskoga) u Bosni i Hercegovini“, *Bošnjački pogledi na odnose između bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika*, Institut za jezik, Institut für Slawistik der Karl-franzens-Universität Graz, Sarajevo, Graz, 77-90.
25. Pešikan, Mitar, Jovan Jerković, Mato Pižurica (2005), *Pravopis srpskoga jezika*, Matica srpska, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novi Sad, Beograd
26. Pešikan, Mitar, Jovan Jerković, Mato Pižurica (2018), *Pravopis srpskoga jezika (treće izdanje)*, Matica srpska, Novi Sad
27. Ristić, Stana (2006), *Raslojenost leksike srpskog jezika i leksička norma*, Institut za jezik SANU, Beograd
28. Silić, Josip, Ivo Pranjković (2005), *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*, Školska knjiga, Zagreb
29. Stanojčić, Živojin, Ljubomir Popović (2008), *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i srednje škole (jedanaesto, prerađeno izdanje)*, Zavod za udžbenike, Beograd
30. Stevanović, Mihailo (1966), *Gramatika srpskohrvatskog jezika za više razrede gimnazije (peto izdanje)*, Obod, Cetinje
31. Težak, Stjepko, Stjepan Babić (2005), *Gramatika hrvatskoga jezika (priručnik za osnovno jezično obrazovanje) (15. izdanje)*, Školska knjiga, Zagreb

32. Vujanić, Milica, Darinka Gortan-Premk, Milorad Dešić, Rajna Dragićević, Miroslav Nikolić, Ljiljana Nogo, Vasa Pavković, Nikola Ramić, Rada Stijović, Milica Tešić, Egon Fekete (2007), *Rečnik srpskoga jezika*, Matica srpska, Novi Sad
33. Vajzović, Hanka (2008), *Jezik i nacionalni identiteti (sociolingvističke teme)*, Fakultet političkih nauka, Sarajevo

OFFICIAL TRILINGUALISM IN BOSNIA AND HERZEGOVINA ON ONE DOCUMENT EXAMPLE

Abstract

Official trilingualism in BiH in the last 20 years is reflected in the preparation of legal documents and similar acts in three official languages, and each such document is published in official gazettes of BiH in three language versions: Bosnian, Croatian and Serbian. Each language version should be in line with the norm of its standard and at the same time be different from the other two versions. The harmonization of these language versions with the norms has been the subject of previous research, and in this paper we will observe the differences at all language levels between the three versions of one official document.

Key words*: official languages, Bosnian, Croatian, Serbian, norm, phonetics, morphology, syntax, vocabulary*

UDK 811.163.43’342.8
UDK 811.163.43’367.622
UDK 811.163.43’26
Izvorni naučni rad

Amina Pehlić

AKCENATSKI TIPOVI DVOSLOŽNIH IMENICA ŽENSKOG RODA E-DEKLINACIJE U RJEČNICIMA BOSANSKOG JEZIKA I STANDARDNOJEZIČKOJ PRAKSI

Sažetak

Cilj ovog rada bio je dvosložne imenice ženskog roda e-deklinacije iz istraživačkog korpusa (79 imenica) predstaviti po akcenatskim tipovima – komparativno prema opisu u rječnicima bosanskog jezika i prema rezultatima istraživanja u standardnojezičkoj praksi, a zatim uvrditi da li se u standardnojezičkoj praksi javljaju akcenatski tipovi pojedinih imenica koji nisu evidentirani u rječnicima i obrnuto – akcenatski tipovi imenica iz rječnika koji nisu evidentirani u standardnojezičkoj praksi. Prema rezultatima istraživanja akcenatska tipološka pripadnost 41 imenice podudara se prema opisu u standardnojezičkoj praksi i opisu u rječnicima, dok su kod 38 imenica evidentirane razlike. Među bosanskim standardnojezičkim priručnicima treba planirati i ortoepski priručnik koji bi, osim opisa akcenatskog sistema bosanskog jezika i akcenatske tipologije, trebalo da sadrži i leksiku bosanskog jezika prema akcenatskoj tipološkoj pripadnosti. U tu svrhu, pored dosadašnjeg akcenatskog opisa u priručnicima – koji bi poslužio kao osnova, trebalo bi istražiti, opisati i uzeti u obzir i stanje u savremenoj standardnojezičkoj praksi.

Ključne riječi*: akcenatski tipovi, standardnojezička praksa, rječnici*

Uvod

Dvosložne imenice ženskog roda e-deklinacije prema akcenatskoj tipologiji (Alić, 2017: 39-47; Vukušić, Zoričić i Grasselli-Vukušić, 2007: 72-88) pripadaju nepromjenljivom i promjenljivom akcenatskom tipu – one koje imaju uzlazne akcente na prvom slogu pripadaju dvama tipovima: promjenljivom (*tip gláva* i *tip vòda*) i nepromjenljivom (*tip príja* i *tip žèna*), dok sve imenice sa silaznim akcentima na prvom slogu pripadaju nepromjenljivom akcenatskom tipu (*tip mâjka* i *tip knjȉga*):

	Promjenljivi tip *gláva*		**Promjenljivi tip *vòda***	
	jd.	mn.	jd.	mn.
N	*gláva*	*glâve*	*vòda*	*vȍde*
G	*glávē*	*glávā*	*vòdē*	*vódā*
D	*glâvi* i *glávi*	*glávama*	*vȍdi* i *vòdi*	*vòdama*
A	*glâvu*	*glâve*	*vȍdu*	*vȍde*
V	*glâvo*	*glâve*	*vȍdo*	*vȍde*
I	*glávōm*	*glávama*	*vòdōm*	*vòdama*
L	*glávi*	*glávama*	*vòdi*	*vòdama*

	Nepromjenljivi tip *príja*		**Nepromjenljivi tip *žèna***	
	jd.	mn.	jd.	mn.
N	*príja*	*príje*	*žèna*	*žène*
G	*príjē*	*príjā*	*žènē*	*žénā*
D	*príji*	*príjama*	*žèni*	*žènama*
A	*príju*	*príje*	*žènu*	*žène*
V	*prîjo*	*prîje*	*žȅno*	*žȅne*
I	*príjōm*	*príjama*	*žènōm*	*žènama*
L	*príji*	*príjama*	*žèni*	*žènama*

	Nepromjenljivi tip *mâjka*		**Nepromjenljivi tip *knjȉga***	
	jd.	mn.	jd.	mn.
N	*mâjka*	*mâjke*	*knjȉga*	*knjȉge*
G	*mâjkē*	*mâjkī*	*knjȉgē*	*knjîgā*
D	*mâjci*	*mâjkama*	*knjȉzi*	*knjȉgama*
A	*mâjku*	*mâjke*	*knjȉgu*	*knjȉge*
V	*mâjko*	*mâjke*	*knjȉgo*	*knjȉge*
I	*mâjkōm*	*mâjkama*	*knjȉgōm*	*knjȉgama*
L	*mâjci*	*mâjkama*	*knjȉzi*	*knjȉgama*

Akcenatske alternacije u Vjd., Vmn. i Gmn. predvidljive su i ne smatraju se relevantnim pri podjeli na promjenljivi i nepromjenljivi akcenatski tip. U akcenatskom tipološkom predstavljanju zasebno se predstavljaju imenice promjenljvog tipa uzlazne intonacije koje se akcenatski podudaraju s imenicama *tipa gláva* i *tipa vòda* a razlika je u izostajanju alternacije u Djd. (*tip grána* i *tip gòra*) (Alić, 2017: 45-46; Vukušić, Zoričić i Grasselli-Vukušić, 2007: 86).

U ovom su radu predmet analize dvosložne imenice ženskog roda e-deklinacije od kojih je većinu akcenatski opisao Daničić (1925: 4–6). Cilj je bio uraditi poredbenu analizu akcenatske tipološke pripadnosti imenica iz istraživačkog korpusa (njih 79) – prema stanju u standardnojezičkoj praksi i prema opisu u rječnicima bosanskog jezika. Djelimično je iskorišten istraživački materijal korišten za rad „Akcenat imenica *tipa vòda* i *žèna* u savremenom bosanskom jeziku“ (Pehlić, 2021), kao i za rad prihvaćen za objavljivanje u zborniku radova sa *Trećeg simpozija o bosanskom jeziku* (održan u Sarajevu u maju 2021. god.), pod naslovom „Akcenat imenica *tipa gláva* i *príja* u savremenom bosanskom jeziku“.

Od metoda istraživanja korištena je metoda analize sadržaja (u analizi teorijskih izvora i snimljenog istraživačkog materijala), metoda komparativne analize (u poređenju akcenatske tipološke pripadnosti imenica u rječnicima bosanskog jezika i u standardnojezičkoj praksi) i metoda intervjua (u prikupljanju istraživačkog materijala za akcenatsku analizu).

Od istraživačkih tehnika korišteno je audiosnimanje istraživačkog materijala, a kao istraživački instrument korišten je anketni upitnik u formi strukturiranog intervjua. Anketni upitnik se sastojao iz uvodnog dijela, koji su činili osnovni biografski podaci ispitanika (ime i prezime, broj godina, mjesto rođenja / življenja, stručna sprema) i glavnog dijela, koji su činile paradigme 79 imenica u formi sintagmi ili rečenica. Analizom su obuhvaćene sljedeće imenice:

aga, *bačva*, *banka*, *brada*, *buha*, *bukva*, *čavka*, *ćurka*, *daska*, *dinja*, *dojka*, *duša*, *glava*, *gljiva*, *gora*, *grana*, *greda*, *igla*, *igra*, *jela*, *kletva*, *klupa*, *knjiga*, *kosa* (na glavi), *kosa* (alat), *koza*, *krava*, *kruška*, *kuća*, *kula*, *kuma*, *lađa*, *lipa*, *loza* (biljka), *loza* (porodična), *luka*, *magla*, *majka*, *maska*, *međa*, *metla*, *muha*, *munja*, *noga*, *ovca*, *paša*, *pčela*, *peta*, *pjesma*, *pravda*, *prija*, *ptica*, *puška*, *rana*, *rosa*, *ruka*, *sablja*, *sestra*, *sluga*, *snaha*, *strana*, *suza*, *svinja*, *šljiva*, *teta*, *torba*, *trava*, *vila*, *voda*, *vojska*, *zemlja* (država), *zemlja* (tlo), *zima*, *zmija*, *zora*, *žaba*, *žica*, *želja*, *žena*. Uzorak su činila 23 ispitanika iz različitih dijelova Bosne i Hercegovine, čija jezička praksa podrazumijeva upotrebu standardnog jezika – dva ispitanika su srednjoškolci, a ostalih 21 su studenti ili svršenici različitih studijskih programa. Starosna dob većine ispitanika je od 20 do 40 godina.

Zadatak ispitanika bio je da naprave audiosnimak pročitanog upitnika. Urađeno je akcentovanje snimljenog materijala za svakog ispitanika i formirana istraživačka baza za analizu.

Komparativni pregled akcenatske tipološke pripadnosti dvosložnih imenica ženskog roda e-deklinacije prema istraživanju stanja u standardnojezičkoj praksi i prema opisu u rječnicima

Analiza akcenatskog opisa općenito u savremenim bosanskim standardnojezičkim priručnicima (pravopis, gramatike, rječnici, monografija *Akcenat u standardnom bosanskom jeziku* /Alić, 2017/), prema ranijem istraživanju (Pehlić, 2021: 505-516; Pehlić, 2022) pokazala je da najviše informacija o akcenatskim oblicima, odnosno alternacijama u paradigmi pojedinačnih imenica nude *Rječnik bosanskoga jezika* (Halilović, Palić i Šehović, 2010) (skrać. RBJ2) i *Rječnik bosanskog jezika* (Jahić, 2010–2019) (skrać. RBJ3). U *Rječniku bosanskog jezika* (Čedić i sar., 2007) (skrać. RBJ1) navodi se akcenat osnovnog oblika imenica, tj. Njd., ali ne nužno i oblici u kojima se javljaju akcenatske alternacije. Iako i RBJ2 i RBJ3 ne bilježe uvijek sve alternacije, ipak se na osnovu podataka koje daju o akcenatskim oblicima može zaključivati kojem akcenatskom tipu pripada pojedina riječ (što nije slučaj sa RBJ1), stoga su ova dva rječnika (RBJ2 i RBJ3) iskorištena za dalju komparativnu analizu akcenatske tipološke pripadnosti imenica u odnosu na stanje u standardnojezičkoj praksi.

Pripadnost tipovima u standardnojezičkoj praksi[1]				**Tipološka pripadnost navedenih imenica u rječnicima**[2] **(RBJ2, RBJ3**[3]**):**
Imenice:	**<u>Tip gláva</u>**[4]**:**	**Pripadnost drugim tipovima:**		
dúša	100%	dúša – tip príja	17%	tip gláva i príja

[1] Imenice su navedene po akcenatskim tipovima u kojima su u najvećem procentu zabilježene u standardnojezičkoj praksi, a zatim je navedena manja procentualna pripadnost drugim tipovima. Kod ispitanika su pojedine imenice zabilježene u više akcenatskih tipova.

[2] Pripadnost određenom akcenatskom tipu u rječnicima evidentirana je ukoliko imenica u oba ili u jednom rječniku pripada tom akcenatskom tipu.

[3] RBJ3 se odnosi samo na imenice za koje postoje podaci, budući da nije objavljen tom RBJ3 od slova P do kraja.

[4] Dubletni oblici imenica tipa *gláva* u Djd. (sa akc. alternacijom i bez nje) zabilježeni su u imenica: *dúša*, *gláva*, *grána*, *óvca*, *vójska* i *zíma*.

gláva	100%	---		tip gláva
grána	100%	---		tip gláva
óvca	96%	óvca – tip príja	30%	tip gláva i vòda (òvca)
		òvca – tip žèna	4%	
rúka	100%	---		tip gláva
strána	100%	---		tip gláva
tráva	87%	tráva – tip príja	39%	tip príja
vójska	100%	vójska – tip príja	9%	tip gláva
zíma	100%	zíma – tip príja	39%	tip príja
Tip vòda[5]:				
kòsa (na glavi)	100%	---		tip vòda
kòsa (alat)	91%	kòsa (alat) – tip žèna	26%	tip vòda
nòga	91%	nòga – tip žèna	9%	tip vòda
vòda	100%	---		tip vòda
zèmlja (država)	83%	zèmlja – tip žèna	17%	tip vòda
		zȅmlja – tip knjȉga	9%	
zèmlja (tlo)	70%	zèmlja – tip žèna	9%	tip vòda
		zȅmlja – tip knjȉga	26%	
zòra	70%	zòra – tip žèna	70%	tip žèna
		zȍra – tip knjȉga	4%	
Tip príja:				
bánka	70%	bânka – tip mâjka	17%	tip príja i mâjka
		bànka – tip žèna	13%	
bráda	100%	bráda – tip gláva	9%	tip príja
gréda	78%	gréda – tip gláva	70%	tip gláva i príja
jéla	91%	jéla – tip gláva	26%	tip príja
klúpa	100%	klúpa – tip gláva	13%	tip príja
kúla	96%	kúla – tip gláva	17%	tip gláva i príja
kúma	91%	kúma – tip gláva	9%	tip príja
lúka	100%	lúka – tip gláva	9%	tip príja i žèna
múnja	96%	múnja – tip gláva	4%	tip príja
péta	74%	péta – tip gláva	52%	tip príja
príja	100%	---		tip príja
slúga	91%	slúga – tip gláva	22%	tip gláva i príja
svínja	91%	svínja – tip gláva	26%	tip príja
téta	57%	téta – tip gláva	22%	tip žèna
		tȅta – tip knjȉga	39%	
		tȅta – tip žèna	26%	
tórba	96%	tórba – tip gláva	17%	tip príja i tip knjȉga

[5] Dubletni oblici imenica tipa *vòda* u Djd. (sa akc. alternacijom i bez nje) zabilježeni su kod svih ovdje navedenih imenica: *kòsa* (na glavi), *kòsa* (alat), *nòga*, *vòda*, *zèmlja* (država), *zèmlja* (tlo), *zòra*.

víla	87%	víla – tip gláva	35 %	tip gláva i príja
	<u>Tip žèna</u>:			
bùha	52%	bùha – tip knjȉga	43%	tip žèna
		bùha – tip vòda	4%	
dàska	48%	dàska – tip vòda	35%	tip vòda i žèna
gòra	74 %	gòra – tip vòda	43%	tip žèna
		gȍra – tip knjȉga	9%	
ìgla	83%	ìgla – tip vòda	52%	tip žèna
		ȉgla – tip knjȉga	13%	
ìgra	57%	ȉgra – tip knjȉga	39%	tip žèna i knjȉga
		ìgra – tip vòda	9%	
kòza	87%	kòza – tip vòda	57%	tip žèna
lòza (biljka)	91%	lòza – tip vòda	70%	tip vòda i žèna
lòza (porodična)	83%	lòza – tip vòda	22%	tip vòda i žèna
màgla	70%	màgla – tip vòda	22%	tip žèna
		mägla – tip knjȉga	26%	
màska	96%	mäska – tip knjȉga	9%	tip žèna
mèđa	78%	mèđa – tip vòda	26%	tip vòda i žèna
		mȅđa – tip knjȉga	26%	
mètla	78%	mètla – tip vòda	35%	tip vòda i žèna
		mȅtla – tip knjȉga	13%	
mùha	57%	mùha – tip vòda	17%	tip žèna
		mȕha – tip knjȉga	43%	
pčèla	65%	pčèla – tip vòda	39%	tip žèna
		pčȅla – tip knjȉga	30%	
ròsa	74%	ròsa – tip vòda	52%	tip žèna
		rȍsa – tip knjȉga	9%	
sèstra	96%	sèstra – tip vòda	4%	tip žèna
snàha	83%	snàha – tip vòda	17%	tip žèna
		snäha – tip knjȉga	22%	
sùza	61%	sùza – tip vòda	30%	tip žèna i knjȉga
		sȕza – tip knjȉga	39%	
zmìja	91%	zmìja – tip vòda	4%	tip žèna
		zmíja – tip príja	4%	
žèna	100%	---		tip žèna
	<u>Tip mâjka</u>:			
čâvka	100%	---		tip mâjka
ćûrka	100%	---		tip mâjka
dôjka	100%	---		tip mâjka
klêtva	100%	---		tip mâjka
lâđa	100%	---		tip mâjka

mâjka	91%	májka[6] – tip príja	17%	tip mâjka
prâvda	100%	---		tip mâjka
	Tip knjȉga:			
àga	74%	àga – tip žèna	30%	tip žèna
bȁčva	100%	---		tip knjȉga
bȕkva	100%	---		tip knjȉga
dȉnja	100%	---		tip knjȉga
gljȉva	100%	---		tip knjȉga
knjȉga	100%	---		tip knjȉga
krȁva	100%	---		tip knjȉga
krȕška	100%	---		tip knjȉga
kȕća	100%	---		tip knjȉga
lȉpa	100%	---		tip knjȉga
pȁša	78%	pàša – tip žèna	22%	tip knjȉga i žèna
		pàša – tip vòda	4%	
pjȅsma	100%	---		tip knjȉga
ptȉca	100%	---		tip knjȉga
pȕška	100%	---		tip knjȉga
rȁna	100%	---		tip knjȉga
sȁblja	100%	---		tip knjȉga
šljȉva	100%	---		tip knjȉga
žȁba	100%	---		tip knjȉga
žȅlja	91%	žèlja – tip žèna	26%	tip knjȉga i žèna
		žèlja – tip vòda	4%	
žȉca	100%	---		tip knjȉga

Tabela 1: Komparativni pregled akcenatske tipološke pripadnosti imenica prema istraživanju stanja u standardnojezičkoj praksi i prema opisu u rječnicima: RBJ2 (Halilović, Palić i Šehović 2010) i RBJ3 (Jahić 2010–2019)

Na osnovu komparativnog pregleda akcenatske tipološke pripadnosti istraživanih imenica, prema stanju u standardnojezičkoj praksi i prema opisu u rječnicima (RBJ2 i RBJ3), može se zaključiti sljedeće:

Akcenatska tipološka pripadnost 41 imenice podudara se prema opisu u standardnojezičkoj praksi i opisu u rječnicima (u jednom ili u oba rječnika). To su imenice: *dúša, gláva, grána, gréda, rúka, strána, kòsa* (na glavi)*, vòda, gréda, kúla, príja, slúga, víla, dàska, lòza* (biljka), *lòza* (porodična)*, sèstra, žèna, čâvka, ćûrka, dôjka, klêtva, lâđa, prâvda, bȁčva, bȕkva, dȉnja, gljȉva, knjȉga, krȁva, krȕška, kȕća, lȉpa, pjȅsma, ptȉca, pȕška, rȁna, sȁblja, šljȉva, žȁba* i *žȉca;*

U ostalih 38 imenica postoje razlike u akcenatskoj tipološkoj pripadnosti prema opisu u standardnojezičkoj praksi i opisu u rječnicima:

[6] U odnosu na imenicu *mâjka*, imenica *májka* ima drugačije značenje u rječnicma: razg. majčina ili očeva majka; nena, nana. U primjerima zabilježenim u standardnojezičkoj praksi u ovom istraživanju *májka* ima isto značenje kao i *mâjka*.

- u standardnojezičkoj praksi prisutni su akcenatski tipovi imenica koji nisu evidentirani u rječnicima;
- u rječnicima su, najčešće, evidentirani akcenatski tipovi imenica koji su u standardnojezičkoj praksi zastupljeni u najvećem procentu. Međutim, ima nekoliko imenica koje se javljaju u akcenatskim tipovima koji, iako kod ovih imenica procentualno najveći, ipak nisu zabilježeni u rječnicima: *tráva* – tip gláva (87%), *zíma* – tip gláva (100%), *téta* – tip príja (57%), *äga* – tip knjïga (74%);
- također, postoji veći broj imenica u kojih su u značajnom procentu u standardnojezičkoj praksi zabilježeni akcenatski tipovi koji se ne bilježe u rječnicima:
    - iznad 50%: *zòra* – tip vòda (70%), *kòza* – tip vòda (57%), *péta* – tip gláva (52%), *ìgla* – tip vòda (52%), *ròsa* – tip vòda (52%);
    - do 50%: *bùha* – tip knjïga (43%), *gòra* – tip vòda (43%), *mùha* – tip knjïga (43%), *pčèla* – tip vòda (39%) i *pčëla* – tip knjïga (30%), *tëta* – tip *knjïga* (39%) i *téta* – tip gláva (22%, *óvca* – tip príja (30%), *sùza* – tip vòda (30%), *kòsa* (alat) – tip žèna (26%), *zëmlja* (tlo) – tip knjïga (26%), *jéla* – tip gláva (26%), *mägla* – tip knjïga (26%) i *màgla* – tip vòda (22%), *mëđa* – tip knjïga (26%), *snäha* – tip knjïga (22%) itd.
- evidentirana su tri primjera akcenatskih tipova imenica koje bilježe rječnici, a koji nisu evidentirani u standardnojezičkoj praksi: *òvca* – tip vòda, *lùka* – tip žèna i *tòrba* – tip knjïga.

Zaključak

Cilj ovog rada bio je uraditi poredbenu analizu akcenatske tipološke pripadnosti dvosložnih imenica ženskog roda e-deklinacije iz istraživačkog korpusa (njih 79) – prema stanju u standardnojezičkoj praksi i prema opisu u rječnicima bosanskog jezika.

Rezultati istraživanja pokazali su da se akcenatska tipološka pripadnost oko pola istraživanih imenica podudara prema opisu u standardnojezičkoj praksi i opisu u rječnicima (u jednom ili oba rječnika), dok su kod ostalih imenica evidentirane razlike: a) u standardnojezičkoj praksi prisutni su akcenatski tipovi imenica koji nisu evidentirani u rječnicima; b) u rječnicima su evidentirani akcenatski tipovi imenica koji su u standardnojezičkoj praksi zastupljeni u najvećem procentu. Izuzetak čini nekoliko imenica čiji procentualno najzastupljeniji akcenatski tipovi nisu zabilježeni u rječnicima (*tráva* – tip gláva /87%/, *zíma* – tip gláva /100%/, *téta* – tip príja /57%/, *äga* – tip knjïga /74%/); c) zabilježeno je i nekoliko primjera akcenatskih tipova imenica koje bilježe rječnici, a koji nisu evidentirani u standardnojezičkoj praksi (*òvca* – tip vòda, *lùka* – tip žèna i *tòrba* – tip knjïga), što upućuje na ograničenost istraživačkih rezultata – ubuduće bi pri istraživanju akenatskih tipova trebalo povećati broj ispitanika i obuhvatiti šire područje Bosne i Hercegovine, čime bi se osigurao veći kvalitet u području reprezentativnosti istraživačkog uzorka.

Budući da je u monografiji *Akcenat u standardnom bosanskom jeziku* (Alić, 2017) opisan akcenat i akcenatska tipologija riječi, ali nisu prema akcenatskim tipovima kategorisane sve riječi iz korpusa leksike bosanskog jezika, trebalo bi napisati ortoepski priručnik u kojem bi, pored opisa akcenatskog sistema bosanskog jezika i akcenatske tipologije, bile navedene riječi iz bosanskog leksičkog korpusa prema akcenatskoj tipološkoj pripadnosti. U tu svrhu,

pored dosadašnjeg akcenatskog opisa u priručnicima – koji bi poslužio kao osnova, trebalo bi istražiti, opisati i uzeti u obzir i stanje u savremenoj standardnojezičkoj praksi.

Literatura

1. Alić, E. (2017). *Akcenat u standardnom bosanskom jeziku*, Sarajevo: Slavistički komitet i Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke.
2. Čedić, I. i sar. (2007). *Rječnik bosanskog jezika*, Sarajevo: Institut za jezik Sarajevo.
3. Daničić, Đ. (1925). *Srpski akcenti*, Beograd – Zemun: Srpska kraljevska akademija.
4. Halilović, S., Palić, I. i Šehović, A. (2010). *Rječnik bosanskoga jezika*, Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.
5. Jahić, Dž. (2010–2019). *Rječnik bosanskog jezika*, I-VIII tom, Sarajevo: Bošnjačka asocijacija; IX tom, Zenica: Vrijeme.
6. Pehlić, A. (2019). Akcenat imenica tipa *vòda* i *žèna* u savremenom bosanskom jeziku, I. Pehlić (ur.) *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta Univerziteta u Zenici*, br. 19, str. 505–520, Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
7. Pehlić, A. (2022). Akcenat imenica *tipa gláva* i *príja* u savremenom bosanskom jeziku, u: *Zbornik radova sa* „Trećeg simpozija o bosanskom jeziku“, koji je održan u Sarajevu u maju 2021. god. (rad prihvaćen za objavljivanje).
8. Vukušić, S., Zoričić, I. i Grasselli-Vukušić (2007). *Naglasak u hrvatskome književnom jeziku,* Zagreb: Nakladni zavod Globus.

ACCENT TYPES OF TWO-SYLLABLE FEMALE NOUNS OF E-DECLINATION IN DICTIONARIES OF BOSNIAN LANGUAGE AND STANDARD LANGUAGE PRACTICE

Abstract

The aim of this paper was to present two-syllable feminine nouns of the e-declension from the research corpus (79 nouns) by accent types – comparatively according to the description in Bosnian dictionaries and according to research results in standard language practice, and then to determine whether there are accent types of individual nouns that are not recorded in dictionaries and vice versa – accent types of nouns from dictionaries that are not recorded in standard language practice. According to the results of the research, the accentual typological affiliation of 41 nouns matches according to the description in standard language practice and the description in dictionaries, while differences were recorded in 38 nouns. An orthoepic handbook should be planned, among the Bosnian standard language handbooks, which, in addition to describing the Bosnian language accent system and accent typology, should also contain the Bosnian lexical corpus according to the accent typological affiliation. For this purpose, in addition to the current accentual description in the handbooks – which would serve as a basis, the situation in modern standard language practice should be researched, described and taken into account.

Keywords*: accent types, standard language practice, dictionaries*

UDK 811.163.43’367.333’38
UDK 811.163.43’367.622
Stručni rad

Esmeralda Mustafić

SEMANTIČKI TIPOVI NEKONGRUENTNOG ATRIBUTA UZ DEADJEKTIVNE IMENICE U SAVREMENOM BOSANSKOM JEZIKU

Sažetak

Nekongruentni atribut se obično izražava funkcionalno preobraženom sintaksemom koja ne prati gramatičke kategorije roda, broja i padeža upravne supstantivne sintakseme. S obzirom na strukturu, sintaksička kategorija nekongruentnog atributa se može podijeliti u tri kategorije: nekongruentni atribut uz konkretne imenice, nekongruentni atribut uz deverbativne imenice i nekongruentni atribut uz deadjektivne imenice. Tema ovog istraživanja je nekongruentni atribut uz deadjektivne imenice. Da bi se stekla jasnija slika o upotrebi nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice u bosanskom jeziku, istraživanje je provedeno na korpusu tekstova koji pripadaju trima različitim funkcionalnim stilovima, i to: književnoumjetničkom, žurnalističkom i administrativnom funkcionalnom stilu. Kao korpus književnoumjetničkog funkcionalnog stila korištena su sljedeća djela: Talhe ili Šedrvanski vrt Irfana Horozovića, Ponornica Skendera Kulenovića, Zeleno busenje Edhema Mulabdića, Tvrđava Meše Selimovića i Na drini ćuprija Ive Andrića. Korpus administrativnog stila čine različiti brojevi Službenih novina ZDK. I na kraju, korpus žurnalističkog stila obuhvata izdanja dnevnih novina Dnevni avaz i Oslobođenje. Istraživanjem se došlo do zaključaka o zastupljenosti nekogruentnog atributa uz deadjektivne imenice uopće, o frekventnosti pojavljivanja nekongruentog atributa uz deadjektivne imenice u određenim padežnim značenjima ili o njihovom izostanku u određenim padežima, te na kraju o samoj upotrebi nekongruentog atributa uz deadjektivne imenice u savremenom bosanskom jeziku.

***Ključne riječi**: nekongruentni atribut, deadjektivna imenica, funkcionalni stil*

Uvod

Jedan od zadataka ovog rada je opis nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice. Da bi se to postiglo potrebno je bilo, na prvom mjestu, definirati strukturne tipove nekongruentnog atributa te objasniti proces nominalizacije. Potom je bilo potrebno napraviti semantičku tipologizaciju ovog atributa, tj. objasniti značenja koja ovaj atribut može imati u različitim padežima. Istraživanje je, za potrebe ovog rada, izvršeno kroz iscrpnu analizu korpusa koji pripada trima različitim funkcionalnim stilovima, i to: književnoumjetničkom, administrativnom i žurnalističkom. Sama građa korpusa nije ponudila veliki broj primjera ovog tipa nekongruentnog atributa.

Strukturni tipovi nekongruentnog atributa

Nekongruentni atribut se izražava funkcionalno preobraženom supstantivnim sintaksemom koja ne prati gramatičke oznake roda broja i padeža upravne supstantivne sintakseme. S obzirom na svoju strukturu, nekongruentni atributi se mogu podijeliti u tri skupine, i to:

1. nekongruentni atribut uz konkretne imenice
2. nekongruentni atribut uz deverbativne imenice

3. nekongruentni atribut uz deadjektivne imenice

„Nekongruentni atributi uz konkretne imenice nastaju u procesu sintaksičke kondenzacije (tj. preoblike predikativnih struktura u nepredikativne)“ (Jahić – Halilović – Palić, 2000:397). Proces kondenzacije podrazumijeva specifičan sintaksički postupak kada se apstraktni sadržaj predikacije prenosi jednom infinitnom ili nominalnom jezičkom formacijom a ne finitinim predikatskim izrazom (v. Piper, 2005:548). „Rečeničnom kondenzacijom predikatska struktura vrši preobliku u nepredikatsku jedinicu, tj. u jedinicu koja nije glagol u ličnom glagolskom obliku, npr. *knjiga koja je pod pazuhom → knjiga pod pazuhom“* (Jahić – Halilović – Palić, 2000:397).

Nekongruentni atributi uz deverbativne i deadjektivne imenice nastaju u procesu nominalizacije tj. u procesu preoblike verbalnih struktura u nominalne. (v. Jahić – Halilović – Palić, 2000:400). „...veoma je frekventna pojava nominalnih sintaksičkih sredstava kojima se sažimaju rečenični sadržaji. „Jedna se ishodišna rečenica može zavisnim sklapanjem uvrstiti u drugu tako da se njezin glagolski predikat preoblikuje u imenicu. Takva se preoblika zove *nominalizacija* ili *poimeničenje“* (Katičić, 2002:507). Predrag Piper u *Sintaksi savremenog srpskog jezika* iznosi da su nominalizaciona sredstva jedno od karakterističnih jezičkih obilježja određenih diskursa kao što su politički, novinarski, naučni i pravni diskursi (v. Piper, 2005:555).

U ovakvim sintagmama, gdje su deverbativne i deadjektivne imenice upravni članovi u službi kondenzatora, zavisni članovi postaju nekongruentni atributi koji pri tom procesu zadražavaju svoje temeljno značenje. Npr. *Došao je ovdje* ***da kupi kuću****. > Došao je radi* ***kupovine kuće*** (v. Jahić – Halilović – Palić, 2000:449).

Nominalizaciji pomoću deadjektivne imenice podliježu klauze s kopulativnim imenskim predikatima čije leksičko jezgro popunjava pridjev, npr.: *Ostajemo ovdje* ***jer je priroda lijepa****. > Ostajemo ovdje* ***zbog ljepote prirode****.* (v. Jahić - Halilović – Palić, 2000:449).

Padežna značenja nekongruentnog atributa

Nekongruentni atribut može imati široko semantičko polje uvjetovano padežnim oblicima u kojima se javlja. U ovom dijelu rada će se dati značenja nekongruentnog atributa koja će se u ostatku rada primijeniti na primjere preuzete iz analiziranog korpusa. „Padežima se, uz njihovu službu u rečenici izražavaju i određena značenja. To su padežna značenja. Ona su jedna od više vrsta gramatičkih značenja. Padežna značenja su, ustvari, oblicima imenskih riječi obilježeni odnosi između predmeta, bića, pojava i drugog u stvarnosti (najšire shvaćenoj)“ (Minović, 1987:119). Pri ovoj analizi će biti prikazani samo zavisni padeži, i to: *genitiv, dativ, akuzativ, instrumental* i *lokativ.* Razlog tome je što nominativ i vokativ ne popunjavaju funkcije nekongruentnog atributa.

Genitiv je padež koji se može upotrebljavati i uz prijedloge i bez prijedloga. Genitiv označava čega se nešto tiče ili na šta se odnosi riječ uz koju on stoji. Kada se nalazi uz imenice, genitiv ima atributsku funkciju, i to funkciju nekongruentnog atributa. Značenja koja on može imati su: *posesivno, ablativno, kvalitativno, partitivno*, *eksplikativno, adverbijalnoodredbeno, subjekatsko, objekatsko.*

Milivoje Minović (1987:130) govori o dativu uz glagole, dok dativ uz imenice svrstava u ostalu upotrebu dativa, navodeći da takva upotreba dativa nije frekventna, a u tom kontekstu se govori o *posesivnom dativu*. „Za temeljno se određenje dativa u gramatičkim priručnicima uglavnom

navode značenja namjene, upravljenosti (Stevanović 1969:344) ili značenje smjera (Maretić 1963:577), značenje cilja – „prema kome ili čemu se kao cilju nešto upućuje“ (Minović 1987:130), zatim, uz ostala, i značenje pripadanja[1] (Brabec – Hraste – Živković 1970:229)“ (Omerović, 2011:91).

Akuzativ je padež za koji se najčešće kaže da je padež objekta. U upotrebi se češće nalazi u adverbalnoj poziciji dok su pozicije uz imenske riječi nešto rjeđe. Akuzativ u adnominalnoj poziciji ima atributsku funckiju i značenje cilja, namjene, osobine (*sveska za matematiku, lopta za odbojku, osuđenik na smrt, momak za ženidbu, djevojka za udaju, krevet na rasklapanje)* (v. Minović, 1987:136).

Instrumental je još jedan padež čija je upotreba frekventnija u adverbalnoj poziciji, ali se ipak mogu izdvojiti neka osnovna značenja i adnominalnoj poziciji. Značenja koja su najčešće prisutna u supstantivnim nekongruentnim sintagmama su: vremensko, mjesno ili prostorno, kvalitativno, zatim je tu instrumental sredstva, društva i dopune.

Lokativ je padež lokacije. Upotrebljava se samo s prijedlozima. Šira je upotreba u adverbalnoj poziciji, ali postoje i značenja u adnominalnoj poziciji, a to su: mjesno značenje, vremensko, načinsko, objekatsko i značenje sredstva.

Semantički tipovi nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice u književnoumjetničkom stilu

Korpus književnoumjetničkog stila koji je uključivao pet romana nije ponudio zavidan broj primjera nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice. Primjeri koji jesu pronađeni su primarno u genitivu i lokativu, te će se u nastavku objasniti njihova semantička tipizacija.

Posesivno značenje genitiva je prepoznatljivo u sljedećim primjerima: ***Obline jastuka*** *pobacanih u kut ulegnule su se pod toplotom sjene*. (IHT, 14); *...preuzimajući opet svoje pravo i* ***dužnost vodiča***. (IHT, 21).

Objasnidbeno značenje je prisutno u sljedećim primjerima: *Obline jastuka pobacanih u kut ulegnule su se* ***pod toplotom sjene***. (IHT, 14); *...i razlijevala se* ***u opojnosti*** *teške* ***plaveti****...* (IHT, 17); *...diveći se* ***ljupkosti*** *malih* ***čipki****...* (IHT, 23); *...podsjećalo me na bivše dane, kao ona neizreciva* ***toplina*** *bijele* ***kahve****...* (IHT, 25); *U dlanovima mi ostala* ***šiljatost*** *njenih* ***ramena****...* (SKP, 270); *...i koprenom na koprenu zastire* ***bjelinu ceste***. (SKP, 280); *...i jurnu suprtnoj obali* ***za*** *čitavu* ***dužinu pruta****...* (SKP, 315); *...pritajena je u tvrdoći i* ***sivilu kamena***. (SKP, 333); *...pređe na drugu, blažu ali dužu* ***kosinu konopca****...* (SKP, 367); *...a opet uviđao* ***neurednost*** *starijega* ***brata***. (EMZ, 44); *...a u posljednjoj četi pošli i sami zapovjednici i* ***odličnici*** *narodnog* ***ustanka***. (EMZ, 14); *...naslađivale se* ***u krasotama*** *ljetnog* ***obilja****...* (EMZ, 180); *A ja sam držao dlan* ***na*** *zategnutoj* ***okruglini trbuha****...* (MST, 53); *Smiješna* ***ludost*** *njegove* ***snahe*** *pretvorila se...* (MST, 121); *...i odvuče* ***savršenstvo svijeta*** *koji je bog uredio*. (MST, 144); *...da iskušavaju* ***tvrdoću mosta***. (IAD, 75); *Na kapiji se već osećala* ***svežina noći****...* (IAD, 313).

Ablativno značenje je prisutno u primjeru: ***Odvratnost od tuče*** *smijeni se u meni...* (SKP, 363). Adverbijalnoodredbeno značenje, tačnije, značenje mjesta, prisutno je u primjeru: *Pruga je išla niz Drinu, onom* ***strminom ispod Mejdana****...* (IAD, 259).

[1] Značenje pripadanja ili značenje posesivnosti.

U korpusu nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice u lokativu pronađeno je par primjera sa značenjem mjesta: *...dok posmatramo svoju sadašnju i nekadašnju* ***prisutnost po*** *tim* ***tavanima***... (IHT, 24); *Kao fizičku* ***nelagodnost*** *negde* ***u sebi***... (IAD, 25).

Semantički tipovi nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice u administrativnom funkcionalnom stilu

Deadjektivne imenice nisu nešto što je svojstveno za administrativni funkcionalni stil. U cijelom korpusu je pronađeno svega desetak primjera nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice i to u genitivu i akuzativu.

U korpusu pronađenih primjera nekongruentnog atributa u genitivu većina ima posesivno značenje: *...propisivanjem* ***visine*** *godišnje* ***takse***... (SN5, 413); *Uvrđuje se* ***visina naknade*** *za rad*... (SN5, 426); ***Visinu kredita*** *određuje poslovna banka u zavisnosti* ***od*** *kreditne* ***sposobnosti podnosioca*** *zahtjeva*. (SN7, 677); *Ukupna procjenjena* ***vrijednost*** *javne* ***nabavke***... (SN9, 732); *Daje se saglasnost* ***na visinu školarine***... (SN9, 739).

Uz navedene primjere, prisutan je i jedan primjer ablativnog značenja: *Visinu kredita određuje poslovna banka* ***u zavisnosti od*** *kreditne* ***sposobnosti*** *podnosioca zahtjeva*. (SN7, 677); te jedan primjer sa partitivnim značenjem: *Uvažavajući* ***specifičnosti*** *pojedinih* ***oboljenja***... (SN9, 879).

U korpusu administrativnog funkcionalnog stila pronađena su dva primjera nekongruentnog atributa u akuzativu sa značenjem namjene: *Daje se* ***saglasnost za zaključivanje*** *Ugovora o zajmu*... (SN8, 646); *Daje se* ***saglasnost na visinu*** *školarine*... (SN9, 739).

Semantički tipovi nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice u žurnalističkom funkcionalnom stilu

Nekongruentni atribut uz deadjektivne imenice je i u ovom, kao i u ostalim funkcionalnim stilovima prilično slabo zastupljen. Pronađeno je svega desetak primjera u genitivu, akuzativu i lokativu.

Posesivno značenje u genitivu je zastupljeno i kod nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice, i to u sljedećim primjerima: ***Vrijednost ugovora*** *za ovu vrstu posla s PDV-om iznosi*... (DA1, 3); *...ne postoje ustavne garancije za zaštitu* ***nezavisnosti pravosuđa***. (DA2, 9); *...da dobru fotografiju čini* ***dubina*** *ispoljene* ***emocije***... (DA3, 28);

Objasnidbeno značenje je prisutno u sljedećim primjerima: *BiH se sa svojom* ***raznolikošću kultura***... (OS1, 15); *Prihvaćena je informacija* ***o uključenosti djece***... (OS3, 3); *...koji potvrđuje zdravstvenu* ***ispravnost vode***... (OS1, 25); *...****zastupljenost žena*** *u politici definitivno jeste mala*. (OS2, 3).

Među pronađenim primjerima nekongruentnog atributa u genitivu je i jedan sa adverbijalnoodredbenim značenjem, i to značenjem načina: *Svako* ***nezadovoljstvo unutar*** *jednog* ***tima*** *mora da se*... (DA2, 11).

Značenje namjene nekongruentnog atributa u akuzativu prisutno je u sljedećem primjeru: *...koji su iskazali* ***spremnost za prijem*** *i učešće*... (OS1, 22).

Nekongruentni atribut u lokativu sa značenjem načina prisutan je u sljedećim primjerima: *Oni koji imaju dijete* ***s poteškoćama u razvoju***... (DA2, 10); *...koji zbog svojih*

urođenih ***teškoća u razvoju*** *teško nalaze*... (OS2, 6); *Mislim da bismo uvijek trebali poticati* ***stabilnost u*** *ovom* ***sportu***... (OS3, 37).

Zaključak

Jedan od osnovnih zadataka ovog istraživanja je bio prikaz semantičkih tipova nekongruentnog atributa uz deadjektivne imenice. Da bi se to uspjelo, izvršena je analiza tekstova koji pripadaju korpusima tri različita funkcionalna stila. Odmah na početku istraživanja se moglo ustanoviti da korpus nije ponudio značajan broj primjera ovog tipa atributa zbog čega se mogu iznijeti zaključci o njegovoj upotrebi u savremenom bosanskom jeziku. Književnoumjetnički, žurnalistički i administrativni funkcionalni stil su u velikoj mjeri različiti i prilično zastupljeni u svim sferama života. Smanjena upotreba ovog atributa u ova tri stila govori o njegovoj smanjenoj upotrebi i u savremenom jeziku. S druge strane, kada se govori o semantičkim tipovima tj. značenjima ovog atributa u pojedinim padežima, može se zaključiti da je genitiv padež koji ima najširu upotrebu kada je u pitanju ovaj tip atributa. Osim toga, u genitivu se diferencira najviše padežnih značenja kao što su posesivno, objasnidbeno, ablativno i adverbijalnoodredbeno. Od ostalih zavisnih padeža, pronađeni su primjeri u akuzativu i lokativu. Za ova dva padeža u sva tri funkcionalna stila je pronađen jako mali broj primjera, pa i značenja ne mogu biti raznolika. Sve ovo dovodi i do zaključka da je nekongruentni atribut uz deadjektivne imenice najzastupljeniji u genitivu.

Izvori

1. DA1 – *Dnevni avaz* (2018), godina XXIII, br. 8247, Sarajevo.
2. DA2 – *Dnevni avaz* (2018), godina XXIII, br. 8244, Sarajevo.
3. DA3 – *Dnevni avaz* (2018), godina XXIII, br. 8242, Sarajevo.
4. EMZ – Mulabdić, Edhem (1991), *Zeleno busenje,* Sarajevo, Svjetlost.
5. IAD – Andrić, Ivo (1981), *Na Drini ćuprija,* Sarajevo, Svjetlost.
6. IHT – Horozović, Irfan (2004), *Talhe ili Šedrvanski vrt,* Sarajevo, Civitas.
7. MST – Selimović, Meša (2014), *Tvrđava,* Sarajevo, Connectum.
8. OS1 – *Oslobođenje* (2018), godina LXXIV, br. 25.732, Sarajevo.
9. OS2 – *Oslobođenje* (2018), godina LXXIV, br. 25. 731, Sarajevo.
10. OS3 – *Oslobođenje* (2018), godina LXXIV, br. 25. 728, Sarajevo.
11. SKP – Kulenović, Skender (1991), *Ponornica,* Sarajevo, Svjetlost.
12. SN5 – *Službene novine Zeničko-dobojskog kantona* (2018), godina XXIII, br. 5, Zenica.
13. SN6 – *Službene novine Zeničko-dobojskog kantona* (2018), godina XXIII, br. 6, Zenica.
14. SN7 – *Službene novine Zeničko-dobojskog kantona* (2018), godina XXIII, br. 7, Zenica
15. SN8 – *Službene novine Zeničko-dobojskog kantona* (2018), godina XXIII, br. 8, Zenica
16. SN9 – *Službene novine Zeničko-dobojskog kantona* (2018), godina XXIII, br. 9, Zenica

Literatura

1. Barić, Eugenija i sur. (1997), *Hrvatska gramatika,* Školska knjiga, Zagreb.
2. Brabec, Ivan; Hraste, Mate; Živković, Sreten (1986), *Gramatika hrvatskosrpskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb.
3. Čedić, Ibrahim (2001), *Osnovi gramatike bosanskog jezika,* Institut za jezik, Sarajevo.

4. Jahić, Dževad; Halilović, Senahid; Palić Ismail (2000), *Gramatika bosanskoga jezika,* Dom štampe, Zenica.
5. Katičić, Radoslav (2002), *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika,* Nakladni zavod Globus, Zagreb.
6. Klajn, Ivan (2005), *Gramatika srpskog jezika,* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
7. Minović, Milivoje (1987), *Sintaksa srpskohrvatskog – hrvatskosrpskog književnog jezika za više škole,* OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo, 1987.
8. Omerović, Mirela (2011), *Nekongruentni atribut u bosanskome jeziku,* Sarajevo. Slavistički komitet.
9. Piper, Predrag et all. (2005), *Sintaksa savremenoga srpskog jezika: prosta rečenica,* Institut za srpski jezik SANU, Beograd.
10. Piper, Predrag; Klajn, Ivan (2013), *Normativna gramatika srpskog jezika,* Matica srpska, Novi Sad.
11. Pranjković, Ivo; Silić, Josip (2007), *Gramatika hrvatskog jezika,* Školska knjiga, Zagreb.
12. Simić, Radoje (2000), *Osnovi sintakse srpskog jezika,* Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika : Jasen Nikšić, Beograd.
13. Stanojčić, Živojin; Popović, Ljubomir (1992), *Gramatika srpskoga jezika,* Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
14. Stevanović, Mihailo (2007), *Gramatika srpskog jezika,* Beograd, Predrag & Nenad.

SEMANTIC TYPES OF NON-CONGRUENT ATTRIBUTE NEXT TO DEADJECTIVE NOUNS IN CONTEMPORARY BOSNIAN LANGUAGE

Abstract

The incongruent attribute is usually expressed by a functionally transformed word that does not follow the grammatical categories of gender, number and case of the administrative noun. Depending on the structure, the syntactic category of the incongruent attribute can be divided into three categories: incongruent attribute with concrete nouns, incongruent attribute with deverbative nouns and incongruent attribute with deadjective nouns. The topic of this research is the incongruent attribute with deadjective nouns. In order to get a clearere picture od the use of this type of attribute in the Bosnian language, the research is conducted on corpus of texts belonging to three different functional styles, namely: literary and artistic, journalistic and administrative functional style. Research is conducted on the following literary corpus: Talhe ili Šedrvanski vrt by Irfan Horozović, Ponornica by Skender Kulenović, Zeleno busenje by Edhem Mulabdić, Tvrđava by Meša Selimović and Na drini ćuprija by Ivo Andrić. Corpus od administrative functional style are different numbers of Službene novine ZDK. And finally, corpus of the journalistic functional style are numbers of daily newpaper Dnevni avaz i Oslobođenje. With this research we can make conclusions about presence of incongruent attribute with deadjecitve nouns in general, about their freguency of occurrence in certain case meanings.

Key words*: incongruent attribute, deadjective noun, functional style*

UDK 811.124’366.584
UDK 811.163.1’366.584
Stručni rad

Dajana Ćosić

IZRAŽAVANJE BUDUĆNOSTI U LATINSKOME I HRVATSKOME CRKVENOSLAVENSKOM JEZIKU

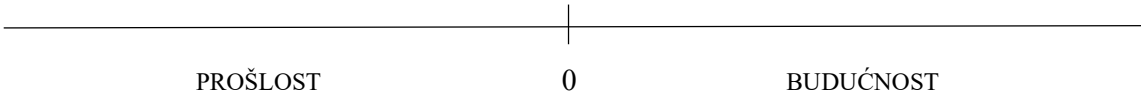
Sažetak

Tekstovi pisani hrvatskim crkvenoslavenskim, prvim hrvatskim književnim jezikom, bili su uglavnom liturgijski te su najvećim dijelom prevođeni s latinskih predložaka. Često je za proučavanje hrvatskoga crkvenoslavenskoga važan i uvid u situaciju u latinskome. U ovome se radu daje pregled načina na koje se izražava budućnost u latinskome te se ti načini izražavanja budućnosti uspoređuju s hrvatskim crkvenoslavenskim jezikom. Cilj je ovoga rada uočiti koje su sličnosti i razlike u tvorbi i uporabi futura te na koje se sve načine može izraziti buduća radnja u tim dvama jezicima. Futur se kao glagolsko vrijeme naknadno razvio u indoeuropskim jezicima. Većina istraživača smatra da futur kao zasebno glagolsko vrijeme nije postojao u indoeuropskome jeziku te se stoga tvorba futurskih oblika razlikuje u pojedinim indoeuropskim jezicima. Dok je u latinskome futur već gramatikaliziran, u hrvatskome se crkvenoslavenskome tek uvjetno može govoriti o futurskim oblicima. Ovaj pregled izražavanja buduće radnje u navedenim jezicima može poslužiti kao polazišna točka za detaljnije istraživanje nastanka i razvoja futura u hrvatskome crkvenoslavenskom jeziku.

Ključne riječi*: latinski, hrvatski crkvenoslavenski, glagolsko vrijeme, buduća radnja, futur*

Uvod – futur kao glagolsko vrijeme

Čini se da u svim kulturama svijeta, pa tako i u jezicima, postoji mogućnost smještanja događaja u vrijeme (COMRIE 1985: 7). Vremenska je crta najuobičajeniji grafički prikaz tijeka vremena na kojemu se sve ono što se događa „lijevo“ od trenutka govorenja naziva prošlošću, a sve ono „desno“ od trenutka govorenja naziva budućnošću. Ta vremenska crta može se prikazati kao na slici 1.:



Slika 1. Vremenska crta

Kad je riječ o smještanju događaja u vrijeme s pomoću jezičnih sredstava, može se reći da postoje određene razlike u pojedinim jezicima. Naime, razlika je u tome igra li u smještanju događaja u vrijeme veću ulogu rječnik ili gramatika jezika (COMRIE 1985: 7). Ako u određenome jeziku glavnu ulogu u smještanju događaja u vrijeme ima rječnik, za taj jezik kažemo da nema gramatičku kategoriju vremena (MIHALJEVIĆ 2014: 117). Jezici koji imaju gramatikalizirani izraz s pomoću kojega se određuje mjesto radnje u vremenu, imaju i gramatičku kategoriju vremena (COMRIE 1985: 9). Glagolsko se vrijeme, prema tome, može jednostavno definirati kao „gramatikalizirano smještanje događaja u vrijeme“ (MIHALJEVIĆ 2014: 117). Potrebno je pritom odrediti orijentacijsku točku u odnosu na koju se radnja može smjestiti na vremenskoj crti. Ta se orijentacijska točka naziva deiktičko središte (COMRIE

1985: 14). Ako se za deiktičko središte uzme sadašnji trenutak, tj. trenutak govorenja, tada se govori o apsolutnim vremenima, a pod tim se pojmom podrazumijeva prošlo vrijeme – za radnju koja se dogodila prije trenutka govorenja, sadašnje vrijeme – za radnju koja se događa u trenutku govorenja i buduće vrijeme – za radnju koja se događa poslije trenutka govorenja. Ako se za deiktičko središte uzme neka druga točka u vremenu, različita od one u trenutku govorenja, tada se govori o relativnim vremenima (COMRIE 1985: 36, 56). Iako se u jezikoslovlju razlikuju tri apsolutna vremena – prošlost, sadašnjost i budućnost, vremenski se sustavi većine jezika temelje na dvjema oprekama: prošlost – ne-prošlost i budućnost – ne-budućnost. U većini se europskih jezika vremenski sustav temelji na opreci prošlost – ne-prošlost, što znači da u tim jezicima postoji gramatička razlika između izražavanja prošlosti i ne-prošlosti (pod tim se pojmom podrazumijeva izražavanje sadašnjosti i budućnosti) dok gramatička razlika između izražavanja sadašnjosti i budućnosti ne postoji ili gotovo ne postoji. U nekim od tih jezika budućnost se često može izraziti prezentom , a u nekim je jezicima, kao što je finski, to jedini način izražavanja buduće radnje (COMRIE 1985: 49). S druge strane, u nekim jezicima nije dopušteno koristiti se istim oblikom za izražavanje sadašnjega i budućega vremena, što znači da u tim jezicima futur postoji kao gramatička kategorija vremena. Međutim, u velikome broju primjera uočeno je da ta razlika ne postoji zbog glagolskoga vremena, nego glagolskoga načina. Neki jezici razlikuju dva osnovna načina: realis i irrealis, pri čemu se realis odnosi na događaje koji su se uistinu dogodili ili se događaju, a irrealis se odnosi na događaje koji će se hipotetički dogoditi (COMRIE 1985: 45).

Futur bi se dakle mogao definirati kao gramatikalizirano smještanje događaja u vrijeme nakon trenutka govorenja, kao što je to prikazano gore na vremenskoj crti. Međutim, očito je da se buduće vrijeme jasno razlikuje od sadašnjega i prošloga vremena zato što prošlost podrazumijeva događaje koji su se dogodili i na njih se ne može utjecati djelovanjem u sadašnjosti dok su događaji koji se smještaju u vrijeme nakon trenutka govorenja samo puko nagađanje i na njih se može utjecati djelovanjem u sadašnjosti (COMRIE 1985: 43). To znači da se futur katkad može svrstati u kategoriju glagolskoga načina, a ne samo glagolskoga vremena. Dakle, pitanje je može li se futur uopće smatrati glagolskim vremenom.

Izražavanje budućnosti u praindoeuropskome jeziku

Futur kao glagolsko vrijeme nije postojao u praindoeuropskome jeziku. Buduća se radnja najvjerojatnije izražavala oblicima indikativa prezenta (kao npr. u gotskome) ili nekim oblicima konjunktiva (npr. u klasičnome armenskome uglavnom se koristilo konjunktivom aorista). Zbog toga su pojedini indoeuropski jezici naknadno razvili futur, ili preoblikovanjem načinskih kategorija (kao latinski), ili stvaranjem složenih oblika uporabom pomoćnih glagola kao što su glagoli htjeti, imati (kao slavenski jezici) (usp. MATASOVIĆ u: KAPOVIĆ 2017: 162). Načini se izražavanja budućnosti razlikuju u pojedinim indoeuropskim jezicima te će se u ovome radu prikazati sličnosti i razlike u tvorbi i uporabi oblika za izražavanje budućnosti u latinskome i hrvatskome crkvenoslavenskom jeziku.

Izražavanje budućnosti u latinskome jeziku

Budućnost se u latinskome jeziku može izraziti futurom prvim i drugim te opisnim izrazima. U latinskome se jeziku glagolski oblici u indikativu, aktivni i pasivni, tvore s pomoću

dviju osnova: nesvršene (infectum) i svršene (perfectum) (PINKSTER 2015: 382). Futur I. tvori se dodavanjem nastavaka na nesvršenu (infectum) osnovu, koja se još naziva i prezentskom osnovom. Glagoli 1. i 2. konjugacije futur prvi tvore tako što na osnovu dodaju sufiks -b-, za koji se smatra da je po postanku konjunktiv pomoćnoga glagola biti (*bhu(H)–), te, kako se pretpostavlja, sekundarne nastavke. Iznimka je samo 1. lice jednine, u kojemu stoji prezentski tematski završetak –ō (MATASOVIĆ 2010: 204–205). Oblici futura prvoga glagola 3. i 4. konjugacije po postanku su zapravo oblici indoeuropskoga konjunktiva koji je izgubio modalno značenje i prešao u futur (MATASOVIĆ u KAPOVIĆ 2017: 162). Tvori se dodavanjem samoglasnika -e-, koji je nastao stezanjem tematskoga samoglasnika i formanta za tvorbu indoeuropskoga konjunktiva te nastavaka na nesvršenu (infectum) osnovu . Drukčiji je samo oblik 1. lica jednine, koji je preuzeo konjunktivni završetak -am, kojim se tvori a-konjunktiv iako je u starolatinskome potvrđen i oblik sa završetkom -em (MATASOVIĆ 2010: 229).

Futur je prvi u latinskome jeziku apsolutno vrijeme koje izražava radnju koja će se dogoditi u budućnosti. Međutim, zbog same prirode futura, o čemu je ranije bilo govora, i u latinskome futur može, osim jasno vremenskoga značenja, imati i značenja glagolskih načina, kao na primjer konjunktiva. Pinkster ističe da je važno napomenuti da su razlike u značenju ovisne isključivo o kontekstu te da ne postoje jasni kriteriji prema kojima bi se jasno odredile kategorije.

Primjeri uporabe futura kojim se izražava vremensko značenje mogu se pronaći u tekstovima tijekom cijele povijesti latinskoga jezika. Često u rečenicama u kojima je futur stoje prilozi koji upućuju na buduću radnju ili se u rečenici, odnosno zavisnoj rečenici, nalaze drugi glagolski oblici s implikacijom budućega vremena. Slijedi nekoliko primjera u kojima futur ima vremensko značenje:

Laudabunt alii claram Rhodon aut Mytilenen... (Hor. Carm. 1.7.1)

Poste demum huc cras adducam ad lenam, ut... (Pl. As. 915)

Nec vero audiendi qui graviter inimicis irascendum putabunt... (Cic. Off. 1.88)

Osim vremenskoga značenja, futur može imati i druga značenja, ovisno o kontekstu:

a) futur se upotrebljava za izražavanje općih i svevremenskih istina – gnomski futur
b) futur se upotrebljava za izražavanje pretpostavke da će se nešto dogoditi – „potencijalni" futur
c) futur se upotrebljava za izražavanje dvojbe – „dubitativni" futur (PINKSTER 2015: 426–429).

Futur drugi relativno je glagolsko vrijeme koje izražava radnju koja se događa prije neke druge buduće radnje. Tvori se od nesvršene (perfectum) osnove na koju se dodaje perfekatski proširitelj te prezentski završetci. Futur drugi po podrijetlu je konjunktiv, kao i futur prvi (MATASOVIĆ 2010: 232). Uglavnom se upotrebljava u zavisnim rečenicama, najviše u pogodbenim (PINKSTER 2015: 463)

Opisni izrazi za izražavanje buduće radnje u latinskome jeziku

Perifrastična konjugacija aktivna

Perifrastičnom se konjugacijom aktivnom, koja se tvori od participa futura na -urus i oblika glagola biti, također može izražavati radnja koja se treba dogoditi nakon trenutka govorenja, ali se po značenju razlikuje od futura prvoga. Za razliku od futura prvoga, koji

iskazuje samo to da će se određena radnja dogoditi u budućnosti, perifrastičnom se konjugacijom izražava da netko namjerava, hoće, kani ili je voljan vršiti radnju, pa se može govoriti o modalnoj vrijednosti perifrastične konjugacije (PINKSTER 2015: 429). U sljedećemu se primjeru može vidjeti kako se takve konstrukcije upotrebljavaju:

> Bellum scripturus sum quod populus Romanus cum Iugurtha rege Numidarum gessit... (Sal. Jug. 5.1)

Budući da latinski jezik nema sintetički oblik za konjunktiv futura, u zavisnim se rečenicama umjesto njega uporabljuje konjunktiv perifrastične konjugacije aktivne u onome vremenu koji zahtijeva zavisna rečenica (PINKSTER 2015: 433). Isto tako, infinitiv perifrastične konjugacije služi kao infinitiv futura aktivnoga (GGP 1993: 243). Međutim, čini se da u tim slučajevima oblici perifrastične konjugacije aktivne ne zadržavaju svoje uobičajeno značenje, nego se jednostavno njima koristi kao zamjenom za oblike kojih nema u latinskome jeziku (PINKSTER 2015: 433). Na primjer:

> ..petere ut ex ea pecunia quam in triumpho latam in aerario positurus esset id aurum secerni iuberent. (Liv. 39.5.7)

Iako je perifrastična konjugacija u uporabi bila tijekom cijele povijesti latinskoga jezika, ipak se nije sačuvala u romanskim jezicima (PINKSTER 2015: 434).

Postupno se perifrastična konjugacija aktivna počela izjednačavati s futurom prvim. Prvi se primjeri takve uporabe pojavljuju u Petronijevu Satirikonu, u govoru oslobođenoga roba Ehiona. Kasnije su takvi primjeri pronađeni i kod crkvenih pisaca, poput Ciprijana, ali ni on ih ne uporabljuje u svojim uzvišenim spisima. Tek se u 4. ili 5. stoljeću takvi primjeri pojavljuju i u uzvišenoj književnosti (PINKSTER 2015: 434).

Perifrastična konjugacija aktivna ima samo aktivne oblike, a za pasivno se značenje od Tertulijana nadalje koristi izrazom složenim od futura glagola habeo i infinitiva prezenta pasivnoga:

> Nam et homo interior hic utique renovari habebit... (Tert. Resurr. 40.7)

Perifrastična konjugacija pasivna

Perifrastična konjugacija pasivna tvori se od gerundiva, glagolskoga pridjeva pasivnoga značenja, i oblika glagola biti. U latinskome jeziku obično izražava radnju koju subjekt mora ili treba učiniti (GGP 1993: 250). Međutim, u nekim situacijama, tom se konstrukcijom može izraziti i buduća radnja, osobito kad u rečenici stoji još neka riječ koja ukazuje na buduću radnju, kao na primjer u rečenici:

> Nam et multa iam in Valeriani vita <dicta sunt, multa> in libro qui de triginta tyrannis inscribendus est iam loquemur... (Hist. Aug. Gall. 19.7)

Osim futurom prvim i perifrastičnim konjugacijama, buduća se radnja mogla iskazati i izrazima složenim od modalnih glagola debeo, possum i volo te infinitiva. Ti su glagoli zadržavali svoje leksičko značenje te se njima mogla iskazati neizbježnost, mogućnost ili poželjnost vršenja buduće radnje.

Habeo + infinitiv

Sveza glagola habeo i infinitiva u latinskome se jeziku za izražavanje radnje koja se mora dogoditi u budućnosti pojavljuje najviše u starijemu prijevodu Biblije na latinski,

vjerojatno pod utjecajem grčke konstrukcije ἔχω + infinitiv. Glagol habeo upotrebljava se u nekim romanskim jezicima kao pomoćni glagol za tvorbu futura (PINKSTER 2015: 438).

Debeo, possum i volo + infinitiv

Pinkster ne navodi nijedan primjer u kojemu bi latinski glagol debeo u svezi s infinitivom mogao imati futursko značenje, odnosno u kojemu bi služio kao pomoćni glagol za tvorbu oblika za izražavanje buduće radnje.

Possum i infinitiv u određenim slučajevima u kasnome latinskom mogu izražavati buduću radnju, osobito u svezi s pasivnim infinitivom, što postupno zamjenjuje stari oblik infinitiva futura pasivnoga od supina i oblika iri, koji polako nestaje iz uporabe. Međutim, glagol possum nikada se u latinskome nije razvio u pomoćni glagol za tvorbu futura (PINKSTER 2015: 441).

Isto vrijedi i za glagol volo u svezi s infinitivom. Postoje neki primjeri koji dokazuju da se taj glagol mogao razviti u pomoćni glagol za tvorbu futura, međutim, u latinskome taj razvoj nije nikada došao do kraja (PINKSTER 2015: 441).

Incipio + infinitiv

Stariji prijevod Biblije na latinski jezik, Vetus Latina, čuva svezu glagola incipio i infinitiva na mjestima na kojima je u originalu bio grčki izraz μέλλω + infinitiv kojim se izražavala buduća radnja. U Vulgati, kasnijem prijevodu Biblije, umjesto tih oblika obično se nalazi futur prvi ili perifrastična konjugacija aktivna. Taj oblik nije zaživio u romanskim jezicima te je karakterističan za prijevodne tekstove što bi moglo značiti da je uporaba glagola incipio posljedica želje da prijevod na latinski bude što dosljedniji grčkomu izvorniku (PINKSTER 2015: 442).

Izražavanje budućnosti u hrvatskome crkvenoslavenskom jeziku

Hrvatski je crkvenoslavenski, prvi hrvatski književni jezik, nastao prodiranjem elemenata čakavskoga narodnog govora u starocrkvenoslavenski . Tim je jezikom u razdoblju od kraja 11. stoljeća do 1561. godine napisan veliki broj liturgijskih knjiga – sačuvano je 17 rukopisnih misala, 30 brevijara, 3 psaltira i 2 obrednika te veliki broj fragmenata. Osim rukopisnih, sačuvane su i tiskane knjige na tome jeziku. Poznato je 18 naslova tiskanih u razdoblju do 1561. godine, među kojima je 8 liturgijskih. Prva hrvatska tiskana knjiga Misal po zakonu rimskoga dvora iz 1483. godine svjedoči o tome da su glagoljaši vrlo rano preuzeli tiskarsko umijeće (Mihaljević u: Povijest hrvatskoga jezika 1 2009: 291.). Svi su ti tekstovi pisani glagoljicom koja je u Hrvatskoj u uporabi bila sve do polovice 19. stoljeća dok se u drugim redakcijama izgubila već u 12. ili 13. stoljeću.

U hrvatskome se crkvenoslavenskome, prema gramatici Hrvatski crkvenoslavenski jezik , buduća radnja, tj. radnja koja se odvija nakon trenutka govorenja, izražavala jednostavnim futurom, složenim futurom prvim i složenim futurom drugim (HCSJ 2014: 210). Jednostavnim se futurom nazivaju prezentski oblici svršenih glagola koji su imali futursko značenje (HCSJ 2014: 210). Taj je način izražavanja budućnosti naslijeđen iz starocrkvenoslavenskoga jezika u kojemu su se u određenim slučajevima u tome značenju osim svršenih mogli upotrebljavati i oblici nesvršenih glagola, ali su često izražavali dodatno

značenje (VELA 2018: 59). Ni u kasnome praslavenskome nije bilo formalne razlike između prezenta i futura, a svršeni su oblici prezenta imali buduće značenje (MIHALJEVIĆ 2014: 131). Jedan od primjera takve uporabe u hrvatskome crkvenoslavenskome pronađen je u Brevijaru Vida Omišljanina:

> i usliša seronь knezь voin'stvиě sirie da sabra iûda sabranie i crěk(a)vь věrnihь sa soboû i reče stvoru mně ime i proslavlû se v c(ěsa)rstvě i poboru iûdu i iže š nimь sutь – BrVO 414c (1Mach 3, 13–14)

Osim prezentskim oblicima svršenih glagola, buduća se radnja iskazivala i složenim futurom prvim koji se tvorio od prezenta jednoga od pomoćnih glagola hotěti, iměti, načęti/vьčęti/početi i infinitiva te od trenutnoga prezenta glagola biti i infinitiva.

Prva je navedena tvorba preuzeta iz starocrkvenoslavenskoga u kojemu se buduća radnja iskazivala uglavnom svezom prezentskih oblika glagola hotěti, iměti i načęti/vьčęti i infinitiva, s tim da se glagol vьčęti rijetko pojavljuje u kanonskim starocrkvenoslavenskim tekstovima dok se s druge strane u hrvatskome crkvenoslavenskome taj glagol najčešće uporabljuje za tvorbu futurskih oblika. U hrvatskome se crkvenoslavenskome tim glagolima pridružuje još i glagol početi (HCSJ 2014: 253). Na primjeru iz, kako se smatra, najstarijega hrvatskoglagoljskog misala, Vatikanskoga misala Illirico 4, vidi se primjer složenoga futura prvoga:

> g(lago)lû že vam' ěko ne imam' piti ûže ot sego ploda loznago do togo d(')ne egda piti i vьčnu s vami nov' – MVat4 74b (Mt 26, 29)

Ti glagoli često zadržavaju svoje leksičko značenje te se glagolom hotěti izražava poželjnost ostvarenja buduće radnje, glagolom vьčęti početak, a glagolom iměti neizbježnost buduće radnje (HCSJ 2014: 253). Stoga je katkad teško odrediti izražava li neki oblik više budućU radnju ili dodatne okolnosti vršenja buduće radnje. Vela u svojoj disertaciji navodi slučajeve u kojima je „moguće s većom sigurnošću reći da je riječ o futurskim oblicima", a to su slučajevi kad hotěti stoji s neživim subjektom koji nema sposobnost volje ili se leksičko značenje glagola ne uklapa u kontekst kao u primjeru iz Brevijara Vida Omišljanina:

> k(a)p(i)t(ulь) ot onogo bl(a)gd(a)ne ki hoče zaûtra biti – BrVO 4c,

zatim kad u grčkome i latinskome predlošku stoje futurski oblici ili u rečenici postoji više izraza koji upućuju na vršenje buduće radnje, kao što se može vidjeti na primjeru iz Oksfordskoga brevijara-misala:

> eg'da uzret' te eûpč'ne hotetь reči ěk(o) žena emu e(stь) – BrOxf 68c
> ὡς ἂν ἴδωσίν σε οἱ Αἰγύπτιοι ἐροῦσιν ὅτι γυνὴ αὐτοῦ αὕτη – Post 12,12
> cum viderint te Aegyptii dicturi sunt uxor ipsius est – BrVO 4c (VELA 2018: 62, 63).

Drugi se pak oblik, koji se tvori od trenutnoga prezenta glagola biti i infinitiva, ne pojavljuje u starocrkvenoslavenskim tekstovima, nego se smatra da je potekao iz staročeškoga i proširio se na ostale zapadnoslavenske jezike, a kasnije i na istočnoslavenske. Takva je tvorba karakteristična za čakavsko narječje, što znači da je u hrvatski crkvenoslavenski ušla najvjerojatnije iz čakavskoga narodnog govora (HCSJ 2014: 255). S obzirom na to da se navedeni oblici ne pojavljuju u najstarijim hrvatskoglagoljskim fragmentima iz 12. i 13. stoljeća, može se zaključiti da su ti oblici mlađa pojava u hrvatskome crkvenoslavenskome (VELA 2018: 64). Takav se oblik može vidjeti na primjeru iz Prvoga vrbničkoga brevijara:

mi že vistinu m(o)litvi i službě nastoěti budem' – BrVb1 34a
ἡμεῖς δὲ τῇ προσευχῇ καὶ διακονίᾳ τοῦ λόγου προσκαρτερήσομεν – Dj 6,4
nos vero orationi et ministerio verbi instantes erimus – Dj 6,4

Osim futura prvoga, budućа se radnja mogla izražavati i konstrukcijom aktivnoga prezentskog participa i infinitiva. Takva se konstrukcija pojavljuje i u starocrkvenoslavenskome jeziku. Međutim, ona se zbog toga što se ne sastoji od ličnoga glagolskog oblika, nego od participa, pa se samim tim ne može sprezati, ne uvrštava u gramatičku kategoriju futura prvoga (HCSJ 2014: 256). U HCSJ navodi se nekoliko primjera takve uporabe: c(ěsar)stvovati hote estь (lat. regnaturus est), hotecь velič s'vršiti (lat. magna facturus), donesti imuca (lat. perlaturum).

Budući da ni u hrvatskome crkvenoslavenskom jeziku ne postoji jedinstven oblik za izražavanje buduće radnje može se reći „da se futur ni u hrvatskom crkvenoslavenskom još nije ustalio kao gramatička kategorija i da je još uvijek u razdoblju postanka" (HCSJ 2014: 256).

Za izražavanje buduće radnje koja se događa prije druge buduće radnje, u hrvatskome se crkvenoslavenskom jeziku uporabljuje futur drugi. On se tvorio od trenutnoga prezenta glagola biti i l-participa. U starocrkvenoslavenskome također postoji u ovome obliku, ali je rijetko potvrđen u kanonskim tekstovima, točnije samo sedam puta prema H. G. Luntu. I u hrvatskoglagoljskim je tekstovima rijetka pojava te se uglavnom uporabljuje u pogodbenim rečenicama (HCSJ 2014: 256, 210). Navedeni je primjer iz Vatikanskoga brevijara Illirico 5:

aće prešalь budetь k' namь · prvěe ne vzmožemь trpěti i – BrVat5 225c.

Osim s l-participom, trenutni se prezentski oblik glagola biti često povezuje i s pridjevima i drugim participa te također izražava budućу radnju. HCSJ navodi nekoliko primjera s pasivnim participom preterita: vznesenь budu (BrVb2), proklet' budeši (BrVO 129d), iskušenь budetь (BrAc 56a). Međutim, taj se oblik ne može smatrati ostvarajem morfološke kategorije futura (HCSJ 2014: 257).

Zaključak

Futur kao gramatička kategorija nije postojao u indoeuropskome jeziku. U jezicima koji su potekli iz indoeuropskoga on se razvio naknadno na različite načine. U latinskome su futur prvi i futur drugi postali od indoeuropskoga konjunktiva, rano su gramatikalizirani te su se upotrebljavali za izražavanje buduće radnje. Međutim, s obzirom na to da je budućа radnja bila neizvjesna te se temeljila na govornikovim predviđanjima, namjerama i očekivanjima, futurski su oblici katkad izražavali i dodatne okolnosti vršenja buduće radnje, kao što su na primjer poželjnost, neizbježnost ili početak buduće radnje. Osim futura prvoga, u latinskome su se jeziku u tome značenju upotrebljavale i perifrastična konjugacija aktivna i pasivna te sveze modalnih glagola habeo, debeo, possum, volo i infinitiva. Neki od tih glagola upotrebljavaju se za tvorbu futura u romanskim jezicima. U prijevodnim se tekstovima često pojavljuje i sveza glagola incipio te infinitiva, vjerojatno po uzoru na grčki izvornik s kojega su tekstovi prevođeni.

U hrvatskome crkvenoslavenskome futur nije postojao kao gramatička kategorija, ali se budućу radnju moglo izraziti na više načina: prezentom svršenih glagola, svezom glagola hotěti, iměti, načęti/včęti/početi i infinitiva, svezom trenutnoga prezenta glagola biti i infinitiva te svezom glagola biti i l-participa. Oblici složeni od glagola hotěti, iměti, načęti/včęti/početi te infinitiva često su, kao i u latinskome, zbog leksičkoga značenja pomoćnih glagola, izražavali

i poželjnost, neizbježnost ili početak buduće radnje. Samo se u određenim slučajevima može govoriti o isključivo vremenskome značenju tih oblika. Oblik koji se tvorio od trenutnoga prezenta glagola biti i infinitiva najvjerojatnije je u hrvatski crkvenoslavenski ušao iz čakavskoga narodnog govora. Vrlo je rijetko potvrđen oblik složen od trenutnoga prezenta glagola biti i l-participa. Važno je napomenuti i to da se futurski oblici općenito ne pojavljuju često u hrvatskim crkvenoslavenskim tekstovima zato što su ti tekstovi uglavnom pripovjednoga karaktera te govore o prošlosti, životima svetaca itd.

Jozo Vela u svojoj doktorskoj disertaciji Sintaksa infinitiva i supina u hrvatskome crkvenoslavenskom jeziku donosi rezultate istraživanja oblika za izražavanje budućnosti koji se tvore s pomoću infinitiva, ali ostaje još detaljnije proučiti i istražiti i ostale oblike kojima se izražava buduća radnja.

Popis kratica

Cic. Off. – Ciceron, O dužnostima
Hist. Aug. Gall. – Historia Augusta
Hor. Carm. – Horacije, Ode
Liv. – Livije, Povijest Rima
Pl. As. – Plaut, Magarci
Sal. Jug. – Salustije, Rat s Jugurtom
Tert. Resurr. – Tertulijan, O uskrsnuću tijela
BrAc – Akademijin brevijar
BrVO – Brevijar Vida Omišljanina
BrOxf – Oksfordski brevijar
BrVat5 – Vatikanski brevijar Illirico 5
BrVb1 – I. vrbnički brevijar
BrVb2 – II. vrbnički brevijar
MVat4 – Vatikanski misal Illirico 4
Dj – Djela apostolska
Post – Knjiga Postanka

Popis literature

1. Comrie, Bernard. 1985. Tense. Cambridge. Cambridge University Press
2. Gadžijeva, Sofija et al. 2014. Hrvatski crkvenoslavenski jezik. Zagreb. Hrvatska sveučilišna naklada, Staroslavenski institut (skraćenica u tekstu: HCSJ)
3. Gortan, V., Gorski, O., Pauš, P. 1993. Latinska gramatika. Zagreb. Školska knjiga (skraćenica u tekstu: GGP)
4. Matasović, Ranko. 2010. Kratka poredbenopovijesna gramatika latinskoga jezika. Zagreb. Matica hrvatska
5. Matasović, Ranko. 2017. Proto-Indo-European and language typology u: Kapović, Mate (ur.). The Indo-European Languages. London and New York. Routledge, Taylor and Francis Group, str. 153–171.
6. Mihaljević, Milan. 2009. Hrvatski crkvenoslavenski jezik u: Damjanović, Stjepan (ur.). Povijest hrvatskoga jezika 1. Zagreb. Croatica

7. Mihaljević, Milan. 2014. Slavenska poredbena gramatika, 2. dio. Zagreb. Školska knjiga
8. Pinkster, Harm. 2015. The Oxford Latin Syntax. Vol 1. Oxford. Oxford University Press
9. Vela, Jozo. 2018. Sintaksa infinitiva i supina u hrvatskome crkvenoslavenskome jeziku. Doktorska disertacija. Rijeka. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

EXPRESSING FUTURE IN LATIN AND CROATIAN CHURCH SLAVIC LANGUAGE

Abstract

Texts written in Croatian Church Slavonic, the first Croatian literary language, were mostly liturgical, and mainly translated from Latin. For research on the Croatian Church Slavonic language, it is usually essential to know how the future can be expressed in Latin. Therefore, this paper gives an overview of how the future can be expressed in Latin and Croatian Church Slavonic language. The goal of this paper is to notice the similarities and differences in the formation and usage of future tense and how one can express future action in these two languages. Futur, as a tense, subsequently developed in Indo-European languages – namely, most researchers think that future as a separate tense did not exist in Indo-European language – therefore, the formation of future forms differs in some Indo-European languages. While the future tense is already grammaticalized in Latin, in Croatian Church Slavonic, one can talk about future forms only tentatively. This overview of expressing future action in the languages mentioned above can be a starting point for more detailed research of the origin and development of future tense in Croatian Church Slavonic language.

Key words*: Latin, Croatian Church Slavonic, tense, future actio*

UDK 371.671.046.12:82
Izvorni naučni rad

Lidija Bakota

VRSTE PITANJA U UDŽBENICIMA KNJIŽEVNOSTI ZA MLAĐU ŠKOLSKU DOB

Sažetak

Udžbenik književnosti hrestomatija je književnoumjetničkih tekstova oblikovanih i strukturiranih za potrebe školske nastave književnosti. Temeljna je svrha svakog udžbenika stjecanje znanja iz čega proizlazi da i udžbenik književnosti također ima svoju edukativnu namjenu: stjecanje znanja o književnosti. Pitanja i zadatci strukturni su elementi udžbenika književnosti. Nemeth-Jajić (2007) ističe da većom zastupljenošću određenih vrsta pitanja i zadataka udžbenik sugerira pristup učenju i poučavanju. U teorijskom dijelu rada dat će se pregled psihologijske, didaktičke i metodičke literature koja polazi od različitih taksonomija i klasifikacija vrsta pitanja u kontekstu učenja i poučavanja. U istraživačkom dijelu rada predstavit će se rezultati kvantitativne i kvalitativne analize udžbenika književnosti za mlađu školsku dob kako bi se dobio odgovor na istraživačko pitanje: Kojim se vrstama pitanja (konvergentnim ili divergentnim, tj. pitanjima nižeg ili višeg reda) potiče literarna komunikacija s književnoumjetničkim tekstom? S obzirom na dobivene rezultate istraživanja vrste pitanja u metodičkom instrumentariju analiziranih udžbenika, u radu će se utvrditi koja se kognitivna razina učenja aktivira u procesu razvijanja literarne pismenosti učenika mlađe školske dobi.

Ključne riječi: *literarna pismenost, udžbenik književnosti, vrste pitanja.*

Uvod

Pitanja i zadatci strukturni su elementi svakog udžbenika. Budući da se njima potiču čitateljeve misaone aktivnosti, može se govoriti o povezanosti pitanja s mišljenjem (Jurić, 1974): „Ta je povezanost takva da se pitanje ponekad uzima kao početak mišljenja, ponekad kao poticaj za mišljenje, ponekad kao znak da se mislilo…“ (Jurić, 1974: 57). Pitanjima se može i aktualizirati već postojeće znanje „što samo prividno graniči s reprodukcijom, jer apstrahiranje relevantnih podataka nije više jednostavna reprodukcija.“ (Jurić, 1974: 57). Nadalje, pitanja mogu biti i posljedica mišljenja, tj., kako kaže Jurić (1974), znak da se mislilo. Nemeth-Jajić (2007) ističe da većom zastupljenošću određenih vrsta pitanja i zadataka udžbenik sugerira pristup učenju i poučavanju te da je osim njih važan i broj pitanja; prevelik broj pitanja upućuje na asimetričnu komunikaciju odnosno na dominantnu ulogu autora udžbenika, a ne na učenika, njegovu kreativnost, stvaralaštvo i kritičko mišljenje. Važno je i njihovo jezično oblikovanje; što su složenije situacije koje pitanje želi razjasniti, to je i pitanje složenije i kompleksnije (Jurić, 1974). Peko i Pintarić (1995: 115) navode da „Pitanje u nastavi ima mnogostruku vrijednost: pitanjem tražimo od učenika interpretiranje informacija, sintetiziranje i analiziranje ideja i informacija, rekonstruiranje slika, ocjenjivanje ili primjenjivanje svojih konstrukata na sadržaj.“

Vrste pitanja u nastavi

Glazzard, Denby i Price (2016: 104) pitanja dijele na nekognitivna i kognitivna. Nekognitivna pitanja traže znanje ili prisjećanje činjenica, bez razmišljanja ili analize, i njima se od učenika traži da što prepozna, imenuje, nabroji ili opiše. Na kognitivna pitanja ne postoji

unaprijed pripremljen odgovor, u nastavnom su procesu bolja i kvalitetnija, a od učenika se traži da argumentirano procijeni, odluči, vrednuje ili prosuđuje o činjenicama. Isti autori navode da pitanja mogu biti „zatvorena“ i „otvorena“ (2016: 104–105). „Zatvorena“ su pitanja ona koja potiču misaone operacije nižega reda (prema Bloomovoj taksonomiji pitanja): jedan odgovor na takvo pitanje isključuje drugi (na njih se odgovora riječima „točno/netočno“, „da/ne“), na njih je vrlo jednostavno odgovoriti te zahtijevaju vrlo malo razmišljanja. Za razliku od zatvorenih „Otvorena pitanja su ona na koja možemo dati puno različitih odgovora, te često uključuju prosudbu i analizu.“ (Glazzard – Denby – Price, 2016: 105). Kyriacou (2001: 63) također pitanja dijeli na „otvorena“ ili pitanja višeg reda (uključuju logičko razmišljanje, raščlambu i prosudbu), intelektualno su zahtjevnija i poticajnija i na „zatvorena“ pitanja, tj. pitanja nižeg reda (obuhvaćaju prisjećanje ili nabrajanje) i ona učeniku najčešće nisu misaono izazovna. Serrat (2017: 892) kao kriterij razvrstavanja pitanja na jednostavna i složena navodi upitnu riječ kojom pitanje započinje; upitna riječ *ako* odnosi se na vrijeme ili trajanje, *gdje* na mjesto, *tko* na identifikaciju, *kako* na uputu ili proceduru, *što* na opis, a *zašto* na objašnjenje. Pitanja koja započinju upitnom riječi *zašto* složenija su, kompleksnija jer od učenika traže objašnjenje, analitičko-sintetičko mišljenje i primjenu znanja; pitanja s upitnim riječima *tko*, *što*, *gdje* i *kada* jednostavnija su jer od učenika traže prisjećanje činjenica dobivenih neposrednim čitanjem odnosno aktiviranjem ranije poznatih informacija iz dugoročnog pamćenja. Jurić (1974) pitanja također razvrstava na jednostavna i složena s obzirom na upitnu riječ kojom ono započinje. Jednostavna su ona pitanja koja zahtijevaju kvalitativnu određenost (započinju riječju „kakav“ te određuju jasnoću ili kakvoću nečega), kvantitativnu određenost (započinju upitnom riječju „koliko“, a mogu se odnositi na konkretno određenje broja nečega, na jednakosti ili nejednakosti – više ili manje, na nabrajanje obilježja, na množinu pojave – koliko puta i na dijeljenje kakve množine – po koliko puta), vremensku određenost (započinju upitom riječju „kada“, a odgovor na njih zahtijeva apsolutno vremensko određenje poput datuma u kalendaru ili relativno vremensko određenje koje se odnosi na relacije prije, istovremeno, poslije ili stalno), pitanja koja zahtijevaju određenost mjesta (započinju upitnom riječju „gdje“ ako se odgovor odnosi na ograničenost prostora odnosno upitnim riječima „kamo“, „kuda“, „dokle“, „otkuda“ i „odakle“ ako je riječ o mjesnoj neodređenosti). Složena su ona pitanja koja zahtijevaju način (obuhvaćaju uočavanje problema u cjelini i određena su upitnom riječju „kako“), kauzalitet (postavljaju se upitnim riječima „zašto“ i „zbog čega“, njima se traže uzročno-posljedični odgovori) i definiranje (započinju upitnim sintagmama „što je“, „što podrazumijevamo pod“, najsloženija su pitanja jer traže objašnjenje što se pod nekim pojmom razumije kao i sadržaj tog pojma) (Jurić, 1974). I Serrat (2017) i Jurić (1974) navode da kvaliteta pitanja ne proizlazi iz same lingvističke postavke riječi, već je nužno povezana s mišljenjem odnosno s razinom kognitivnih procesa koje učenika dovode do odgovora. Bloom (1956) taksonomiju obrazovnih zadataka dijeli na tri područja: kognitivno, afektivno i psihomotorno. Pitanja klasificira opisivanjem šest hijerarhijski različitih kognitivnih procesa: znanje, razumijevanje, primjena, analiziranje, sinteza i vrednovanje (Bloom, 1956). Znanje obuhvaća prisjećanje činjenica o fenomenima, konceptima, klasifikacijama i slično; razumijevanje se odnosi na definiranje, rezimiranje, objašnjavanje i interpretiranje sadržaja; primjena je vezana za poznavanje potrebnih principa i tehnika te njihova upotreba u rješavanju problema; analiza je organiziranje komponenata cjeline; sinteza je formuliranje originalnog

rješenja, tijeka procesa ili cjeline odnosa; vrednovanje se odnosi na procjenjivanje usklađenosti jedinstva prema unutarnjim ili vanjskim skalama. Prema Bloomovoj klasifikaciji kognitivnih ciljeva pitanja višeg (kognitivnog) reda povezana su s logičkim razmišljanjem, analizom i prosuđivanjem, dok se pitanja nižeg (kognitivnog) reda ponajprije odnose na prisjećanje i nabrajanje (Kolak – Markić, 2017). Stoga su strukturalno jednostavnija pitanja pitanja nižeg reda, a strukturalno složenija pitanja ona višeg reda. Pitanja i zadatci trebali bi pokrenuti učenikove misaone operacije višega reda, razvijati kritičko mišljenje i poticati ga na različite aktivnosti i stvaralačko izražavanje.

Pitanja i zadatci u udžbeniku književnosti

U metodičkoj je literaturi zastupljena raznovrsna podjela pitanja i zadataka koja se odnosi na školsku interpretaciju književnoga teksta i na vođeni razgovor o pročitanome. U nastavku ćemo dati njezin sažeti pregled. Slijedeći Bloomovu taksonomiju pitanja, s ciljem razvijanja i usmjeravanja kritičkoga promišljanja o tekstu, N. M. Sanders (1969, prema Peko – Pintarić, 1999: 116) pitanja dijeli na: doslovna pitanja (od učenika se zahtijevaju činjenice, traži se prisjećanje); translacijska pitanja (od učenika se traži preoblikovanje informacija u neki drugi oblik); interpretacijska pitanja (od učenika se zahtijeva otkrivanje veza između ideja, definicija i vrijednosti); aplikacijska pitanja (od učenika se traži rješavanje problema koji se otkriva u tekstu); sintetička pitanja (od učenika se traži sažimanje problema i njegovo rješenje iz drugog kuta gledanja, tj. stvaranje novih scenarija); evaluacijska pitanja (od učenika se traži procjena i zaključak; ona usmjeravaju prema razumijevanju novih informacija i njihovo ugrađivanje u osobni sustav mjerenja kako bi učenik mogao prosuđivati na temelju pročitanoga). Raphael i Wonnacot (1985, prema Čudina-Obradović, 2014: 227) s obzirom na učenikovu aktivnost (jasno vidim, mislim i tražim odgovor, osobno pitanje) navode tri vrste pitanja: pitanja o onome što je vidljivo u tekstu (pitanje i odgovor su očiti); pitanja o onome što je u tekstu (ali odgovor treba pronaći i primijeniti implicitno znanje da bi se otkrila povezanost) te pitanje koje nastaje zbog nečeg poticajnog u tekstu za čiji je odgovor potrebno znanje izvan teksta. Shirley-Dale Easley i Key Mitchell (2003) pitanja kojima se može potaknuti razgovor o pročitanome dijele u tri skupine: pitanja ruke, uma i srca: pitanja ruke traže konkretan odgovor (uključuju prisjećanje, sjećanje, prepoznavanje, definiranje i identificiranje informacija); pitanja uma traže izvođenje zaključaka (pitanja tipa „razmisli i potraži“, a odgovor se uvijek sastoji u onome što leži između činjenica, njihovom izdvajanju i obradi); pitanja srca traže kritičke i vrijednosne odgovore (odgovor na takvo pitanje ne postoji izrekom u tekstu već u glavi čitatelja; pitanje je izazov za postojeći način mišljenja, ohrabrenje za razmišljanje, teže se dolazi do odgovora te zahtijeva razvijene vještine mišljenja na višoj kognitivnoj razini). Pearson i Jonson (1978, prema Afflerbach, 2007) razlikuju tzv. eksplicitna tekstna pitanja (od učenika zahtijevaju da na odgovarajući način imenuju ili upotrijebe identičnu riječ ili sintagmu koja se nalazi u tekstu); implicitna pitanja (od učenika zahtijevaju da odaberu jednu od barem dvije ponuđene informacije koje se nalaze u različitim dijelovima teksta). Pitanja koja traže osobni odgovor najkompleksnija su pitanja jer se njima od učenika traži da poveže informacije iz teksta s informacijama koje od prije zna. Soče (2010) razvrstava pitanja s obzirom na didaktičko-metodičko načelo od jednostavnoga prema složenome te navodi da razgovor o pročitanome može započeti činjeničnim pitanja (što, gdje, kada, kako) čiji se odgovori izravno pronalaze u

tekstu. Nakon njih razgovor bi o pročitanome trebao biti usmjeren pitanjima i zadatcima koji od učenika traže sažimanje, razjašnjavanje, predviđanje i zaključivanje (npr. usporedi, predstavi, objasni, predloži, navedi) te zahtijevaju da na osnovi pročitanih informacija i prethodno stečenog znanja učenici izvode zaključke, preformuliraju ih u novi problem ili situaciju, navode argumente koji zahtijevaju i obrazloženje. Takva su pitanja za učenike zahtjevnija i potiču ih na dublje promišljanje i razumijevanje pročitanoga. Rosandić (2005) govori o stvaralačkim, istraživačkim i reproduktivnim zadatcima: stvaralački zadatci usmjereni su na poticanje i razvijanje učenikova jezičnog, literarnog, likovnog, scenskog i filmskog stvaralaštva; istraživački zadatci usmjeravaju učenike na različite izvore koji ih potiču na samostalno prikupljanje i pronalaženje podataka i informacija (zadatci koji traže učenikovo uključivanje u širu socijalnu zajednicu poput odlaska u knjižnice, kazališta, muzeje, arhive, institute i sl.); reproduktivni zadatci usmjeravaju učenika na pamćenje književnih informacija, učenje, sistematiziranje i iznošenje književnih sadržaja. Diklić (2009: 140–141) prema psihološko-spoznajnoj aktivnosti učenika govori o rekognitivnim pitanjima (na razini su prepoznavanja, najčešće se odnose na uočavanje glavnih i sporednih likova, na vanjski izgled lika, etičke i psihološke osobine likova, na uočavanje kompozicijske strukture djela i pripovjedne tehnike); reproduktivna pitanja (na razini su ponavljanja i utvrđivanja spoznaja o pročitanome); rekonstruktivna pitanja (na razini su organiziranja poznatoga gradiva na novim načelima); produktivna pitanjima (na razini su pune misaone aktivnosti, istraživačkoga i stvaralačkoga čina, najzastupljenija u problemskoj i istraživačkoj nastavi književnosti). Diklić (2009) navodi da su reproduktivna pitanja, kada je riječ o učenicima mlađe školske dobi, opravdana, no s njima u razrednome kontekstu ipak ne treba pretjerivati jer vode prema reproduktivno-dogmatskome pristupu interpretaciji književnog djela. Karol Visinko (2014: 101) navodi da školska interpretacija književnog teksta može započeti pitanjima kojima se razumijeva prvi sloj književnog djela, tj. pitanjima kojima se utvrđuju osnovne sastavnice teksta (što se prikazuje, tko sudjeluje, na kojemu mjestu i u kojemu vremenu). Autorica navodi da pitanja kojima se uvodi čitatelja u dublje poniranje književnoga djela imaju sastavnicu „zašto“ i „kako“, a to su pitanja kojima stvaralački ulazimo u književne probleme koje djelo nudi. Rasponi će odgovora na takva pitanja biti različiti i ovisit će o učenikovu znanju (književnome i jezičnome) te o iskustvu poimanja i doživljavanja svijeta. Prema ERR sustavu podučavanja čitanja s razumijevanjem (**e**vokacija, **r**azumijevanje značenja, **re**fleksija) (Pavletić, 2008: 75–76) pitanja kojima se potiče razgovor o pročitanome mogu biti: pitanja književnoga razumijevanja (kojima se uočavaju glavne ideje, prisjećaju se detalji, slažu se događaji u vremenski slijed, pronalaze se uzroci i posljedice koji utječu na odnose među likovima); pitanja razumijevanja pročitanoga povezivanjem (pitanja zaključivanja); evaluacijska pitanja (pitanja uočavanja stvarnosti i mašte / realnosti i fantazije, pitanja razlikovanja činjenica i mišljenja, pitanja uspoređivanja sličnosti i razlika, prepoznavanje autorove zamisli i namjere); pitanja organizacije pročitanoga (pitanja razvrstavanja glavnih ideja i likova, slaganja redoslijeda događaja, uočavanja glavne misli ili ideje, sažimanja niza povezanih ideja).

Vrijednosno su najkvalitetnija ona pitanja koja prizivaju učenikovo vlastito iskustvo, koja potiču osobni, individualni literarni doživljaj koji dovodi do potpunoga razumijevanja onoga što se čita. Pritom valja uvijek paziti da se ograniče doslovna pitanja odnosno pitanja kojima od učenika zahtijevamo pamćenje činjenica (Steele – Kurtis – Temple, 1998: 40).

Metodologija istraživanja vrsta pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za mlađu školsku dob

Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja odnosi se na zastupljenost vrsta pitanja i zadataka u metodičkom instrumentariju udžbenika književnosti za mlađu školsku dob.

Cilj istraživanja

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi vrstu pitanja i zadataka u analiziranoj građi kojima se učenike mlađe školske dobi na satu književnosti potiče na razgovor i razumijevanje pročitanoga. S obzirom na potvrđenu dominantnost određene vrste pitanja i zadataka u analiziranoj građi, rezultati će istraživanja pokazati koje se misaone operacije potiču u nastavnom procesu tijekom školske interpretacije književnoumjetničkih (i informativnih) tekstova.[1]

Metode, postupci i instrumenti istraživanja

Metoda istraživanja

U radu se koristila metoda analize sadržaja kojoj je svrha opisivanje pojava te razmatranje mogućih uzroka i posljedica među njima. Metoda je rabljena u svrhu prikupljanja podataka u analiziranoj građi relevantnih za istraživanje, za interpretaciju i vrednovanje. Osnovna jedinica analize bila su pitanja i zadatci u metodičkom instrumentariju udžbenika književnosti za treći i četvrti razred osnovne škole. Pri analizi sadržaja primijenila se kvalitativna i kvantitativna analiza. Kvalitativnom analizom pronalazile su se informacije u analiziranoj građi, opisane su pojedinačno uočene vrijednosti i sintetizirane prema srodnosti i logičkoj povezanosti u veće cjeline. Kvantitativnom analizom izraženi su elementi analize koji se mogu brojiti ili mjeriti kao dokaz o informacijama prikupljenih kvalitativnom analizom (Mužić, 2004). Kvantitativnom su analizom utvrđeni brojčani podatci: ukupan broj analiziranih pitanja u metodičkom instrumentariju udžbenika književnosti za mlađu školsku dob, prosječan broj pitanja i zadataka u udžbenicima, broj nekognitivnih i kognitivnih pitanja i zadataka u analiziranoj građi. Dobiveni brojčani podatci izraženi i u postotcima.

Postupci/tehnike istraživanja

U radu je korištena analiza istraživačke građe (pitanja i zadatci u udžbenicima književnosti za treći i četvrti razred osnovne škole). Proučavanje građe poslužilo je kao izvor za dobivanje podataka o zastupljenosti vrsta pitanja i zadataka u metodičkom instrumentariju analiziranih udžbenika književnosti.

[1] Informativni se tekstovi u literaturi još nazivaju i ekspozitorni tekstovi, dokumentarna ili dokumentaristička literatura te udžbenički tekstovi. Pisani su u obliku izlaganja (ekspozicije) odnosno nizanja činjenica i podataka o nekoj temi, a nerijetko sadrži i definicije određene pojave uz objašnjavanje i opisivanje. Zastupljenost je informativnih tekstova u udžbenicima književnosti za mlađu školsku dob zanemariva u odnosu na književnoumjetničke (literarne) tekstove za čije su razumijevanje potrebne određene razvijene literarne sposobnosti. Literarne sposobnosti, prema Rosandiću (2005), omogućuju komunikaciju čitatelja s književnim djelom, recepciju djela, razumijevanje poruka i izražavanje doživljaja, dojmova, stavova i sudova. One se postupno razvijaju učestalim čitanjem književnoumjetničkih tekstova kao i sustavnim, vođenim, institucionalnim poučavanjem.

Instrument istraživanja

Od metodoloških instrumenta primijenjen je rad na dokumentaciji (udžbenici književnosti za treći i četvrti razred osnovne škole).

Opis i uzorak

Analiza istraživačke građe temeljila se na proučavanju zastupljenosti vrsta pitanja i zadataka u metodičkom instrumentariju udžbenika književnosti za treći i četvrti razred osnovne škole. Istraživanjem nisu obuhvaćeni udžbenici (početnice) za prvi i drugi razred osnovne škole jer je njihova temeljna zadaća razvijati kod učenika početne spoznaje o čitanju i pisanju. Stoga su tekstovi u udžbenicima za prvi i drugi razred ponajprije namijenjeni početnom opismenjavanju odnosno razvoju početne čitalačke pismenosti.

Prikupljena građa (pitanja i zadatci u metodičkom instrumentariju udžbenika književnosti za treći i četvrti razred osnovne škole) razvrstana je prema unaprijed zadanim kategorijama i podkategorijama vrsta pitanja i zadataka. Nakon razvrstavanja građe pristupilo se analizi i vrednovanju dobivenih rezultata.

Analizirano je ukupno 13 udžbenika književnosti (šest udžbenika za treći razred osnovne škole i sedam udžbenika književnosti za četvrti razred osnovne škole). Svi su udžbenici književnosti odobreni od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja u Republici Hrvatskoj i usklađeni su s Kurikulumom nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole.[2] Ukupno je analizirano 8 192 pitanja u metodičkom instrumentariju udžbenika književnosti (3 845 pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za treći razred osnovne škole i 4 347 pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za 4. razred osnovne škole).

Interpretacija rezultata

Pitanja u analiziranoj građi razvrstana su na nekognitivna i kognitivna kako ih definiraju Glazzard, Denby i Price (2016: 104). Nekognitivnim pitanjima traži se znanje ili prisjećanje činjenica: učenik treba što prepoznati, imenovati, nabrojiti, opisati, pročitati, pronaći, ispričati, prepisati, izdvojiti, označiti ili podcrtati. Nekognitivna su pitanja i činjenična pitanja (Soče, 2010) s upitnim riječima što, gdje, kada i kako. Serrat (2017) i Jurić (1974) nazivaju ih jednostavnim pitanjima jer od učenika traže prisjećanje činjenica dobivenih neposrednim čitanjem odnosno aktiviranjem ranije poznatih informacija iz dugoročnog pamćenja. U kategoriju nekognitivnih pitanja uvrštena su i tzv. zatvorena pitanja (Kyriacou, 2001; Glazzard – Denby – Price, 2016) na koja se odgovora riječima točno/netočno, da/ne, slažem se/ne slažem se. Sanders (1969, prema Peko – Pintarić, 1999: 116) ih zove doslovnim pitanjima, a Shirley-Dale Easley i Key Mitchell (2003) pitanjima ruke. U kategoriju nekognitivnih pitanja uvrštena su i rekognitivna pitanja (Rosandić, 2005; Diklić, 2009) kojima se učenika potiče na uočavanje osnovnih elemenata književnog djela (na razini su prepoznavanja književnih činjenica, usmjerena na uočavanje glavnih i sporednih likova i njihovih osobina, na kompoziciju, pripovjedne tehnike, književnu vrstu, temu i sl.) te reproduktivna pitanja (na razini ponavljanja, sintetiziranja i utvrđivanja spoznaja o pročitanome). Prema Bloomovoj klasifikaciji kognitivnih ciljeva nekognitivna su pitanja pitanja nižeg (kognitivnog) reda jer se odnose na prisjećanje i nabrajanje činjenica o pročitanome.

[2] https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/HR-OSiGM_kurikulum.pdf Pristupljeno 8. veljače 2022.

Kognitivnim pitanjima u analiziranoj građi smatraju se ona pitanja na koja ne postoji unaprijed pripremljen odgovor. Mogu se nazvati i „otvorenim“ pitanjima jer se od učenika traži da argumentirano procijeni, odluči, vrednuje ili prosuđuje o činjenicama. Soče (2010) ih strukturalno određuje prema glagolskim riječima: usporedi, predstavi, objasni, predloži, navedi i obrazloži, a Serrat (2017) i Jurić (1974) prema upitnim riječima „zašto“, „zbog čega“. Kognitivna su pitanja složena ili kompleksna (Jurić, 1974, Serrat, 2017) jer od učenika traže objašnjenje, analitičko-sintetičko mišljenje i primjenu znanja. Prema Bloomovoj taksonomiji kognitivnih domena kognitivna pitanja pripadaju pitanjima višega reda jer su za učenika intelektualno zahtjevnija, traže analizu, prosudbu, logičko razmišljanje i vrednovanje. U kategoriju kognitivnih pitanja uvrštena su i: aplikacijska pitanja (kojima se od učenika traži rješavanje problema, kritičko mišljenje i istraživanje), sintetička pitanja (kojima se od učenika traži promjena kuta gledanja, stvaranje novih scenarija i stvaralački angažman) te evaluacijska pitanja (usmjerena na izražavanje osobnih stavova, mišljenja i vrijednosti). Aplikacijska i sintetička pitanja mogu se smatrati pitanjima uma, a evaluacijska pitanja pitanjima srca (Easle – Mitchell, 2003).

Da bi se potvrdila dominantnost određene vrste pitanja u analiziranoj građi, njihov je odnos kvantitativno prikazan (brojčano i u postotcima). Rezultati su istraživanja prikazani i tablično.

Pitanja i zadatci u udžbenicima književnosti za treći razred osnovne škole

Ukupno je analizirano šest udžbenika književnosti za treći razred osnovne škole.[3] Analizirano je 3 845 pitanja i zadataka u metodičkom instrumentariju udžbenika.[4] Analizom je potvrđena prevlast nekognitivnih, činjeničnih pitanja (2 168) u odnosu na kognitivna pitanja (1 677) koja traže objašnjenje, analitičko-sintetičko mišljenje i primjenu znanja (Tablica 1.).

Tablica 1. Udžbenici književnosti za 3. razred osnovne škole

UDŽBENICI KNJIŽEVNOSTI ZA 3. RAZRED OSNOVNE ŠKOLE				
BROJ ANALIZIRANIH UDŽBENIKA	BROJ ANALIZIRANIH TEKSTOVA	UKUPAN BROJ PITANJA I ZADATAKA	VRSTA PITANJA I ZADATAKA	
			NEKOGNITIVNA PITANJA I ZADATCI	KOGNITIVNA PITANJA I ZADATCI
6	266	3 845	2 168	1 677

Prosječan broj pitanja po tekstu u udžbenicima književnosti za treći razred osnovne škole kreće se od 12 (*Čitam i pišem 3*) do 18 pitanja (*Svijet riječi 3*, 2. dio) Najveći je broj kognitivnih pitanja potvrđen u udžbeniku *Zlatna vrata 3* (529 od ukupno 932 pitanja) što iznosi 56,76 %. Svi ostali analizirani udžbenici književnosti za treći razred osnovne škole imaju manje zastupljenih kognitivnih pitanja u odnosu na nekognitivna: *Čitam i pišem 3* 48,48 % kognitivnih pitanja, *Nina i Tino 3* (1. i 2. dio) 41,95 %, *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) samo 29,94 % kognitivnih pitanja. Najveći je broj nekognitivnih pitanja (709 od ukupno 1012 pitanja) potvrđen u udžbeniku *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) što iznosi čak 70,05 %. Prevlast nekognitivnih pitanja u

[3] Popis analiziranih udžbenika za treći i četvrti razred osnovne škole dan je na kraju rada pod naslovom Izvori.

[4] „Metodički instrumentarij u čitanci-udžbeniku usmjeren je na motivaciju za primanje (recepciju) teksta, interpretaciju, ususstavljivanje spoznaja i poticanje samostalne stvaralačke i istraživačke djelatnosti učenica/učenika.” (Rosandić, 2005: 165).

odnosu na kognitivna potvrđena je i u udžbenicima književnosti *Nina i Tino 3* (1. i 2. dio) i to 58,04 % i *Čitam i pišem 3* 51,51 % (Tablica 2.).

Tablica 2. Zastupljenost vrsta pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za 3. razred osnovne škole

ZASTUPLJENOST VRSTA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENICIMA KNJIŽEVNOSTI ZA 3. RAZRED					
		VRSTA PITANJA I ZADATAKA			
UDŽBENIK KNJIŽEVNOSTI	BROJ TEKSTOVA	NEKOGNITIVNA pitanja i zadatci	KOGNITIVNA pitanja i zadatci	UKUPNO	PROSJEČAN BROJ PITANJA
Nina i Tino 3 (1. dio)	37	343	267	610	16
Nina i Tino 3 (2. dio)	40	339	226	565	14
Nina i Tino 3 (1. i 2. dio)	**77**	**682**	**493**	**1175**	**39**
Svijet riječi 3 (1. dio)	23	275	121	396	17
Svijet riječi 3 (2. dio)	35	434	182	616	18
Svijet riječi 3 (1. i 2. dio)	**58**	**709**	**303**	**1012**	**29**
Zlatna vrata 3	**67**	**403**	**529**	**932**	**14**
Čitam i pišem 3	**59**	**374**	**352**	**726**	**12**

U skupini nekognitivnih pitanja u analiziranoj građi udžbenika književnosti za treći razred osnovne škole najzastupljenija su jednostavna pitanja s upitnim riječima (što, gdje, kada, kako, koliko, koji, kakav, kamo, kuda, dokle…) čiji se odgovori izravno pronalaze u tekstu (Tablica 3.). Nazivamo ih i činjeničnim pitanjima ili pitanjima ruke. Najzastupljenija su u udžbeniku književnosti *Zlatna vrata 3* i to 181 činjenično pitanje što iznosi 44,91 %, potom u udžbeniku *Nina i Tino 3* (1. i 2. dio) 290 činjenična pitanja što iznosi 42,52 %, u udžbeniku *Čitam i pišem 3* 158 činjenična pitanja odnosno 42,24 % te u udžbeniku *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) 218 pitanja ili 30,75 %. U analiziranoj građi izrazito su brojna i nekognitivna jednostavna pitanja s glagolskim riječima kojima se od učenika traži da što opiše, pročita, pronađe, nabroji, ispriča, prepiše, izdvoji, označi i podcrta. Ona za učenika nisu intelektualno zahtjevna ni poticajna. Obuhvaćaju prisjećanje, nabrajanje, prepisivanje, označavanje ili podcrtavanje odnosno čitanje pojedinih segmenata teksta radi pronalaženja odgovora na postavljeno pitanje. Budući da takva pitanja za učenika najčešće nisu misaono izazovna, prema Bloomovoj taksonomiji smatramo ih pitanjima nižeg kognitivnog reda. U udžbeniku književnosti *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) potvrđeno je 295 ili 41,61 % nekognitivnih jednostavnih pitanja s navedenim glagolima, u udžbeniku *Čitam i pišem 3* 127 pitanja što iznosi 33, 96 %, *Nina i Tino 3* (1. i 2. dio) 223 ili 32,70 % jednostavnih pitanja s glagolskim riječima koja pripadaju pitanjima nižeg kognitivnog reda (Tablica 3.). Analizom je građe utvrđeno da je najveći broj nekognitivnih zatvorenih pitanja u udžbeniku *Zlatna vrata 3* (od 403 nekognitivna pitanja na 61 pitanje odgovara se riječima da/ne, točno/netočno, slažem se/ne slažem se) što iznosi 15,13 %, u udžbeniku *Nina i Tino 3* 98 odnosno 14,37 %, u udžbeniku *Čitam i pišem 3* 45 odnosno 12,03 % nekognitivnih zatvorenih pitanja (Tablica 3.). Rekognitivna pitanja koja se odnose na imenovanje književno-teorijskih pojmova (glavni i sporedni likovi, osobine likova, pripovjedne tehnike, tema, književna vrsta, stilska sredstva) nisu brojna u analiziranoj građi: u udžbeniku književnosti *Zlatna vrata 3* potvrđeno je 47 rekognitivnih pitanja odnosno 11,66 %, a u udžbeniku *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) 81 rekognitivno pitanje što iznosi 11,42 %. U analiziranim udžbenicima književnosti za treći razred osnovne škole gotovo da nisu zastupljena reproduktivna pitanja usmjerena na ponavljanje, usustavljivanje i sintezu spoznaja dobivenih

čitanjem: zabilježena su u udžbenicima *Čitam i pišem 3* (17 ili 4,54 %), *Zlatna vrata 3* (12 ili 2,98 %) i u udžbeniku *Svijet riječi 3* (1. dio) tek jedno reproduktivno pitanje (Tablica 3.).

Tablica 3. Zastupljenost **nekognitivnih** pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za **3. razred** osnovne škole

NEKOGNITIVNA PITANJA I ZADATCI U UDŽBENICIMA KNJIŽEVNOSTI ZA 3. RAZRED						
	VRSTA PITANJA I ZADATKA					
	JEDNOSTAVNA PITANJA					
	S UPITNIM RIJEČIMA	S GLAGOLIMA	ZATVORENA	VIŠESTRUKOG IZBORA	RE-KOGNITIVNA	RE-PRODUKTIVNA
UDŽBENIK KNJIŽEVNOSTI	što, gdje, kada, kako, koliko, koji, kakav, kamo, kuda, dokle…	opiši, pročitaj, pronađi, nabroji, ispričaj, prepiši, izdvoji, označi, podcrtaj	da/ne, točno/netočno, slažem se/ne slažem se	jedan točan odgovor među nekoliko ponuđenih	likovi, kompozicija, pripovjedna tehnika, književna vrsta, tema, stilska sredstva	ponavljanje, usustavljivanje, sinteza spoznaja
Nina i Tino 3 (1. dio)	138	123	50	14	18	
Nina i Tino 3 (2. dio)	152	100	48	18	21	
Nina i Tino 3 (1. i 2. dio)	**290**	**223**	**98**	**32**	**39**	
Svijet riječi 3. (1. dio)	79	118	8	32	37	1
Svijet riječi 3 (2. dio)	139	177	8	66	44	-
Svijet riječi (1. i 2. dio)	**218**	**295**	**16**	**98**	**81**	**1**
Zlatna vrata 3	**181**	**86**	**61**	**16**	**47**	**12**
Čitam i pišem 3	**158**	**127**	**45**	**30**	**27**	**17**

Od kognitivnih pitanja u udžbenicima književnosti analizom je utvrđena veća zastupljenost otvorenih pitanja s glagolima (objasni, usporedi, predstavi, predloži, navedi, obrazloži…) koja daju različite odgovore te često uključuju prosudbu i analizu (Glazzard – Denby – Price, 2016: 105; Kyriacou, 2001). Takva otvorena pitanja višeg kognitivnog reda najzastupljenija su u udžbeniku književnosti *Nina i Tino 3* (1. i 2. dio) (187 što iznosi 37,93 %), potom u udžbeniku *Čitam i pišem 3* (116 ili 32,95 %), *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) (89 ili 29,37 %) i u udžbeniku *Zlatna vrata 3* (153 otvorenih pitanja s glagolskim riječima što iznosi 28,92 %) (Tablica 4.). U kognitivno složena pitanja ubrajaju se i pitanja koja zahtijevaju kauzalitet te su jezično oblikovana upitnim riječima „zašto“ i „zbog čega“ (Jurić, 1974). Takva su pitanja kompleksnija jer od učenika traže objašnjenje, analitičko-sintetičko mišljenje, uočavanje uzročno-posljedičnih odnosa i primjenu znanja (Serrat, 2027). Složena pitanja s upitnim riječima „zašto“ i „zbog čega“ nisu brojna u analiziranoj građi: u udžbeniku *Zlatna vrata 3* potvrđena su 93 kauzalna pitanja ili 17,58 %, u udžbeniku *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) 58 ili 19,14 %, u udžbeniku *Nina i Tino 3* (1. i 2. dio) 73 ili 14,81 % i u udžbeniku *Čitam i pišem 3* svega 43 kauzalna pitanja što iznosi 12,21 %. Udžbenici književnosti za treći razred osnovne škole bilježe relativno brojna evaluacijska pitanja ili pitanja srca (Easley – Mitchell, 2003) kojima se od učenika traži izražavanje osobnih stavova i mišljenja, kritički i vrijednosni odgovori. Najviše je evaluacijskih pitanja potvrđeno u udžbeniku književnosti *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) i to 102 evaluacijska pitanja što iznosi 33,66 %, potom u udžbeniku *Zlatna vrata 3* 16 pitanja ili 30,43 %, u udžbeniku *Nina i Tino 3* (1. i 2. dio) 142 ili 28,80 %, a u udžbeniku *Čitam i pišem 3* 98 evaluacijskih pitanja ili 27,84 % (Tablica 4.). U kognitivna pitanja ubrajaju se i sintetička pitanja koja traže promjenu kuta gledanja, stvaranje novih scenarija te su često poticajna za stvaralačko izražavanje učenika. Rosandić (2005) navodi da su takvi stvaralački zadatci

usmjereni na poticanje i razvijanje učenikova jezičnog, literarnog, likovnog, scenskog i filmskog stvaralaštva. U udžbeniku književnosti *Čitam i pišem 3* potvrđeno je 69 ili 19,60 % evaluacijskih (stvaralačkih) zadataka, u udžbeniku *Nina i Tino 3* (1. i 2. dio) 75 odnosno 15,21 % zadataka, gotovo isto toliko u udžbeniku *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) 46 ili 15,18 % i u udžbeniku *Zlatna vrata 3* 78 stvaralačkih zadataka odnosno 14,74 % (Tablica 4.). Od kognitivnih pitanja u analiziranoj građi najmanje su zastupljena aplikacijska pitanja usmjerena na rješavanje problema i kritičko mišljenje odnosno istraživački zadatci koji usmjeravaju učenike na različite izvore informacija, njihovo prikupljanje i pronalaženje podataka (Rosandić, 2005). Analiza je potvrdila svega 44 ili 8,32 % aplikacijskih istraživačkih zadataka u udžbeniku književnosti *Zlatna vrata 3*, 26 ili 7,37 % u udžbeniku *Čitam i pišem 3*, 16 ili 3,24 % u udžbeniku *Nina i Tino 3* (1. i 2. dio) te svega 8 ili 2,64 % aplikacijskih istraživačkih pitanja i zadataka u udžbeniku *Svijet riječi 3* (1. i 2. dio) (Tablica 4.).

Tablica 4. Zastupljenost **kognitivnih** pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za **3. razred** osnovne škole

KOGNITIVNA PITANJA I ZADATCI U UDŽBENICIMA KNJIŽEVNOSTI ZA 3. RAZRED					
	VRSTA PITANJA I ZADATAKA				
	OTOVRENA PITANJA S		PITANJA		
	UPITNIM RIJEČIMA	GLAGOLIMA	APLIKACIJSKA	SINTETIČKA	EVALUACIJSKA
UDŽBENIK KNJIŽEVNOSTI	zašto, zbog čega	objasni, usporedi, predstavi, predloži, navedi, obrazloži	rješavanje problema, kritičko mišljenje, istraživački zadatci	promjena kuta gledanja, stvaranje novih scenarija, stvaralački zadatci	stavovi, mišljenja, vrijednosti
Nina i Tino 3 (1. dio)	43	118	8	40	58
Nina i Tino 3 (2. dio)	30	69	8	35	84
Nina i Tino 3 (1. i 2. dio)	**73**	**187**	**16**	**75**	**142**
Svijet riječi 3. (1. dio)	20	36	3	20	42
Svijet riječi 3 (2. dio)	38	53	5	26	60
Svijet riječi 3 (1. i 2. dio)	**58**	**89**	**8**	**46**	**102**
Zlatna vrata 3	**93**	**153**	**44**	**78**	**161**
Čitam i pišem 3	**43**	**116**	**26**	**69**	**98**

Pitanja i zadatci u udžbenicima književnosti za četvrti razred osnovne škole

Ukupno je analizirano sedam udžbenika književnosti za četvrti razred osnovne škole. Analizirano je 4 347 pitanja i zadataka u metodičkom instrumentariju udžbenika. Analizom je potvrđena prevlast nekognitivnih, činjeničnih pitanja (2 422) u odnosu na kognitivna pitanja (1 925) koja traže objašnjenje, analitičko-sintetičko mišljenje i primjenu znanja (Tablica 5.).

Tablica 5. Udžbenici književnosti za 4. razred osnovne škole

UDŽBENICI KNJIŽEVNOSTI ZA 4. RAZRED OSNOVNE ŠKOLE				
BROJ ANALIZIRANIH UDŽBENIKA	BROJ ANALIZIRANIH TEKSTOVA	UKUPAN BROJ PITANJA I ZADATAKA	VRSTA PITANJA I ZADATAKA	
			NEKOGNITIVNA PITANJA I ZADATCI	KOGNITIVNA PITANJA I ZADATCI
7	269	4 347	2 422	1 925

Prosječan broj pitanja po tekstu u udžbenicima književnosti za četvrti razred osnovne škole kreće se od 12 (*Čitam i pišem 4*) do 21 (*Svijet riječi 4*, 2. dio) Najveći je broj kognitivnih pitanja potvrđen u udžbeniku *Zlatna vrata 4* (1. i 2. dio) (759 od ukupno 1 185 pitanja) što

iznosi 64,05 % (Tablica 6.). Svi ostali analizirani udžbenici književnosti za četvrti razred osnovne škole imaju manje zastupljenih kognitivnih pitanja u odnosu na nekognitivna. Broj je nekognitivnih pitanja u udžbenicima književnosti za četvrti razred sljedeći: *Nina i Tino 4* (1. i 2. dio) 730 odnosno 69,46 %, *Svijet riječi 4* (1. i 2. dio) 814 odnosno 66,50 %, *Čitam i pišem 4* 452 ili 51,01 % nekognitivnih pitanja (Tablica 6.).

Tablica 6. Zastupljenost vrsta pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za 4. razred osnovne škole

ZASTUPLJENOST VRSTA PITANJA I ZADATAKA U UDŽBENICIMA KNJIŽEVNOSTI ZA 4. RAZRED					
		VRSTA PITANJA I ZADATAKA			
UDŽBENIK KNJIŽEVNOSTI	BROJ TEKSTOVA	NEKOGNITIVNA pitanja i zadatci	KOGNITIVNA pitanja i zadatci	UKUPNO	PROSJEČAN BROJ PITANJA
Nina i Tino 4 (1. dio)	34	420	166	586	17
Nina i Tino 4 (2. dio)	29	310	155	465	16
Nina i Tino 4 (1. i 2. dio)	**63**	**730**	**321**	**1 051**	**46**
Svijet riječi 4 (1. dio)	25	337	128	465	19
Svijet riječi 4 (2. dio)	36	477	283	760	21
Svijet riječi 4 (1. i 2. dio)	**61**	**814**	**411**	**1 224**	**30**
Zlatna vrata 4 (1. dio)	19	202	227	429	15
Zlatna vrata 4 (2. dio)	53	224	532	756	14
Zlatna vrata 4 (1. i 2. dio)	**72**	**426**	**759**	**1 185**	**40**
Čitam i pišem 4	**73**	**452**	**434**	**886**	**12**

Nekognitivna jednostavna pitanja s upitnim riječima što, gdje, kada, kako, koliko, koji, kakav, kamo, kuda, dokle… najzastupljenija su u udžbeniku *Nina i Tino 4* (1. i 2. dio) i to 380 pitanja ili 36,16 %, dok su nekognitivna jednostavna pitanja s glagolskim riječima opiši, pročitaj, pronađi, nabroji, ispričaj, prepiši, izdvoji, označi, podcrtaj najzastupljenija u udžbeniku *Svijet riječi 4* (1. i 2. dio) i to 346 pitanja odnosno 28,27 % (Tablica 7.). Analizom je građe utvrđeno da je najveći broj nekognitivnih zatvorenih pitanja u udžbeniku *Nina i Tino 4* (1. i 2. dio) i to 79 ili 7,52 %, dok je u udžbeniku *Svijet riječi 4* (1. i 2. dio) najviše potvrda pitanjima višestrukog izbora (jedan je odgovor točan od nekoliko ponuđenih) i to 181 pitanje ili 14,79 % (Tablica 7.). Rekognitivna pitanja koja se odnose na imenovanje književno-teorijskih pojmova (glavni i sporedni likovi, osobine likova, pripovjedne tehnike, tema, književna vrsta, stilska sredstva) nisu brojna u analiziranoj građi udžbenika književnosti za četvrti razred osnovne škole (zastupljena su s manje od 5 % od ukupnog broja analiziranih pitanja po udžbeniku). Reproduktivna pitanja usmjerena na ponavljanje, ususatvljivanje i sintezu spoznaja dobivenih čitanjem najmanje su potvrđena u udžbenicima književnosti za četvrti razred osnovne škole: u udžbeniku *Čitam i pišem 4* (1. i 2. dio) 40 reproduktivnih pitanja ili 4,51 %, u udžbeniku *Nina i Tino 4* (1. i 2. dio) 4 odnosno 0,38 %, u udžbeniku *Zlatna vrata 4* (1. i 2. dio) 4 ili 0,34 % dok u udžbeniku *Svijet riječi 4* nisu potvrđena pitanja usmjerena na ponavljanje, ususatvljivanje i sintezu spoznaja (Tablica 7.).

Tablica 7. Zastupljenost **nekognitivnih** pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za **4. razred** osnovne škole

NEKOGNITIVNA PITANJA I ZADATCI U UDŽBENICIMA KNJIŽEVNOSTI ZA 4. RAZRED						
	VRSTA PITANJA I ZADATAKA					
	JEDNOSTAVNA PITANJA					
	S UPITNIM RIJEČIMA	S GLAGOLIMA	ZATVORENA	VIŠESTRUKOG IZBORA	RE-KOGNITIVNA	RE-PRODUKTIVNA

UDŽBENIK KNJIŽEVNOSTI	što, gdje, kada, kako, koliko, koji, kakav, kamo, kuda, dokle…	opiši, pročitaj, pronađi, nabroji, ispričaj, prepiši, izdvoji, označi, podcrtaj	da/ne, točno/netočno, slažem se/ne slažem se	jedan točan odgovor među nekoliko ponuđenih	likovi, kompozicija, pripovjedna tehnika, književna vrsta, tema, stilska sredstva	ponavljanje, usustavljivanje, sinteza spoznaja
Nina i Tino 4 (1. dio)	219	109	50	9	13	20
Nina i Tino 4 (2. dio)	161	89	29	7	24	-
Nina i Tino 4 (1. i 2. dio)	**380**	**198**	**79**	**16**	**37**	**20**
Svijet riječi 4 (1. dio)	105	138	5	73	16	-
Svijet riječi 4 (2. dio)	135	208	8	108	18	
Svijet riječi 4 (1. i 2. dio)	**240**	**346**	**13**	**181**	**34**	
Zlatna vrata 4 (1. dio)	119	37	11	9	25	1
Zlatna vrata 4 (2. dio)	232	97	55	11	28	3
Zlatna vrata 4 (1. i 2. dio)	**351**	**134**	**66**	**20**	**53**	**4**
Čitam i pišem 4	**151**	**157**	**42**	**34**	**28**	**40**

Kognitivna su pitanja u analiziranim udžbenicima književnosti za četvrti razred osnovne škole znatno manje zastupljena u odnosu na nekognitivna (Tablica 6.). Analizom je kognitivnih pitanja u udžbenicima književnosti za četvrti razred osnovne škole, kao i u udžbenicima za treći razred, utvrđena veća zastupljenost otvorenih pitanja s glagolima (objasni, usporedi, predstavi, predloži, navedi, obrazloži…) koja od učenika traže prosudbu i analizu. Najzastupljenija su u udžbeniku književnosti *Zlatna vrata 4* (1. i 2. dio) 288 pitanja ili 24,30 %, u udžbeniku *Čitam i pišem 4* 172 ili 19,41 %, u udžbeniku *Svijet riječi 4* (1. i 2. dio) 219 ili 17,89 %, i u udžbeniku *Nina i Tino 4* (1. i 2. dio) 125 otvorenih pitanja s glagolskim riječima što iznosi 11,89 % (Tablica 8.). U odnosu na otvorena pitanja s glagolskim riječima u analiziranoj građi udžbenika književnosti za četvrti razred osnovne škole znatno je manja zastupljenost kauzalnih otvorenih pitanja s upitnim riječima „zašto", „zbog čega"; najzastupljenija su u udžbeniku *Zlatna vrata 4* (1. i 2. dio) i to 159 kauzalnih pitanja što iznosi 13,42 %. U ostalim analiziranim udžbenicima književnosti za četvrti razred osnovne škole zastupljenost je otvorenih pitanja s upitnim riječima „zašto", „zbog čega" manja od 5 %. Zastupljenost je evaluacijskih pitanja ispod 5 % po analiziranom udžbeniku književnosti za četvrti razred osim u udžbeniku *Zlatna vrata 4* (1. i 2. dio) u kojem je potvrđeno159 evaluacijskih pitanja ili 13,42 % (Tablica 8.). Potvrđena je i iznimno slaba zastupljenost aplikacijskih i sintetičkih pitanja u udžbenicima književnosti za četvrti razred (manje od 5 %). Izdvaja se udžbenik *Zlatna vrata 4* (1. i 2. dio) u kojem su zastupljena 103 ili 8,69 % sintetičkih pitanja i zadataka usmjerenih na stvaralačko izražavanje učenika (Tablica 8.).

Tablica 8. Zastupljenost **kognitivnih** pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za **4. razred** osnovne škole

KOGNITIVNA PITANJA I ZADATCI U UDŽBENICIMA KNJIŽEVNOSTI ZA 4. RAZRED					
	VRSTA PITANJA I ZADATAKA				
	OTOVRENA PITANJA S		PITANJA		
	UPITNIM RIJEČIMA	GLAGOLIMA	APLIKACIJSKA	SINTETIČKA	EVALUACIJSKA
UDŽBENIK KNJIŽEVNOSTI	zašto, zbog čega	objasni, usporedi, predstavi, predloži, navedi, obrazloži	rješavanje problema, kritičko mišljenje, istraživački zadatci	promjena kuta gledanja, stvaranje novih scenarija, stvaralački zadatci	stavovi, mišljenja, vrijednosti

Nina i Tino 4 (1. dio)	22	58	5	34	47
Nina i Tino 4, 2. dio	18	67	10	18	42
Nina i Tino 4 (1. i 2. dio)	**40**	**125**	**15**	**52**	**89**
Svijet riječi 4 (1. dio)	20	64	10	15	19
Svijet riječi 4 (2. dio)	30	155	10	39	49
Svijet riječi 4 (1. i 2. dio)	**50**	**219**	**20**	**54**	**68**
Zlatna vrata 4 (1. dio)	55	75	11	25	61
Zlatna vrata 4 (2. dio)	104	213	13	78	124
Zlatna vrata 4 (1. i 2. dio)	**159**	**288**	**24**	**103**	**185**
Čitam i pišem 4	**37**	**172**	**43**	**72**	**110**

Rasprava

Prema Bloomovoj taksonomiji (1956) jednostavna činjenična pitanja pripadaju pitanjima nižeg kognitivnog reda te, da bi se na njih odgovorilo, nije potreban veći intelektualni napor. Na postavljeno činjenično pitanje učenik se treba vratiti tekstu koji je pročitao, potražiti, pročitati, pronaći, prepisati, izdvojiti, označiti ili podcrtati traženu informaciju. Nekognitivna činjenična pitanja dominantna su vrsta pitanja u analiziranim udžbenicima književnosti za treći i četvrti razred osnovne škole (*Svijet riječi 3* 70,05 %, *Nina i Tino 4* 69,46 %, *Svijet riječi 4* 66,50 %). Prevlašću nekognitivnih u odnosu na kognitivna pitanja u metodičkom instrumentariju udžbenika književnosti razgovor se o pročitanome svodi na nizanje doslovnih, činjeničnih podataka dobivenih čitanjem, na puko prepričavanje sadržaja, a izostaje učenikova osobna reakcija na pročitano. Kategoriji nekognitivnih činjeničnih pitanja pripadaju i rekognitivna pitanja poput *Tko je glavni lik u priči?*, *Imenuj sporedne likove?*, *Odredi mjesto radnje?, Odredi vrijeme radnje?, Odredi temu priče?* i sl. Rekognitivna pitanja u analiziranoj građi nisu brojna (oko 11 % u udžbenicima za treći razred i manje od 5 % rekognitivnih pitanja u udžbenicima književnosti za četvrti razred osnovne škole). Grosman (2010) navodi da takva pitanja potiču neliterarno čitanje koje je usmjereno na otkrivanje pojedinih površinskih tekstualnih sastavnica te je po tome sličnije čitanju deskriptivnih tekstova za prikupljanje podataka ili znanja. Nadalje, rekognitivna pitanja ne pridonose literarnoj socijalizaciji, nego učenika vode u neprimjeren odnos prema književnosti i čitanju koji osobito negativno djeluje na odnos prema čitanju književnosti nakon završetka školovanja (Grosman, 2010).

Provedenim je istraživanjem u radu potvrđena manja zastupljenost kognitivnih pitanja u odnosu na nekognitivna u analiziranoj građi; najveći je broj kognitivnih pitanja potvrđen u udžbenicima *Zlatna vrata 3* (56,76 %) i *Zlatna vrata 4* (64,05 %). Pitanja i zadaci koji od učenika traže uspoređivanje, objašnjavanje, argumentiranje, obrazlaganje odnosno izvođenje zaključaka i njihovo preoblikovanje u novi problem ili situaciju ne dominiraju metodičkim instrumentarijem analiziranih udžbenika; oko 30 % kognitivno složenih otvorenih pitanja s glagolskim riječima potvrđeno je u udžbenicima književnosti za treći razred i manje od 20 % u većini analiziranih udžbenika književnosti za četvrti razred osnovne škole. Izostankom većeg broja kognitivnih pitanja koja traže objašnjavanje, argumentiranje, obrazlaganje i zaključivanje razgovor o pročitanome učenika ne dovodi do dubljeg promišljanja i razumijevanja pročitanoga. Od kognitivnih pitanja u analiziranoj građi najmanje su zastupljena aplikacijska pitanja usmjerena na rješavanje problema i kritičko mišljenje te istraživački zadatci; u udžbenicima književnosti za treći razred manje ih je od 10 %, dok je u većini analiziranih udžbenika književnosti za četvrti razred osnovne škole manje od 5 %. Sintetička pitanja i stvaralački zadatci u kojima do izražaja dolazi učenikova literarna senzibilnost i intelektualna

originalnost, asocijativnost i sposobnost stvaranja vlastitog metateksta također nisu brojna: oko 15 % stvaralačkih pitanja i zadataka u udžbenicima književnosti za treći razred i manje od 5 % u udžbenicima književnosti za četvrti razred osnovne škole. Istraživanjem je stoga potvrđeno da udžbenici književnosti za treći i četvrti razred osnovne škole u znatnijoj mjeri ne razvijaju tzv. interaktivno čitanje usmjereno na učenikovu stvaralačku uključenost u tekst koji čita. Istraživanjem je potvrđena značajna razlika u broju evaluacijskih pitanja u analiziranoj građi kojima se od učenika traži izražavanje vlastitoga mišljenja i stavova te donošenje sudova o pročitanome. U udžbenicima književnosti za treći razred osnovne škole takvih je pitanja oko 30 % , dok je u udžbenicima književnosti za četvrti razred manje od 5 % (jedino je u udžbeniku *Zlatna vrata 4* potvrđena nešto veća zastupljenost evaluacijskih pitanja, 13,42 %). Analizom je građe stoga utvrđeno da čitanje književnoumjetničkih tekstova u mlađoj školskoj dobi u dovoljnoj mjeri ne potiče individualizirani pristup čitanju koji će učenika potaknuti na dublje emocionalno uključivanje u sadržaj koji čita. Centner (2007: 40) navodi da bi razredi trebali biti mjesta gdje će se reagirati na čitanje kako bi učenici mogli vlastitim riječima izraziti ono što su pročitali i reći kakvo značenje ono ima za njih. Stoga je iznimno važno u školskoj interpretaciji književnoga teksta postavljati evaluacijska pitanja koja traže izricanje vlastitih stavova, mišljenja i sudova, koja uključuju vrijednosne odgovore, kojima se učenici potiču da u tekstu pronalaze potvrde ili negacije vlastitih pretpostavki jer „To je ono što čitanje čini uzbudljivim, zabavnim i naposljetku smislenim.“ (Zimmermann – Hutchins, 2009: 83). Grosman (2010) navodi da bi predmet razgovora trebao biti učenikov vlastiti doživljaj umjetničkog teksta sa svim individualnim nijansama i čitanjima, da nam je cilj obogatiti to razumijevanje, produbiti ga i proširiti nakon čega se može prijeći na obradu pojedinih detalja, tj. segmenata teksta.

Zaključak

Udžbenik književnosti zbir je književnoumjetničkih, rjeđe i informativnih, tekstova primjerenih doživljajno-spoznajnim mogućnostima učenika u svrhu književnog odgoja i obrazovanja te razvijanja literarnih sposobnosti. Iznimno je važna koncepcija metodičkog instrumentarija budući da pitanjima i zadatcima udžbenik književnosti usmjerava učenika na primanje (recepciju) teksta, interpretaciju i ustavljivanje spoznaja o pročitanome. Većom zastupljenošću nekognitivnih, jednostavnih pitanja čiji se odgovori izravno pronalaze u tekstu, kao i rekognitivnih pitanja, analizirani udžbenici književnosti potiču učenika na neliterarno čitanje usmjereno na otkrivanje pojedinih površinskih tekstualnih sastavnica te su po tome sličniji čitanju deskriptivnih tekstova za prikupljanje podataka ili znanja. Takvo usmjereno čitanje i razgovor o pročitanome ne pridonosi literarnoj socijalizaciji, nego učenika vodi u neprimjeren odnos prema književnosti i čitanju koji, prema mišljenu Mete Grosman (2010), osobito negativno djeluje na odnos prema čitanju književnosti nakon završetka školovanja. Provedenim je istraživanjem u radu nadalje utvrđeno da su udžbenici književnosti za treći i četvrti razred osnovne vrstom pitanja i zadataka te njihovim jezičnim oblikovanjem većim dijelom usmjereni prema dogmatsko-reproduktivnoj nastavi književnosti (Rosandić, 2005) u kojoj prevladava prepričavanje književnih sadržaja i definiranje književno-teorijskih pojmova. Iznimno slabom zastupljenošću kauzalnih pitanja i aplikacijskih pitanja, usmjerenih na rješavanje problema i kritičko mišljenje, analizirani udžbenici književnosti u dovoljnoj mjeri

ne potiču problemsko-stvaralačku nastavu književnosti u čijem je središtu rješavanje literarnog problema i zauzimanje kritičkog stava prema pročitanome (Rosandić, 2005). Budući da se istraživanjem potvrdila veća zastupljenost evaluacijskih pitanja u udžbenicima književnosti za treći razred osnovne škole, koja traže izricanje vlastitih mišljenja, stavova i sudova te vrijednosnih odgovora, možemo zaključiti kako je u njima naznačen individualizirani pristup čitanju koji uvažava učenikove osobne reakcije na pročitano.

Dobiveni rezultati istraživanja vrsta pitanja i zadataka ukazuju da u udžbenicima književnosti prevladava reproduktivni oblik učenja koji od učenika ne zahtijeva veliki misaoni angažman i samostalnost u oblikovanju odgovora na postavljeno pitanje. Učenik, da bi odgovorio na postavljena pitanja, treba pronaći, podvući ili pročitati dio teksta, doslovno reproducirati riječi ili rečenice koje su prethodno eksplicitno dane u tekstu, prepoznati točan odgovor između više ponuđenih, dopuniti nedovršene rečenice, potvrditi ili odbaci tvrdnju. S obzirom na potvrđenu manju zastupljenost kognitivno složenih u odnosnu na nekognitivna jednostavna pitanja u analiziranim udžbenicima književnosti, zaključuje se da u njima ne dominiraju produktivni oblici učenja koji od učenika traže veći misaoni angažman, veću samostalnost u pronalaženju, koncipiranju i prezentiranju odgovora. Drugim riječima, pitanja i zadatci kojima se od učenika zahtijeva dokazivanje, obrazlaganje ili tumačenje dijelova teksta, davanje vrijednosnih odgovora, izricanje vlastitih mišljenja, stavova i sudova te njihovo vrednovanje ne dominiraju u analiziranim udžbenicima književnosti.

Dobiveni rezultati istraživanja mogu poslužiti kao smjernica sastavljačima udžbenika da postavljanjem pitanja u metodičkom instrumentariju udžbenika književnosti potaknu učenika na aktiviranje misaonih operacija višeg reda, tj. na otkrivanje veza između ideja, definicija i vrijednosti, na rješavanje problema, stvaranje novih scenarija, donošenje zaključaka i sudova, na razumijevanje novih informacija i njihovo ugrađivanje u osobni vrijednosni sustav.

Literatura

1. Afflerbach, Peter (2007) *Understanding and Using Reading Assessment*. K-12. International Reading Association New York.
2. Bloom, S. Benjamin i sur. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay.
3. Centner, Sandra (2007) *Kako zavoljeti knjigu i čitanje*. Đakovo: Tempo.
4. Čudina-Obradović, Mira (2014) *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Priručnik. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Diklić, Zvonimir (2009) *Književnoznanstveni i metodički putokazi nastavi književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Easley, Shirley-Dale; Mitchell, Key (2003) *Portfolios Matter: What, Where, When Why and How to Use Them*. Ontario: Pembroke Publishing Ltd.
7. Glazzard, Jonathan; Denby, Neil; Price, Jayne (2016) *Kako poučavati. Priručnik za odgojitelje, učitelje i nastavnike*. Zagreb: Educa.
8. Grosman, Meta (2010) *U obranu književnosti. Čitatelji i književnost u 21. stoljeću*. Prevela sa slovenskoga Marina Leskovar. Zagreb: Algoritam.
9. Jurić, Vladimir (1974) *Učenikovo pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.

10. Kolak, Ante; Markić, Ivan (2017) Teaching Process Analysis – From the Perspective of Communication Symmetry. *Journal of Teaching and Education*, 6 (2), 353–359.
11. Kyriacou, Chris (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. Drugo dopunjeno izdanje. Zagreb: Educa.
12. Mužić (2004) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Drugo, izmijenjeno i dopunjeno izdanje. Zagreb: Educa.
13. Nemeth-Jajić, Jadranka (2007) *Udžbenici hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Split: Redak.
14. Pavletić, Zoran (ur.) (2008) *Podučavanje čitanja i pisanja na osnovi procjene pismenosti*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
15. Peko, Anđelka; Pintarić, Ana (1999) *Uvod u didaktiku hrvatskoga jezika*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek.
16. Rosandić, Dragutin (2005) *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Serat, Olivier (2017) *Knowledge Solutions: Tools, Methods, and Approaches to Drive Organization Performance*. Mandaluyong: Asian Development Bank.
18. Soče, Sanja (2010) Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi, *Hrvatski*, 8(1), 73–89.
19. Steele, Jeannie L.; Kurtis, S., Meredith; Temple, Charles (1998) *Nove strategije za promicanje kritičkog mišljenja*. University of Northen Iowa, Hobart and William Smith Colleges, International Reading Association.
20. Visinko, Karol (2014) *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Zimmermann, Susan; Hutchins, Chryse (2009) *7 ključeva čitanja s razumijevanjem*. Buševec: Ostvarenje.

Izvori

1. Ivić, Sonja; Krmpotić, Marija (2020) *Zlatna vrata 3*, integrirani udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole, 1. dio. Zagreb: Školska knjiga.
2. Ivić, Sonja; Krmpotić, Marija (2021) *Zlatna vrata 4*, integrirani udžbenik hrvatskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, 1. dio. Zagreb: Školska knjiga.
3. Ivić, Sonja; Krmpotić, Marija (2021) *Zlatna vrata 4*, integrirani udžbenik hrvatskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, 2. dio. Zagreb: Školska knjiga.
4. Španić, Ankica; Jurić, Jadranka; Zokić, Terezija; Vladušić, Benita (2020) *Svijet riječi 3*, 1. dio, integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
5. Španić, Ankica; Jurić, Jadranka; Zokić, Terezija; Vladušić, Benita (2020) *Svijet riječi 3*, 2. dio, integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u trećem razredu osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga.
6. Turza-Bogdan, Tamara; Pospiš, Slavica (2020) *Čitam i pišem 3*, radna čitanka iz hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole, 1. izdanje. Zagreb: Alfa.
7. Turza-Bogdan, Tamara; Pospiš, Slavica (2021) *Čitam i pišem 4*, radna čitanka iz hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole, 1. izdanje. Zagreb: Alfa.

8. Veronek Germadnik, Saša; Vekić, Miroslava; Pocedić, Ulita; Križman Roškar, Maja (2020) *Nina i Tino 3*, udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole, 1. dio., 1. izdanje, Zagreb: Profil Klett d.o.o.
9. Veronek Germadnik, Saša; Vekić, Miroslava; Pocedić, Ulita; Križman Roškar, Maja (2020) *Nina i Tino 3*, udžbenik hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole, 2. dio., 1. izdanje, Zagreb: Profil Klett d.o.o.
10. Veronek Germadnik, Saša; Vekić, Miroslava; Pocedić, Ulita; Križman Roškar, Maja (2021) *Nina i Tino 4*, udžbenik hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole, 1. dio. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
11. Veronek Germadnik, Saša; Vekić, Miroslava; Pocedić, Ulita; Križman Roškar, Maja (2021) *Nina i Tino 4*, udžbenik hrvatskoga jezika za četvrti razred osnovne škole, 2. dio. Zagreb: Profil Klett d.o.o.
12. Zokić, Terezija; Vladušić, Benita; Španić, Ankica; Jurić, Jadranka (2021*) Svijet riječi 4*, integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, 1. dio. Zagreb. Školska knjiga, d. d.
13. Zokić, Terezija; Vladušić, Benita; Španić, Ankica; Jurić, Jadranka (2021*) Svijet riječi 4*, integrirani radni udžbenik hrvatskog jezika u četvrtom razredu osnovne škole, 2. dio. Zagreb. Školska knjiga, d. d.

QUESTION TYPES IN LITERATURE TEXTBOOKS FOR YOUNGER SCHOOL AGE

Abstract

The literature textbook is a chrestomathy of literary art texts designed and structured for school literature teaching. The fundamental purpose of each textbook is to acquire knowledge. Hence, the literature textbook also has its educational purpose: acquiring knowledge about literature. Questions and tasks are structural textbook elements. Nemeth-Jajić (2007) points out that the textbook suggests an approach to learning and teaching by being more represented by certain types of questions and tasks. The theoretical part of the paper will provide an overview of psychology, pedagogical, didactic and methodical literature that starts from different taxonomies and question type classifications in learning and teaching. The research part of the paper will present the results of quantitative and qualitative analysis of literature textbooks for younger school age. It has the purpose to answer the research question: What question types (convergent or divergent, i.e. lower or higher-order questions) encourage literary communication with literary art texts? Given the obtained research results of the question types in methodical instruments of the analysed textbooks, the paper will determine which cognitive learning level occurs in developing literary literacy with younger school-age students.

Keywords: *literary literacy, literature textbook, questions types.*

UDK 371.68
UDK 371.333
Izvorni naučni rad

Valentina Majdenić
Ivona Vadlja

ULOGA SUVREMENIH MEDIJA U NASTAVI HRVATSKOG JEZIKA

Sažetak

Današnje obrazovanje obilježava pojava novih tehnologija i medija koji se iz dana u dan sve više koriste, kako u životu, tako i u nastavi. S obzirom da se djeca susreću s medijima u najranijem djetinjstvu, potrebno ih je informirati o medijskim sadržajima jer mediji sve više postaju sustavni dio obrazovanja. Kako bi se ostvarili odgojno-obrazovni procesi, potrebno je integrirati suvremene medije u tradicionalni način učenja i poučavanja, treba težiti da se iskoristi sve što nam tehnologija 21. stoljeća nudi i pruža. Iako to predstavlja veliki izazov s obzirom na nedostatak medijske opremljenosti pojedinih škola te slabih medijskih kompetencija učitelja. Cilj provedenog istraživanja bio je prikazati ulogu suvremenih medija u nastavi hrvatskog jezika te prikazati razinu obrazovanja učitelja razredne nastave koji se svakodnevno susreću s korištenjem suvremenih medija u svome radu. Istraživanje je provedeno u obliku ankete u kojoj je sudjelovalo 86 učitelja razredne nastave s područja Republike Hrvatske. Rezultati istraživanja dokazuju kako korištenje suvremenih medija poboljšava obrazovno postignuće učenika pri razumijevanju nastavanih tema, ali i da učiteljima nedostaje potrebno obrazovanje po pitanju uporabe medija u obrazovnom sustavu. Rezultati istraživanja također pokazuju da od digitalnih alata i platformi koje nude hrvatski nakladnici učitelji najčešće koriste Wordvall i e-sferu.

***Ključne riječi** : digitalni alati, medijska kultura, medijski odgoj, suvremeni mediji*

Uvod

Cjelokupni proces komunikacije i učenja aktivno se mijenjao pod utjecajem nove tehnologije i medija. S obzirom da su današnja djeca, a i mladi odrasli uz različite ekrane, moglo bi se reći da je današnje društvo okruženo ekranima, tj. društvo ekrana. Elektronički mediji sve više izazivaju promjene koje utječu na ponašanje, međuljudske odnose i komunikaciju, pogotovo među mladima. Stoga se mediji smatraju vrlo važnim čimbenikom socijalizacije (Mandarić, 2012). „Suvremeno je doba značajno obilježeno prisutnošću brojnih medija, a svakodnevno se pojavljuju i novi. Svi oni imaju značajan utjecaj na način življenja koji započinje već u ranome djetinjstvu. Oni nas informiraju, obrazuju, zabavljaju.“ (Berbić Kolar, Rajšić, Matić 2015: 344) Djeca se s medijima susreću u najranijoj dobi. Osim što se djeca zabavljaju uz medije, također ih medijski sadržaji obrazuju o svijetu koji ih okružuje i u kojem žive. Iz tog razloga se može reći da mediji otvaraju prozor u svijet (Ciboci, 2015).

U ovome radu govori se o suvremenim medijima koji se koriste u nastavi hrvatskog jezika. Prvi dio rada je teorijski te pobliže opisuje medije s kojima se današnji učitelji susreću pri planiranju odgojno-obrazovnog procesa. Drugo dio rada je praktični, odnosno predstavlja istraživanje koje je provedeno u obliku ankete za učitelje razredne nastave.

Medij

U knjizi *Mediji tekst kultura* (2019) Valentina Majdenić navodi kako se medij prema brojnim rječnicima i enciklopedijama definira kao sredstvo za prenošenje informacija koje

označava sustave javnoga informiranja za širenje vijesti i audiovizualnih sadržaja u svrhu informiranja, obrazovanja i zabave svih društvenih slojeva. Medij je ujedno i osnovni preduvjet za svaku komunikaciju. *Zakon o medijima* iz 2004. godine navodi da se pod medijima podrazumijevaju: novine i drugi tisak, radijski i televizijski programi, programi novinskih agencija, elektroničke publikacije, teletekst i ostali oblici dnevnog ili periodičnog objavljivanja uredničkи oblikovanih programskih sadržaja prijenosom zapisa, glasa, zvuka ili slike (*Narodne novine*, 2004). Ali, u današnje su vrijeme mediji postali puno više od prenositelja informacija. Oni diktiraju trendove, društvene potrebe i procese. Putem medija nameće se mišljenje koje se smatra poželjnim u današnje vrijeme. Osim toga, između pojedinih medija postoji veliko natjecanje u popularnosti, gledanosti i njihovoj upotrebi. Mediji su danas kreatori, a ne samo prenositelji informacija što izrazito pogubno može biti za djecu i mlade čiji se stavovi i mišljenja o svijetu tek stvaraju.

Laco i suradnici navode kako su većini ljudi „mediji (su) prozor kroz koji gledaju u svijet. Svjesni nužnosti informiranja o svakodnevnim događajima, oni posežu za medijskim sadržajima, posve su svjesni svoje ovisnosti o medijskom informiranju i vjeruju u njihovu točnost.“ (Laco i dr., 2004: 11).

Definicija pojma medij

Riječ *medij* potječe od latinske riječi *medius*, što znači srednji, dok je u pedagogijsku terminologiju stigao iz engleske literature, točnije od riječi *medium* – srednji, sredina, sredstvo, element, medij (Bognar i Matijević, 2005). Drugim riječima, sam izraz *medij* zapravo predstavlja sredstvo komuniciranja te prenošenja informacija. Pojam medij možemo definirati na mnogo načina, s obzirom da nema jednoznačnu definiciju. Zgrabljić Rotar navodi da pojam medij možemo definirati na različite načine, ali da će uvijek označavati nešto u sredini. U komunikacijskim se znanostima medij definira kao tehničko ili fizičko sredstvo koje pretvara poruke u signal. Stoga se zaključuje da su masovni mediji sredstva masovne komunikacije te da je sam pojam medija vrlo širokog značenja (Zgrabljić Rotar, 2020).

Kako bi komunikacija bila uspješna, koriste se mediji, kako u individualnoj tako i u javnoj komunikaciji. Medije se usko povezuje s pitanjem komunikacije. Učinak koji doprinosi komunikacijskom uspjehu leži u posredovanju, stoga je to temeljna važnost medija (Nadrljanski, 2007).

Multimedij

Također je vrlo bitno spomenuti pojam *multimedij* koji se sve više koristi u današnje vrijeme. Prema *Hrvatskoj enciklopediji* Leksikografskog zavoda Miroslava Krleže definicija multimedija je: „Istodobni[1] prikaz nekog sadržaja u više oblika, ponajprije u riječi i slici, odnosno u verbalnom obliku (tiskani ili govoreni tekst) i slikovnom obliku (statične slike, ilustracije, grafovi, fotografije, dijagrami, mape, dinamične slike, animacija, video).“ Krešimir Mikić navodi da je multimedij neophodan pri svladavanju novog sadržaja (Mikić, 2015).

[1] multimedij. ***Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.*** Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno 5. 9. 2021. na http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=42383

Medijski odgoj

„Mediji su sredstvo prenošenja informacija i komuniciranja, a kada se upotrebljavaju kroz neku didaktičku funkciju, tada postaju nositelji i posrednici informacija u nastavi. Odabir odgovarajućeg medija može djelovati na učenike izrazito poticajno, probuditi interes i emocije, a upotreba medija u odgojno-obrazovnom procesu pridonosi boljoj obradi i pamćenju sadržaja." (Labaš i Marinčić, 2018: 4)

S obzirom da su mediji sredstvo prenošenja poruka, možemo reći da je danas posebno važan medijski odgoj. Prema Krešimiru Mikiću medijski odgoj nazivamo i medijska kultura ili odgoj za mlade. Mikić smatra da mlade i djecu treba suočiti s medijskim okružjem u kojem odrastaju. Svijet mladih okružen je medijima, od slikovnica sve do interneta i računalnih igara. Mediji razvijaju intelekt i emocije, stvaraju mišljenja, poučavaju i informiraju, a kod mladih potiču radoznalost. Isto tako, medijski odgoj podrazumijeva brojna pedagoška iskustva, što je u današnje vrijeme kreativni i aktivni odnos prema medijima. Medije djeci treba prikazati kao oblik stvaralaštva (Mikić, 2015). Prema Vuić i Mikulec utjecaj medija je neophodan za djetetov emocionalni, kognitivni te komunikacijski razvoj (Vuić i Mikulec, 2015).

Mladi i djeca započinju „internetske avanture" vrlo rano. S obzirom da mediji predstavljaju bitnu dimenziju svakodnevnog iskustva mladih i djece, sve se više nameće odgovorna uporaba medija (Mandarić, 2012). Tolić (2012) navodi kako „medijska kompetencija vodi prema medijskom obrazovanju, medijskom odgoju i medijskoj pismenosti. Medijski se odgoj oslanja na stjecanje medijskih kompetencija. Medijski se odgoj bavi usvajanjem medijske pismenosti i ovladavanjem medijskim kompetencijama." (Tolić, 2012: 224)

Medijska pismenost

Iako se od nastavnika i učitelja očekuje da svojim učenicima govore o medijima, veći dio njih nije dobio potrebna znanja u svome redovnom obrazovanju (Kanižaj, 2015). Kako bi djeca pravilno znala koristiti medije, trebala bi biti medijski pismena (Labaš i Marinčić, 2018). Postavlja se pitanje *Što je medijska pismenost?*

U *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* iz 2019. godine navodi se kako je „sastavni dio medijske pismenosti moći pristupiti izvoru informacija, među kojima je svakako i Internet kao jedan od sve važnijih izvora koji zahtjeva i razvoj vlastite informacijsko-komunikacijske ili digitalne kompetencije." Nadalje, Tolić navodi „ Medijska pismenost je uži pojam i odnosi se na razinu stjecanja vještina vezanih za neki konkretni medij, kao što je računalna pismenost, filmska umjetnost ili za skupine medija, kao što je tehnološka ili digitalna pismenost.." (Tolić, 2012: 207)

S obzirom da su djeca aktivni primatelji sadržaja, trebaju se informirati o medijskim temama te shvatiti i razumjeti važnost medija koji se pojavljuju u njihovom životu, ali i u obrazovnom sustavu (Labaš i Marinčić, 2018). Roditelji se trebaju informirati o medijima, a djecu bi trebali podučiti da se kritički prema njima odnose. Trebaju osvijestiti djecu da mediji mogu biti korisni i za stjecanje novih znanja, isto kao i za zabavu. Jer, prema Labaš i Marinčić „Dijete na taj način može razvijati vještine pisanja, čitanja, slušanja, govorenja, kritičkog mišljenja, odvajanja bitnih od nebitnih činjenica." (Labaš i Marinčić, 2018: 28). Roditelji, odgojitelji i učitelji trebaju nadzirati i usmjeravati djecu tijekom korištenja medija. Djecu treba

na vrijeme upozoriti na tzv. „sive zone“ medija. Djecu i mlade potrebno je osposobljavati za odgovorno i samostalno korištenje medija, njihovo korištenje ne treba zabranjivati (Mandarić, 2012).

Digitalni mediji u obrazovanju

Za prijenos digitalnih informacija koristimo digitalne medije (elektronički mediji). Kvaliteta obrazovanja je znatno kvalitetnija ukoliko se koriste moderni interaktivni mediji u odnosu na klasičnu metodu obrazovanja. Digitalizirane informacije, koje su popraćene slikom, animacijom i zvukom djeluju istovremeno na više osjetila te pružaju potpunu informaciju. Stoga raznolikost medija omogućava šarolik transfer znanja (Nadrljanski, 2007).

Prema Nadrljanskom postoje različite primjene digitalnih medija u obrazovanju – nastavni programi za učenje i vježbanje, baze podataka i alata, igre za učenje, pokusi, simulacije. Stoga postoje višestruki oblici i same primjene digitalnih medija koji se koriste u nastavi. „Posebna važnost digitalnih medija za odgojne i obrazovne procese u svim životnim razdobljima može se objasniti posebnom funkcionalnosti medija. U takozvanom *Social Software* leži veliki potencijal digitalnih medija s obzirom na povezivanje ljudi – kako u školi tako i u profesionalnom obrazovanju, obrazovanju odraslih i daljem usavršavanju ili u radu s mladima.“ (Nadrljanski, 2007: 533).

Medijske kompetencije učitelja

Medijski odgoj u odgojnom procesu otvara mnoštvo pitanja s obzirom na dosadašnju tradicionalnu ulogu učitelja. Uloga suvremenih medija predstavlja veliki izazov tradicionalnoj školi te tradicionalnom modelu učenja i poučavanja. Pri ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva nove medije potrebno je integrirati u suvremenu školu te je potrebno maksimalno iskoristiti potencijale nove tehnologije. Zapreka koja onemogućava bolje integriranje medija u školski sustav očituje se u lošoj medijskoj opremljenosti škole te u nedostatku medijskih kompetencija učitelja (Mandarić, 2012).

Prema Tolić medijska kompetencija je središnji pojam u medijskoj pedagogiji. Medijska kompetencija „uključuje sve sposobnosti koje učitelj i/ili učenik mora usvojiti unutar medijsko-informacijskog obrazovanja. Te se sposobnosti odnose na izgradnju kritičke refleksije naspram izazova novih medija.“ (Tolić, 2012: 207)

Inovacije u području digitalnih medija u školstvu ovise o odgovarajućoj opremi, o sposobnosti nastavnika u podržavanju i poticanju nastavnih procesa tijekom primjene digitalnih medija. Također postoji i velika težnja za usavršavanjem – kako u tehničkom, tako i u metodičko-didaktičkom području. Rad s digitalnim medijima zahtijeva metodičko-didaktičku podršku i pomoć, kako kod nastavnika bez iskustva, tako i za one s iskustvom. Nastavnici koji koriste digitalne medije u radu, ponajprije su usmjereni na tehnička i softverska pitanja, a zatim na didaktičko-metodičke smjernice, odnosno na poboljšanje nastave i načina izlaganja stručnih sadržaja pomoću digitalnih medija. Razmjena mišljenja i stavova o digitalnim medijima je podjednako važna. Među učiteljima uglavnom prevladava pozitivno raspoloženje, međutim ima i onih koji ne dijele takvo mišljenje. Općenito, visokoškolsko obrazovanje nudi vrlo malo medijsko-didaktičkih i medijsko-odgojnih sadržaja za obrazovanje učitelja. Stoga Nadrljanski tvrdi: „Ako sve uzmemo u obzir, možemo reći da se medijsko-pedagoškim sadržajima u

obrazovanju budućih nastavnika ne poklanja odgovarajuća pozornost.“ (Nadrljanski, 2007: 536)

Medijska kultura

Pojavom novih tehnologija, mijenjaju se navike i ponašanja pojedinca, a osobito mladih. Razvojem medija razvija se i medijska kultura, posebno u procesu odgoja i obrazovanja. Mediji olakšavaju komunikaciju te prenose sve kulturno, a svaka komunikacija prenosi se kulturom, točnije medijskom kulturom. Medijska kultura povezuje se s medijskim odgojem te poboljšava razvoj procesa odgoja i obrazovanja. Medijski odgoj podrazumijeva usvajanje medijskih kompetencija pomoću kojih medijska kultura razvija temeljne kompetencije. Medijska kultura u sklopu medijskog odgoja kod učenika može razviti refleksivno-kritički stav (Tolić, 2012). Djetetovim polaskom u osnovnu školu započinje poučavanje o medijima te medijskim sadržajima. Tako se medijski odgoj, točnije medijska kultura, u osnovnim školama poučava unutar najopsežnijeg nastavnog predmeta Hrvatski jezik (Vuić i Mikulec, 2015). Medijska kultura osposobljava učenike za medijsku komunikaciju i vrednovanje medijskih umjetničkih ostvarenja, s obzirom da većinom obuhvaća filmsku i kazališnu umjetnost. Međutim, ne razvijaju se medijske kompetencije te kritički odnos prema medijskim sadržajima (Miliša i Šaravanja, 2011).

Kako bi djeca pravilno znala koristiti medije, trebala bi biti medijski pismena. S obzirom da su oni aktivni primatelji sadržaja, trebaju se informirati o medijskim temama te shvatiti i razumjeti važnost medija koji se pojavljuju u njihovom životu, ali i u obrazovnom sustavu (Labaš i Marinčić, 2018). Kao što je već navedeno, medijski se odgoj u hrvatskom obrazovnom sustavu provodi tijekom nastave hrvatskog jezika. Bilić (2012) navodi sljedeće zadaće medijske kulture: „osposobljavanje za komunikaciju s medijima; primanje (recepcija) kazališne predstave, filma, radijske i televizijske emisije; osposobljavanje za vrednovanje radijskih i televizijskih emisija te filmskih ostvarenja.“ (Bilač, 2012: 362) Ostvarenje navedenih zadaća iz medijske kulture većinom ovisi o opremljenosti školske knjižnice te o stručnoj osposobljenosti učitelja, njegovoj snalažljivosti i zainteresiranosti za rad (Bilić, 2012). Stoga Kanižaj tvrdi da „Kvaliteta i pristup radu na satu medijske kulture danas većim dijelom ovise o entuzijazmu učitelja.“ (Kanižaj, 2015: 88).

Mediji se također koriste i u drugim nastavnim područjima hrvatskog jezika. U nastavnom području *početno čitanje i pisanje* koriste se računalni programi koji pomažu učenicima svladavanje gradiva početnog čitanja i pisanja. Izbor multimedijskih sadržaja i računalnih programa je vrlo bogat, a u današnje vrijeme je sve zatupljenija ponuda udžbenika sa zvučnim CD-om ili pristupom nekom drugom elektroničkom mediju. Od vizualnih medija koji su vrlo zatupljeni u nastavi hrvatskog jezika u obliku slika, knjiga, nastavnih listića, didaktičkih igara, vrlo je važno spomenuti i program *Power Point*. Učitelji u Power Pointu prezentiraju razne sadržaje, kvizove, igre, zadatke i rješenja zadataka i slično (Bilač, 2012).

Kultura i mediji

Hrvatski jezik nastavni je predmet koji je najopsežniji i najpovezaniji s ostalim predmetima u osnovnoj školi. Predmet je organiziran u predmetna područja koja su međusobno povezana: *hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo, kultura i mediji.*

Predmet Hrvatski jezik od 1. do 4. razreda raspolaže satnicom od 175 sati godišnje, što je 5 sati tjedno. Kao što je već navedeno nastavni predmet Hrvatski jezik sastoji se od tri predmetna područja, međutim raspodjela sati za ta područja navedena je u preporučenim postotcima. U *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* postoji prijedlog postotne zastupljenosti predmetnih područja. Tako je preporučeni postotak od 1. do 3. razreda za predmetno područje kultura i mediji 10%, dok je za predmetna područja hrvatski jezik i komunikacija te književnost i stvaralaštvo 60% i 30%. U 4. razredu prijedlog postotne zastupljenosti se mijenja za hrvatski jezik i stvaralaštvo u 50%, za književnost i stvaralaštvo u 40% , dok postotak za kulturu i medije ostaje isti, tj. 10%.

„U planiranju i programiranju ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda učitelj ili nastavnik može odstupiti od preporučene postotne zastupljenosti pojedinoga predmetnog područja do 10 % .“ (Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019: 144). Nadalje, prema *Kurikulumu nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* navedeno je da se predmetno područje *kultura i mediji* temelji na razumijevanju teksta u različitim kulturnim i međukulturnim te društvenim kontekstima. Potiče razvoj znanja, kako o sebi, tako i o drugima, potiče uvažavanje različitih vrijednosti i uvjerenja te omogućuje djelovanje i sudjelovanje u društvenoj zajednici. Sukladno tome, predmetno područje *kultura i mediji* obuhvaća: „kritički odnos prema medijskim porukama, razumijevanje utjecaja medija i njihovih poruka na društvo i pojedinca; stvaranje medijskih poruka i njihovo odgovorno odašiljanje, razumijevanje kulture s gledišta svakodnevnoga života, s društvenoga gledišta, kulture u odnosu na popularnu kulturu i kulture u odnosu prema književnosti i ostalim umjetnostima te utjecaj kulture na oblikovanje vlastitoga kulturnog identiteta, poticanje svjesnosti o jedinstvenosti i vrijednosti različitih mišljenja, stavova i ideja, društava i kultura radi uspješne komunikacije te razumijevanja drugih i drukčijih.“ (Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije, 2019: 11)

Aplikacije i digitalni alati u nastavi

Pojam aplikacija dolazi od latinske riječi *applicatio* što u prijevodu znači priljubljivanje /dodavanje. Prema Hrvatskoj enciklopediji *Leksikografskog zavoda Miroslava Krleže* definicija aplikacije je sljedeća: „[2] U informatici, primjenski ili korisnički program, skup naredbi i uputa koji omogućuje izvršenje neke zadaće, za razliku od sustavskih programa kao što su operacijski sustavi, odnosno uslužnih i pomoćnih programa te programskih jezika. Aplikacija može biti djelomično specijaliziran program poput onih za obradu teksta ili upravljanje bazom podataka, a često se pod time razumijeva i program načinjen po mjeri samo jednoga posla, odn. za potrebe nekog poduzeća ili konkretnog sustava. Danas se sve više primjenjuje i aplikacijsko programsko sučelje (od engl. *Application Programming Interface*, akronim API), veza između aplikacije i sustava računala kojom se definira redoslijed i način obavljanja pojedinih zadaća koje tvore složeni program.“

Digitalni alati posebno su dizajnirani računalni programi za e-obrazovanje. Oni omogućavaju poučavanje i učenje na daljinu, a dostupni su u raznim oblicima kao što su CDROM, web stranice, digitalni udžbenici i slično.

[2] ***Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.*** Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno 13. 9. 2021. na http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=3306

Wordwall

Worldwall[3] je online alat koji služi za izradu interaktivnih igara, a cilj je proći kroz razne zadatke i doći do rješenja. Ovaj alat dostupan je u besplatnoj, ali i naplatnoj verziji. Besplatna varijanta nudi kreiranje pet različitih aktivnosti. Međutim, nakon kreiranih pet aktivnosti, za svaku sljedeću novu aktivnost potrebno je obrisati jednu od prethodnih aktivnosti ili prijeći na naplatnu varijantu. Za prijavu u sustav potrebna je registracija, a nakon toga korisnik dodaje igru u svoj portfolio klikom na gumb „kreiraj aktivnost". Nakon kreiranja aktivnosti, slijedi odabir željene igre, tj. alata kojim se kreira interaktivni sadržaj. Besplatna verzija nudi 18 alata, a neki od njih su: kviz, čudnovati kotač, točno ili netočno, udari krticu, labirint, *gameshow* kviz i drugi. Nakon izrade aktivnosti, wordwall nudi opciju dijeljenja aktivnosti s drugim učiteljima ili učenicima. Pozitivna stvar ovog alata je što za pristup sadržaju nije potrebna registracija, već učenici koji žele odigrati igru mogu upisati svoje ime ili čak igrati anonimno. Također je moguće vidjeti i rezultate pojedine igre, odnosno poredak uspješnosti klikom na gumb „moji rezultati". Wordwall kroz interaktivne igre i alate nudi edukaciju, ali i provjerava znanje na zabavan način.

Kahoot!

Kahoot![4] je interaktivni digitalni alat kojemu je svrha izrada kvizova, diskusija i upitnika. Kahoot! igrom koristi elemente učenja u stvarnom vremenu, tj. bodovanje ovisi o vremenu unutar kojeg se daje točan odgovor. Alat je osmišljen na način da se pitanje prikazuje kako bi ga učenici mogli pročitati te nakon pet sekundi započinje odbrojavanje i prikazuju se odgovori označeni bojama i oblicima. Učenici na svojim uređajima imaju prikazane samo boje i oblike vezane za odgovor te odabiru polje koje označuje odgovor za koji smatraju da je točan. Svaki odgovor popraćen je povratnom informacijom o točnosti odgovora, brojem osvojenih bodova, poretkom na ljestvici prema rezultatima ocjenjivanja te ukupnim brojem bodova koji su do tog trenutka osvojili. Učitelju se na ekranu prikazuje koliko učenika je odabralo koji odgovor te ima uvid u konačnu ljestvicu poretka gdje je prikazano pet učenika s najvišim brojem bodova.

Kahoot! je jednostavan alat koji motivira i aktivno uključuje učenike u nastavu. Učitelji korištenjem Kahoot!-a ponavljanje gradiva čine zanimljivijim, a pojedini elementi igre mogu u učenicima potaknuti natjecateljski duh te ih motivirati za nastavni sadržaj.

Padlet

Padlet[5] je online alat koji se koristi za suradnju. Koristi se kao „prazna ploča" na koju svatko može dodati svoje ideje, obavijesti, slike i dr. Alat je vrlo jednostavan, a može mu se pristupiti s različitih uređaja. Padlet nudi jednostavno kreiranje sadržaja i suradnju svim sudionicima. Korisnik kreira zid te šalje poveznicu drugim korisnicima koji mogu unijeti sadržaj koji požele. Padlet je alat koji služi kao pomoćno sredstvo za organizaciju nastavnih

[3] E-laboratorij (2021). Wordwall-učimo igranjem. Dostupno 13.9.2021. na https://e-laboratorij.carnet.hr/wordwall-ucimo-igranjem/

[4] E-laboratorij (2021). Kahoot – sustav za odgovaranje i kvizove temeljen na igri. Dostupno 13.9.2021. na https://e-laboratorij.carnet.hr/kahoot-game-based-sustav-za-odgovaranje-i-kvizove/

[5] E-laboratorij (2021). Padlet – kolaboracija na dohvat ruke. Dostupno 13.9.2021. na https://e-laboratorij.carnet.hr/padlet-kolaboracija-na-dohvat-ruke/

aktivnosti te može biti izuzetno koristan u procesu poučavanja. Može se koristiti za izradu plakata nakon obrade određene nastavne cjeline.

Digitalni udžbenici

Suvremena tehnologija i digitalni mediji omogućuju nam izradu raznih sadržaja u digitalnom formatu. CarNET (2018) navodi da su to sadržaji koju su namijenjeni za učenje i poučavanje u obrazovanju, te da mogu biti pohranjeni na računalu, elektroničkom mediju ili pak objavljeni na internetu. Također se mogu koristiti i za samostalno učenje. Digitalni nastavni materijali obuhvaćaju animacije, simulacije, udžbenike, vježbe, testove, prezentacije, predavanja, referentne materijale, studije slučaja. Kvalifikacija za dopunu nastave u školi obuhvaća prezentacije, interaktivne multimedijalne plakate, web priručnike, interaktivne animacije, digitalne stripove, online provjere znanja.

Udžbenik u odgojno-obrazovnom procesu predstavlja najpotrebnije sredstvo učenja i poučavanja. Prema *Zakonu o udžbenicima za osnovnu i srednju školu* dostupnom na stranicama *Narodnih novina* moguće je pronaći sljedeću definiciju. „Udžbenik [6]– nastavno sredstvo namijenjeno višegodišnjoj uporabi, usklađeno s Udžbeničkim standardom, koje se objavljuje u obliku knjige, a može imati i drugu vrstu i oblik ako je tako propisano Udžbeničkim standardom, a služi učenicima kao jedan od izvora znanja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva utvrđenih nacionalnim i predmetnim kurikulumom.“ (Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (NN 27/ 2010). Milan Matijević i dr. navode kako digitalni udžbenici dolaze u mnogim oblicima, a često se udžbenik najprije izrađuje kao tiskani pa se onda prilagođava za digitalnu uporabu. No postoji i mogućnost da su neki materijali prvo bili dostupni u digitalnom obliku, pa su se poslije nudili kao tiskana knjiga (Matijević, Topolovčan, Rajić, 2017).

Današnji digitalni udžbenici sadrže multimedijski prikaz sadržaja te interaktivne elemente koji obrađuju zahtjeve ili korisniku pružaju povratnu informaciju u realnom vremenu. Udžbenici koji se izrađuju kao digitalne knjige ispunjene različitim multimedijskim elementima, a didaktički i pedagoški su prilagođeni učenicima zovu se multimedijalni digitalni udžbenici. Obogaćeni su slikom, tekstom, animacijama i video zapisima te korisnicima omogućavaju visoki stupanj interakcije (Nuli, 2018).

Osnovni je cilj provedenog istraživanja bio ispitati stavove učitelja razredne nastave o suvremenim medijima te njihovoj ulozi u nastavi hrvatskoga jezika. Zadaci ovog istraživanja bili su: pregledati relevantnu literaturu koja se odnosi na medije, kreirati instrument za provedbu istraživanja, provesti istraživanje na odabranom uzorku te izložiti rezultate za buduća istraživanja.

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 1. do 14. rujna 2021. godine u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja. Svi ispitanici istraživanja sudjelovali su dobrovoljno te su njihovi odgovori u potpunosti anonimni.

Prema cilju istraživanja oblikovane su sljedeće hipoteze:

H1: Učitelji smatraju da nisu dovoljno educirani za korištenje suvremenih medija.

H2: Učitelji razredne nastave smatraju da korištenje suvremenih medija u nastavi hrvatskog jezika poboljšava obrazovno postignuće učenika.

[6] Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (NN 27/ 2010). Dostupno 13.9.2021 na https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_03_27_644.html

U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave s područja cijele Republike Hrvatske. Ukupno je sudjelovalo 86 učitelja, od kojih je 84 žene te 2 muškarca. Prema godinama radnog staža, većina njih, točnije 58,1% ima više od 20 godina radnog staža, 19,8% ima između 16 i 20 godina, 17,4% ima do pet godina radnog staža, a 4,7 % ima 6 do 10.

89,5 % učitelja koji su sudjelovali u anketi predavalo je razrednu nastavu od 1. do 4. razreda u školskoj godini 2020./2021., a njih 10,5 % predavalo je u kombiniranom razrednom odjelu. Nadalje, njih 60,5 % predavalo je u urbanom području, a 39,5% u ruralno području.

Istraživanje je provedeno metodom anketiranja te anketom kao mjernim instrumentom. Anketa se sastojala od 14 pitanja, od čega je 13 pitanja zatvorenog tipa (jednostruki i višestruki izbor) te jedno pitanje otvorenog tipa.

Istraživanje je provedeno online, putem alata *Google obrazac.* U uvodnom dijelu ankete ukratko je opisana tema i svrha istraživanja te etički kodeks. Za popunjavanje ankete ne postoji vremensko ograničenje, međutim u prosjeku je bilo potrebno do dvije minute. Navedeno je da je sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno i anonimno. Prikupljeni podaci obrađeni su u programu *SPSS* (*Statistical Package for the Social Sciences*).

U istraživanju je sudjelovalo 86 učitelja s područja Republike Hrvatske. U Tablici 1. prikazan je broj sudionika s obzirom na županije u kojoj predaju. Najveći broj sudionika pripada Osječko-baranjskoj županiji, točnije 23,3 %.

Tablica 1. Broj sudionika s obzirom na županiju

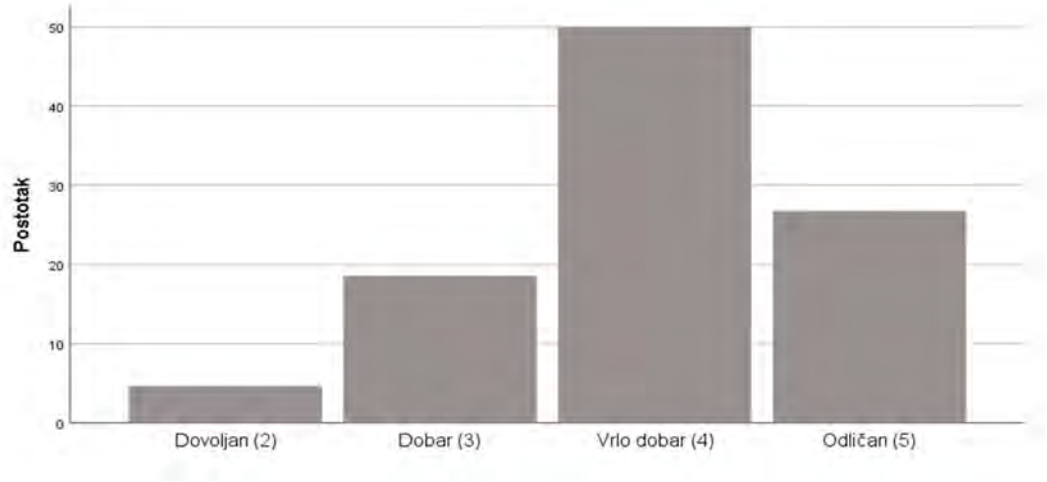
Županija	Broj učitelja	Postotak (%)
Brodsko-posavska županija	4	4.7
Dubrovačko-neretvanska županija	1	1.2
Grad Zagreb	10	11.6
Istarska županija	6	7.0
Karlovačka županija	1	1.2
Koprivničko-križevačka županija	1	1.2
Ličko-senjska županija	1	1.2
Međimurska županija	1	1.2
Osječko-baranjska županija	20	23.3
Požeško-slavonska županija	3	3.5
Primorsko-goranska županija	5	5.8
Šibensko-kninska županija	2	2.3
Sisačko-moslavačka županija	2	2.3
Splitsko-dalmatinska županija	9	10.5
Varaždinska županija	3	3.5
Virovitičko-podravska županija	1	1.2
Vukovarsko-srijemska županija	3	3.5
Zadarska županija	4	4.7
Zagrebačka županija	8	9.3

Od 86 sudionika koji su ispunili anketu, u 3. i 4. razredu predavalo je 23,3% učitelja, a kombinirani razredni odjel imalo je 9 učitelja, tj. 10,5%. Ostali rezultati vidljivi su u Tablici 2.

Tablica 2. Razredni odjeli

razred	broj učitelja	postotak (%)
razred		
razred	19	22.1
razred	20	23.3
razred	20	23.3
kombinirani razredni odjel	9	10.5

Sudionicima je postavljeno pitanje gdje su trebali ocijeniti medijsku opremljenost škole u kojoj predaju s ocjenom od 1 do 5. Najviše učitelja ocijenilo je opremljenost svoje škole ocjenom vrlo dobar (4), točnije njih 50%, a nitko nije dao ocjenu nedovoljan (1). Rezultati su vidljivi na Grafikonu 1.



Grafikon 1. Ocjena medijske opremljenosti škole

Nakon toga, postavlja se pitanje o educiranosti učitelja razredne nastave. 46,5 % učitelja smatra da su dovoljno educirani za korištenje suvremenih medija u nastavi hrvatskog jezika, međutim njih 53,5 % smatra da nisu dovoljno educirani te da ima je potrebna dodatna edukacija u tom području. Ovim odgovorima potvrđujemo prvu hipotezu istraživanja koja glasi: „Učitelji smatraju da nisu dovoljno educirani za korištenje suvremenih medija."

Na pitanje *Koliko često koristite suvremene medije u nastavi hrvatskog jezika?* 89,5% učitelja tvrdi da *često* koristi suvremene medija, a njih 10,5 % tvrdi da *rijetko* koristi suvremene medije u nastavi hrvatskog jezika. Također je ponuđena i opcija *nikada,* međutim nitko od sudionika nije označio tu opciju.

Nadalje, postavlja se pitanje o korištenju e-udžbenika u nastavi hrvatskog jezika. Njih 84,9 % potvrdno odgovara na to pitanje, tj. odgovara da koriste e-udžbenike, a 15,1 % navodi da se ne služi s e-udžbenicima u nastavi hrvatskog jezika.

U Tablici 3. vidljivi su odgovori na pitanje *Koja tehnologija Vam je dostupna za pristup e-udžbenicima u školi u kojoj predajete?* Sudionici su imali mogućnost označiti tehnologiju

koja im je dostupna u školi u kojoj predaju (računalo, projektor, pametna ploča, ostalo). Najveći broj učitelja, tj. 52,3% navodi da za pristup e-udžbenicima koristi računalo i projektor.

Tablica 3. Dostupnost tehnologije za pristup e-udžbenicima

	Broj učitelja	Postotak (%)
pametna ploča	3	3.5
projektor	2	2.3
računalo	3	3.5
računalo, pametna ploča	8	9.3
računalo, projektor	45	52.3
računalo, projektor, pametna ploča	21	24.4
računalo, projektor, pametna ploča, laptop	1	1.2
računalo, projektor, tablet	3	3.5

Sudionicima je postavljeno pitanje otvorenog tipa na koje su trebali dati vlastiti odgovor. Od sudionika se tražilo da navedu digitalne alate i internetske stranice koje koriste u nastavi hrvatskog jezika. Od 86 sudionika, njih 21 nije dalo zadovoljavajući odgovor. Ostali sudionici naveli su jedan ili više digitalnih alata i internetskih stranica koje koriste, a najčešći digitalni alat je *Wordwall*. Ostali odgovori vidljivi su u Tablici 4.

Tablica 4. Digitalni alati i internetske stranice koje se koriste u nastavi hrvatskog jezika

	Broj učitelja	Postotak (%)
Wordwall	38	44,1
E-sfera	23	26,7
Mozaik eduaction	12	13,9
YouTube	11	12,8
Genially	10	11,6
Izzy	8	9,3
LearningApps	7	8,1
Kahoot!	7	8,1
PowerPoint	6	6,9
Wakalet	6	6,9
Canva	4	4,6
Razredna nastava	3	3,4
Ostalo (Google, Facebook, ClassDojo, Baltazar, CarNET, Edmondo)	9	10,5

Nakon navođenja digitalnih alata, sudionicima je postavljeno pitanje o korištenju tableta u nastavi hrvatskog jezika. 52,3% učitelja navodi da ne koriste tablete u nastavi, dok 47,7% navodi da koriste tablete u nastavi hrvatskog jezika.

Nadalje, sudionici trebaju odgovoriti na pitanje *Jesu li Vaši učenici zainteresirani za rad na tabletu?* Potvrdan odgovor daje 86% učitelja koji tvrde da su njihovi učenici zainteresirani za rad na tabletima, a 14% njih tvrdi da im učenici nisu zainteresirani.

Zadnje pitanje ankete odnosi se na obrazovna postignuća učenika s obzirom na korištenje medija u nastavi hrvatskog jezika. Učiteljima su ponuđene tri opcije pri kojima označavaju je li obrazovno postignuće učenika bolje, lošije ili jednako. 54,7% učitelja navodi da su obrazovna postignuća bolja korištenjem medija u nastavi, a 45,3% tvrdi da su obrazovna

postignuća jednaka što potvrđuje drugu hipotezu koja glasi :„Učitelji razredne nastave smatraju da korištenje suvremenih medija u nastavi hrvatskog jezika poboljšava obrazovno postignuće učenika.“

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati stavove učitelja razredne nastave o utjecaju suvremenih medija na obrazovna postignuća učenika. Nadalje, postavlja se pitanje o educiranosti učitelja za korištenje suvremenih medija općenito. Rezultatima istraživanja potvrđene su postavljene hipoteze.

Prvom hipotezom pretpostavlja se da učitelji smatraju da nisu dovoljno educirani za korištenje suvremenih medija, a rezultati provedenog istraživanja to i potvrđuju. 53,5% učitelja smatra da nisu dovoljno educirani te da im je potrebna bolja edukacija. Prema Nadrljanskom (2007) medijsko-didaktičkih i medijsko-odgojnih sadržaja u visokoškolskom obrazovanju ima vrlo malo te da se navedenim sadržajima poklanja vrlo mala pozornost u obrazovanju (Nadrljanski, 2007). Pozitivna činjenica je da iako 53,5% misli da je potrebna bolja edukacija, ostalih 46,5% učitelja smatra da su dovoljno obrazovani za rad sa suvremenim medijima u nastavi.

Nadalje, postavlja se i pitanje o utjecaju suvremenih medija na obrazovno postignuće učenika. Provedenim istraživanjem potvrđuje se i druga postavljena hipoteza: „Učitelji razredne nastave smatraju da korištenje suvremenih medija u nastavi hrvatskog jezika poboljšava obrazovno postignuće učenika.“ Prema dobivenim rezultatima, 54,7% učitelja smatra da su obrazovna postignuća učenika bolja korištenjem medija u nastavi hrvatskog jezika, 45,3% učitelja smatra da su jednaka.

Nadrljanski (2007) navodi kako su, prema riječima mnogih učitelja, digitalni mediji poboljšali motivaciju, osposobljenje za rad na projektima i samostalan rad te su zaslužni za organiziranje nastave na zanimljiv način (Nadrljanski, 2007). Sukladno tome, možemo zaključiti da korištenje suvremenih medija u nastavi hrvatskog jezika poboljšava obrazovno postignuće učenika.

Zaključak

Pojava medija zahtijeva medijsku pismenost, kako kod djece i mladih, tako i kod roditelja i učitelja. Roditelji, ali i učitelji trebaju djecu upoznati s medijskim sadržajima, objasniti da korištenje medija može predstavljati zabavu, ali da se isto tako mogu koristiti za usvajanje znanja.

Ubrzani razvoj informacijske tehnologije ima značajan utjecaj na odgojno-obrazovni proces. Pojavom nove tehnologije i medija mijenja se i sam pristup nastavi. Učitelji trebaju prihvatiti sve što im tehnologija 21. stoljeća nudi i pruža. Isto tako, trebaju biti spremni na dodatno obrazovanje koje je potrebno za korištenje raznih medija. Uloga medija značajno utječe na obrazovna postignuća učenika, što je potvrdilo i provedeno istraživanje. Šarolik izbor medija i multimedija doprinosi kvaliteti i učinkovitosti nastave te poboljšava obrazovno postignuće učenika.

Nadalje, vrlo je bitno spomenuti i educiranost učitelja koji se koriste medijima u nastavi. Prema rezultatima provedenog istraživanja, veći dio učitelja smatra kako im nedostaje edukacija, što potvrđuju i brojni autori s obzirom da visokoškolsko obrazovanje ne nudi mnogo medijsko-didaktičkih sadržaja, no dio učitelja ipak tvrdi da su dovoljno educirani u tom

području. Osvrnula bih se na učitelje koji smatraju da im nije potrebna dodatna edukacija. Znaju li učitelji uistinu sve ili samo smatraju da znaju? Možda ipak ne prihvaćaju činjenicu da je korištenje medija uistinu zahtjevan posao za koji je potrebna svakodnevna edukacija jer nam nova tehnologija iz dana u dan pruža nove medijske sadržaje. Konstantno se pojavljuju novi digitalni alati koje je potrebno proučavati kako bismo se mogli njima i koristiti. Također, postoje i učitelji koji se drže tradicionalnog načina učenja i poučavanja te ne prihvaćaju integraciju suvremenih medija, iako je ona prijeko potrebna.

Literatura

1. Berbić Kolar, E., Rajšić, B., Matić, M. (2015). Utjecaj reklame na medijsku pismenost. U: D. Smajić, V. Majdenić (ur.), *Dijete i jezik danas - dijete i mediji*. Zbornik sa VII. znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 343-363.
2. Bilač, S. (2012). Mediji u nastavi hrvatskoga jezika. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 61.* (3.), 359-366. https://hrcak.srce.hr/86898
3. Bognar, L., Matijević, M. (2005). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
4. CARNet (2018). Digitalni nastavni materijali. ICT Edu - modul 3. Dostupno 13.9.2021. na http://www.carnet.hr/ictedu/edukativni_sadrzaji
5. Ciboci, L. (2015).Utjecaj medija na igru djece predškolske dobi. U: D. Smajić, V. Majdenić (ur.), *Dijete i jezik danas - dijete i mediji*. Zbornik sa VII. znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 363-389.
6. *E-laboratorij* (2021a). Kahoot – sustav za odgovaranje i kvizove temeljen na igri. Dostupno 13.9.2021. na https://e-laboratorij.carnet.hr/kahoot-game-based-sustav-za-odgovaranje-i-kvizove/
7. *E-laboratorij* (2021b). Padlet – kolaboracija na dohvat ruke. Dostupno 13.9.2021. na https://e-laboratorij.carnet.hr/padlet-kolaboracija-na-dohvat-ruke/
8. *E-laboratorij* (2021c). Wordwall-učimo igranjem. Dostupno 13.9.2021. na https://e-laboratorij.carnet.hr/wordwall-ucimo-igranjem/
9. *E-sfera.* Platforma udžbenika. Dostupno 13.9.2021. na https://www.e-sfera.hr/
10. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno 5. 9. 2021. na http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=42383
11. Kanižaj, I. (2015). Prema hrvatskome modelu odgoja za medije: prilike i prijetnje. U: D. Smajić, V. Majdenić (ur.), *Dijete i jezik danas - dijete i mediji*. Zbornik sa VII. znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 79-99.
12. Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije (2019). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja I športa, Dostupno 5.9.2021. na https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/HR-OSiGM_kurikulum.pdf
13. *Kurikulum.* Medijska pismenost. Dostupno 5.9.2021. na https://www.kucaljudskih prava.hr/wp-content/uploads/2017/03/kurikulum_medijska_pismenost1.pdf

14. Labaš D., Marinčić P. (2018). Mediji kao sredstvo zabave u očima djece, Medianali, Vol. 12, No. 15, dostupno 5.9. 2021. na https://hrcak.srce.hr/index.php?show= clanak &idclanak_jezik=288270
15. Laco, K. i dr. (2004). Odnosi s medijima. Zagreb: Masmedia.
16. Majdenić, V. (2019). Mediji tekst kultura. Zagreb: Naklada Ljevak.
17. Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra, 82* (1), 131-149. https://hrcak.srce.hr/79236
18. Matijević, M., Topolovčan, T. i Rajić, V. (2017). Nastavničke procjene upotrebe digitalnih medija i konstruktivističke nastave u primarnom i sekundarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 19 No. 2, 2017. 563-603. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=273844
19. *Medijska pismenost.hr*. Dostupno 13.9.2021. na https://www.medijskapismenost.hr/ dani-medijske-pismenosti-2021/
20. Mikić, K. (2015). Medijska pismenost, mediji kao prijenosnici humanih poruka, ideja, vrijednosti. U: D. Smajić, V. Majdenić (ur.), *Dijete i jezik danas - dijete i mediji*. Zbornik sa VII. znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 13-49.
21. Miliša Z., Šaravanja M. (2011). Analiza medijskih sadržaja u čitankama za osnovne škole, Medianali, Vol. 5, No. 9, https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id clanak_jezik=115678
22. Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M., Tomašević, M. Digitalni mediji u obrazovanju – pregled međunarodnih iskustava https://core.ac.uk/download/pdf/299373158.pdf
23. Nuli, M. (2018). *Multimedijski digitalni udžbenici*. Fakultet organizacije i informatike, Sveučilište u Zagrebu, mentorica: Dijana Plantak Vukovac, https://urn.nsk.hr /urn:nbn:hr:211:612577
24. Tolić, M. (2012). Kako steći medijske kompetencije? U Z. Miliša (ur.), *Tamna strana ekrana* Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, 205-225.
25. Tolić, M. (2012). Medijska kultura i odgoj za medije u suvremenoj školi. U Z. Miliša (ur.), *Tamna strana ekrana* Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, 69-84.
26. Vuić, B., Mikulec, A. (2015). Utjecaj verbalnih sadržaja nekih medija na pisane odgovore učenika razredne nastave i studenata učiteljskog fakulteta. U: D. Smajić, V. Majdenić (ur.), *Dijete i jezik danas - dijete i mediji*. Zbornik sa VII. znanstvenoga skupa s međunarodnim sudjelovanjem. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 161-179.
27. Zakon o udžbenicima za osnovnu i srednju školu (NN 27/ 2010) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_03_27_644.html pristupljeno 13.9.2021.
28. Zgrabljić Rotar, N., Kunić T. (ur.). (2020). Digitalno doba- Masovni mediji i digitalna kultura. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

THE ROLE OF CONTEMPORARY MEDIA IN CROATIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract

Today's education is marked by the emergence of new technologies and media that are increasingly used both in life and in teaching. Given that children encounter the media in their earliest childhood, they need to be informed about media content as the media increasingly become an integral part of education. In order to achieve educational processes, it is necessary to integrate contemporary media in a traditional way of learning and teaching. We should strive to take advantage of all that 21st century techology offers and provides. Although this is a great challenge given the lack of media equipment of some schools and weak media competencies of teachers. The aim of the research was to show the importance of modern media in the teaching of the Croatian language and to show the level of education of primary school teachers who encounter the use of modern media in their work on a daily basis. The research was conducted in the form of a survey in which 86 primary school teachers from the territory of the Republic of Croatia participated. The results of the research prove that the use of modern media improves students' educational achievement in understanding teaching topics, but also that teachers lack necessary education regarding the use of media in the education system. The results also show that of the digital tools and platforms offered by Croatian publishers, teachers most often use the "Wordwall" and "e-sphere".

***Key words**: digital tools, media culture, media education, contemporary media*

UDK 371.382
UDK 371.68
Izvorni naučni rad

Josip Mihaljević

PHASES OF GAMIFYING CROATIAN WEB DICTIONARIES (THE EXAMPLE OF *MREŽNIK*)

Abstract

This paper focuses on the phases of gamifying Mrežnik. The gamification process was conducted at the Institute of Croatian Language and Linguistics on the project Croatian Web-Dictionary – Mrežnik. The games can help players in learning specific language and dictionary contents. Mrežnik consists of three modules: the module for adult native speakers of Croatian with 10,000 entries, the module for schoolchildren with 3,000 entries, and the module for non-native speakers with 1,000 entries. Some games based on the dictionary content for all three models were developed, and some are still in the development phase. A conceptual framework for gamification was created in parallel to creating these games and includes planning, developing, testing, and implementing the games within the dictionary. The first step was identifying game types and gamification elements present in dictionaries and other lexicographic publications. Before creating dictionary games for the Mrežnik project, the types of educational games and gamification elements used on websites of lexicographic publications were identified (183 web dictionaries and 76 encyclopedias were analyzed). After identifying all possible game types for learning many different types of dictionary content, the next step involved the design and later development of the first versions of dictionary games which contain basic gamification elements such as scoring, leaderboards, levels, time limits, and badges. The next step involved game testing, which was done with two groups of foreign students learning Croatian. The results of the conducted research showed that games can help students learn Croatian as a foreign (other) language. The games for children were presented to groups of elementary school students visiting the Institute of Croatian Language and Linguistics. Based on users' feedback, the games were later modified. The last step involves publishing games, promoting them, and monitoring user satisfaction.

Keywords: *conceptual framework, game development, game-based learning, gamification, web dictionary*

Introduction

Gamification is a process in which we take elements from games and implement them in situations that are considered non-game-like by nature (Merriam-Webster, 2019; Cambridge English Dictionary, 2019). Elements implemented from games are called gamification elements, and they can include any part of the game such as scoring, levels, leaderboards, rewards, social components, etc. (Ashaari et al., 2016: 870). Gamification is usually, but not necessarily, implemented through technology (e.g. when a teacher plays an educational game with the students on a school board). Gamification elements can be used for mundane courses and jobs (e.g., a system automatically scoring a worker based on how many items he has sold to customers). Gamification is used in many areas such as education, sale, and fitness. Many learning applications such as CodinGame[1] for learning computer languages and Duolingo[2] for

[1] https://www.codingame.com/ (26. 12. 2021.)
[2] https://www.duolingo.com/ (26. 12. 2021.)

foreign language learning, use games (mostly quizzes) and gamification elements such as scoring, leaderboards, badges, and skill trees. Gamification can also be applied through video games. The process of learning through video games is called Game-Based Learning. Educational games are games primarily made to educate the player, but accidental learning can occur through playing games that were made for entertaining purposes (Yip, 2007). Video games for educational purposes can be created for learning materials such as books which also include a dictionary. So educational games based on dictionaries can be created. Technology for creating games is developing rapidly and now there are many web services such as H5P[3], Quizlet[4], EclipseCrossword[5], and free game codes with no copyright restrictions available on sites like CodePen[6] and GitHub[7] for creating educational games.

This paper describes phases of gamification of Croatian born-digital dictionaries. Examples from *Mrežnik* illustrate these phases. *Mrežnik* is a born-digital dictionary created at the Institute of Croatian Language and Linguistics within the research project *Croatian Web-Dictionary – Mrežnik* financed by the Croatian Science Foundation. The gamification of born-digital dictionaries involves developing, testing, and implementing games within the dictionary. The reason for this analysis is that a lot of research on using games for learning purposes has been conducted, but it does not focus on gamifying dictionary content and testing it for learning purposes. The phases of gamifying the Croatian web dictionary are:

- Identifying educational games and gamification elements
- Developing games
- Testing games
- Publishing and promoting games
- Monitoring user satisfaction.

About Mrežnik

The *Mrežnik* project aims at creating a free, monolingual, easily searchable, hypertextual, corpus-based, online dictionary of the Croatian standard language. These entries contain definitions, subentries, collocations, examples of usage, normative and pragmatic advice, idioms, references to other entries, and external links. *Mrežnik* is based on the *Croatian Web Repository corpus*[8] and the *hrWaC – Croatian web corpus*[9]. In addition to these sources, all other available print and web sources are considered in writing definitions and selecting examples. *Mrežnik* is created using the TshwaneLex dictionary compilation software to create the desired structure and fields for dictionary entries. *Mrežnik* consists of three modules. In the first phase of the project, the module for adult native speakers of Croatian will have 10,000 entries, the module for school-children 3,000 entries, and the module for non-native speakers of Croatian 1,000 entries (more the project in Hudeček, Mihaljević, 2020). The first demo

[3] https://h5p.org/ (26. 12. 2021.)
[4] https://quizlet.com/ (26. 12. 2021.)
[5] https://www.eclipsecrossword.com/ (26. 12. 2021.)
[6] https://codepen.io/ (26. 12. 2021.)
[7] https://github.com/ (26. 12. 2021.)
[8] http://riznica.ihjj.hr/index.hr.html (16. 12. 2021.)
[9] http://nlp.ffzg.hr/resources/corpora/hrwac/ (26. 12. 2021.)

version of *Mrežnik,* which contains entries from letters A to F, was published in October 2021[10]. The demo version allows browsing and searching entries in all three modules.
Games based on the dictionary content for all three models were also developed within the project. The first versions of the games were published with a demo version of *Mrežnik*[11]. More about the site in chapter *Publishing and promoting games*.

Identifying educational games and gamification elements on other sites

Before creating dictionary games for *Mrežnik*, the types of educational games and gamification elements used on websites of lexicographic publications were identified. Hence, the first research question in this paper is:

RQ1: *Which gamification elements are present in Croatian and foreign lexicographic e-publications?*

To answer this research question, an analysis of 183 web dictionaries and 76 encyclopedias was conducted from December 2018 to December 2019. The websites were found on the *Wikipedia* lists of lexicographic publications[12] and academic search engines RefSeek[13] and iSEEK[14]. The research showed that only 26 web dictionaries and 10 web encyclopedias contain games or gamification elements. Games identified on these sites are quizzes, drag-n-drop games, puzzles, crosswords, fill in the blanks games, listening games (games for spelling of heardwords), offline materials for games, games for finding words, memory, typing games, hangman, and unique games. The table below shows the number of game types in online dictionaries and encyclopedias.

Table 1: Number of game types in online dictionaries and encyclopedias

quiz	drag-n-drop game	puzzles	crosswords	fill in the blanks	games for the spelling of heard words
26	10	6	5	5	5
offline materials for games	unique games	memory	hangman	games for finding words	typing games
5	4	3	3	2	1

Within each of these games and on websites of online dictionaries and encyclopedias, these gamification elements were identified: scoring, levels, time limit, leaderboards, avatar, badges or other award systems, and story with quests. The table below shows the number of gamification elements in online dictionaries and encyclopedias.

Table 2: Number of gamification elements in online dictionaries and encyclopedias

scoring	levels	time limit	leaderboards	avatar	badges or other award systems	story with quests
26	15	13	7	6	6	2

[10] https://rjecnik.hr/mreznik/ (27. 12. 2021.)
[11] https://rjecnik.hr/igre/ (27. 12. 2021.)
[12] https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_online_encyclopedias (27. 12. 2021.)
[13] https://www.refseek.com/ (27. 12. 2021.)
[14] http://education.iseek.com/iseek/home.page (27. 12. 2021.)

The tables above show that quizzes are currently the game type that appears most frequently, which is not surprising because quizzes are conceptually and technically the easiest game type to make. Drag-n-drop games follow quizzes in frequency. A dictionary that has the most game types is Merriam-Webster. It has a whole page dedicated to displaying all the games they created[15].

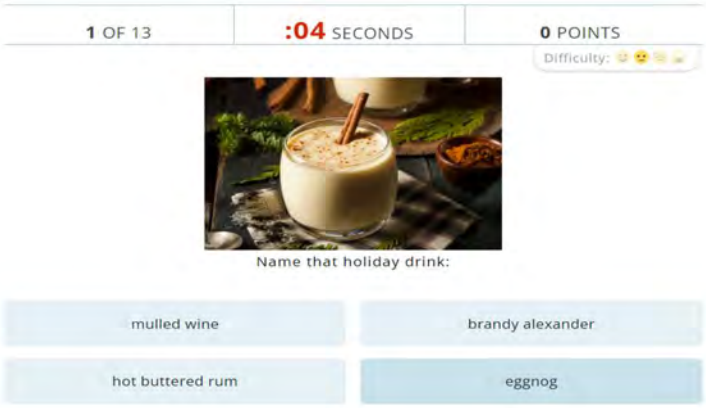


Figure 1: Example of question in holiday party quiz on Merriam-Webster dictionary

Most of these games feature gamification elements of scoring, and some games have levels divided by content or game difficulty adjustment. Most games implement scoring by awarding points to players for every correct answer or fulfilled task. Time limits are usually implemented together with scoring in quizzes. Dictionaries, unlike encyclopedias, do not have any unique games. A story with a quest is the least present gamification element in lexicographic games. The encyclopedia with the most unique game types is Encyclopedia Smithsonian[16] which has many unique simulation games for distributing water across countries, keeping cities safe from natural disasters, building zoos, etc. (Mihaljević, Josip. 2020a: 21)



Figure 2: Game *Aquation: The Freshwater Access Game* from Smitsonia in which you have to manage water distribution and research across the world[17]

[15] https://www.merriam-webster.com/word-games (28. 12. 2021.)
[16] https://www.si.edu/kids (28. 12. 2021.)
[17] https://ssec.si.edu/aquation (28. 12. 2021.)

Identifying games and gamification elements in libraries, archives, and museums

To get more data about educational game and gamification elements in addition to the previous research question the research was expanded with the following research question:

RQ_2: *Which gamification elements are present on library, archives, and museum websites?*

To answer that question, 179 museums, 254 libraries, and 21 archive websites were analyzed during 2019. The list of the websites for those institutions was found on Wikipedia sites[18]. It was determined that only 18 libraries, 11 museums, and 2 archives contain games, links to games, or gamification elements. The table below shows the number of game types on archives, libraries, and museum websites.

Table 3: Number of game types on the archive, library, and museum websites

quizzes	puzzles	drag-n-drop games	fill in the blanks	unique games	memory games	crosswords
27	23	18	15	5	3	1

Gamification elements identified within each of these games and on websites are shown in the table below.

Table 4: Number of gamification elements on the archive, library, and museum websites

scoring	levels	story with quests	time limits	avatar	badges or other award systems
28	20	19	15	14	13

From the tables above, we can conclude that there are fewer game types identified on the archive, library, and museum websites than on dictionary and encyclopedia websites (7 game types on the archive, library, and museum websites compared to 12 game types identified for dictionaries and encyclopedias). Like in dictionaries and encyclopedias on the archive, library, and museum websites, quizzes are the game type that occurs most frequently, and scoring is the gamification element that occurs most often. Stories and quests are present more often on these websites because they are appropriate for presenting cultural and historical content as it is easier to tell a story through games (more about this part of the analysis in Mihaljević, 2021b).

Developing games

The first step in designing dictionary games consists of choosing dictionary content that the creator of games wants to gamify and selecting the targeted group for which the gamified content is developed (e.g. *Mrežnik* has three modules for different user groups: elementary school children, non-native speakers, university students). In *Mrežnik*, before their initial development, games based on dictionary content were also categorized as spelling games,

[18] https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_libraries (28. 12. 2021.)

phonological games, morphological games, syntactic games, discourse games, lexical games, word formation games, and games for learning elements of the Croatian culture. Demo games for the three modules of *Mrežnik* were created based on the analysis of present educational games and gamification elements which was done in the previous phase and the decision what type of games needed to be created for which users (Mihaljević, 2020a: 877-890). When games and game elements have been selected, the technical process of developing games can start. First, the adequate technology that can allow creating games based on the decisions made for previous steps have to be chosen. Sometimes this technology, code, or program for developing games has to be tested to see if it allows games to be created based on the concept for the desired game. The selected technology can be used for final game development if testing proves so.

Games for *Mrežnik* were created using accessible technology that had no copyright restrictions. Most of the games were developed through available codes on CodPen and GitHub websites, and some games were developed through the H5P platform. H5P allows creating games through the website user interface and embedding them through HTML code on other websites. Games created through H5P don't have watermarks and copyright restrictions, but customization options are limited because developers don't have access to the game code. H5P was mostly used for creating simple quizzes, e.g., knowledge quiz for high school students[19] and drag-n-drop games for learning phrases[20]. Other game types or games that needed custom designs (such as games for learning the Glagolitic script, which use the FSGLA font for displaying Glagolitic letters) were created from codes available on CodePen and GitHub (Mihaljević, Josip. 2019: 2-3). Some games, such as the typing game for spelling[21] had to be heavily modified from the original code[22] to allow the presentation of certain Croatian letters (č, ć, đ, ž, š) and different graphical designs. For some games, leaderboards were also implemented. Games' leaderboard scores are stored and accessed by games through *Google sheets* using TabletopJS script[23].

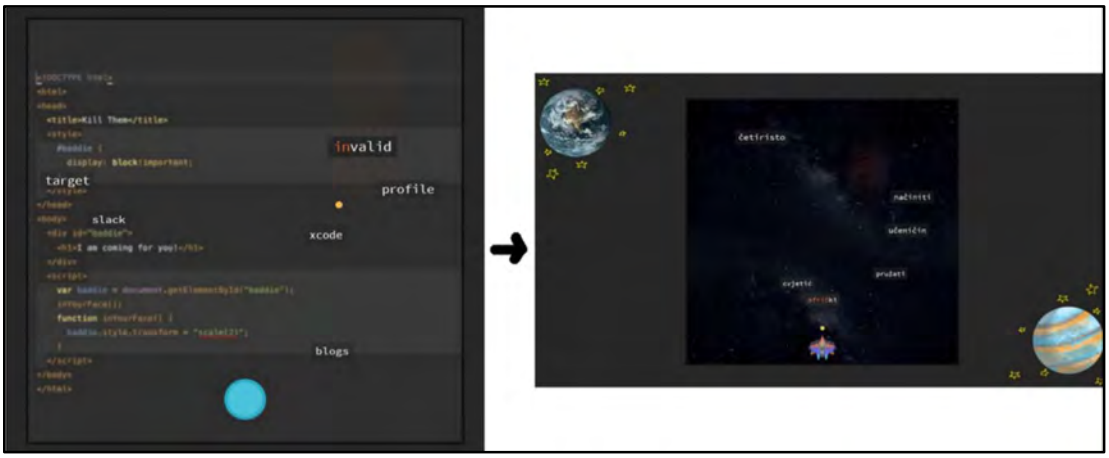


Figure 3: Difference between original typing game on the left with the modified typing game for learning Croatian on the right

[19] http://hrvatski.hr/igra/2/ (28. 12. 2021.)
[20] https://jezicneigre.com/frazemi/ (28. 12. 2021.)
[21] http://hrvatski.hr/igra/4/ (28. 12. 2021.)
[22] https://codepen.io/jakealbaugh/full/GopoLa (28. 12. 2021.)
[23] https://github.com/jsoma/tabletop (28. 12. 2021.)

The demo versions of the games were published online for testing purposes through GitHub and GitLab repositories. Many different game types are currently being developed, such as quizzes, crosswords, typing games, filling in the blanks, drag-n-drop, memory, etc. As mentioned earlier, they implement the gamification elements such as scoring, leaderboards, levels, time limits, and badges. Some of these games are currently present on websites https://rjecnik.hr/mreznik/, http://hrvatski.hr/, and https://jezicneigre.com/.

Testing games

Before publishing the final version of games, the games had to be tested so mistakes could be corrected and suggestions could be made for improving the game content or design. The game developer can do game testing, but it is also recommended to have other users who represent the targeted audience for the game test the game and give their feedback. After a few trials, if the game is playable, has no significant problems, and covers everything planned in the concept, it can be published. The demo versions of developed games were first presented to schoolchildren and non-native speakers learning Croatian as a foreign language during their visits to the Institute of Croatian Language and Linguistics[24]. Their reactions were noted, analyzed, and considered for further development of games (more about that in Mihaljević, 2021a). A research was conducted for games developed for azylants and asylum seekers learning Croatian. The games for azylants and asylum seekers are available on the site: https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/sadrzaji_za_strance/ (more about that in Matijević and Mihaljević, 2019).

However, to test the effectiveness of games for non-native speakers, after obtaining permission from the Ethics Committee, research was conducted on two groups of students learning Croatian in Croaticum – Center for Croatian as a Second and Foreign Language. The research was conducted in online classes through the Zoom platform during the pandemic of the COVID-19 disease (from 6th April to 22nd April 2020). The experimental group (9 students) used games published on GitHub during their class: https://borna12.github.io/croaticum/. The control group (12 students) did not use educational games. To compare their progress, the same vocabulary test was given to students in both groups. At the beginning of the first class, they wrote a pretest to analyze and compare their initial knowledge of the vocabulary learned in the lesson. The posttest, with the same questions as the pretest but in a different order, was given to the students of both groups at the end of the lesson to see their progress. After two weeks, they wrote a delayed posttest, which was again the same as the previous two tests, to check their long-term vocabulary retention. Descriptive statistics created from all three tests for each group are shown below (Table 5, 6, 7).

Table 5: Descriptive statistics of the results of the pretest

	N	average	median	mod	maximum	minimum	range
control group	12	38,08	38	39	30	45	15

[24] http://ihjj.hr/mreznik/page/usavrsavanje-i-diseminacija-2020/30/ (29. 12. 2021.)

experimental group	9	33,67	32	-	27	40	13

Table 6: Descriptive statistics of the results of the posttest

	N	average	median	mod	maximum	minimum	range
control group	12	44,08	45	46	40	47	7
experimental group	9	42,11	42	44	37	47	10

Table 7: Descriptive statistics of the results of the delayed posttest

	N	average	median	mod	maximum	minimum	range
control group	12	44,42	45	46	40	47	7
experimental group	9	40,78	40	46	35	46	11

The control group showed better results from the start, which can be seen from pretest results (table 5). From descriptive statistics for the first posttest results and delayed posttest results, we can see that students from the experimental group have improved after the pretest, more than the control group, even if they haven't achieved better results than the control group. This is especially true for the posttest, where the average of the experimental group is not much lower than that of the control group.

Students from both groups also completed a short questionnaire after the first posttest. Most students (17) mention using a web dictionary to learn Croatian. Eleven students (six from the experimental group, five from the control group) said that they like playing electronic games, nine students are neutral to them, and only one student does not like playing electronic games. Students from the experimental group also answered a questionnaire about the games used during the experiment. Eight out of nine students enjoyed learning through games. Those students agreed that these games are good, simple, and fun for learning the Croatian language. Two students commented that some games are maybe too simple for advanced learners and that more explanations and examples of word usage could be implemented.

The results of the conducted research implicate that games can help students learn Croatian as a foreign (other) language. More about the conducted research see in Mihaljević (2021:160-220). Based on observation during class, research results, and students' feedback, games developed for the *Mrežnik* project were modified to allow more difficult adjustments and have more examples of using a specific word or explaining a particular language rule.

Publishing and promoting games

After modifying games based on the previous testing, the games are published and promoted. Promoting can be done through social media before the game is published to attract more interest for the game or, in the case of *Mrežnik,* also to attract more interest for a product supplemented with games. However, promotion should continue after the game is published. In addition to social media, it is also good to have articles written about games on website portals that potential players visit and to promote games on TV programs, in newspapers, and magazines. Another way to promote educational games and get instant feedback is having workshops for learners or teachers. All these promotional activities are planned and have already been partly conducted for *Mrežnik*.

In the case of *Mrežnik,* the games are published on the site https://rjecnik.hr/igre/. The site was designed using WordPress. The *Mrežnik* site, also made in WordPress, is available at https://rjecnik.hr/mreznik/ and is linked to a site containing all the games on the main menu. A unique feature of *Mrežnik*, which was not found on any dictionary or encyclopedia websites, is that links to some games are implemented into the entry structure by external links. Certain dictionary entries have links to games that cover the content of that entry (e.g., entry *abeceda* 'alphabet' which contains the subentry *znakovna abeceda* 'sign alphabet' includes a link to the game designed for learning sign language alphabet[25]).

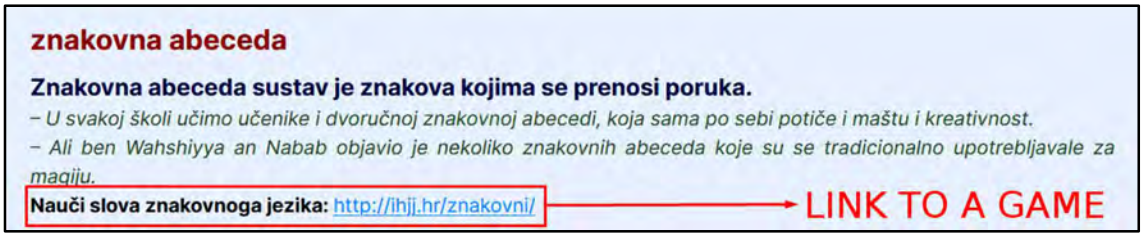


Figure 4: Link for a game for learning sign language inside subentry sign alphabet in *Mrežnik*

The game site is divided by categories and types for easier search. The main categories are target players previously defined by the three modules in *Mrežnik*. Further categorization was based on game content (spelling, grammar, culture, vocabulary, etc.). The game site also has a search bar which allows for faster game search. The site's main page displays the last few games in each of the categories. The games are presented with an image and a short description. When a player clicks on a game's title or image, the game opens in fullscreen mode in a new tab. Regardless of the categories, games are also divided and can be searched by type (e.g., quiz, drag-n-drop, fill in the blanks, memory). Each game has descriptive meta tags (description, ***Keywords***) that can help users find the game through a web search.

Monitoring user satisfaction

The last phase focuses on monitoring user satisfaction. This can also be done through social media since the user can freely give their opinion through likes and comments. Google Analytics can also check which games or parts of games are being played most often. Questionnaires can be given to players online or in person. Player feedback can be used for

[25] http://ihjj.hr/znakovni/ (1. 4. 2021.)

creating new games, updating the existing ones, adding new content, or improving games. It is essential to interact with the players to continue playing and that you don't lose them in the future. It is also important to expand the current player base with the potential future players gained by recommendations from older players.

Conclusion

The phases of gamifying *Croatian Web-Dictionary – Mrežnik* are mostly linear, so the next step begins after the previous. However, one can return from the last phase (monitoring user satisfaction) to the second phase because of possible bug fixes or mistakes or updates to the game content based on user feedback. Therefore, by explaining and giving examples for all phases of gamification of *Croatian Web dictionary* and creating games based on the content of the born-digital dictionary *Mrežnik*, we can conclude that it is possible to gamify a dictionary successfully. The phases mentioned in this paper can also be used for gamifying other lexicographic works. These gamification phases can help develop the methodology for gamifying language content in the digital environment. Language games created for *Mrežnik* can help players learn Croatian and dictionary content. The research presented in this paper opens questions that require more research in the future:

- how to modify these phases for gamifying encyclopedias (and possibly archive, museum, and library content);
- how would results of using gamified dictionary content for learning purposes (possibly not online) with larger groups and different groups (this includes not only doing research with non-native speakers) correspond to current case study results;
- will there be a need to identify more educational game types and usable gamification elements in the future due to the development of the game industry?

References

1. Academic Search Engine. (2013). *RefSeek*. Accessed 27. 12. 2021. (https://www.refseek.com/).
2. Albaugh, Jake. (2016). Kill Dev Words: The Game. *CodePen*. Accessed 28. 12. 2021. (https://codepen.io/jakealbaugh/full/GopoLa).
3. Aquation: The Freshwater Access Game. (2018). *Smithsonian Science Education Center*. Accessed 28. 12. 2021. (https://ssec.si.edu/aquation).
4. Ashaari, Noraidah Sahari; Layth Khaleel, Firas; Tengku Wook, Tengku Siti Meriam; Amirah, Ismail. (2016). Gamification Elements for Learning Applications. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology* 6/6. 868–874.
5. CodePen: Build, Test, and Discover Front-end Code. (2019). *CodePen*. Accessed 26. 12. 2021. (https://codepen.io/).
6. Coding Games and Programming Challenges to Code Better. (2016). *CodinGame*. Accessed 26. 12. 2021. (https://www.codingame.com/).
7. Create and Share Rich HTML5 Content and Applications. (2018). *H5P*. Accessed 26. 12. 2021. (https://h5p.org/).

8. Definition of Gamification. (2022). *Merriam-Webster*. Accessed 3. 1. 2022. (https://www.merriam-webster.com/dictionary/gamification).
9. Duolingo. (2019). *Duolingo*. Accessed 26. 12. 2021. (https://www.duolingo.com/).
10. EclipseCrossword – the fast, easy, and FREE way to create crossword puzzles in minutes. (2020). *EclipseCrossword*. Accessed 26. 12. 2021. (https://eclipsecrossword.com/).
11. Frazemi. (2017). *Jezične igre*. Accessed 28. 12. 2021. (https://jezicneigre.com/frazemi/).
12. Fun Stuff for Kids and Teens. (2021). *Smithsonian Institution*. Accessed 28. 12. 2021. (https://www.si.edu/kids).
13. GAMIFICATION. (2019). *Cambridge English Dictionary*. Accessed 17. 1. 2020. (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gamification).
14. Hrvatska jezična riznica: Naslovnica. (2010). *Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. Accessed 26. 12. 2021. (http://riznica.ihjj.hr/index.hr.html).
15. *Hrvatski mrežni rječnik – Mrežnik*. (2021). *Mrežnik*. Accessed 27. 12. 2021. (https://rjecnik.hr/mreznik/).
16. Hrvatski u školi. (2016). *Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. Accessed 28. 12. 2021. (http://hrvatski.hr/).
17. hrWaC – Croatian web corpus. (2013). *Natural Language Processing group*. Accessed 26. 12. 2021. (http://nlp.ffzg.hr/resources/corpora/hrwac/).
18. Hudeček, Lana; Mihaljević, Milica. (2020). The Croatian Web Dictionary – Mrežnik Project – Goals And Achievements. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 46/2: 645–667.
19. iSEEK – Education. (2007). *iSEEK*. Accessed 27. 12. 2021. (http://education.iseek.com/iseek/home.page).
20. Jezične igre i multimedijski prikaz znanja. (2020). *Jezične igre.* Accessed 28. 12. 2021. (https://jezicneigre.com/).
21. jsoma/tabletop: Tabletop.js gives spreadsheets legs. (2017). *GitHub*. 28. 12. 2021. (https://github.com/jsoma/tabletop).
22. Kviz znanja 2. (2016). *Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. Accessed 28. 12. 2021. (http://hrvatski.hr/igra/2/).
23. Learning tools & flashcards, for free. (2009). *Quizlet*. Accessed 26. 12. 2021. (https://quizlet.com/).
24. List of libraries. (2021). *Wikipedia*. Accessed 12. kolovoza 2019. (https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_libraries).
25. List of online encyclopedias. (2019). *Wikipedia*. Accessed 27. 12. 2021. (https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_online_encyclopedias).
26. Matijević, Maja; Mihaljević, Josip. (2019). Arabic Speakers as Croatian Language Learners Electronic Educational Games as a Support for Learning. *INFuture 2019: Knowledge in the Digital Age*. Ur. Bago, Petra; Hebrang Grgić, Ivana; Ivanjko, Tomislav; Juričić, Vedran; Miklošević, Željka; Stublić, Helena. Department of Information and Communication Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences. Zagreb. 135–145.

27. Matijević, Maja; Mihaljević, Josip. (2019). Prepoznaj riječi. *Naučite hrvatski*. Accessed 29. 12. 2021. (https://borna12.gitlab.io/igre-mreznik/sadrzaji_za_strance/).
28. Mihaljević, Josip. (2019). Games for Learning Old and Special Alphabets – The Case Study of Gamifying *Mrežnik*. *CLiC-it 2019: Italian Conference on Computational Linguistics.* Ur. Bernardi, Raffaella; Navigli, Roberto; Semeraro, Giovanni. AILC. Bari.
29. Mihaljević, Josip. (2020a). *Transport i komunikacija. Croaticum – igre*. Accessed 17. 4. 2020. (https://borna12.github.io/croaticum/).
30. Mihaljević, Josip. (2020b). Igrifikacijski elementi na mrežnim stranicama enciklopedija. *Studia lexicographica: časopis za leksikografiju i enciklopedistiku* 14/27. 15–32.
31. Mihaljević, Josip. (2020c). Igrifikacija *Hrvatskoga mrežnog rječnika – Mrežnika*. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 46/2. 407–434.
32. Mihaljević, Josip. (2021a). Elektroničke obrazovne igre očima učenika i nastavnika. *Hrvatski jezik* 8/1. 17–21.
33. Mihaljević, Josip. (2021b). Usporedna analiza igrifikacijskih elemenata u arhivima i drugim informacijskim ustanovama. *Arhivski vjesnik*. 64/1. 61–85.
34. Mrežnik igre. (2021). *Mrežnik*. Accessed 27. 12. 2021. (https://rjecnik.hr/mreznik/).
35. Nauči slova znakovnoga jezika. (2019). *Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. Accessed 4. 1. 2022. (http://ihjj.hr/znakovni/).
36. Radionica sa studentima Croaticuma Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. (2020). *Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. Accessed 29. 12. 2021. (http://ihjj.hr/mreznik/page/usavrsavanje-i-diseminacija-2020/30/).
37. The world's leading software development platform GitHub. (2008). *GitHub*. Accessed 26. 12. 2021. (https://github.com/).
38. Utipkaj riječi. (2016). *Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. Accessed 28. 12. 2021. (http://hrvatski.hr/igra/2/).
39. Word Games & Quizzes. (2021). *Merriam-Webster*. Accessed 28. 12. 2021. (https://www.merriam-webster.com/word-games).
40. Yip, Spencer. (2007). Ubisoft to teach DS owners French and Spanish? *Siliconera*. Accessed 24. 12. 2021. (https://www.siliconera.com/ubisoft-to-teach-dsowners-french-and-spanish/).

FAZE IGRIFIKACIJE HRVATSKOGA MREŽNOGA RJEČNIKA (PRIMJER *MREŽNIK*)

Sažetak

Ovaj rad analizira faze igrifikacije Hrvatskoga mrežnoga rječnika – Mrežnika. Proces igrifikacije proveden je u Institutu za hrvatski jezik i jezikoslovlje u sklopu projekta Mrežnik. Igre za rječnik napravljene su da pomognu igračima da nauče jezik i usvoje rječničke sadržaje. Mrežnik sadržava tri modula: osnovni za odrasle govornike hrvatskoga jezika koji ima 10 000 natuknica, modul za učenike nižih razreda osnovne škole koji ima 3000 natuknica i modul za neizvorne govornike hrvatskoga jezika koji ima 1000 natuknica. Igre su izrađene na temelju sadržaja svih triju modula te se neke igre još izrađuju. Konceptualni okvir igrifikacije mrežnoga rječnika stvoren je usporedno s

razvojem tih igara te uključuje faze planiranja, dizajniranja, testiranja te ugradnje igara u rječničke natuknice. Prvi korak uključuje identifikaciju i poznavanje tipova igara i mogućih igrifikacijskih elemenata koji se nalaze u rječnicima i drugim leksikografskim izdanjima. Prije izrade igara za Mrežnik, analizirani su tipovi obrazovnih igara i igrifikacijski elementi prisutni na mrežnim stranicama 183 rječnika i 76 enciklopedija. Nakon što su analizirani svi mogući tipovi igara te načini primjene igrifikacijskih elemenata, moglo se započeti s izradom prvih demoinačica igara za Mrežnik, koje sadržavaju igrifikacijske elemente bodovanja, tablice rezultata, razine, vremensko ograničenje i značke. Nakon izrade igre treba testirati. Testiranje je provedeno na igrama koje su izrađene u modulu za neizvorne govornike hrvatskoga jezika te je provedeno istraživanje o učinkovitosti igara na dvjema skupinama studenata koji uče hrvatski kao ini jezik. Rezultati istraživanja pokazuju da igre mogu pomoći studentima u učenju hrvatskoga jezika kao inoga. Igre izrađene unutar modula za učenike nižih razreda osnovne škole predstavljene su učenicima različitih škola koji su posjetili Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. Igre su izmijenjene na temelju prikupljenih povratnih informacija iz istraživanja te testiranja igara s različitim korisnicima. Posljednje faze igrifikacije uključuju izdavanje i promoviranje igara te praćenje zadovoljstva korisnika.

Ključne riječi: *igrifikacija, konceptualni okvir, mrežni rječnik, razvoj igara, učenje utemeljeno na igri*

UDK 811.163.42’373.45
Izvorni naučni rad

Jelena Žanić Mikuličić

ZASTUPLJENOST ANGLIZAMA U HRVATSKIM DNEVNIM NOVINAMA

Sažetak

Razlog je sve veće prisutnosti engleskih posuđenica, odnosno anglizama u svakodnevnome hrvatskom jeziku intenzivan proces globalizacije i informatizacije. Strane riječi jezika davatelja ulaze u jezik primatelja najčešće zbog nedostatka odgovarajućega leksema u jeziku primatelju. Najjednostavniji način ulaska stranih riječi u određeni jezik jest preko masovnih medija poput televizije, interneta te novina. Cilj je ovoga rada uputiti na sve veću zastupljenost anglizama u hrvatskim dnevnim novinama proučavajući razinu njihove zastupljenosti u novinama Slobodna Dalmacija i Jutarnji list. U zabilježenim je primjerima moguće uvidjeti da se uz jednorječne lekseme pojavljuju i stvaraju englesko-hrvatske sintagme. Prikupljenom građom pokušat će se prikazati kako su engleske riječi postale uobičajena sastavnica jezika hrvatskih dnevnih novina u fonološkome, pravopisnome ili morfološkome obliku. Namjena je ovoga rada uvidjeti problematiku nagloga ulaska anglizama u svakodnevni tisak, odnosno pisanu riječ iako je za mnoge lekseme moguća zamjena hrvatskim istoznačnicama.

Ključne riječi*: anglizmi, masovni mediji, leksemi, posuđenice, istoznačnice.*

Uvod

Jezik je kulturna kategorija koja se kontinuirano mijenja. Razlozi promjena mogu biti izvanjezični i jezični. Izvanjezični razlozi odnose se na utjecaj migracija i teritorijalnih osvajanja, tehnologije, prometa i medija. Jezični su razlozi potreba za imenovanjem novih predmeta, pojmova i ideja. Pojedine nove riječi koje danas upotrebljavamo u svakodnevnome govoru i na koje nailazimo u medijima najčešće proizlaze iz engleskoga jezika. Popularno ih nazivamo anglizmima (anglicizmima) premda bi bilo ispravno kazati da su one internacionalizmi ili neologizmi (Anić 2006). Posuđivanje započinje u trenutku preuzimanja riječi od jezika davatelja u jezik primatelj, najčešće na fonološkoj i morfološkoj razini. Na fonološkoj razini provodi se zamjena engleskih fonema hrvatskim fonemima, a na morfološkoj razini zamjena engleskih morfema hrvatskim morfemima. Često je prilikom čitanja teksta moguće naići na različito pisanje jednoga leksema u istome novinskom članku, npr. leksem *business,* ali i leksem *biznis.* Radi se o pojednostavljivanju pravopisnoga sustava tako da engleski fonemski par ima jedan ortografski znak u hrvatskome jeziku. Anglizmi obično imaju više od jednoga značenja te prijelazom u jezik primatelj najčešće zadržavaju samo jedno značenje koje je potrebno za imenovanje predmeta.[1] Osobito su prisutni u određenim područjima poput informacijske i komunikacijske tehnologije, zdravlja, kulture življenja (ovo područje sve češće nazivamo engleskim izrazom *lifestyle*), zatim, sporta, politike i dr. (Filipović 1990:54).

Weinreich (1953:60) smatra da se anglizmi često upotrebljavaju jer se engleski jezik smatra prestižnim te osoba koja upotrebljava takvu riječ doseže društveni položaj koji simbolizira znanje toga jezika. Prćić (2005:157) takvu upotrebu jezika naziva statusnom uporabom za kojom isključivo postoji subjektivna potreba.

[1] https://www.oocities.org/gimn1gradacac/posudjenice/posudjenice.htm, 1. 2. 2022.

Problem anglizama svakako je danas jedan od najvećih problema vezanih za hrvatski jezik, a glavni razlog za to može biti sklonost Hrvata svemu što je strano (Opačić, 2007:21). Prvo i osnovno načelo prihvaćanja stranih riječi u hrvatski jezični sustav kaže kako je, kada je god to moguće, riječ stranoga podrijetla poželjno zamijeniti istoznačnom domaćom riječi. Jedino ako u hrvatskome jeziku ne postoji kvalitetna zamjena, trebalo bi se koristiti stranom riječi. Niže su navedene najčešće engleske riječi koje su se danas toliko uvriježile u hrvatskome jeziku da bilo kakva zamjena više nije moguća. Također, anglizmu se, točnije imenici često dodaju sufiksi poput *-er* ili *-ing,* čime se dobivaju nove riječi riječ poput *facelifting, pressing* i *džoger*.[2]

Metodologija

U radu će se prikazati građa prikupljena od 9. do 18. travnja 2020. godine iz dnevnih novina *Slobodna Dalmacija* i *Jutarnji list.* Praćene su rubrike i prilozi vezani za društvena zbivanja pojedinih županija, što posebno uključuje politiku, kulturu življenja, zdravlje i sport. Svaka prikazana jedinica korpusa sastoji se od analizirane riječi, prijevoda riječi na hrvatski jezik te primjera preuzeta iz novinskoga korpusa. Primjeri su navođeni abecednim redom s nazivom novina, nadnevkom i stranicom. Ukoliko se u jednoj rečenice pojavljuje više anglizama, bit će navedeni redoslijedom pojavljivanja. U svakoj od novina obrađeno je više članaka, uključujući i priloge te su proučavani tekstovi koji su ponudili najbogatiji izvor engleskih riječi, odnosno anglizama.

Pokušat će se sagledati kako se međusobni utjecaji jezika mogu promatrati na nekoliko razina jezičnoga istraživanja: fonološkoj, morfološkoj i pravopisnoj te će se isto prikazati tablično u analizi prikupljene građe. Uočit će se kako su određene posuđenice konotativne,[3] a druge denotativne[4]. Konotativne ili suvišne posuđenice najčešće je moguće zamijeniti istoznačnicom koja postoji u jeziku primatelju, ali je njihova upotreba rezultat prestiža u određenome trenutku. Za razliku od njih, denotativne, odnosno potrebne posuđenice jesu one bez kojih jezik primatelj trenutačno ne može i one kao takve upotpunjuju jezik. U radu će se zaključiti jesu li određeni anglizmi u prikupljenoj građi suvišne ili potrebne posuđenice u hrvatskome jeziku.

Prikupljena građa

U ovom dijelu rada zabilježit će se ekscipirani anglizmi koje je autorica uočila unutar pojedinih rečenica u različitim rubrikama dnevnih novina. Navedeni primjeri rečenica pokazat će u kojem je kontekstu riječ upotrijebljena. Ispisat će se anglizam, njegov prijevod na hrvatski jezik prema rječniku (Filipović 2004), primjer u kojem je navedeni anglizam upotrijebljen, naziv dnevne novine, datum i stranica. Analizi prikupljene građe pristupit će se u idućem podnaslovu rada.

U dnevnim novinama *Slobodna Dalmacija* i *Jutarnji list* pronađeni su sljedeći anglizmi: **after party** (*after party* – zabava poslije) - *U Hrvatskoj svi idu na vjeronauk, svi peku janjca za pričest, svi se zavidaju za* ***after*** *krizma* ***party*** *i svi misle da je Stepinac bio sveti čovjek.* (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 32.); **anksioznost** (*anxiety* – tjeskoba) -

[2] https://www.interpreta.hr/hirek-attekintes/anglizmi-u-hrvatskoj, 5. 2. 2022.
[3] Prema Filipoviću (1990:15), suvišne posuđenice.
[4] Ibidem, potrebne posuđenice.

Zbog izolacije raste ***anksioznost,*** *ali bitno je znati – kriza će proći* (*Jutarnji list,* 10. travnja 2020., str. 13.); **aplauz** (*applause* – pljesak) - *Alin Antunović kaže da joj nedostaju nastupi uživo, reakcije publike pa i* ***aplauz*** (*Slobodna Dalmacija,* 15. travnja 2020., str. 40.); **aplikacija** (*application* – primjena) - ***Aplikacija*** *je otkrila koji su najčešći simptomi* (*Jutarnji list,* 10. travnja 2020., str. 10.); **art director** (*Art director* – umjetnički voditelj) - ***Art direktora*** *tada nije bilo ni u marketinškim agencijama.* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str. 23.); **asesoar** (*accessories* – dodatci) - *Od njega ne kani odustati ni dvojac brenda ELFS, već glasovit po modnim rješenjima za žene i muškarce, kao i za djecu, te raznoraznom* ***asesoaru,*** *od školskog pribora do modnih dodataka.* (*Slobodna Dalmacija,* 10. travnja 2020., str. 24.); **asimptomatski** (*asymptomatic* – bez simptoma) - *Pretpostavljamo da je netko od djelatnika bio bolestan, dolazio na posao bolestan ili je bilo* ***asimptomatski*** *i dogodilo se to što se dogodilo.* (*Jutarnji list,* 10. travnja 2020., str. 3.); **aut** (*out* – van, izlaz) - *Prvi plan je propao, HNL je u* ***„autu''*** *do 30. svibnja.* (*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 28.); **autodestrukcija** (*autodestruction* – samouništenje) - *Postići to da se ugledni stožer kompromitira, i to kao mjesto gdje se donose nekakve političke odluke da bi se pogodovalo Crkvi, zavičaju, HDZ-u ili izbornoj bazi, to je zaista začudan oblik neopreza i* ***autodestrukcije.*** (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 17); **autsajder** (*outside* – izvan svega) - *Bili smo totalni* ***autsajderi.*** (*Slobodna Dalmacija,* 18. travnja 2020., str. 34.); **balans** (*balance* – ravnoteža) - *Njihov eponimni debi album sjajan je reprezent tog* ***balansa*** (*Jutarnji list,* 17. travnja 2020., str. 40.); **bek**/**stoper** (*back* – leđa, zaleđe; *stopper* – zaustavljivač) - ,,*Pratim sve, posebno što je sada kod mene Ismajli, odličan stoper, a htio sam zvati i ovog malog, lijevog* ***beka.****''Edy Reja.* (*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 26.); **bend** (*band*– glazbeni sastav) - *Drobnjakove obveze prema* ***bendu*** *u sudnici je opisao i bivši bubnjar Dražen Scholz ustvrdivši da je suradnja s menadžerom bila prekinuta na godinu dana.* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str.17.); **biznis** (*business* – poslovanje) - *Njih 30 posto nije imalo novaca da početkom travnja plati najamninu, kazuje nam naš sugovornik, koji se bavi nekretninskim* ***biznisom*** (*Slobodna Dalmacija,* 17. travnja 2020., str. 8.); **brending** (*brand* – marka) - *U sklopu* ***brendinga*** *su osmislili i komunikacijsku platformu koja brašno pozicionira ne samo kao kvalitetnu namirnicu, nego i kao lifestyle proizvod koji promiče filozofiju eksperimentiranja u kuhinji.* (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., prilog *Nekretnine,* str. 32.); **brifing / kongres / intervju / press konferencija / presica / thinktank** (*brifing* – kratki sastanak; *congress* – skup; *interview* – razgovor; *press conferenc*e – konferencija za medije; *think tank* – strateško promišljanje) - *U normalnim vremenima u stanu dogovaram snimanja, nazivam sugovornike, odlazim na* ***brifinge, press konferencije****,* ***kongrese, think tankove, na intervjue****…*(*Slobodna Dalmacija,* 14. travnja 2020., str. 40.); **budžet** (*budget* – proračun) - *Situacija je takva da CRO Race ima svoju poziciju u kalendaru, ali je prerano govoriti o zatvaranju* ***budžeta****.* (*Jutarnji list,* 17. travnja 2020., str. 37); **cashflow** (*cashflow* – tijek novca) - *Klubovi će definitivno trebati na reboot jer je taj famozni* ***cashflow*** *definitivno stao.* (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 47.); **catering** (*catering* – isporuka hrane, opskrba) - *Sektori koji su nastavili s radom su: internetska kupnja, proizvodnja i distibucija higijenskih proizvoda, proizvodnja i distribucija lijekova, čišćenje,* ***catering****, edukacijske usluge.* (*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 7.); **coronavirus/Covid-19** (*coronavirus/covid-19* – virus korone srodan SARS-u) - *Početna naklada albuma bila je pet milijuna primjeraka, ali* ***coronavirus*** *nije nikome zapeo za oko.*

(*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 24.); ***Covid-19*** *je poput mobitela; stalno će se nadograđivati.* (*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 11.); **CRO Race** (*CRO Race* – hrvatska utrka) - *Situacija je takva da* ***CRO Race*** *ima svoju poziciju u kalendaru, ali je prerano govoriti o zatvaranju budžeta.* (*Jutarnji list,* 17. travnja 2020., str. 37); **čarter** (*charter* – najam brodova) - *Imali bi zatvoreno okruženje u kojem ekipe dolaze* ***čarterima,*** *mi ih dopremimo do trkališta, osiguramo da su svi testirani na koronavirus, da su zdravi, da nema rizika i da utrka bude bez gledatelja.* (*Slobodna Dalmacija,* 10. travnja 2020., str. 29.); **definirati** (*define* – odrediti) - *Potrebno je* ***definirati*** *i mjeru pojačanja kroz seizmički certifikat* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str.17.); **delegacija** (*delegation* – izaslanstvo) - *Navodno je ministarska* ***delegacija*** *koja je danas bila u Splitu utvrdila niz mogućih propusta vodstva doma.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 4.); **devastacija** (*devastate* – uništiti) - *Pa se, eto, sada se bračni par Borić upustio u* ***devastaciju*** *pomorskog dobra, a Šoltani su s pravom ljuti što im se opet, po tko zna koji put, betonira „mrkinta" na zemljištu koje je vlasništvo sviju nas.* (*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 23.); **digresije** (*digression* – odmicanje) - *Ipak, sve te zelene* ***digresije*** *zapremaju manji dio knjige koja nudi i vrlo sažete zapise* (*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 35.); **distribucija** (*distribution* – dijeljenje; *stream* – gledanje uživo)) **-** *Cannes i drugi veliki festivali imaju problem da bi se njihova virtualna izdanja mogla pretvoriti u besplatnu* ***distribuciju*** *odnosno* ***strimanje****.* (*Jutarnji list,* 15. travnja 2020., str. 44.); **diversifikacija** (*diversification* – raznolikost) - *Nužna je* ***diversifikacija*** *gospodarstva – ako netko to slučajno nije znao do danas, sad nam je jasna potreba promjene strukture gospodarstva i toga da se ne drže „sva jaja u istoj košari".* (*Slobodna Dalmacija,* 10. travnja 2020., str. 15.); **drive in** (*drive in* – ulaziti) - *Prema dosadašnjim najavama, građani bi mogli dobiti* ***drive in*** *tržnicu.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 14.); **džentlemen** (*gentleman* – gospodin) - *A pamtit će ga se i po* ***džentlmenskom*** *ponašanju.* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str.36.); **džogeri** (*jogger* – trkač) - *Prvu ozbiljnu pukotinu u epidemiološkom kordonu nisu skrivili ni piciginaši, ni berači šparoga, ni* ***džogeri*** *ni omladina koja tulumari…* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 26.); **e-naslov** *(e* – elektronski) - *Općenito na tržištu nema puno* ***e-naslova*** *zbog problema s autorskim pravima.* (*Slobodna Dalmacija,* 17. travnja 2020., str. 14.); **edukacijske** (*education* – podučavanje) - *Sektori koji su nastavili s radom su: internetska kupnja, proizvodnja i distibucija higijenskih proizvoda, proizvodnja i distribucija lijekova, čišćenje, catering,* ***edukacijske*** *usluge.* (*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 7.)*;* **egzil** (*exile* – progonstvo) - *Kad je Dinamo krenio u kresanje plaća, to je bio signal za napad na čelnike modrih posebno na Zdravka mamića, „gazdu u* ***egzilu****".* (*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 43.); **eksperiment** (*experiment* – pokus) - *Stručnjaci ističu da se pravilo dvometarske distance temelji na* ***eksperimentima*** *iz 1930.* (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 11.)*;* **emergentne** (*emergency* – hitno, ozbiljno) - *Tijekom press konferencije Nacionalnog stožera civilne zaštite, znanstvenici i liječnici često koriste izraze poput kontagiozan,* ***emergentne*** *bolesti, komordibitet…*(*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 22.)*;* **eskalirati** (*escale* –pojačati se) - *Moglo bi biti ostavki zbog situacije s koronom koja je malo* ***eskalirala*** *u splitskom domu za stare i nemoćne.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 3.)*;* **evocirati** (*evoke* – pobuditi) - *Želi* ***evocirati*** *dolazak proljeća, a jaja ne boji, već ih radije aranžira ,,gola''.* (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 25.)*;* **facebook stranica** - *(…) komentirao je Siniša Beroš, prodavač ribe i administrator*

facebook stranice *Splitska peškarija.* (*Slobodna Dalmacija,* 10. travnja 2020., str. 17.)*;* **fairplay** (*fair play* – poštena igra) - *Mogao je biti svjetski prvak, ali* ***fairplay*** *mu je bio važniji.* (*Jutarnj list,* 14. travnja 2020., str. 36.)*;* **favorizirati** (*favorize* – biti naklonjen) - *Kad je, međutim, u pitanju mjera kojom se* ***favoriziraju*** *domaći poljoprivredni proizvođači u javnim nabavama, iz EK su nam odgovorili da ćemo taj odgovor dobiti nešto kasnije.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 2.)*;* **febrilitet** (*fever* – vrućica) - *Dana 8. travnja sam od epidemiologa doznala da joj je nalaz pozitivan, a isti dan sam i kod jednog štićenika primijetila povišen* ***febrilitet.*** (*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 11.)*;* **fejs** (*face* – lice) - ***Fejs*** *se užario od prijetnje i kletvi protiv čestite novinarke.* (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 32.)*;* **fotosession** (*photosession* – snimanje) - *,,Davno je to bilo, ali* ***fotosession*** *pamtim kao jedno zanimljivo iskustvo.''* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str.18.)*;* **GMO free certifikat** (*GMO free* – nije genetski modificirano; *certificate* – svjedodžba, potvrda) - *Djelatnici Vindije rade sve kako bi se nastavilo s dostatnom opskrbom prodajnim mjesta diljem Hrvatske – Cekin svježom piletinom i Vindon svježom puretinom s prvim* ***GMO free certifikatom*** *u našoj zemlji.* (*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 17.)*;* **gratis** (*gratis* – besplatno) - *Dok kafić zjapi prazan, parking je prepun automobile,* ***gratis*** *je zasada.* (*Slobodna Dalmacija,* 14. travnja 2020., prilog *Mozaik,* str.21.); **hendlati** (*handle* – rukovoditi) - *Meni kao uznemirenom laiku kudikamo je draže znati da krizu* ***hendla*** *liječnik nego, štatigajaznam, vatrogasac ili policajac.* (*Slobodna Dalmacija,* 17. travnja 2020., str. 9.); **hepening** (*happening* – zbivanja) - *Eh, tko bi nabrojao sve* ***hepeninge*** *i značajne ljude koji su ovuda prošli.* (*Slobodna Dalmacija,* 14. travnja 2020., *prilog Mozaik,* str.21.); **honorirati** (*honour* – čast, počastiti) - *A ti se iz dana u dan jednako mrštiš tražeći pokornost koju ćeš jednog dana, i to samo možda, u svojoj beskrajnoj milosti* ***honorirati*** *popuštanjem ovo ili one mjere*. (*Slobodna Dalmacija,* 17. travnja 2020., str. 9.) **imidž troublemakera** (*image* – predodžba; t*roublemaker* – izgrednik) - ***Imidž troublemakera*** *princ je u javnosti prao liberaliziranjem života u domovini i uvođenjem umjerenog islama.* (*Jutarnji list,* 17. travnja 2020., str. 36.); **imunodeficijencija** (*deficiency* – nedostatak, manjak) - ***Imunodeficijencija*** *može biti stečana ili sekundarna, te primarna ili nasljedna.* (*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 22.); **in** (*in* – u, popularno) - *Od kada je nastupila epidemija koronavirusa, čitanje knjige je ponovo postalo* ***in.*** (*Slobodna Dalmacija, ,* 17. travnja 2020., str. 14.); **infrigement proces** (*infridge* – kršiti; *process* – tijek) - *Vladina mjera prema kojoj će sve tvrtke pa i one s više od 7,5 milijuna prihoda moći plaćati PDV prilikom naplate, a ne fakturiranja računa nije u skladu sa pravilima EU-a i Hrvatsku u tom pogledu očekuje* ***infrigement proces****…* (*Slobodna Dalmacija,* , 9. travnja 2020., str. 2.); **injektira** (*inject* – ubrizgati) - *Cjepivo se* ***injektira*** *u organizam i bezopasni virus inficira naše stanice.* (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., str. 6.); **inovator** (*inovation* – osmišljavanje) - ***Inovatori*** *proizvode na 3D printerima zaštitne maske i druga čuda za naše zdravstvo, a da nisu morali prethodno proći beskonačne procedure.* (*Slobodna Dalmacija,* 15. travnja 2020., prilog *Mišljenja,* str. 10.); **inox** (*inox* – nehrđajući materijal) - *Orguljaške tube su napravljene od posebnog* ***inoxa****, koji je otporan i na najzahtjevnije uvjete te – iznimno važno – ne reagira pretjerano na prisutnost soli.* (*Jutarnji list,* 10. travnja 2020., str. 25.); **internet** (*internet* – globalna mreža) - *Svoju evanđeosku poruku ta je crkva povjerila algoritmima* ***interneta****; ispraznila je svoje hramove da bi spasila živote svojih vjernika.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 21.); **investicija** (*investment* – ulaganje) - *Ova*

investicija *uz kredit HBOR-a povukla je i nabavu kamiona i prikolica jer da bi je prevezli treba nam čak 35 kamiona.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 10.); **kalkulacije** (*calculation* – računanje) - *Naime, zasad neslužbene* ***kalkulacije*** *govore da je jedna od ideja rezanje dodataka na plaću.* (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 7.); **kava tu gou** (*coffee to go* – kava za van) - ***Kave tu gou*** *su po deset kuna, odnosno devet kuna za espresso.* (*Slobodna Dalmacija,* 14. travnja 2020., prilog *Mozaik,* str.20.); **koautor** (*coauthor* – suradnik) - ***Koautori*** *su Nedžad Haznadar, Saša Šekoranja, fotograf Andija Zelmanović i Tomo Vrban.* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str.18.); **konsekvencjun** (*consequence* – posljedica) **-** *Nešto šta nam se čini beznačajna stvar može imati velike* ***konsekvencjune.*** (*Slobodna Dalmacija,* 14. travnja 2020., prilog *Kultura,* str.22.)**; konsenzus** (*consensus* – suglasnost) - *Švedska je zemlja* ***konsenzusa*** *i diplomacije, nastoji se pronaći najbolje moguće rješenje za društvo u vidu preživljavanja populacije, ali i ekonomije.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 20.); **kontagiozan** (*contagious* – zarazan) - *Jako je* ***kontagiozan*** *i širi se izravni putem s bolesne na zdravu životinju i nezdravim putem preko čovjeka.* (*Slobodna Dalmacija,* 18. travnja 2020. prilog *Spektar,* str. 11.); **konzumenti** (*consumer* – korisnik) - ***Konzumenti*** *marihuane će zbog službenog psa morati postiti.* (*Slobodna Dalmacija,* , 11., 12., 13. travnja 2020., str. 12.); **koronaexit (***exit* – izlaz) **-** *Eu ne želi ponoviti pogreške s početka pandemije koronavirusa (…) pa je jučer predložila zajedničke smjernice za ublažavanje mjera, takozvani* ***koronaexit.*** (*Jutarnji list,* 16. travnja 2020., str. 3.); **korona party** (*party* – zabava) **-** *Nisu prekidali koncelebrirani* ***korona party****, premda se zna kako su ta okupljanja opasna.* (*Slobodna Dalmacija,* 14. travnja 2020., prilog Mišljenja str.11.); **kreacionizam** (*creationism* – stvaranje) **-** *Kod nas se ta teorija širila uglavnom preko Youtube snimke emisije ,,Što ima, profesore?'' Waltera Veitha, južnoafričkog zoologa koji se preobratio na* ***kreacionizam****.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 48.); **kvalifikacija** (*qualification* – osposobljenost) **-** *(…) zapitao je je li baš istina da će baš on bez ikakvih* ***kvalifikacija*** *i natječaja, postati novi ravnatelj Doma za starije i nemoćne u Splitu.* (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 4.); **laptop** (*laptop* – prijenosno računalo) - ***Laptop*** *je zbog posla non-stop uključen, ali sam svako popodne obavezno u vrtu.* (*Slobodna Dalmacija,* 17. travnja 2020., str. 40.); **leasing** (*leasing* – najam) *Taksisti su pod terorom* ***leasinga,*** *cvjećari u krizi, a tek mali trgovci!* (*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 19.); **licenca/ online live/platforma** (*licence* – dozvola; *online live* – uživo na mreži; *platform* – sučelje) **-** *Režijski troškovi se u ovo doba godine smanjuju toliko malo da time nećemo ni približno pokriti trošak kupnje dodatnih* ***licence*** *za kvalitetne* ***online live platforme*** *za učenje, pripreme i održavanje virtualnih učionica.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 10., 20.); **lifestyle** (*lifestyle* – stil života) **-** *Tada riječ* ***lifestyle*** *nije postojala ni u medijskom prostoru ni u općenitom vokabularu.* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str.23.); **lockdown** (*lockdown* – potpuno zatvaranje) **-** *Karantena i* ***lockdown*** *ne mogu biti trajna opcija, svi to znamo; gospodarstva posrću.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 41.); **luzer** (*loser* – gubitnik) - *Ajme bit pošteni pa reć da je ta njihova pobuna ipak nekako* ***luzerska.*** (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 33.)**; mail** (*mail* – pošta) - *Poslali su mi pismo na taj* ***mail*** *i javili kako su pronašli bocu.* (*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 24.); **managed retreat** (*managed retreat* – organizirano povlačenje) - *Drugi način propisuje da se postojeći objekti i infrastruktura izmjeste iz poplavne zone, kao* ***managed retreat****.* (*Slobodna Dalmacija,* 18. travnja 2020. prilog *Spektar,* str. 3.); **mason** (*mason* – zidar)

- *Kad smo već kod* ***masona,*** *iskoristite ''novo nenormalno'' da postanete, ako ništa drugo, teoretičar zavjera ili geopolitički strateg poput admiral Domazeta-Loše.* (*Jutarnji list,* 10. travnja 2020., str. 27.); **mastermind** (*mastermind* – genij) - *Priča je inicijalno počela tako što je misteriozni* ***mastermind*** *profesor Alvaro Morte okupio tim ljudi koji nemaju što izgubiti za pljačku stoljeća.* (*Slobodna Dalmacija,* 15. travnja 2020., prilog *Mozaik,* str. 21.); **matchday** (*matchday* – prva sezona) - *Žale se da im je ugrožena likvidnost te da preduga stanka i milijunski* ***matchday*** *prihodi, prijete bankrotom.* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str. 35.); **menadžer** (*manager* – upravitelj) - *Drobnjakove obveze prema bendu u sudnici je opisao i bivši bubnjar Dražen Scholz ustvrdivši da je suradnja s* ***menadžerom*** *bila prekinuta na godinu dana.* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str. 17.); **mini kruzer** (*mini cruiser* – mala krstarica) - *Prije su kod porinuća* ***mini kruzera*** *mogli raditi s težinama do 200 tona, a sada mogu raditi paralelno s dvije dizalice ukupne težine 400 tona.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 10.); **miting** (*meeting* – sastanak) - *Sada je i otkazivanje Olimpijskih igara poremetilo cijelu sezonu, što je poseban izazov za sportaše, pa im je svakako svima sada, čim se smiri situacija, cilj što više nastupati i biti u formi – objašnjava Brkljačić, direktorica* ***mitinga.*** (*Jutarnji list,* 10. travnja 2020., str. 29.); **multinacionalan/relevantniji** (*multinational* – višenacionalan; relevant – važan) –- *Kako bi došlo do još* ***relevantnijih*** *podataka Pluristem ima u planu podnijeti zahtjev za pokretanje* ***multinacionalnog*** *kliničkog ispitivanja za liječenje komplikacija povezanih sa koronavirusom.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 12.); **new deal** (*new deal* – nova nagodba) - *Čeka li nogomet svoj* ***new deal****?* (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., prilog Magazin str. 46.); **nokdaun/nokaut** (*knockdown* – udarac; *knock out* – izbaciti) - *Nismo u* ***nokdaunu.*** *Ne, radi se o klasičnom* ***nokautu.*** (*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 40.); **non-stop** (*non-stop* – bez prestanka) - *Laptop je zbog posla* ***non-stop*** *uključen, ali sam svako popodne obavezno u vrtu.* (*Slobodna Dalmacija,* 17. travnja 2020., str. 40.); **number one** (*number one* – broj jedan) - *Na ovom malom lokalitetu, Bogom danom, ima jako puno stanova za turistički najam – kaže nam stanar splitske zgrade* ***number one****.* (*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 20.); **off pitanja** (*off* – iz, mimo) - *Slijede četiri* ***off*** *pitanja.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 64.); **online** (*on-line* – na vezi) - *Predlažu i izdavanje bankarskih kartica za blokirane, te privremeno ukidanje naknade za* ***online*** *plaćanje.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 2.); **pay/stay** (*pay* – platiti; *stay* – ostati) - *Keks* ***pay.*** *Doma* ***stay.*** (*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 60.); **percepcija** (*perception* – sagledavanje) - *Odluka o priključenju EU mogla bi se pokazati važnom ne samo zbog pomoći koju će Unija ponuditi zemljama članicama nego i zbog smanjenja* ***percepcije*** *rizika.* (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 9.); **perzistira** (*persist* – ustrajati) - *U zaraženom čoporu virus se dugo zadržava i dugo* ***perzistira,*** *a inficirane životinje mogu ostati i kliconoše.* (*Slobodna Dalmacija,* 18. travnja 2020., prilog *Spektar,* str. 11.); **pozicija (**position – mjesto) **-** *Situacija je takva da CRO Race ima svoju* ***poziciju*** *u kalendaru, ali je prerano govoriti o zatvaranju budžeta.* (*Jutarnji list,* 17. travnja 2020., str. 37)**; prioritizirati** (*prioritize* – dati prednost*)* - *Mogli bismo* ***prioritizitrati*** *zdravstvene djetanike i radnike općenito prema tome jesu li seropoziotivni i virus-negativni.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 31.)*;* **procedura** *(procedure* – tijek) - *Inovatori proizvode na 3D printerima zaštitne maske i druga čuda za naše zdravstvo, a da nisu morali prethodno proći beskonačne* ***procedure****.* (*Slobodna Dalmacija,* 15. travnja 2020., prilog *Mišljenja,* str. 10.)*;* **puzzle** (*puzzle*– zagonetka) - *Naravno, izbjegavamo*

igrališta, složio sam sve ***puzzle*** *na svijetu po sto puta, znam napamet malu sirenu i Kralja lavova.* (*Jutarnji list,* 17. travnja 2020., str. 40.)*;* **quality** (*quality* – kvaliteta) - *Znak* ***„Vrgorac quality“*** *bit će jamstvo zaštite kupaca od preprodaje.* (*Slobodna Dalmacija,* 14. travnja 2020., str. 18.)*;* **randomizirati** (*random* – nasumično razvrstati) - *Nakon što liječnik izjavi koji su lijekovi dostupni u njegovoj bolnici, web stranica će* ***randomizirati*** *pacijenta na jedan od dostupnih lijekova*. (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 10.)*;* **reanimirati** (*reanimate* – oživjeti) - *Predsjednik Francuskog gerontološkog društva prof. dr. Olivier Guerin rekao je da su zdravstveni djelatnici suočeni s odabirom koga će* ***reanimirati.*** (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 10.)*;* **reboot (***reboot* – ponovno pokrenuti) - *Klubovi će definitivno trebati na* ***reboot*** *jer je taj famozni cashflow definitivno stao.* (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 47.)*;* **rejting** (*rating* – normiranje) - ***Rejting*** *agencije predviđaju ozbiljne udare na gospodarstvo južne Europe.* (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., str. 10.); **rekonstruirati** (*reconstruct* – obnoviti) - *S njom su otišle i uspomene koje, skupljajući tuđe, Gašparac kao da pokušava na neki simboličan način* ***rekonstruirati****, nadomjestiti nedostatak vlastitih.* (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 32.); **rentijerstvo** (*rent* – iznajmiti, najam) - *Prestanimo se oslanjati na* ***rentijerstvo*** *i osjetljive industrije i sektore, rastimo brže, jače!* (*Slobodna Dalmacija,* 10. travnja 2020., str. 14)*;* **repatrijacija** (*repatriation* – ponovno dovesti u domovinu) - *„Očekujemo nastavak* ***repatrijacije*** *i dolazak četiri autobusa sa 90 do 100 hrvatskih državljana iz Tirola“, rekao je Grlić Radman.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 2.)*;* **reprezent** *(represent* – predstaviti) - *Njihov eponimni debi album sjajan je* ***reprezent*** *tog balansa.* (*Jutarnji list,* 17. travnja 2020., str. 40.)*;* **resetiranje** (*reset* – ponovno postaviti) - *Moramo iskoristiti ovu priliku i pritisnuti gumb za* ***resetiranje.*** (*Jutarnj list,* 14. travnja 2020., str. 34.)*;* **respiratorne** *(respiratory* – dišni) - *Čini se da mačke mogu biti osjetljive na* ***respiratorne*** *infekcije, pa bi ih tijekom pandemije bilo razumno držati u zatvorenom.* (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 11.)*;* **resilience** (*resilience* – elastičnost) - *I EU mora osvijestiti da* ***resilience*** *treba osigurati.* (*Slobodna Dalmacija,* 15. travnja 2020., prilog *Mišljenja,* str. 10.); **restart** *(restart* – ponovno započeti) - *Treba se pokazati spremnost za* ***restart*** *ekonomije.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 28.); **revitalizacija** (*revitalisation* – oživljavanje) - *Ova je kriza prilika za* ***revitalizaciju*** *domaće poljoprivrede, kako bi bila samodostatna za hrvatske potrebe.* (*Slobodna Dalmacija,* 14. travnja 2020., str. 8.); **režim** (*regime* – uređenje) - *Iz Maistre pritom ne otkrivaju što je od dodatnih usluga tijekom posebnih okolnosti dostupno gostima (...) obzirom na propise i poseban* ***režim*** (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 10.); **self-sevice** (*self-service* – samoposluživanje) - *Večera na brodu služila se iz* ***self-servicea,*** *a konobari su bili odijeljeni staklenim pregradama tako da je kontakt bio smanjen na minimum.* (*Slobodna Dalmacija,* 16. travnja 2020., str. 13); **senzacije** (sensation – osjećaj) - *Puno sam bliži mišljenju Nooteboomova kolege i prijatelja Harryja Mulischa koje je sve tobože neodoljive* ***senzacije*** *biljnog svijeta sažeo u rečenici „Priroda se nasmrt dosađuje''.* (*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 35.); **set** (*set* – skup) - *U trećem* ***setu*** *mjeru stižu poticaji za domaće goste.* (*Jutarnji list,* 15. travnja 2020., str. 7.); **set back zone** (*set back zone* –zona odmaka) - ***Set back zone*** *predstavlja pojas uz obalu u kojem gradnja nije dozvoljena*. (*Slobodna Dalmacija,* 18. travnja 2020. prilog *Spektar,* str. 3.); **skeč** (sketch –nacrt) - *Upravo smo kolegica i ja osmislile* ***skeč*** *s lutkama koje se zovu Pipo i Pipa.* (*Slobodna Dalmacija,* 15. travnja 2020., str. 40.); **smartfon** (*smartphone* – pametni telefon) - *Ako ste nekoć bili zakačeni za svoj telefon*

zbog ljubavi, o čemu i danas sanja Debbie Harry, od sada će zbog korone drugi biti zakačeni za vaš ***smartfon.*** (*Jutarnji list,* 16. travnja 2020., str. 29.); **socijalna distanca** (*social distance* – društvena udaljenost) - *I jednom kad se opozove naredba o održavanju* ***socijalne distance,*** *razumno je očekivati pravi stampedo.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 24.); **special** (*special* – posebnost) - *U srijedu 15.travnja Jutarnji list, daruje veliki* ***special!*** (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 66.); **spin** (*spin* – vrtnja) - *Izjavu direktora HUB-a da banke zapisuju redovnu kamatu na kredite za koje su odobrile moratorij otplate, a da tu kamatu ne obračunavaju, Tomašić vidi kao bankarski* ***spin.*** (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., str. 5.); **spiker** (*speaker* – govornik) - *Zato smo ga i zvali* ***spiker.*** (*Slobodna Dalmacija,* 18. travnja 2020., str. 35.); **start** (*start* – početak) - *Mislimo da bi* ***start*** *u Europi mogao biti povoljan, ali bio bi to događaj zatvorenog tipa.* (*Slobodna Dalmacija,* 10. travnja 2020., str. 29.); **stem** – (*STEM -* ***s****cience,* ***t****echnology,* ***e****ngineering and* ***m****athematics* – znanost, tehnologija, inženjering i matematika) - *Ispitivanje je ograničeno u* ***Stem*** *predmetima uz pomoć digitalnih alata.* (*Slobodna Dalmacija,* 10. travnja 2020., str. 9.); **stand by** (stany by – mirovanje) - *Po tom je pitanju sve* ***stand-by*** *i ne bismo trebali imati dramu.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja, 2020 str. 69.); **suburbija** (*suburb* – predgrađe) - *Tako sigurno misle i deseci mladih iz splitske cementne* ***suburbije.*** (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., prilog *Magazin,* str. 32.); **swap** (*swap* – razmjena) - *HNB ima obvezu informiranja ESB-a o upotrebi likvidnosti u eurima koju će HNB steći kroz valutni* ***swap.*** (*Jutarnji list,* 16. travnja 2020., str. 4.); **šeranje** (*share* – dijeliti, podijeliti) - *Iz povijesti znamo da su u dokolici ljudima na um padale najbolje ideje pa umjesto da kukate zbog izolacije i ne uzdižete se iznad* ***šeranja*** *šala o koroni, iskoristite ovo vrijeme da zapitate sami sebe što želite raditi i što želite od života.* (*Jutarnji list,* 10. travnja 2020., str. 27.); **šoping** (*shopping* – kupovina) - *Nakon 76 dana karantene, u srijedu u ponoć brojnim stanovnicima 11-milijunskog grada je prvi put 23.siječnja bilo dopušteno izaći, posjetiti rodbinu, otići u* ***šoping****, na sprovod ili na posao u drugi grad.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 13.); **tajming** (timing – izbor trenutka) - ***Tajming*** *nije mogao biti gori, u proljeće su teretane najposjećenije.* (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str. 8.); **teatar** (*theater* – kazalište) - *Za male najave koje snimaju uzeli su lutke iz* ***teatra.*** (*Slobodna Dalmacija,* 15. travnja 2020., str. 40.); **tender** (*tender* – natječaj) - *No, na koncu je Unija nevoljko amenovala cjelokupni aranžman priznajući kinesku tvrtku kao legitimnog pobjednika* ***tendera.*** (*Jutarnji list,* 16. travnja 2020., str. 30.); **tinejdžer** (*teenager* – adolescent) - *Ovih mi se dana neprestance vrti po glavi jer se pitam u kojoj su mjeri* ***tinejdžerske*** *ljubavi, snovi i životi uništeni radi psihoze oko korone zbog koje bi nepodnošljiva socijalna distanca mogla potrajati do 2022.* (*Jutarnji list,* 17. travnja 2020., str. 28.); **tour** (*tour* – turnir) - *„Od* ***toura*** *mi u ovom trenutku ne nedostaje gotovo ništa“, izjavio je Marjan Čilić.* (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., str. 56.); **totalno izignorirati** (*total* – potpuno; ignore – zanemariti) - *Neki nas znaju i* ***totalno izignorirati****.* (*Slobodna Dalmacija,* 9. travnja 2020., str. 21.); **transfer** (*transfer* – prijelaz) - *Jedan zgodan primjer pokazuje kako su se kretale cijene nogomenih* ***transfera*** *posljednjih godina.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020 str. 70.); **upcycling** (*upcycling* – ponovno recikliranje) - *Optimizam se istopio, no sad je vrijeme da isprobate* ***upcycling,*** *kreativnu ponovnu upotrebu proizvoda.* (*Jutarnji list,* 15. travnja 2020., str. 9.); **vaučer** (*voucher* – kupon) - *Turisti su uplatili akontacije od 220milijuna eura i za to dobili* ***vaučere.*** (*Jutarnji list,* 14. travnja 2020., str. 9.); **viralno** (*viral* – virusno) - *Prvotno se mislilo da je snimka stigla negdje iz Dalmacije no* ***viralni*** *hit ipak stiže iz Vinkovaca.* (*Slobodna*

Dalmacija, 15. travnja 2020., prilog *Mozaik,* str. 21.); **virtualno** (*virtual* –nestvaran) - *Papin **virtualni** Uskrs iz pustog golemog hrama.* (*Jutarnji list,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 10., 20.) *Moja prijateljica nije otkazala vjenčanje; zabava nakon toga će biti **virtualna.*** (*Slobodna Dalmacija,* 14. travnja 2020., str. 39.); **WC** (*WC* – zahod) - *S **wc** papirom je u jednom trenutku nastala čitava strka, domino efekt.* (*Jutarnji list,* 16. travnja 2020., str. 29.); **web dizajner** (*web designer* – dizajner internetske stranice) - *Iza platforme stoji Studio 3LHD te tim programera i **web dizajnera.*** (*Jutarnji list,* 18. travnja 2020., prilog *Nekretnine,* str. 32.); **web-aplikacija** (*web application* – internetska uporaba) - *Također, trenutno je u razvojnoj fazi **web-aplikacija** Tree For Life, koja će korisnicima omogućiti informaciju o uzgoju sjemena.* (*Slobodna Dalmacija,* 17. travnja 2020., str. 21.); **web shop** (*web shop* – internetska trgovina) - *Suočeni s globalnom pandemijom, u pivovari se nisu prepustili crnim scenarijima, nego su se reorganizirali i napravili **web shop.*** (*Jutarnji list,* 9. travnja 2020., str. 46.); **web stranica** (*web* – mrežna stranica) - *Otvorena je informativna **web stranica** koronavirus.dalmacija.hr* (*Slobodna Dalmacija,* 10. travnja 2020., str. 12.); **Youtube** - *Na njihovom **youtube** kanalu, na Veliku Subotu u 15h molit će se Božansko milosrđe…*(*Slobodna Dalmacija,* 11., 12., 13. travnja 2020., str. 20.); **zero-waste** (*zero-waste* – nulta stopa otpada) - *Možda sada nije najbolji trenutak za **zero-waste** pokret jer nećete uspjeti doći do proizvoda.* (*Jutarnji list,* 15. travnja 2020., str. 9.); **zoom event** (*zoom* –povećati; *event* – događaj) - *50 javnih osoba istovremeno se uključilo u **zoom event**, pravi društveni događaj u Hrvatskoj u eri koronavirusa.* (*Jutarnji list,* 17. travnja 2020., str. 25.).

U navedenim primjerima pozornost se dala anglizmima odnosno novonastalim riječima (neologizmima) iz engleskoga jezika koje su pod suvremenim utjecajima postale dio hrvatskoga standardnog jezika. Upotrebljene su u izvornome obliku, ali su se dobrim dijelom prilagodile i odrednicama hrvatskoga jezika. Veliki broj istaknutih anglizama ima svoj korijen u latinskome jeziku, međutim može se uočiti kako ih se prepoznaje prema krajnjem jeziku preuzimanja.

Analiza prikupljene građe

U prikupljenoj građi analizirane su ukupno 153 korpusne jedinice. Svaka je jedinica zasebno izvojena, kao i rečenica iz koje je preuzeta s nadnevkom i nazivom novina. Zabilježen je prijevod jedinice, tj. zamjenski leksem u hrvatskome jeziku, odnosno istoznačnica. Ističući morfološku odrednicu korpusnih jedinica, moguće je izvojiti 122 imenice, 16 pridjeva, 13 glagola te dva prijedloga. Spomenute je anglizme također moguće analizirati tematski, morfološki i tvorbeno. Temeljem navedenoga, u radu će se provesti tri klasifikacije korpusnih jedinica i svaka će klasifikacija biti prikazana tablično.

U prvoj klasifikaciji glagoli će se prikazati s obzirom na morfološku sastavnicu. Klasifikacija glagola bit će prikazana u *Tablici 1.* Zabilježit će se primjer glagola iz prikupljene građe, njegov infinitivni oblik u engleskome jeziku te hrvatska istoznačnica. Glagolski sustav u engleskome jeziku razlikuje se od glagolskoga sustava u hrvatskome jeziku jer ne poznaje kategoriju glagolskoga vida. Najčešće u tome slučaju glagoli imaju samo jedan morfološki oblik te se na glagol dodaje sufiks *-ati* i takvom se prilagodbom dobije glagol, npr. *startati* (eng. *to start /* hrv. *startati*). Upravo je to slučaj s glagolima koji će se navesti u tablici, npr. *hendlati, honorirati, injektirati, izignorirati, perzistirati, prioritizirati, randomizirati* i *reanimirati.*

U drugoj klasifikaciji prikazat će se tvorbeni elementi. Korpusne jedinice klasificirat će se prema svojoj sufiksalnoj sastavnici i biti navedene u *Tablici 2.* Moguće je uočiti da su imenice poput *autsajder, brending, brifing, distanciranje, konsenkvencjun, konzument, leasing, luzer, miting, resetiranje, revitalizacija, senzacija, spiker, stopper, strimanje, šeranje, šoping* i *tajming* nastale prilagodbom engleskoga glagola ili imenice te dodavanjem sufiksa jezika primatelja: *-nje, -ing, -(j)un, -er, -or, -ent, -ija.*

U trećoj klasifikaciji analizirat će se korpusne jedinice prema temi. Klasificirat će se riječi koje pripadaju informacijskomu i komunikacijskomu, političkomu, zdravstvenomu, sportskomu, kulturnomu te gastronomskomu nazivlju, poput riječi *viralno, press konferencija, febrilitet, tour, time break, assesoar* i *after party.* Ujedno će se nakon zabilježavanja leksema prema temi u *Tablici 3.* navesti korpusne jedinice prema svojoj morfološkoj, pravopisnoj i fonološkoj odrednici. Mnogi anglizmi koji se spominju u prikupljenoj građi zadržali su istu semantičku razinu, npr. *shoping/šoping*. U pojedinih je leksema vidljivo izravno posuđivanje, npr. *after party,* ili postoji određena sintagma u kojoj se koristi kombinacija engleskoga i hrvatskoga jezika, npr. *fotosession.*

Tablica 1. Anglizmi s hrvatskim sufiksom *-ati,* izvornim glagolskim oblikom i istoznačnicom

anglizam	**eng. leksem**	**hrv. leksem**
definirati	*to define*	Odrediti
eskalirati	*to escale*	pojačati se
evocirati	*to evoke*	pobuditi, prizvati
favorizirati	*to favorize*	biti naklonjen
hendlati	*to handle*	rukovoditi
honorirati	*to honour*	počastiti, nagraditi
injektirati	*to inject*	Ubrizgati
izignorirati	*to ignore*	zanemariti
perzistirati	*to persist*	Ustrajati
prioritizirati	*to prioritize*	dati prednost
randomizirati	*to random*	nasumično razvrstati
reanimirati	*to reanimate*	oživjeti
rekonstruirati	*to reconstruct*	obnoviti

U *Tablici 1.* navedeno je 13 glagola iz prikupljene građe koji su ušli u hrvatski jezik i njemu se prilagodili upotrebljavajući sufiks *-ati,* koji se u hrvatskome jeziku koristi za tvorbu infinitiva glagola. Iz tablice je vidljivo da svaki anglizam ima svoju zamjenu leksema na hrvatskome jeziku. S obzirom na postojeću zamjenu za svaki glagol, odnosno strani leksem u ovome slučaju čini se da problem vodi do šire populacije koja nevoljko i sporo usvaja stranu riječ na hrvatskome jeziku. Primjetno je da su navedeni hrvatski leksemi često korišteni u hrvatskome standardnom jeziku, nisu nepoznati ni mlađoj ni starijoj populaciji, ali se ipak čini da se prednost daje riječima stranoga podrijetla te da mediji radije upotrebljavaju anglizam umjesto hrvatske usvojenice.

Tablica 2. Anglizmi prilagođeni hrvatskomu jeziku prema sufiksima

-nje	**-ing**	**-(j)un**	**-er**	**-ent**	**-ija**
distanciranje	brending	konsenkvencjun	autsajder	konzument	aplikacija
resetiranje	brifing		čarter	reprezent	delegacija
strimanje	leasing		džoger		devastacija
šeranje	miting		minikruzer		digresija
	rejting		luzer		diverzifikacija
	šoping		menadžer		imunodeficijencija
	tajming		spiker		kalkulacija
			stoper		kvalifikacija
			tinejdžer		pozicija
			vaučer		repatrijacija
			web dizajner		revitalizacija
					senzacija

-et	**-or**	**-us**	**-ost**	**-ar**
febrilitet	koautor inovator	konsenzus	anksioznost	asesoar

U *Tablici 2.* navedeni su anglizmi iz prikupljene građe koji su ušli u hrvatski jezik i njemu se prilagodili upotrebljavajući sufikse navedene u tablici. Određene riječi danas smatramo anglizmima iako njihova etimologija dolazi iz latinskoga jezika. Za razliku od navedenih korpusnih jedinica u *Tablici 1.* u kojoj svi glagoli imaju svoju hrvatsku zamjenu, u *Tablici 2.* može se primijetiti da to nije uvijek slučaj za svaki leksem. Leksem *luzer* može se zamijeniti leksemom *gubitnik,* ali leksem *web dizajner* nema svoju lako pamtljivu hrvatsku inačicu. Iz toga je razloga logično da će jezik primatelj posuditi riječ i prilagoditi je svojemu jeziku onako kako mu dopusti jezični sustav, u ovome slučaju sufiksom *-er.* Sve ostale zabilježene riječi moguće je zamijeniti hrvatskom istoznačnicom, ali korpusna analiza pokazuje da to nije slučaj, već je jednostavnije preuzeti tuđu riječ i prilagoditi je svojemu jezičnom sustvu dodajući različite prefikse ili, u ovim primjerima, sufikse.

Tablica 3. Anglizmi prema tematici proučavanja prikupljene građe

gastronomija	**IKT[5]**	**kultura življenja**	**politika**	**sport**	**zdravlje**
catering	aplikacija	after party	brifing	aut	anksioznost
			cashflow		
			diverzifikacija		
self service	bek	aplauz	konferencija	bek	asimptomatski
kava tu gou	e-mail	art director	kongres	biznis	autodestrukcija

[5] Informacijska i komunikacijska tehnologija

	internet				
	laptop	assesoar	intervju	cro race	coronavirid
	online	autsajder	think tank	pozicija	coronavirus/Covid-19
	resetiranje	bend	budžet	čarter	drive in
		brending	definirati		
	smartfon	debi album	delegacija	džogeri	eksperiment
		digresije			
	stem	džentlemen	devastacija	fairplay	emergentne
		e-naslov			
	strimanje	Facebook	egzil	kvalifikacije	eskalirati
			exit		
	viralna	fejs	hendlati	matchday	febrilitet
	virtualna				
	web dizajner	fotosession	honorirati	miting	GMO free certifikat
	web-aplikacija	hepening	infrigement proces	nokdaun	imunodeficijencija
	web stranica	imidž	investicija	nokaut	injektira
	Youtube	inox	kalkulacije	number one	in
	Wi-fi	inovator	konsenzus	off pitanja	kontagiozan
	zoom	internet	konzumenti	set	korona party
		koautor	koronaexit	stoper	percepcija
		konsekvencjun	managed retreat	tour	randomizirati (pacijenta)
		kreacionizam		transfer	
		leasing	mason		reanimirati
			multinacionalan		respiratorne
		lifestyle	new deal		
			non-stop		
		lockdown	pay/stay		
		luzer			
			prioritizirati		
		mastermind	procedura		
		menadžer	reboot		
		minikruzer	rejting		
			relevantniji		
		puzzle	rentijerstvo		
		quality	repatrijacija		

		reprezent	revitalizacija		
		skeč	resilience		
		socijalna distanca	restart		
		special	režim		
			set back zone		
			stand by		
		spiker	suburbija		
		swap	swap		
		šeranje	virtualno		
		šoping	tender		
		tajming			
		teatar			
		upcycling			
		vaučer			
		wc			
		web shop			
		zero-waste			

U *Tablici 3.* zabilježeni su primjeri anglizama prema tematici proučavanja. Može se uočiti da se temeljem prikupljene građe u hrvatskim dnevnim novinama najčešće upotrebljavaju anglizmi vezani za kulturu življenja (47), politiku (44), zdravlje (22), sport (20), informacijsku i komunikacijsku tehnologiju (17) te gastronomiju (3). Mnogi od navedenih leksema upotrebljavaju se jako često i u široj populaciji te je malo vjerojatno da će se za njih koristiti hrvatske istoznačnice. Naime, iako već postoje hrvatske inačice engleskih riječi, radije se upotrebljavaju anglizmi.

Vidljivo je da su poneke riječi ušle u jezik primatelja izravnim posuđivanjem, a poneke su se prilagodile jeziku primatelju, točnije njegovim pravopisnim i fonološkim odrednicama. Tako je u izvornome engleskom obliku od ukupno 153 leksema zapisano njih 51. Ovdje je riječ o upotrebi anglizama, odnosno primjenjeno je pravilo izravnoga posuđivanja riječi: *after party, art director, assesoar, cashflow, catering, corona-19, Covid-19, cro race, drive in, e-mail, facebook, fairplay, gratis*, *in, inox, internet, laptop, lifestyle, leasing, lockdown, managed retreat, mason, mastermind, match day, new deal, numer one, online, pay/stay, puzzle, quality, reboot, resilience, restart, self service, set, set back zone, special, stem, swap, tender, think tank, tour, transfer, troublemaker, upcycling, wc, web shop, wi-fi, youtube, zero-waste, zoom.*

Ukupno 39 leksema zapisano je prema pravopisnome obliku hrvatskoga jezika: *aplauz*, *aut, autsajder, bek, bend, biznis, brifing, budžet, coronavirid, čarter, debi album, (web) dizajner, džentlemen, džogeri, eksperiment, fejs, hepening, imidž, inovator, intervju, koautor, kongres, konsenzus, konzumenti, menadžer, minikruzer, miting, nokaut, nokdaun, rejting, reprezent, režim, skeč, smartfon, spiker, stoper, šoping, teatar, vaučer.*

S obzirom na morfološku prilagodbu engleskih leksema hrvatskomu jeziku, zabilježeno je 56 leksema koje temeljem korištenih sufikasa, prema Filipoviću, možemo nazvati i pseudoanglizmima: *aplikacija, anksioznost, asimptomatski, autodestrukcija, brending,*

definirati, delegacija, devastacija, digresija, distanciranje, diverzifikacija, egzil, emergentne, e-naslov, eskalirati, evocirati, favorizirati, febrilitet, hendlati, honorirati, imunodeficijencija, injektira, investicija, izignorirati, kalkulacija, kava tu gou, konferencija, konsekvencjun, kotagiozan, kreacionizam, kvalifikacija, multinacionalan, percepcija, perzistirati, pozicija, prioritizirati, procedura, randomizirati, reanimirati, relevantniji, respiratorne, rentijerstvo, repatrijacija, resetiranje, revitalizacija, senzacija, socijalna distanca, strimanje, suburbija, šeranje, tajming, viralna, virtualna, web aplikacija, web stranica.

Uočeno je da postoji i sedam engleskih sintagmā koje sve više prodiru u hrvatski jezik. To su najčešće riječi ili fraze koje su sastavljene dijelom od engleskih, a dijelom od hrvatskih jezičnih sastavnica: *fotosession, koronaexit, GMO free certifikat, press konferencija, infrigement proces, korona party, off pitanja.*

U sintagmama *fotosession* i *koronaexit* prvi dio riječi ima hrvatski pravopisni oblik (*foto, korona*), a drugi dio pripada engleskomu pravopisu (*session, exit*). *GMO free* sastoji se od dviju engleskih riječi te im je pridodana riječ *certifikat* napisana prema hrvatskome pravopisnom sustavu. Na isti su način dobivene i sintagme *infrigement proces, press konferencija* i *off pitanja* u kojima je prva riječ izravno posuđena iz engleskog jezika, a drugi dio riječi prilagođen je hrvatskome pravopisnom obliku. Isto je moguće uočiti i u sintagmi *korona party,* samo što je u ovom slučaju prvo navedena riječ prema hrvatskoj ortografiji, a potom slijedi anglizam, odnosno izravno posuđena riječ *party.*

Nakon analize prikupljene građe moguće je uočiti da dnevne novine poput ostalih medija priopćavanja izuzetno brzo prenose leksička obilježja i posreduju u njihovu prihvaćanju i oblikovanju u različitim govornim ili pisanim situacijama. Većina njih se upotrebljava u izvornome obliku, a zatim slijede leksemi prilagođeni prema morfološkoj ili fonološkoj strukturi hrvatskoga jezika. Zanimljivo je da gotovo svi zabilježeni anglizmi pripadaju konotativnim, odnosno suvišnim posuđenicama jer za svaki anglizam postoji istoznačnica u hrvatskome jeziku. Činjenica je da dnevne novine ipak radije prihvaćaju stranu riječ nego hrvatsku novotvorenicu ili sinonim. Anglizmi se prema zabilježenim primjerima u dnevnim novinama najčešće koriste za teme povezane s kulturom življenja, politikom, zdravljem, sportom, informacijskom i komunikacijskom tehnologijom te gastronomijom.

Zaključak

U radu je analizirana zastupljenost anglizama u pojedinim člancima novina *Slobodna Dalmacija* i *Jutarnji list* u razdoblju od deset dana. Pratile su se rubrike o informacijskoj i komunikacijskoj tehnologiji, sportu, kulturi življenja, politici, zdravlju i gastronomiji. Pokušalo se uočiti koja je vrsta posuđivanja najčešća te ima li promjena u fonološkome, morfološkome i prvopisnome smislu. Vidljivo je da je ponekad teško odrediti je li određena riječ anglizam ili neologizam, tuđica ili posuđenica. Budući da se engleske riječi sve više upotrebljavaju umjesto hrvatskih, čini se da ih uskoro nećemo više zvati tuđicama, odnosno posuđenicama, nego usvojenicama.

Prema Rudolfu Filipoviću (1960), „sve posuđenice prije nego uđu u leksički sustav jezika primatelja prolaze razdoblje kada osvajaju svoje mjesto u mikrosustavu leksika toga jezika. Za to je vrijeme posuđenica u procesu sporazumijevanja samo jezična novina.“

U popisu prikupljene građe navedena je hrvatska istoznačnica za engleski leksem, što znači da se svi anglizmi mogu zamijeniti hrvatskom riječi, ali to najčešće nije slučaj iz nekoliko razloga: ili se engleska riječ već ustalila u našemu jeziku te se upotrebljava bezrazložno ili iz nesmotrenosti, ili se korištenje tuđice, odnosno posuđenice smatra uzvišenijim u govoru i pisanju. Zanimljivo je da prilikom korištenja engleskoga leksema postoji određena neusklađenost u njihovu navođenju. Naime, pojedini novinari pišu riječ u izvornome obliku, a drugi poštuju fonološka i pravopisna pravila hrvatskoga standardnog jezika. U istim novinama objavljenima istoga nadnevka, pa čak i u istome članku postoje odstupanja u navođenju određenoga leksema; ponekad se leksem *korona* navodi kao *koronavid,* a ponekad kao *coronavirus* ili *Covid-19.* Ispravnije bi bilo pisati i govoriti *virus korone* umjesto *Covid-19.* Ujedno je moguće držati i *fizički razmak,* a ne *socijalnu distancu.* Sve ovo donosi popriličnu neujednačenost i nelogičnost u pisanju.

Iz prikupljene građe također je vidljivo da se skraćeni izrazi lakše izgovaraju i stoga jeziku primatelju nisu dvosmisleni i neodređeni. Danas engleski jezik nije jezik koji je nametnut, ali on postaje sve popularniji u korištenju, najčešće radi prestiža. Uvijek je jednostavnije izabrati riječ koja je komunikacijski svrhovitija iako se nekada u funkcionalnome smislu takvom ne čini. Je li bolje odabrati anglizam ili istoznačnicu, vjerojatno ovisi o svakome pojedincu, pri čemu vrijedi istaknuti Martinetovu rečenicu da „jezičnim razvojem upravlja stalna antonimija između čovjekovih komunikacijskih potreba i njegove težnje da svede na minimum svoju mentalnu i fizičku aktivnost.“

Literatura

1. Anić, V., Goldstein, I.: *Rječnik stranih riječi*, Novi liber, Zagreb, 2006.
2. Filipović, R.: *Anglizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku* (1990). JAZU, Zagreb, 1990., str. 17., 18.
3. Filipović, R.: *Englesko - hrvatski rječnik* (2004). Školska knjiga, Zagreb.
4. Filipović, R.: *Teorija jezika u kontaktu* (1990). JAZU, Zagreb, 1986., str. 57.
5. Filipović, R.: *Neposredni jezični dodiri u hrvatskim dijalektima u SAD* (1990). Senjski zbornik, 18., str. 33–35.
6. Opačić, N.: *Prodor engleskih riječi u hrvatski jezik*. (2007). Jezik, god. 54, br. 1, str. 22–27.
7. Prćić, T.: *Engleski u srpskom* (2005). Zmaj, Novi Sad.
8. Weinreich, U.: *Languages in Contact, Findings and Problems*. (1953). Linguistic Circle of New York. Publications, no. 1.
9. https://www.interpreta.hr/hirek-attekintes/anglizmi-u-hrvatskoj, 5. 2. 2022.
10. https://www.oocities.org/gimn1gradacac/posudjenice/posudjenice.htm, 1. 2. 2022.

ANGLICISMS IN CROATIAN DAILY NEWSPAPERS

Abstract

The reason for the growing presence of English loanwords in everyday Croatian language is the intensive process of globalization and informatization. Foreign words of the donor's language enter the recipient's language most often due to the lack of a corresponding lexeme in the recipient's language. The easiest way for foreign words to enter a certain language is through the mass media such as

television, the internet and newspapers. The aim of this paper is to point out the abundance of English words in the Croatian daily newspapers Slobodna Dalmacija and Jutarnji list. Through the extracted examples in the paper, it is possible to notice that English – Croatian syntagms appear as often as simple lexemes. The collected material is an attempt that shows how English words have become an everyday part of the Croatian language in phonological, spelling or morphological form. Anglicisms are especially present in certain areas such as informatics, health, culture of living (lifestyle), sports, politics. The paper provides an insight into the problem of the sudden entry of English into the daily press or the written word, although many lexemes could be replaced with Croatian synonyms.

Keywords: *anglicisms, mass media, lexemes, loanwords, synonyms.*

UDK 811.163.42’282.2(497.5 Trilj)
Izvorni naučni rad

Marijana Tomelić Ćurlin
Tina Mladina

O TRILJSKOM GOVORU[1]

Sažetak

Govor Trilja pripada zapadnom štokavskom dijalektu. U radu se na temelju recentnih terenskih istraživanja opisuju jezične značajke triljskoga govora, odnosno daje se sažeti pregled jezičnih značajki govora koji dosad u literaturi nije precizno opisan ni na fonološkoj ni na morfološkoj, a ni na drugim jezičnim razinama. Opisuju se značajke koje su tipične za štokavsko narječje. Za jezičnu analizu poslužili su ogledi mjesnoga govora Trilja snimljeni diktafonom 2020. i 2021. godine.

Ključne riječi: *govor Trilja, jezične značajke, zapadni štokavski dijalekt*

Uvod

„Promatrajući Cetinsku krajinu kao regionalnu zajednicu, uočavamo njene karakteristike koje ju čine samom zajednicom te ju izdvajaju od okolnih prostora. Okružena planinama, s rijekom Cetinom koja protječe kroz samo središte ove krajine, sama kreira svoje regionalne granice” (Perić, 2017: 0). U područje Cetinske krajine[2] ubrajaju se gradovi Sinj, Vrlika i Trilj te Općine Dicmo, Hrvace i Otok. U jezičnom smislu cijelo je područje Cetinske krajine slabije poznato, izuzev nekih njezinih dijelova. Tako se u monografiji Mire Menac-Mihalić *Frazeologija novoštokavskih ikavskih govora u Hrvatskoj* (2005) spominju Sinj, Brnaze, Gala i Otok. Ankica Čilaš Šimpraga u svom radu *Ikavski štokavski govori između rijeke Krke i Neretve* (2010) između ostalih opisuje govor Sinja i Jabuke. Govor Bitelića na svim je jezičnim razinama u svom doktorskom radu detaljno obradila Dijana Ćurković (2014), a morfologiju govora Jabuke Miroslav Sikirica (2017). Najnovijeg su datuma fonološki opisi novoštokavskih ikavskih govora Vrličke krajine kojima se bavio Josip Galić (2019). U želji da se obogati i oživi jezična strana toga kraja, autorice se u ovom prinosu odlučuju na jezičnu analizu jednoga govora. Radi se o triljskom novoštokavskom ikavskom govoru.

Grad Trilj (lat. *Tilurium*), poznat danas i kao cetinski grad mostova,[3] smješten je u Splitsko-dalmatinskoj županiji, nedaleko od Sinja (13 kilometara) i Splita (25 kilometara). Okružen je Sinjskim poljem i rijekom Cetinom s obiju strana te se nalazi u blizini Kamešnice na sjeveroistoku i Mosora na jugu.[4] Trilj je u prošlosti bio najvažniji mostovni prijelaz u Dalmaciji jer se nalazio na raskrižju prometnih pravaca koji su vodili prema antičkim gradovima *Saloni* (Solinu), *Naroni* (Vidu kod Metkovića) i *Argentariji* (Srebrenici), ali ni danas nije izgubio na svojoj važnosti s obzirom na to da je još uvijek vrlo važno sjecište prometnica

[1] Rad je nastao u okviru projekta *Dijalektološka i sociolingvistička istraživanja hrvatskoga jezika* (voditelj: doc. dr. sc. Filip Galović) koji je odobren i financiran od Hrvatskog katoličkog sveučilišta u Zagrebu.
Ovaj je rad izmijenjena i nadopunjena verzija diplomskoga rada *Sociolingvistička usporedba govora mladih i starih u govoru Trilja* obranjenoga 2021. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu na Odsjeku za hrvatski jezik i književnost.
[2] „Cetinska krajina obuhvaća srednji tok rijeke Cetine, za njen naziv nije toliko zaslužna navedena rijeka, koliko hrvatska srednjovjekovna knežija Cetina, koju je u 10. stoljeću zabilježio bizantski car Konstatntin Porfirogenet” (Perić, 2017: 7).
[3] https://www.visittrilj.com/hr/trilj/osnovne-informacije (pristupljeno 1. ožujka 2021.).
[4] https://www.visittrilj.com/hr/trilj/geografski-polozaj (pristupljeno 2. ožujka 2021.).

koje povezuju sjever i jug zemlje.[5] Godine 1998. dobio je status grada u čijem se sastavu nalazi 26 naselja: Bisko, Budimiri, Čačvina, Čaporice, Gardun, Grab, Jabuka, Kamensko, Košute, Krivodol, Ljut, Nova Sela, Podi, Rože, Strizirep, Strmendolac, Tijarica, Trilj, Ugljane, Vedrine, Velić, Vinine, Vojnić Sinjski, Voštane, Vrabač i Vrpolje.[6] Prema popisu stanovništva provedenomu 2011. godine u Trilju je bilo 9 109 stanovnika.[7] Etnik za mušku osobu glasi *Triljanin,* za žensku *Triljanka,* a ktetik glasi *triljski*. O kulturno-povijesnom aspektu ovoga kraja neće se ovdje govoriti jer je to dio koji prelazi okvire rada. Spomenut će se samo da se 29. rujna obilježava Dan grada kada Triljani nastoje pokazati svoju kreativnost i svoja dostignuća, pritom vodeći računa o povijesti i tradiciji.

Predmet i metodologija rada

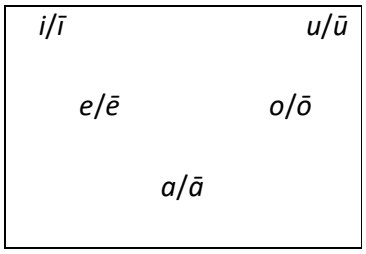
Govor Trilja pripada zapadnom novoštokavskom dijalektu. U dijalektološkoj literaturi nema prikaza ovoga govora (navedeni govor nije opisan ni na jednoj od jezičnih razina). U ovome će se radu opisati pojedine fonološke, morfološke, sintaktičke i leksičke jezične posebnosti.

Korpus istraživanja čini građa prikupljena na terenu u više navrata: od listopada 2020. do lipnja 2021. godine. Građa je snimljena na području Općine Trilj (grada Trilja i mjesta Strmendolca, Graba, Tijarice i Čačvine). Snimljeni su ispitanici uglavnom starije životne dobi, no intervjuirano je i ponešto mlađih ispitanika. Materijal je prikupljen prikupljanjem odgovora iz prethodno sastavljenih upitnika za ovakvu vrstu istraživanja kao i bilježenjem slobodnih govora ispitanika. Ukupno je snimljeno 14 ispitanika.[8]

Jezična analiza

Fonologija

Fonološka jezična analiza obuhvaća pregled samoglasničkoga, suglasničkoga i naglasnoga sustava. Samoglasnički sustav triljskoga govora ima pet samoglasnika koji dolaze u dugim i kratkim slogovima.



Tablica 1. Primjeri ostvarivanja samoglasničkih jedinica u dugim i kratkim naglašenim i nenaglašenim slogovima

[5] https://www.visittrilj.com/hr/trilj/geografski-polozaj (pristupljeno 2. ožujka 2021.)
[6] https://www.visittrilj.com/hr/trilj/osnovne-informacije (pristupljeno 1. ožujka 2021.).
[7] https://www.dzs.hr/ (pristupljeno 13. siječnja 2022.).
[8] Navode se inicijali: muških ispitanika: N. B. (rođ. 1940.), N. V. (rođ. 1942.), L. M. (rođ. 1946.), F. O. (1971.); ženskih: M. M. (rođ. 1939.), I. B. (rođ. 1940.), LJ. P. (rođ. 1940.), A. K. (rođ. 1942.), M. N. M. (rođ. 1944.), M. M. (rođ. 1945.), M. V. (rođ. 1951.), T. Č. (rođ. 1958.), M. M. (rođ. 1967.), M. O. (rođ. 1971.).

samoglasnik	naglašen		nenaglašen	
	dug	kratak	dug	kratak
a	*blâgo, žámija, kârta, štâp, rážа, znâk*	*ćàća, dràča, drugàrca, kàmenca, kàrtʲca*	*òzdār, ozgār, nètʲjāk, ròdʲjāci, šòtāna, ùndā*	*bàba, bèška, kèsa, kòčka, mi̯tac, pèka*
e	*ćêr, léžа, prédmet, présjednʲk, svétac*	*Cètna, gèler, nèsvīs, pečènca, šènca, žèga*	*mȉsē(c), nàrēs(t), šòfēr, tràvēša*	*dèrnek, gàće, ȉme, màter, pȉjet, vȉle, zâruke*
i	*fȉno, sílo, snȋg, srída, tȋlo, vríme, zvȋr*	*cȉkla, dȉd, jȉdro, mrȉža, sȉkʲra, Tȉjarca*	*kaīš, komīn, màrgīń, ogńīšte, òvī, ti̯tīš*	*Bòžʲć, kl̥úči, pòjis, pûnpica, šìbʲca*
o	*Bôg, bólnca, čórba, prólas, tôr, vô*	*Bòžʲć, čòban kòla, òkolo, pòma*	*ci̯vēnō, ȉstō, kòlkō, nȁkō, vàkō*	*blâgo, kȁos, kolíca, sílo, vȍlovi*
u	*grû̯b, gúvno, kl̥úči, kúpt, ogúlt, pûnpa*	*cùrca, kȕća, krùv, ùnuk, Ùskɹs, zaùstavt*	*gȍlū̯b, kàntūn, lìgńūn, skȍrūp, vidū*	*kùpus, špȁtula, udòvca, upált, usìdʲlca*

Silabem je i slogotvorno *ɹ̩* koje dolazi u naglašenim dugim i kratkim te nenaglašenim kratkim slogovima: *bî̯do, cî̯knʲt, gî̯lo, gɹ̩̂m, pȍmɹ̩lo, smî̯t, sî̯ce, tvɹ̩̂d, ustɹ̩̂čali, Vî̯lika, Vî̯poḷe, Zábɹ̩žе*. Često se ipak na ovom području može čuti i skraćivanje slogotvornoga*: cî̯v* (uz *cî̯v*), *kɹ̩̂v* (uz *kɹ̩̂v*). Zbog čestih redukcija pojedinih samoglasnika slogotvorno *ɹ̩* može biti i sekundarnoga postanka što se vidi u pojedinačnim primjerima: *čètɹ̩sto, dòtrat, nèsɹ̩ća, òdɹ̩ma, òtrat, pòtrat, vɹ̩tèno*. U govoru je kod pojedinih govornika zabilježen i oblik *svekríva* (uz *svèkɹ̩va*) u kojem je umetanjem samoglasnika *i* slogotvorno *ɹ̩* izgubilo ulogu nositelja sloga (Galić, 2019: 83).

Nekadašnji poluglasovi redovito su dali *a: dân, dànas, kàda, kònac, lâkat*. Stražnji je nazal **ǫ* dao *u* u leksičkim i gramatičkim morfemima*: grû̯b, ȉžū* (3. l. mn. prezenta), *mû̯ž, pût, sùbota, zûbi,* a jednako vrijedi i za slogotvorno **ḷ: jàbuka, pùn, sùza, vûk, vȕna, žût.* Refleks prednjega nazala **ę* uvijek je *e* bez obzira na poziciju u kojoj se nalazi: *dȅse(t), dȅve(t), ȉme, jȁńe, jèčʲm, jètɹ̩va, mêso, mȉsē(c), pê(t), svétac, žȅtva.*

Ishodišna jezična skupina **wъ* u funkciji samostalnih riječi i prefiksa prelazi u fonem *u* što se vidi iz primjera: *udòvca, ùnuka, upált, Ùskɹ̩s, ùzē(t), ȕvī(k).* No, ipak je u govoru zabilježen i zamjenički pridjeva *vàs* 'sav'.

U ovom govoru zabilježena je pojava prelaska *ra* u *re* u riječima *rês(t), nàrēs(t), rébac*/*vrébac.*

U triljskom govoru **ě* daje *i* to u korijenskim morfemima: *bîl, bìžat, blîd, cîlī, crîvo, cvît, čòvʲk, dìca, dȉd, díte, dìvca, dìvōjka, ȉst, jȉdro, likàrʲja, lîp, lȉpšī, lȉto, mȉra, mȉsē(c), mìšna, mȉsto, mlíko, míńat, mrȉža, pȉsma, pȉvat, prȉko, promínt, sílo, sìkʲra, sȉs(t), snȋg, srȉća, srída, srȉtan, smȉt, srȉtan, tîlo, vȉkovat, vȉtar, vȉrovat, vȉtar, vríme, zvîr, zvízda;* u tvorbenim morfemima glagola na dočetku infinitivne osnove: *bòlʲt, dònīt, obòlʲt, òstarʲt;* u tvorbenim

morfemima imenica: *kȍlᶦno, nèdᶦļa, ponèdᶦļak;* u tvorbenim dočetnim morfemima brojeva: *dvî, dvȉsta;* u tvorbenim dočetnim morfemima priloga: *dȉ, dȍl(i), gȍr(i), nȉgdi, nȅgdi, pȍslī(n);* u riječima nastalim prefiksacijom: *pribácᶦt, prȉkodān, prȉkɻstīš, prȉkrᶦlo;* u gramatičkim morfemima: u dativu i lokativu jednine imenica ženskoga roda i ličnih zamjenica: *žèni, u kánti, na rîvi;* u genitivu množine svih triju rodova riječi sa zamjeničko-pridjevskom deklinacijom: *ɻvāckī mȕčenīkā* 'hrvatskih mučenika', *ùmjetnī* 'umjetnih', *od stârī* 'od starih', *o tî* 'od tih', *cɻvenī* 'crvenih'; u morfemu za tvorbu komparativa (i superlativa) svih triju rodova: *bogàtᶦjī, slàbijī, srìtnᶦjā, vesèlᶦjī, nâjsrìtnᶦjī, nâjzdràvᶦjā.* U govoru su zabilježeni i poneki ekavski ostvaraji, npr. u korijenskim morfemima imenica: *cèsta, kȍren, zènca;* u reliktima morfema duala: *ȍbe;* u dočecima priloga: *óde, òklē(n), óvde.* Ima ponešto i (i)jekavizama: *dvȍcijēvka, òdjeća, prijévoz, rijéka, sijêno.* U primjeru *òra(j)* 'orah' dolazi *a* na mjestu *jata.*

U triljskom su govoru samoglasničke redukcije česte. Najčešće se radi o potpuno oslabljenoj artikulaciji (redukciji) kratkoga nenaglašenoga *i,* no nisu nebitni ni pojedinačni ostvaraji s djelomičnom oslabljenom artikulacijom. J. Galić ističe da to često ovisi o govornoj situaciji i govorniku te da sam stupanj oslabljenosti može varirati od djelomične do potpune oslabljenosti (tj. do redukcije) (Galić 2019: 82). Kratko nenaglašeno *i* reducira se („djelomično" i potpuno) u imenicama: *cùrca* 'curica', *drugàrca* 'drugarica', *ìskopᶦne* 'iskopine', *Jòsp* 'Josip', *kàmenca* 'kamenica', *mlȉnca* 'mlinica', *nèdᶦļa* 'nedjelja', *párnca* 'parnica', *ròdbᶦna* 'rodbina', *stòlca* 'stolica', *šènca* 'pšenica', *ùžna* 'užina'; u zamjenicama: *t je* 'ti je', *a òna mȅn* 'a ona meni'; pridjevima: *bȁbᶦnīn, ćȁćnōn, Ìvanᶦno, stàrᶦjē, vèlka;* u brojevima: *čètri* 'četiri', *čètɻsto* 'četristo'; u glagolima: *tô b* 'to bi', *dogovòrla* 'dogovorila', *dȍnla* 'donijela', *gònle* 'gonile', *izgùbli* 'izgubili', *ìzvadla* 'izvadila', *krénli* 'krenili', *mȉslᶦli* 'mislili', *plátla* 'platila', *propùstli* 'propustili', *rádli* 'radili', *skȕpt* 'skupit', *stàvli* 'stavili', *trážli* 'tražili', *ùčle* 'učile', *ùdarlo* 'udarilo', *ùvatlo* 'uvatilo', *zabòravla* 'zaboravila', *žívli* 'živjeli'; u prilozima: *kòlkō* 'koliko', *tòlkō* 'toliko'; u prijedlozima: *ràd* 'radi'; u veznicima: *nȅg* 'nego', *àl* 'ali', *ȉl* 'ili'; u čestici: *l* 'li'. Dvije uzastopne redukcije *i* rijetke su na ispitivanom terenu, ali ipak su zabilježene: *učtèļca* 'učiteljica', *zàmᶦɻle*' zamjerile'. U govoru su zabilježeni i primjeri redukcije drugih samoglasničkih fonema unutar riječi: nenaglašenoga *o* i *u.* Redukcija nenaglašenoga samoglasnika *o* zabilježena je najčešće u prvome prednaglasnome slogu: *nâmo* 'onamo', *nô* 'ono', *nîn* 'onim', *vàkō* 'ovako', *vâmo* 'ovamo', no mogući su primjeri redukcije i u drugim slogovima: *gòvᵒrīmo* 'govorimo'. Redukcija *u* nešto je češća od redukcije samoglasničkoga fonema *o.* Pojavljuje se u nenaglašenome obliku pomoćnoga glagola *biti* za treće lice množine: *s* 'su' te u pojedinačnim primjerima imenica: *trȍkᵘt* 'trokut'; zamjenica: *o ńȅmᵘ* 'o njemu'; glagola: *ràzᵘmīš* 'razumiješ' i prilozima: *ùjᵘtra*/*ùjᵘtro* 'ujutro'.

U govoru su zabilježene i redukcije slogova, odnosno javljaju se primjeri „...u kojima ne dolazi do redukcije, nego su to drugi oblici riječi, koji su skraćeni, što zbog brza izgovora, što zbog česte upotrebe... Pritom najčešće od višesložnih nastaju jednosložne ili dvosložne riječi" (Ćurković, 2014: 61). Primjer koji to potvrđuje je: *mȍš* 'možeš'.

Dvočlane su samoglasničke sekvencije obične: *àuspuh, àuto, èuro, kàīš, kȁos, nàᶦšli, pàočᶦna, pȁuk, rèuma, zaùstavli.* Zijev je u leksemu *zaova* uklonjen stezanjem pa navedeni leksem glasi *zâva.* Leksem *kao* također se steže, no mogući su dvostruki ostvaraji: *kâ* i *kô,* npr. *tô t je ìstō kô dànas zârukeǁ kâ dvâ pɻsta jèdan dò drugōga*.

Epenteza se pojedinih samoglasnika unutar riječi pronalazi u nekoliko primjera: *pìjaca* 'trg', *pìjet* 'pijat'. Instrumental zamjenice *ja* glasi *mènōn* u kojem je samoglasnik *e* analoški umetnut prema genitivu, dativu i lokativu (Ćurković, 2014: 67).

Suglasnički sustav triljskoga govora ima osam sonanata i šesnaest (petnaest) šumnika.

sonanti			
v			*m*
	l	*r*	*n*
j	*ļ*		*ń*

šumnici			
p	*b*	*(f)*	
t	*d*		
c		*s*	*z*
ć	*ʒ́*		
č	*ǯ*	*š*	*ž*
k	*g*		

Fonem *h* ne postoji u suglasničkom sustavu ovoga govora. On je zamijenjen fonemima *v, j* ili je reduciran. Prema tome, zamjena fonema *h* navedenim fonemima očituje se u primjerima: *búva* 'buha', *krȕv* 'kruh', *mávat* 'mahat', *kȕvār* 'kuhar', *ȕvo* 'uho' ‖ *Mijòvla* (G jd. m. r.). Redukcija fonema *h* zabilježena je u svim pozicijama u riječi: u početnoj: *àjde* 'hajde', *àrmonka* 'harmonika', *lâd* 'hlad', *ladòvna* 'hladovina', *òbotn*^{i}*ca* 'hobotnica', *ódat* 'hodati', *rána* 'hrana'; u središnjoj: *narán*^{i}*t* 'nahranit', *ńìovo* 'njihovo'; u dočetnoj: *gȍlī* 'golih', *i* 'ih', *mòjī* 'mojih', *òdma* 'odmah', *òkōlnī* 'okolnih', *òzbīļnī* 'ozbīljnih', *ònī* 'onih', *òvī* 'ovih', *prâvī* 'pravih', *strâ* 'strah'. Fonem *f* uglavnom se ne pojavljuje, odnosno na njegovu se mjestu pojavljuju fonemi *v* i *p*. To se vidi u primjerima: *pòtrev*^{i}*t* 'potrefit', *vȁl*^{i}*lo* 'falilo', *vȍša* 'foša', *Vráno* 'Frano', *vȅta* 'feta', *vȉbra* 'febra', *vìok* 'fjok', *vrȉško* 'freško' ‖ *Pìlp* 'Filip', *vrâtri*/*prâtri* 'fratri'. Kao što se vidjelo, ponegdje su zabilježeni i dvojni leksemi (s fonemom *v* ili *p*). U pojedinim se fonem *f* čuva ili je pak zamijenjen fonemom *v*: *škàfetin*/*škàvētin*, *šòfēr*/*šòvēr.* U riječima *àsfālt, fàmīl*^{i}*ja, fīno, kàfīć, šȅf, štȍf, zafꭎkànc*^{i}*ja...* fonem *f* ostaje neizmijenjen. Starojezična skupina *hv-* (< *həv*) ne čuva se u triljskom govoru što se očituje u primjeru *vála* u kojemu je došlo do redukcije početnoga fonema. U novije vrijeme može se čuti i oblik *fála.*

U triljskom govoru dočetno *-m* prelazi u *-n* u gramatičkim morfemima i u nekim nepromjenjivim riječima. Zamjena je zabilježena u imenicama u instrumentalu jednine svih triju rodova: *àuton, bìcklōn, blâgon, blȉtvōn, bólncōn, ìgl*^{i}*cōn, jàketōn, kȁmenon, kȕćōn, ostátkon, pòslon, sûnporon;* u zamjenicama npr. u lokativu i instrumentalu jednine muškoga i srednjega roda: *jon, mòjīn, s kîn, s mènōn, tȅbōn, svòjīn;* u pridjevima npr. u dativu, lokativu i instrumentalu jednine i množine muškoga i srednjega roda: *drâgīn, plâvīn, pòkojnīn, o stârōn, stârīn, s vèlkōn;* u glagolskim oblicima u 1. licu jednine prezenta: *kûpīn, mȉslīn, ôdān, pàrkīr n, plètēn, ponèsēn, san, sìdīn, znân;* u brojevima: *drȕgōn, p□vōn, ȍsan, sȅdan;* u prilozima: *bàren.*

Dočetno *-l* (< *lə̑*) u glagolskim pridjevima radnim muškoga roda u jednini zamjenjuje se s *a* te se unutar novonastalih pojedinih samoglasničkih skupina interpolira *j,* npr. između *-ia: bȉja, ćȁp*^{i}*ja, dȍn*^{i}*ja, ȉja, mȅt*^{i}*ja, mȉsl*^{i}*ja, ogúl*^{i}*ja, opál*^{i}*ja, pogòd*^{i}*ja, poslúž*^{i}*ja, prȉn*^{i}*ja, ròd*^{i}*ja, sád*^{i}*ja, smȉja, stȁv*^{i}*ja, tȉja, vȉd*^{i}*ja, vòl*^{i}*ja, vrát*^{i}*ja, zarád*^{i}*ja...* Kod samoglasničke skupine *-aa* dolazi do sažimanja što se vidi u primjerima: *dȉzā, kázā, ȉzabrā, pomágā, òtpā, rȅkā.*

Osim u kategoriji glagolskoga pridjeva radnoga muškoga roda u jednini realizacija dočetnoga *-l* promatra se i u imeničkim riječima. I u toj je kategoriji došlo do vokalizacije

dočetnoga *-l* u *a* pa se formirane samoglasničke skupine ili čuvaju npr. *-ea: dèbea, pèpea, vèsea* ili se pak samoglasničke skupine sažimaju kao npr. *-ao* > *ā: ɟȁvā* 'đavao', *kòtā* 'kotao', *pàkā* 'pakao', *pòsā* 'posao', *vi̯t̓ā, žâ* 'žao'. U položaju iza samoglasnika *-o* dočetno se *-l* reduciralo. To se vidi u leksemima *stol* i *vol* koji glase *stô* i *vô.*

Pojava zvana rotacizam, odnosno prijelaz *ž* u *r,* zabilježena je samo kod pojedinih (starijih) ispitanika u prezentu glagola *moći* u pojedinim licima: *mȅre*/*mȍre* (3. l. jd. prezenta), *mȅremo*/*mȍremo* (1. l. mn. prezenta). Navedeni oblici supostoje s oblicima: *mȍže, mȍžemo* i sl. Što se tiče epenteze suglasnika, u triljskom se govoru ponekad javlja epentetsko *d* u primjeru *zdrâk* 'zrak'. Protetsko *j* dolazi samo ponegdje: *jȍvo* 'ovo'.

U triljskom je govoru izražena i redukcija pojedinih suglasničkih fonema. Fonemi *d* i *t* reduciraju se (ne isključivo) u dočetnoj poziciji: fonem *d* u prilozima i prijedlozima: *ȉspo(d), kȁ(d), kȍ(d), kȍgo(d), kȕ(d), ȍ(d), sȁ(d);* fonem *t* u infinitivu glagola: *mȉsl*^{i}*(t), nàprav*^{i}*(t), pòkup*^{i}*(t).* Do gubljenja ostalih fonema u dočetnoj poziciji može doći ako se suglasnički fonemi nađu iza dugih samoglasnika: *mȉsē(c), ȕvečē(r), ȕvī(k).* Redukcije su fonema zabilježene i u intervokalnim položajima: *glȅ(d)at, jè(d)an, brȍ(j)evi, zà(j)edno, kâ(ž) ēš* (2. l. jd. prezenta), *kâē* (3. l. jd. prezenta).

Od praslavenske je skupine **wьś* dobiveno *sv,* odnosno početna je skupina predmetnuta što se vidi u primjerima: *svȉ, svȁčeg, svȁkē, svȁkī, svȁko.* Iznimka je samo, kao što se već u radu vidjelo, nominativ jednine muškoga roda zamjeničkoga pridjeva koji glasi *vȃs* 'sav'.

U ispitivanom se govoru ostvaruju i pojedina pojednostavnjivanja kod netipičnih suglasničkih skupina koja se pojavljuju na početku sloga. To se očituje u primjerima: *ćêr* (< *kćer*), *dȉ* (< *gdje*), *tȉca* (< *ptica*), *kȍ* (< *tko*), *šènca* (< *pšenica*), *sȕjē* (< *psuje*).

Premetanje fonema *s* i *t* te kasnije njihovo stapanje u *c* (Galić, 2019: 91) potvrđeno je u primjeru *càklo.* I u unutrašnjim slogovima dolazi do pojedinih pojednostavnjivanja: npr. skupina *dn* > *n: dòpanē, pȁnē, zàpanē* (3. l. jd. prezenta); skupina *tn* > *t: mȅt*^{i}*t.*

Iako sonant *v* postoji u suglasničkom sustavu triljskoga govora, često u suglasničkim skupinama ispada. Stoga je potvrđeno *kv* > *k* u primjerima: *kàkī, kȍčka, nàkī, tàkī, vàkī* te *mrtv* > *mrt* u primjeru *mi̯t̓ac,* a *svr* > *sr* u primjeru *si̯t̓bī.*

Što se tiče pojedinih glasovnih promjena, u govoru starijih ispitanika zabilježena je disimilacija ili razjednačavanje. Radi se o disimilaciji u skupovima suglasnika: *gúvno* (*mn* > *vn*) te o distantnoj disimilaciji: *blàgosov* (*l-sl* > *l-s*), *kùnpīr* (*kr-r* > *k-r*). Osim disimilacije, u govoru Trilja javlja se i asimilacija, odnosno jednačenje. U ovome se govoru pojedini suglasnički zvučni suglasnici na kraju riječi obezvučuju pa se čuju primjeri s potpunim obezvučenjem, npr. *goa̯̱d̲, grûb̲, kȁa̯̱d̲, krîž̲, lâž̲, nôž̲, sȁd̲.*.

Jednačenje po mjestu tvorbe javlja se u pojedinim skupovima suglasnika: *pântit* (*mt* > *nt*), *gńízdo* (*gn* > *gń*). Asimilacija, jednačenje po mjestu tvorbe nalazi se i u pojedinačnim primjerima: *š ńîn*/*š ńôn, š ńȉma,* kao i u primjerima distantne disimilacije: *čvi̯t̓čak* (*c-č* > *č-č*), *šùšara* (*s-š* > *š-š*) 'prostorija u kojoj se suši meso'.

Druga se palatalizacija u govoru provodi: *bȁdńāci, mômci, ròdʲjāci, ùnuci.*

Novoštokavski ikavski dijalekt kojem pripada triljski govor, dijelom je štakavski, a dijelom šćakavski (Lisac, 2003: 29). U vezi s tom jezičnom značajkom, triljski je govor štakavski. Primjeri koji tome idu u prilog, su: *štâp, gùštā* (3. l. jd. prezenta)*, gȕštarca, klíšta,*

kr̥šten, ògńīšte, pûštā (3. l. jd. prezenta). U suglasničkom sustavu triljskoga govora javlja se *ʒ́* kao refleks praslavenskoga **d′* o čemu svjedoče primjeri: *gȍspoʒ́a, mlȁʒ́ā, svîʒ́ā se* (3. l. jd. prezenta), *žêʒ́.* Jedinu zabilježenu iznimku predstavlja oblik *mèjaš* u kojemu se na mjestu **d′* javlja *j*. Sekundarna je skupina *dəj* također dala *ʒ́: čȁʒ́a, léʒ́a, sûʒ́e.* Navedeni je fonem zabilježen i u prezentskim oblicima glagola izvedenih iz osnove glagola *ići* (*doć, poć*): *ȉʒ́ēn, dôʒ́ēn, pôʒ́ēn* (1. l. jd. prezenta), *ȉʒ́ēš, dôʒ́ēš, pôʒ́ēš* (2. l. jd. prezenta)..., a javlja se i kao rezultat starijih i novijih primljenica: *ʒ́ènper, ʒ́ìlet, ʒ́ȍn, ʒ́ȕbar.* Praslavensko je **t′* dalo *ć: Bòžⁱć, kȕća, nèsr̥ća, nôć.* U primjeru *nȅtʲjāk* skupina *təj* nije jotirana, a u primjeru *ròdʲjāci* isto se dogodilo sa skupinom *dəj*.

Fonem se *ʒ* dobro čuva što pokazuju primjeri: *ǯámija, ǯìmbeg, hȍǯa, hȍǯine, sȕǯuke.* Praslavenske su skupine **čr-* i *čr̥-* u triljskom govoru dale skupine *cr-* i *cr̥-: cr̥̈nōga, cr̥̈vēnō, cr̥̈nīh, crîvo.* Skupine *št, šp* i *šk* javljaju se u posuđenicama i to kao rezultat prijelaza. U Trilju se nalaze primjeri: *st > št: štȁla, ùštⁱrkan, štèrka, štȍf; sp > šp: špàker, špȁtula, špôrko; sk > šk: škȁtula, škôla, škûra, šȕškala.*

Što se tiče naglasnoga sustava, govor ima šest naglasnih jedinica: kratki silazni naglasak (*ȁ*), kratki uzlazni naglasak (*à*), dugi silazni naglasak (*â*), dugi uzlazni naglasak (*á*), nenaglašenu duljinu (*ā*) i nenaglašenu kračinu (*ă*). Sve se naglasne jedinice mogu ostvariti na svim samoglasnicima. Ovaj naglasni sustav pripada govorima s novoštokavskom akcentuacijom.[9] Kratki se silazni naglasak nalazi u jednosložnim riječima: *dȉd, čȉst, krȕv, sȁd̥;* na početnom slogu dvosložnih riječi: *bȁba, cȉkla, ćȁća, drȁča, gȅler, jȁńe, kȉša, kȍlo, lȉto, mȁtēr, mȉra, mȉsa, mȉsē(c), mȉsto, ńȉva, pȉsma, pȍma, slȁma, tȅtka, vȉle, vȉtar, žȉto;* na početnom slogu višesložnih riječi: *blȁgosov, kȁmenca, vȉrovat.* Dugi silazni naglasak nalazi se u jednosložnim riječima: *dân, ćêr, krîd̥, lûg, rîč, sîn, Sîń, strâj, slîp, snîg, strîc, tôr, vîk, zvîr;* na početnom slogu dvosložnih riječi: *blâgo, lâkat, lîpo, lîvo, sînko, strîna, tîlo, zâva;* na početnom slogu višesložnih riječi: *pûnpica, zâruke.* Kratki uzlazni naglasak nalazi se na početnom slogu dvosložnih riječi: *Bòžⁱć, svàʒ́a, vòda, zòra;* na početnom slogu višesložnih riječi: *bùkara, gàzdar̥ca, òbⁱčaj, ògrada, òskoruša, pòtrajat, rùševna, sìkⁱra, šìbⁱca;* na središnjem slogu višesložnih riječi: *bocùnⁱći, drugàrca, komšìluk, lipòtca, pletènce, polòvna, raspàrača.* Dugi uzlazni naglasak nalazi se na početnom slogu dvosložnih riječi: *Áne, gúvno, léʒ́a, mlíko, pétak, rána, srída, svétac, vríme;* na početnom slogu višesložnih riječi: *ǯámija, náporno, présjednⁱk, zríkavac, Zábr̥ʒe;* na središnjem slogu višesložnih riječi: *abalánta, poroʒ́éńe.* Zanaglasne se duljine dobro čuvaju što je potvrđeno u primjerima: *dìvōjka, kàntūn, kùžīna, lígāńe, lìgńūn, màrgīń, ògńīšte, škavètīn*/*škafètīn*, *šòtāna, tràvēša, vèrānda.* Prema tome, jednosložne riječi imaju silazne naglaske, dvosložne riječi na prvom slogu mogu imati i silazne i uzlazne naglaske, a višesložne riječi silazne ili uzlazne naglaske na prvom slogu i uzlazne na unutarnjim slogovima u riječi.

Prebacivanja naglaska (prenošenje i preskakanje) (Kapović 2015: 32) na proklitike su česta. Potvrđeni su primjeri prenošenja naglaska na proklitike (prijedloge, veznike i česticu): *dȍ˻toga nȁ˻kuću, òd˻kućē dȍ˻kućē, nè˻iʒ́ē, ì˻strīna, pȍ˻kravu, pȍ˻kući, ù˻škōlu, ù˻šumu* te preskakanje naglaska na proklitike (prijedloge, veznike i česticu): *nȁ˻glāvu, nȁ˻noge, pȍ˻dvā,*

[9] Novoštokavsku akcentuaciju imaju pojedini dijalekti štokavskoga narječja: zapadni dijalekt, istočnohercegovačko-krajiški i šumadijsko-vojvođanski dijalekt (Lisac 2003: 29).

ù˛krūg, ù˛oči, ù˛pēt, ù˛poļu, ù˛osan, ù˛grād, ù˛mrāk, pȍ˛bŗdu. U govoru su zabilježeni i primjeri u kojima ne dolazi do prebacivanja naglaska: *u˛vàtru, u˛šùmu, i˛tètku, za˛pâr, za˛Jânka, na˛ìsto.*

Morfologija

U nominativu množine zabilježeni su primjeri kratkih množina poput: *vòli, nóži, kļúči,* ali paralelno se mogu pojaviti i oblici dugih množina, kako u nominativu množine: *vȍlovi, pùtevi,* tako i u drugim množinskim padežima: *dòn^{i}le ļèkove.* Što se tiče deklinacije imenica, u genitivu množine imenica svih triju rodova javlja se nastavak *-a: dèse bàdńākā, ìmala san momákā, za dȉcu ìgračākā, žûtī trâkā, lîpī cûrā, s pêsto kúnā, nêma dèset mêtārā, d□žalo se pùno krâvā i svíńā i kóńā, dvȉsta-trȉsta ovácā, àko b ìmali nȍvācā*, *ôn bi kúp^{i}ja grȍtūļā, ùbrā ònī tùźī kukùrūzā, pùno ļúdi i vrȁčārā.*

U dativu, lokativu i instrumentalu množine nastavci su se izjednačili i to za imenice muškoga i srednjega roda na *-in* i *-ima(n): tô j ìšlo jâńcin* (D mn.); *čȅkāmo na vrátin, po dèrnecīn, na tîn štápin, srȉtnā žèna bíla u kolícin* (L mn.); *ìšli smo i kòńin* (I mn.), *ôn bi te zúbin ràzn^{i}ja* (I mn.) ‖ *pòni ću kokòš^{i}man*, *svîźā se ļúd^{i}ma* (D mn.); *u svîn sèl^{i}ma, u sát^{i}ma, po kafić^{i}ma, tòlkō o ùroc^{i}ma* (L mn.); *s kunpír^{i}ma, s kùver^{i}ma;* za imenice ženskoga roda na *-an* i *-ama: po bólncan* (L mn.); *bíli smo sa òvcan* (I mn.) ‖ *kà bi ja ìšā kòzama, òvcama, ùzimajū cȕrama, ne bi ìšli krȁvama* (D mn.), *na lèdnama, po šùmama i gòrama, na zvízdama* (L mn.); *s gròtuļama* (I mn.). Uglavnom se kod mlađih govornika javljaju primjeri s novijim nastavcima *-ima* za imenice muškoga i srednjega roda te *-ama* za imenice ženskoga roda.

Dvosložna muška imena dekliniraju se: po principu: *Péro – Pérē, Mírko – Mírkē, Pìlina – Pìlinē, Zvónko – Zvónkē.*

U ovom je govoru zapažena pojava izjednačavanja nominativnoga i akuzativnoga oblika u imenica *kći* i *mati.* Te se dvije imenice u tim dvama padežima javljaju u oblicima *ćêr* i *màtē(r)* što pokazuju primjeri: *màtēr b ìspekla sírncu, màte se dȉžē, ùdala mi se ćêr.*

Upitno-odnosna zamjenica za živo glasi *kȍ: i mòja màtēr pîtā kȍ je, kȍ ću dȁt…, ùj^{u}tra i kȍ se pŗvī dȉgnē…,* a za neživo *štȁ: a štȁ ću káza drùgī òkolo, jâ štȁ san znàla da ôn vȍlī…, štȁ mu je pòpravļa…, štȁ je ńȅmu bílo u glávi…* Genitiv navedene zamjenice za neživo glasi *čèga.* Od neodređenih su zamjenica za neživo zabilježene sljedeće zamjenice: *nȉšta, nȅšto, svȁšta, štȍgo□*. Često su u upotrebi i prilozi *zȁšto*/*zȁšta* te *pȍšto.*

Osobne zamjenica u ispitivanom govoru glase: *jâ, tî, ôn, òna, òno, mî, vî, òni, òne, òna.* Dativ i lokativ jednine osobne zamjenice *on* glasi *ńȅmu*/*ńȅm^{u}.* Instrumental jednine osobnih zamjenica *ja, ti, on, ona, ono* glasi *mȅnōn, tȅbōn, s ńîn*/*š ńîn, s ńôn*/*š ńôn,* a povratne zamjenice *sȅbōn.* U dativu, lokativu i instrumentalu množine osobnih zamjenica dolaze dvojni oblici *nàmi*/*nàma, vàmi*/*vàma, ńȉma(n)* ponekad i s naveskom kako se vidi u potonjem primjeru. Genitiv i akuzativ osobne zamjenice u množini za muški i srednji rod glasi *ńȉzi: ńȉzi ȉmā pùno, jájā od ńȉzi, vȉdīn ńȉzi...,* znači s naveskom *-zi.*

Pokazne zamjenice u ovom govoru glase: *òvī* 'ovaj', *vàkī* 'ovakvi', *tàkī* 'takvi', *nàkī* 'onakvi', *ovlìkī* 'ovoliki'. I kod pojedinih pokaznih zamjenica u množini javlja se navezak *-zi: o tȉzī mînā.*

Triljski govor karakterizira čuvanje određenih (i neodređenih) oblika pridjeva. Prevladavaju određeni oblici, npr. *žîvī zîd, cîlī dèrnek, cîlī dân, bòž^{i}ćnī rúčak, s râdnē mȉsē, kȉselī kùpus, pòkōjnī ćȁća, pòkōjnā ûjna, ȍzbīļnī mômci, žîvō blȁto, prâvī mômci, mȉlī brȁte,*

ràn̄ōn zòrōn, dȍbrā vrimèna, stârū tràvēšu, vȅlkā škôla, zdrȁvē bȁbe. U govoru su zabilježeni komparativi pridjeva: *bȍļī, srìtn^{i}jī*, *stàr^{i}jī* te superlativi: *nâjbȍļī, nâjdràžī, nâjgȍrī, nâjinteresàntn^{i}jē, nâjlȉpši, nâjmȁńē, nâjprȉjē, nâjvȅćī*. Neodređeni se oblici pridjeva čuvaju u nominativu jednine muškoga roda, i to u funkciji imenskoga predikata: *pȍd ti je bȉja m□tav, kàko je bȉja bȍlesan, nèslan krȕv bȉja, štȁ je slȁdak, Mijòvl je ȕvī bȉja zanìmļīv.* Navodi se i nekoliko primjera posvojnih pridjeva: *Čečùrīn v□ta, Čàčvīnske cȕre, s ćȁćnōn jàketōn, Gospòdnōvo poroźéńe.*

Što se tiče brojeva, zabilježeni su sljedeći glavni brojevi: *jè(d)an, dvâ, trî, čètri, pê(t), šês(t), sȅdan, òsan, dȅve(t), dȅse(t), jedànēs(t), dvánaēs(t), trínēs(t), pètnēs(t), šèsnēs(t)... dvádesē*/*dvàes(t).* Konstrukcije su uz brojeve sljedeće: *dvâ čòv^{i}ka, dvâ kòńa, dvâ krȕva, dvâ nóža, dvâ sîna, dvâ vòla, trî čòv^{i}ka, trî kòńa, trî krȕva, čètri rukáva, čètri stûpńa.* U zbirnim brojevima redovito dolazi sufiks *-er(o)-: čȅtvero, šȅstero, sȅdmero.* Zabilježeni su i primjeri: *dvȍji, trȍji.*

Izdvojit će se ponešto i od glagola. Prezent se u govoru realizira: *lîgān, môrān, sìdīn, stâvļān, ùzmēn, vȉdīn, znân, žèlīn* (1. l. jd.), *đȉgnēš, òćēš, prìkn̨stīš, trîbāš, zàm^{i}slīš* (2. l. jd.), *kȕvā, òćē, òstavī, pȁde, trîbā, ùžājē se, vȉdī, vrâtī se* (3. l. jd.), *gòv^{o}rīmo, ȉmāmo, kâžēmo, rȁdujēmo se, zàbavļāmo se* (1. l. mn.), *dòlazte, glȅdāte, ȉmāte, plȁčēte, žènte se* (2. l. mn.), *kâžū, smíjū se, síčū, znàdū*/*znajū* (3. l. mn.). Kod glagola *i-tipa* u 3. licu množine prezenta javlja se nastavak *-u: dòlazū, nȍsū, râdū, sȉdū, vȉdū.* Glagoli *dati, znati* imaju oblike: *dádū, znádū.* Prezentski oblici glagola *ići* glase: *ȉźēn, ȉźēš, ȉźē, ȉźēmo, ȉźēte, ȉźū.* Perfekt glasi: *mȉsl^{i}ja san, nàšā san, mȍgā san, san ròdla, san se ponášala* (1. l. jd.), *nísi rèkā, nísi smȉja, si plȁkā* (2. l. jd.), *níje ùsp^{i}ja, je bȉja, znâ je, je rád^{i}ja* (3. l. jd.), *smo dòšli, nàšli smo, smo propúst^{i}li, smo mȉsl^{i}li, smo trážle, nísmo dâli* (1. l. mn.), *ste znȁle, podíl^{i}li ste, míńali ste* (2. l. mn.), *nísu ìšli, dòšle su, nísu čúvale, nísu pònle, nísu vrídle, su ìšla* (3. l. mn.). Za razliku od imperfekta koji izostaje u triljskome govoru, aorist se, kao i u većini novoštokavskih ikavskih govora, čuva, no pojavljuje se vrlo rijetko: *zàp^{i}vaše* (3. l. mn.). Primjera za pluskvamperfekt u govoru nema. Od budućih vremena navest će se primjeri za futur prvi: *néću dȁt, ću pònt, píta ću, prôba ću, ću čìtat* (1. l. jd.), *ćeš se žènt, ćeš ùč^{i}t, ćeš nâć, ćeš bȉt* (2. l. jd.), *će se zvà Júre, pòves će ôn, udáva će se* (3. l. jd.), *ćemo dôć, ćemo vèčerat, ćemo nízat, ćemo nàprav^{i}t* (1. l. mn.), *pȉva ćete* (2. l. mn.), *sȁ će òni pòmoć, a òni da će kúp^{i}t* (3. l. mn.). Primjera za futur drugi u govoru nema. Kondicional se prvi tvori od glagolskoga pridjeva radnoga odabranoga glagola i od aorista pomoćnoga glagola *biti*. U svim licima u jednini i množini aorist glagola *biti* glasi *bi.* Navode se primjeri: *bi podòjli, plȁkala bi, bi se zàmuvali, bi bíli, bi se vòl^{i}ja, bi se vràtla, bi pȉvale, govòr^{i}ja bi, bi se ìgralo, ìšlo bi se, bi ìšla, bi splȁndovali, mî bi se zagn̨ȉli* Kondicional drugi nije zabilježen u govoru. Od glagolskih načina javlja se imperativ: *bȉ̆ž̨!, đȉ̆ž̨ se!, dòtrāj!, dn̨ȁndāj!, pòzdrav ga!, pròdāj!, púšti!, sàčūvāj!, šêtāj!, ùdri!* (2. l. jd.) te optativ koji je zabilježen samo u govoru starijih ispitanika. Ćurković (2014: 229) navodi kako je ovaj glagolski način čest u psovkama, a primjeri za navedenu pojavu su: *źȁvā vas òdnija!, òdn^{i}ja te vrâg!, òdn^{i}la te nès□ća!, òdn^{i}ja m źȁvā srȉću!* Infinitivi su u ispitivanom govoru uglavnom apokopirani (bez dočetnoga *i*): *bȉt, îć, kúpt, mȅt^{i}t, òstavt, skȕpt, zapált, žívt.* Osim ovakvog tipa redukcije, ovo područje karakterizira i gubljenje dočetka *-t* ili *-ć* iz infinitivnog oblika: *čúva, ispríča, nàpravi, pòkupi, pòves, rezervíra, ùbi, ùništi, zapáli.* U glagolima II. vrste zabilježen je prijelaz *-nu-* > *-ni-: bȕbn^{i}t, brȉn^{i}t, cn̨k̄n^{i}t, istàkn^{i}t, mȁkn^{i}t, okrén^{i}t*, *pȕkn^{i}t, skȉn^{i}t, tȁkn^{i}t.*

Od nepromjenjivih vrsta riječi izdvojit će se ponešto. Navode se pojedini prilozi: prilozi mjesta: *dȍl(i), dóvlē(n)* 'dokle', *dȉgdi* i *nȅgdi* 'negdje', *gȍr(i), ȍklē(n)* 'odakle', *ȍtalē(n)* 'odatle', *ovdȍlē(n)* 'odavde', *ȍzgār* 'odozgo', *ȍzdār* 'odozdo', *ùnutro*/*ùnutra* 'unutra'; prilozi vremena: *pȍslī(n), prȉja*/*prȉje, ùj*^{u}*tra*/*ùj*^{u}*tro, ȕndā, ȕvī(k);* prilozi načina: *dȁbro* 'dobro', *kâ*/*kô* 'kao', *nȁkō, pȍčen* 'zapravo', *vȁkō;* prilozi uzroka: *zȁšto*/*zȁšta;* prilozi količine: *dȍsta, jȍš, pȕno*/*véle.* Kao što se gore vidjelo, pojedini prilozi, kada završavaju dugim samoglasnikom, mogu dobiti i navezak *-n.*

Što se tiče prijedloga, kod pojedinih u svezama prijedloga i imenice, zamjenice (broja) dolazi do glasovne promjene (Ćurković, 2014: 125): jednačenja po zvučnosti: *bèz̦ tebe, bèz̦ strāja;* jednačenja po mjestu tvorbe: *š ńîn*, *š ńôn, š ńȉma;* redukcije okluziva *d* u dočetnoj poziciji: *ȉspri kȕćē, ȉspo râsta, kȍ ńȅga, o nâs;* redukcije dočetnoga samoglasnika: *pȍviš kûća, ràd ńȅga.*

I kod pojedinih su veznika (*nego, ali, ili*) zabilježene redukcije dočetnih samoglasnika: *nȅg mòji, ȁl ùj*^{u}*tra, ȉl bi sa ćȁćnon stârōn jàketōn.* Od uzvika se navode: *àjme, âj, âj ća.* Redukcija dočetnih samoglasnika zabilježena je i kod pojedinih čestica, npr. upitne čestice *l(i): lúda l si, je l òvī?, òćē l s bl̓ìtvōn?*

Sintaksa

Sintaktička analiza ovoga govora obuhvatit će samo najizrazitije sastavnice koje su važne za sintaksu triljskoga govora. Spomenut će se pojedine sintaktičke konstrukcije, sintaksa padeža te red riječi u rečenici. Od sintaktičkih konstrukcija spominje se upotreba prijedloga *o(d)* + imenica u genitivu._Posesivno značenje izražava se navedenom konstrukcijom, no navedena sintaktička konstrukcija nije često zastupljena u triljskom govoru. Navode se primjeri zabilježeni u govoru: *Íva od ûjca, rȍba od štȍfa, kl̓úči o stâna, jàketa o t̓ȉlīša, òklop od vojníka.*

U triljskom su govoru potvrđena dva načina izricanja namjere: konstrukcijom prijedloga *za* + glagol u infinitivu te priložnim (namjernim) rečenicama s veznikom *da.* Prva konstrukcija nije toliko česta, npr. *kà je bílo za vrát*^{i}*t, za jȉs,* za razliku od uporabe veznika *da* u funkciji uvođenja namjerne rečenice: *mȍlīn Bȍga svôga da mi pòšal̓ē ânźela môga, tô b dònla da màter pòkōjnā skȕvā krȕv i da nan dáde; kúp*^{i}*ja màlo krȕva da mȍrē pòj*^{i}*s, i mî smo te mórali òstavt tû da dôźēš màlo sȅbi, òni su dòlaz*^{i}*li sâmo da b zamòč*^{i}*li krȕv, čûvāš me dân i nôć da mȍrēš pôć na pût, dòn*^{i}*ja bi nan da bȕdemo obučèni bȍl̓ē, da bȕdemo obučèni prístojno.* U govoru starih ispitanika zabilježena je i konstrukcija *ìgrat na* + imenica u akuzativu: *ìgrali nà kārte* te *ìgrat na* + imenica u genitivu: *ìgrat na balúna*.

Slijedi dio vezan za upotrebu leksema *kâ*/*kô* 'kao'. Navedeni leksem ima načinsko i poredbeno značenje: *i dȁl̓ē se kâ škòlovat, ȍba su bíli kâ t̓ȕgōvci, ȕndā níje bílo kupòvat kâ dànas, znâ bi nan dòn*^{i}*t kâ stàr*^{i}*jōj sèstri, níje kâ dànas òvo, i jâ gòv*^{o}*rīn, kâ: da ȉmā nȅki kâ klûb tû, nȅki kâ dòkaz, nègo kâ nȅki lìgńūn, kâ dvâ p□sta jèdan dò drugōga ‖ tô t je ìstō kô dànas zâruke, nísmo ìmali kapùt*^{i}*će kô dànas vî, nàresla kô cȕrca, níje kô dànas, mî nísmo kô sàda.* Za prepričavanje prošlih radnji ispitanici se koriste pripovjedačkim imperativom i kondicionalom, etičkim dativom i perfektom. Navodi se nekoliko primjera pripovjedačkoga imperativa: *a štà b ćȁća zarád*^{i}*ja kúpi brȁšna; àjme mȅni, dȉž se; nèmōj pridil̓ívat; štȍ te dòpanē, ònō ùzmi; díli pȍnovo; pùšti, i jâ b ȍpē rèkla ma pùšti i, pùšti, pùšti, zàrūči se òna za Jânka.* Za prepričavanje prošle radnje koja se ponavljala, koristi se i kondicional: *kà bi se vrátle óvde,*

ùndā dvâ dânā bi ti bȉja dèrnek; bíli bi na ȉsto; bíli bi bàjami iza kûćā; a mî bi òt^{i}šli na bàjame; ìšlo bi se ò kućē dò kućē, góńalo bi tô; nàšli bi se na Pìjaci i tàkō i ôn.

Slijede primjeri u kojima se ispitanici koriste perfektom za prepričavanje prošlih radnji. U takvom tipu prepričavanja stariji ispitanici često ispred enklitičkog oblika povratne zamjenice (*se*) čuvaju enklitički oblik glagola *biti* (*je*)*: dvâ je se púta zaručívala, kàko je se òna obláč^{i}la, stvárno je se brȉgā kàko tríbā zà nās, tô mi je se pósebno svíźalo, ùvīk je se prisvláč^{i}ja, nàkon dvî gòdīnē, nàpravla je se vèlka škôla, svàšta je se tô rádlo, àl se je véle štȍ kȕvalo, sà je se pàzār pribác^{i}ja stȍčnī tàmo, pa žívlo je se.* Ipak su puno češće bile konstrukcije u kojima se enklitički oblik glagola *biti* izostavlja: *ćêr se ùdāla, dȉd se vràćā prema pȍļu, Ìlija se zvâ, tô se tàkō ùr^{i}zalo u pânćēńe, zakòpalo se pûstō blȁto, zvâ se Čèčurīn vᷟtā, ùblo b se ràn^{i}jē, ùndā se ȉspri kȕćē sìdlo, zaļúbla se u tvôg dȉda.* Zabilježeno je i nekoliko primjeri u kojima enklitički oblik *je* dolazi između pridjeva i imenice: *mòja je mȁtēr, Tóne je pòkōjnī ìmā, čìtavī je svît, vèlkē su žᷟtve.*

Kao što je gore rečno, dosta je u prepričavanju bio čest i etički dativ: *a kà smo ti mî bîli, a ùndā t je, a tàmo t je bíla Íva Jášna, e, tàkō t je tô bîlo, jâ san ti ùpala ù tū vȍšu, srȕšle su ti dȉdu kȕću, stàvli b t ȍko vrâta, tô t je ìstō kô dànas zâruke, ȅto tô b ti bíli nàši òbčaji i nàši dâni.* Zanimljivo je i kako se tijekom prepričavanja često događa da se subjekt i predikat ne slažu u rodu: *dòšle su òni trî, kà smo ti mî bíli nâs šês cȕrīcā, mî smo stàr^{i}jē i da bȕdemo obučèni bȍļē, nísmo mî tròji-četvèri ȉšli, nísan jâ nègo su ìšli ȍvē stàr^{i}jē kòjē su bîle, nísu tô bîle gȅleri ù tomu.* U prepričavanju prošlih radnji u ovom su govoru ovjerene i bezlične konstrukcije: *bác^{i}lo je, dᷟžalo se pȕnō krâvā i svíńā i kòńi i ôvce, ìstō mu se níje dâlo žèn^{i}t, išlo bi se nà Gāz, ìšlo je svȅ i odùzmalo zȅmļu, làko dȍšlo se dò toga, òstalo se gòlī rúkū, gòlo se òstalo, pa žívlo je se, svàšta je se tô prȉje rádlo, ùkralo joj mȍb^{i}tel, novčànīk, kàrt^{i}ce, svȅ, ùndā b se dȉzalo ùj^{u}tra ràno, ùndā bi te upút^{i}lo, ìgralo se kȍlo ȉstō, ìgralo se kȍlo.* Ovakvim se konstrukcijama izbjegava preciziranje subjekta radnje tj. subjekt radnje se ne navodi.

Što se tiče reda riječi u rečenici, može se reći da je on slobodan.To se vidi u primjerima: *I òšli kȕći òni, i vrâtē se òni..., Dôźū ù kuću mômci sìdū vàkō kraj komína..., Ȕndā bi mî kupòvale..., I ùndā smo ti mî čȅkali, ònō, krîvī se Màr^{i}ja kô ļûtā gȍdna.., Ȕndā ìmali smo mî ù poļu sȉlu tȍga..., Svȁkī dân krȕv ovòlkī mî bi pòjli...*

Što se tiče reda sastavnica u atributnim sintagmama, mora se reći da je u ovom govoru zabilježen veliki broj sročnih atributa u antepoziciji: *nâjlȉpšī Bòž^{i}ć, kȉselī kùpus, rânōn zòrōn, pòkōjnā, ûjna, vȅlkā stvâr, zèlenē bàjame, pòkōjnōg ćâću, pᷟvī Bòž^{i}ć, mâlōg kanàlća, dòmāćēga krȕva, vrìškōga krȕva, dᷟvenī prédmet, stârū tràvēšu, u šȉrēn trȉļskōn, cètinskōn krȁju, svêtōga Mijòvla, mȁńī grâd, cîlū vȅčēr, òzbiļnā vȅza, stârōn jàketōn, glàvnū cèstu, u popódnēvnīn sátima, iz òkōlnī sélā.* Nešto je manje primjera zabilježeno za sročni atribut u postpoziciji: *blȁgdānu cᷟkvenōn, ćâća jȁdnī, ćâća srȉtnī, ekípa cîlā, mȁtēr pòkōjnā, nèslānī krȕv, sìk^{i}ra mâlā, s plêtōn bȁbnīn.*

Kada je atribut zamjenica ili broj, češća je antepozicija od postpozicije: *svòje kârte, svôj znâk, svòje ȉme, nàšeg tôra, nàši òbčaji, nàši dâni, nàše kᷟzno, ńègove kolége, môj strîc, ńègova ròdbna, drȕgōg kanála, tȍga bunára, tôg blàgdāna, svȁkōj óvci, svȁki dân, svȁku sùbotu, dvâ vòla, po drȕgū túru, pᷟvī mȉsēc, mòjū pečèncu ‖ na lèdnama nâšīn, tràvēšu ńézinu, tràdīcjē nâšē, dâj Bȍže svȁkomu, štâš ćâća môj.* Zabilježeni su i primjeri s antepozicijom i potpozicijom uz istu imenicu: *svôj plêt vȕńavī, dòmāćēga krȕva cᷟnōga.*

Leksik

„Za razvoj su hrvatskoga jezika važni jezični dodiri i utjecaji nekoliko kulturnih krugova, ponajprije mediteranskoga, srednjoeuropskoga i zapadnoeuropskoga, ali i balkanskoga te slavenskoga te balkanskoga kruga ćirilimetodske pismenosti" (Tafra, 2018: 465). U leksiku triljskoga govora nalazi se cijeli niz leksema naslijeđen iz praslavenskoga leksičkoga inventara, zatim brojni leksemi koji su pod romanskim jezičnim utjecajem, a može se naći i pokoji germanizam, leksem orijentalnoga porijekla te anglizam. Osim nabrojenih, leksičkoj će razini biti pridodana i unutardijalektalna skupina riječi te poštapalice karakteristične za ovaj kraj.

Što se tiče leksema naslijeđenih iz praslavenskoga leksičkoga inventara, u triljskom su govoru zabilježeni leksemi: *bȁčva, brȁt, dȉtalna* 'djetelina', *gȁće* 'hlače', *gúvno* 'gumno', *nèvsta* 'nevjesta', *òbjaćica* 'ovca s janjetom', *ȍgań, raspàrača* 'pogrdan naziv za ženu', *redènīk* 'pojas na kojemu se nose metci', *sìkʲra* 'sjekira', *sílo* 'skupina mladića koji u večernjim satima dolaze u kuću neke djevojke', *skȍrūp* 'masni dio koji se uhvati na mlijeku prije kuhanja', *tồr* 'ograđeni prostor, kuća za blago', *tr̥ȉīš* 'radna, stara odjeća', *usìdʲlca* 'neudana djevojka', *véle* 'previše, puno', *vr̥tā* 'vrt', *zâva* 'zaova', *zènca* 'zjenica', *zr̥calo* 'ogledalo', *žȅra*/*žèrava.*

Slijede leksemi koji su posuđeni iz drugih jezika. Romanizmi su posuđenice koje su ušle u hrvatski jezik, a tako i u triljski govor, jezičnim kontaktom s romanskim jezicima. Ćurković navodi kako je taj kontakt: „(...) dugo u povijesti bio i horizontalan i vertikalan, tj. sustavi su bili i u administrativnom kontaktu (mletačka vlast) i u geografskom kontaktu (Jadran). Romanizmi se zadržavaju u govorima između ostaloga i jer su u određenoj mjeri prestižni. Osim toga, potvrđeni su na širokome području te su izrazita razlika između govora bliže Jadranskome moru od govora dublje u unutrašnjosti govornoga područja (kao razliku ih prepoznaju i laici i govornici koji druge dijalektalne značajke ne primjećuju)"(Ćurković, 2014: 289). Neki od zabilježenih romanizama u triljskome govoru su: *bàlat* 'plesati', *blâgo* 'stoka', *cùkar* 'šećer', *ćàpʲt* 'zgrabiti', *lèmūzʲna* 'novčani prilog koji se daje u crkvi', *karcìōla* 'zaimača', *kàntūn* 'kut kuće', *karcàvīda* 'odvijač', *kòmaštre* 'komoštre', *kònaba* 'konoba', *kùžīna* 'kuhinja', *lȅšo* 'kuhano', *mìstrʲja* 'zidarski alat', *pȍma* 'rajčica', *pìjaca* 'trg', *pìjet* 'pijat', *pȉzza, pribotùnat* 'prigovoriti', *škafȅtīn*/*škavètīn* 'ladica', *šòtāna* 'ženski odjevni predmet', *štèrka* 'svijeća', *šugòmān* 'ručnik', *švồra* 'časna sestra', *takùjīn* 'novčanik', *tàvaja* 'stolnjak', *tràvēša* 'ženski odjevni predmet', *vìok* 'fjok', *vȍša* 'kanal'. Najviše je romanizama vezano za semantička polja hrane, kuhinje i odjeće.

U odnosu na mletačku vlast, turska je vlast na ovom području bila kratkotrajnija. Ipak, u triljskome je govoru zabilježen i nemali broj turcizama. Prvo se donose primjeri potpuno integriranih turcizama: *bùnār, dùćān, ǯámija, ràkija, sât,* a zatim slijede dijalektalni turcizmi: *alàša* 'mnoštvo', *àždaja* 'zmaj', *bàjam* 'badem', *bèlāj* 'nevolja', *bȅška* 'kolijevka', *ćȍšak* 'ugao', *hȍǯa* 'svećenik', *kàška* 'žlica', *kȅsa* 'vrećica', *konšìluk* 'susjedstvo', *mìnʒ́uša* 'naušnica', *salàukovna* 'nevrijeme', *sùǯuk* 'sušena kobasica', *zȅrdelʲja* 'vrsta rane šljive', *zèmān* 'davno doba'. Utjecaj turskoga jezika moguće je primijetiti i u jednomu od prezimena iz ovih krajeva koje je spomenula jedna ispitanica. Riječ je o prezimenu *Ǯìmbeg*.

U triljskome govoru zabilježeni su i germanizmi: *àuspuh* 'ispušna cijev', *brȉktāš* 'novčanik', *kâr* 'zaprežna kola domaće izrade', *krèdēnca* 'ormar za posuđe', *kùnplug*/*kùmplug* 'kvačilo, spojka, *stàp* 'drveni predmet za izradu masla' *saláma* 'suhomesnati proizvod', *šnàjder* 'krojač', *špàker* 'štednjak', *štȉmung* 'ugođaj', *štȍf* 'tkanina za izradu odjeće', *tàncat* 'plesati',

ùštīrkān 'uredan, dotjeran', *vrȉško* 'freško'. Također je zabilježeno i nekoliko primjera anglizama uglavnom u govoru mladih: *bùrger, bùs, kontèńer, Mâll, MćDònāld's, šòpīng.*

Što se tiče unutardijalektalnih riječi, tu se radi se o riječima „... domaćega podrijetla koje nisu potvrđene u standardnome jeziku (ili se u njemu rijetko koriste) i smatraju se dijalektalizmima. U tu smo skupinu uključili i riječi koje bismo, slijedom industrijalizacije i odumiranja starih zanata, mogli definirati i kao arhaizme" (Ćurković 2014: 287). U triljskom se govoru posebno izdvajaju leksemi vezani za semantičko polje vjenčanja: *dȍtarca* 'djevojka za udaju koja nema braće', *góńāńe* 'način upoznavanja djevojaka i mladića spremnih na brak; *gròtuļa* 'ogrlica načinjena od oraha koju mladić daje djevojci na derneku', *nàpovīd* 'crkvena obavijest u kojoj svećenik obavještava mještane o ženidbama novih parova', *pį̄stenovāńe* 'zaruke', *pį̄vínac* 'prvi svat povorke', *sílo* 'skupina mladića koji u večernjim satima dolaze u kuću neke djevojke', *usìd^{j}lca* 'neudana djevojka', *zàmirit* 'zaručiti djevojku'.

Zaključak

Govor grada Trilja do sada nije bio predmetom dijalektološkoga istraživanja. Osnovni je cilj ovoga rada bio opisati triljski govor, odnosno donijeti njegove osnovne fonološke, morfološke, sintaktičke i leksičke jezične posebnosti. Govor je opisan sinkronijski; istraživanje je provedeno uz pomoć prethodno sastavljenih upitnika za ovakvu vrstu istraživanja kao i bilježenjem slobodnih govora ispitanika. Riječ je o govoru koji prema suvremenim dijalektološkim kriterijima pripada novoštokavskom ikavskom dijalektu. Navedene posebnosti iznesene u ovome radu, to su na svim jezičnim razinama potvrdile.

Literatura

1. Ćaleta, A. (2011). Proslava Blagdana sv. Mihovila. *Triljski most,* 6, 6, 31–32.
2. Ćurković, D. (2014). *Govor Bitelića.* Rijeka: Sveučilište u Rijeci – Filozofski fakultet.
3. Danilović, M. (2011). *Sinjski govor.* Osijek: diplomski rad.
4. Finka, B. (1981). Hrvatska dijalektologija danas. U M. Moguš (ur.). *Hrvatski dijalektološki zbornik,* 5 (str. 39–48). Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.
5. Galić, J. (2019). Fonološki opis novoštokavskih ikavskih govora Vrličke krajine u svjetlu drugih govora Dalmatinske Zagore. *Croatica et Slavica Iadertina,* 15, 1, 73–104.
6. Gusić, I., Gusić, F. (2004). *Rječnik govora Dalmatinske zagore i Zapadne Hercegovine.* Zagreb: Vlastita naklada.
7. Kapović, M. (2015). *Povijest hrvatske akcentuacije. Fonetika.* Zagreb: Matica hrvatska.
8. Kalsbeek, J. (2003). Jedno poglavlje iz sintakse istarske čakavštine: upotreba glagolskih oblika. U M. Menac (ur.). *Hrvatski dijalektološki zbornik,* 12 (str. 103–113). Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
9. Lisac, J. (2002). Osnovne značajke štokavske prozodije. *Fluminensia,* 14, 1, 85–88.
10. Lisac, J. (2003). *Hrvatska dijalektologija 1.* Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.

11. Lisac, J. (2008). Govori Dalmatinske zagore kao dio novoštokavskog ikavskog dijalekta. *Croatica et Slavica Iadertina,* 4, 4, 105–114.
12. Milošević, A. (2009). Povodom dvijetisućite godišnjice izgradnje rimskoga drvenoga mosta u Trilju. *Triljski most,* 4, 4, 61–67.
13. Perić, A. (2017). *Cetinska krajina kao regionalna zajednica.* Zagreb: diplomski rad.
14. Rešetar, M. (2010). *Štokavski dijalekt.* Podgorica: Matica crnogorska.
15. Silić, J. (1996). Hrvatski jezik kao sustav i kao standard. U M. Turk (ur.). *Riječki filološki dani,* 1 (str. 187–194). Rijeka: Pedagoški fakultet.
16. Stolac, D. (2019). Sintaktičke raznolikosti u dijakroniji i sinkroniji (na primjeru pravnih tekstova). *Fluminensia,* 31, 1, 157–181.
17. Tafra, B. (2018). Leksičko-semantički odnosi u hrvatskom jeziku iz dijakronijske perspektive.
18. U M. I. Černyševa (ur.). *Leksikologija i leksikografija slavjanskih jazykov* (str. 465–487). Moskva: LEKSRUS.
19. Tomelić Ćurlin, M. (2009). Jezične značajke mjesnoga govora Janjine. *Croatica et Slavica Iadertina,* 5, 5, 87–96.
20. Tomelić Ćurlin, M., Anić, M. (2012). Fonološki i morfološki opis kruševačkoga govora*. Croatica et Slavica Iadertina,* 8, 2, 349–362.
21. Tomelić Ćurlin, M., Lisac, J. (2017). Govori vranskoga kraja. U B. Došen (ur.). *Zbornik radova Braća Vranjani i vranjsko područje tijekom povijesti* (str. 485–496). Zadar: Ogranak Matice hrvatske u Zadru.
22. Trask, R. L. (2005). *Temeljni lingvistički pojmovi*. Zagreb: Školska knjiga.
23. Vrgoč, M. (2010). *Pregled povijesti grada Trilja.* Trilj: Grad Trilj i Muzej triljskog kraja.
24. Zečević, V. (2000). *Hrvatski dijalekti u kontaktu*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Internetski izvori

1. https://www.visittrilj.com/hr/trilj/osnovne-informacije (pristupljeno 1. ožujka 2021.).
2. https://www.visittrilj.com/hr/trilj/geografski-polozaj (pristupljeno 2. ožujka 2021.).
3. https://www.visittrilj.com/hr/trilj/geografski-polozaj (pristupljeno 2. ožujka 2021.)
4. https://www.visittrilj.com/hr/trilj/osnovne-informacije (pristupljeno 1. ožujka 2021.).
5. https://www.dzs.hr/ (pristupljeno 13. siječnja 2022.).

ABOUT THE SPEECH OF TRILJ

Abstract

Speech of Trilj belongs to the group of Shtokavian dialect. Dialectological analysis is based on the most recent data collected by field research and, in this way, the paper provides a brief examination of linguistic characteristics of speech of Trilj. Those characteristics were not precisely described in today's literature on any level; neither phonological, morphological nor on any other linguistic level possible. The emphasis in this paper is on those characteristics which are typical of Shtokativan dialect.

The local dialect of Trilj is described using the data excerpted from the recordings which were recorded in 2020 and 2021 using a dictaphone.

Key words: *speech of Trilj, linguistic characteristics, Western Shtokavian dialect*

UDK 821.163.4(497.6).09:398
Stručni rad

Emina Berbić Kolar
Ljubica Nedić

SUVREMENI PRILOZI PROUČAVANJU USMENE KNJIŽEVNOSTI TOLIŠKOGA KRAJA KROZ ZAPISE FRA ZVONKA BENKOVIĆA

Sažetak

Rad donosi sintezu znanstvenoistraživačkoga rada o usmenoj književnosti toliškoga kraja koju je prikupio i priredio fra Zvonko Benković, doktor etnologije i kulturne antropologije. Suvremeni pristup kulturnoj baštini i tradiciji posavskoga kraja prikazuje običaje ljudi u povijesnom, kulturnom, društvenom i vjerskom razdoblju gdje su obilježavani trenutci od rođenja preko vjenčanja do posljednjega počinka. Svojevrsni je vremeplov prošlosti kao i vodič budućim generacijama jer nudi odmak od suvremenih tehnologija kako bi se bolje upoznali posavski korijeni i duša čovjeka ovoga kraja. Riječ je o etnološkom i folklorističkom radu koji je sažet u izboru usmene književnosti toliškoga kraja pod naslovom Pričam ti priču (2021). Izbor je podijeljen u petnaest poglavlja i na šestotinjak stranica donosi više od petsto pedeset podnaslova svih vrsta usmene književnosti koje su ovdje zastupljene. Plod je to fra Zvonkova dugogodišnjega terenskoga i arhivskoga istraživanja čiji kazivači nisu više među živima. Vizualnu premosnicu između svakoga poglavlja čine ilustracije splitske umjetnice Karin Grenc, koja je svojim radovima postala dio toliškoga identiteta. Njezine ilustracije upotpunjuju priloge usmene književnosti koja je prava škrinja s blagom kojom se toliški kraj može ponositi.

Ključne riječi*: fra Zvono Benković, ilustracije, izvori književne građe, toliški kraj, usmena književnost*

Uvod

Naselje Tolisa zemljopisno je smješteno na sjeveroistoku Bosne i Hercegovine u Bosanskoj Posavini. Da je riječ o mjestu bogate kulture i tradicije svjedoči činjenica kako su Tolišani 2021. godine proslavili Dane Tolise, petnaestu po redu manifestaciju pod visokim pokroviteljstvom predsjednika Federacije Bosne i Hercegovine. Prvi spomen imena Tolisa potječe iz 1244. godine. Ugarski kralj Bela IV. izdao je povelju (darovnicu) bosanskomu biskupu sa sjedištem u Đakovu. Darovana zemlja Terra Tolis obuhvaćala je rijeku, mjesta i područje omeđeno rijekom Savom sa sjevera, Tinjom s istoka, Sprečom s juga i ušćem Bosne sa sjeverozapada. Naziv Tolys, dolazi od starih Grka koji su ranije trgovali na tom području, a označava blato, glib. Prema nazivu rijeke Tolise naziv je dobio i čitav ovaj kraj, koji je često bio plavljen. Toliški kraj tehnički je termin koji nadilazi područje samo jedne župe, teritorijalne granice pojedinih sela te se koristi kao naziv za područje Franjevačkog samostana na Raščici kojem teritorijalno pripadaju župe Tramošnica, Oštra Luka-Bok, Tolisa, Orašje, Vidovice, Kopanice, Domaljevac kao i sva sela koja su u njihovome sastavu. [1] Ljudi toliškoga kraja koji žive uz rijeku imali su različite izazove kroz povijest, od poplava velike rijeke Save, na čijoj obali leži Tolisa, preko osvajačkih pohoda do borbe za životnu egzistenciju. U svim situacijama ljudi su se znali nositi dostojanstvom čovjeka iz kojega progovara borbeni i kreativni duh nužan za preživljavanje. O tome svjedoči usmena i pisana kulturna baština ovoga kraja.

[1] Oj, Isuse budi faljen - molitve iz pučke pobožnosti toliškoga kraja/priredio fra Zvonko Benković. Tolisa. Franjevački samostan Tolisa. 2021. 1-2 str.

Toliški kraj pun kao brod usmenoknjiževnoga blaga

Usmena književnost hrvatskoga naroda bogata je i raznovrsna u dvama oblicima svoga pojavljivanja: u neposrednoj živoj izvedbi i zapisima usmenoknjiževnih tekstova tijekom povijesnoga trajanja. U zapisima je usmene književnosti pohranjeno veliko književno, kulturno, etnološko i antropološko blago hrvatskoga naroda, dostojan spomenik tisućgodišnjoj svijesti ovoga naroda koji i danas zavrjeđuje ugraditi se i u pojedinačnu i u zajedničku duhovnu svojinu (Botica, 1995). Bilo koji rod usmene književnosti, kao najstarijeg oblika književno-umjetničkog roda, koje je prikupio i priredio fra Zvonko Benković, doktor etnologije i kulturne antropologije u knjizi *Pričam ti priču - Izbor iz usmene književnosti toliškoga kraja* (Benković, 2021) da pročitate iz hvale vrijedne sakupljene riznice, izlet u more emocija je zagarantiran. I najmanji redak budi sjećanja, pokreće slike, otvara nove vidike i spoznaje. Tako i sam čitatelj postajete stvarateljem vlastitoga umjetničkoga izričaja koji pokrećete album sjećanja. Na oko jednostavno i obično, a tako dragocjeno je ovo izdanje kulturne baštine. Recenzentica u knjizi doc. dr. sc. Aiša Softić napominje kako na bosanskohercegovačkom prostoru ovaj izbor jedinstvenim određuje činjenica da su njime obuhvaćeni raznovrsni i raznorodni oblici i vrste usmene književnosti. Po prvi put jedan geografski omeđen prostor dobiva knjigu svojih usmenih priča - onih koje su se pričale, ali koje, makar i u rudimentarnom obliku, kao pasivna znanja, postoje i traju i danas (Benković, 2021). Uočava se namjera urednika i sakupljača ovih bisera sačuvati sjaj i bogatstvo običaja i usmenoga stvaralaštva naroda toliškoga kraja i okolice. Sve što je prikupljeno poštuje znanstveno-metodološke propise o usmenoj književnosti. Upravo je posebnost usmenoga kazivanja što nije uzvišena kao „lijepa književnost“, ali u tome i leži njezina osobitost i ljepota. Bošković-Stulli (1971) za usmenu književnost kaže kako je ona pučka i to napisana u lakom i priprostom pučkom stilu, češće i iz pera dobro poznatih pjesnika. Pregršt je to i pravi snop događaja koji je obilježio ljude u povijesnom, kulturnom, društvenom i vjerskom razdoblju lokalnoga kraja gdje su obilježavani trenuci od rođenja preko vjenčanja do posljednjega počinka. Ovo je pustolovina koju vrijedi proći jer se tu susreću mame, bake, strine, stričevi, susjedi, sumještani, poznate, i one osobe koje će se tek upoznati. Likovi se nižu, predstavljaju se, živi su i veseli kao da su maločas sjedili s nama za stolom. Neke možemo još sresti na stvarnoj cesti, dok drugi nastavljaju živjeti u sjećanjima, bajkama, basnama, pričama. Knjiga se tako pretvara u osobu koja čitatelja vodi od stranice do stranice. I svaki njen sljedeći list poziva na daljnje čitanje. Dio je prošlosti koji, kao da blijedi, pred zakrčenosti sredstvima digitalnih tehnologija. Ovu knjigu, kao škrinju s blagom, vrijedi imati u svome domu jer njome čuvamo i dio čovjeka koji umire i nestaje pred neminovnosti prolaza vremena i ljudi. Ona postaje trajni vrutak uspomena. Ovaj Izbor veseliti i u srce donosi milinu. Vraća u djetinjstvo bezbrižno, puno slobode i istraživateljskoga duha na koje se nadovezuje mladost, koja se jedino kroz knjigu može ponoviti. Sve zabilježeno fragmentarno poznajemo, ali ovako sabrano na jednome mjestu ima terapijsko, ljekovito djelovanje. Vrijedan je dar budućim generacijama. Čubelić (1993) govoreći o ogromnom rasponu sadržaja, problema i ideja, koje očituje jedan narod i jedna kultura, kako na našim tako i na svjetskim razinama, ne može pokriti niti jedna znanost, nego treba suradnju i interdisciplinarnost i razumijevanje.

Vrijeme nastanka *Pričam ti priču* – izbora iz usmene književnosti toliškoga kraja

O vremenu nastanka *Pričam ti priču - Izbor iz usmene književnosti toliškoga kraja* Softić (2021) piše kako su zapisivane u dugom vremenskom razdoblju, u rasponu od zadnjih decenija 19. stoljeća (najraniji zapisi datiraju iz 1880. godine), pa sve do suvremenosti, odnosno prvih decenija 21. stoljeća. Postojanje zapisa iz početka i sredine 20. stoljeća, kao i onih nastalih u 21.

stoljeću, omogućava da se stekne izvanredan uvid u pripovjedačku tradiciju toliškoga kraja, u njezinu postojanost ili eventualne promjene i inovacije koje sa sobom neminovno donosilo novo doba, uz duboke promjene koje su se zbivale na društvenom planu, a koje su se neminovno reflektirale na život svakoga člana zajednice. Lokalna obojenost jeste jedna od osnovnih odlika ovih priča, ali ona nikako nije prevladavajuća. Brojni u ovom *Izboru* ponuđeni usmenoknjiževni sadržaji su ne samo općebosanski, već su njihovi sižei i motivi vrlo često i široko međunarodno rašireni. To potvrđuje da usmene priče ne poznaju granice, da jednostavno i lako putuju, kako u vremenu tako i prostoru, iz generacije u generaciju, iz jedne zajednice u drugu, iz jednoga kraja u drugi (Benković, 2021). Zapisi sarajevskoga Instituta za folklor iz 1956. godine kao i sva istraživanja koje je sakupljač i urednik *Izbora* prikupio na terenu te zapise fra Bone Nedića koje je izvukao s prašnjavih polica knjižnica, ponovno žive u novome ruhu, narodu i vremenu.

Jezik izbora iz usmene književnosti toliškoga kraja

Pored svih razlika, i pisanoj je i usmenoj književnosti zajedničko pripadanje području jezičnih umjetnina. Obje kreiraju jezikom svoj vlastiti svijet, koji nije i identičan sa svijetom izvan književnog djela (Bošković-Stulli; Zečević, 1978). Ono što ovo pisano blago čini posebno vrijednim jest pripovjedački jezik bogat dijalektom ovoga kraja staroštokavskim ikavsko-jekavskim izgovorom s naglašenim akutom. Urednik je bilježio Rječnik manje poznatih riječi i izraza te pojmova koji se u suvremenom standardnom jeziku i govoru rijetko koriste ili je njihova uporaba vezana isključivo za toliški kraj. I sam urednik navodi kako se radi o morfološkom bilježenju riječi, pojmova i izraza, kao i njihovim fonološkim izgovornim varijacijama koje su prisutne u govoru ovoga kraja. Iz navedenoga je razvidno da je riječ o velikom broju lokalizama s obilježjima staroštokavske ikavice i ijekavice, regionalizmima koji su se koristili i koriste i danas u Bosanskoj Posavini, arhaizama, zastarjelica i historizama, kao i brojni turcizmi, germanizmi i hungarizmi koji su više ili manje frekventni u svakodnevnici, a neki su iščezli zbog suvremenoga načina življenja i prestanka korištenja pojedinih predmeta., alata, imena, stvari i slično. (Benković, 2021) Nije mali broj i mladih ljudi koji se lako u govornoj komunikaciji prebace na dijalektološki razgovor te na digitalnim medijima skupljaju i bilježe riječi i arhaizme karakteristične za ovo podneblje. Softić (2021) kaže kako je ono što uistinu čini samosvjesnim rukopis Pričam ti priču, jeste arhaičnost i odstupanje od strogo književnih normi, koje pridonosi, ne samo lokalnoj obojenosti, već potvrđuje autentičnost zapisane građe i pri tome joj daje posebnu patinu i draž. U poglavljima Izreke, poslovice i kletve te Šta da ti pričam, urednik ne pročišćava vulgarizme koji se na nekim mjestima pojavljuju što je odlika objektivnoga znanstvenika kojemu je sadržaj istih dijametralno suprotan habitusu, radu i djelovanju, preuzimajući tako na sebe rizik kritike neistomišljenika. Upravo takav jedan stav donosi Mato Nedić, profesor hrvatskoga jezika i književnosti, pjesnik, esejist, putopisac i romanopisac zaposlen u Školskome centru fra Martina Nedića u Orašju gdje predaje hrvatski jezik i književnost. Nedić (2021) kritički govori kako fra Zvonko Benković podilazi niskim očekivanjima neobrazovanih čitatelja te je narodnu književnost trebalo prosijati i pročistiti.[2] Upravo u autentičnosti usmenoga blaga leži njena ljepota kao i odvažnost urednika da se usmena književnost donese i prikaže onakva kakva je bila u prošlosti, a ne onakva kakva je trebala biti. Stoga je objektivan pristup urednika zapisima i građi usmene književnosti hvale vrijedan znanstveni doprinos. Botica (1995) smatra kako iznjedrena iz dubine bića ovoga naroda, usmena književnost se razlila u tisućama svojih mogućnosti i u zapisima i u tekstovima hrvatskih autora koji su, općenito, znali vidjeti vrednote narodne muze. Ona nije

[2] Nedić, Mato. 2021. Bosna franciscana, godina XXIX, broj 55. 416. str.

utihnula ni danas, ali se u novim okolnostima, bez čvrstoga prirodnog okoliša, u nekim novim oblicima prilagodila suvremenim potrebama. Tako onaj glas narodne duše koji je jedrio stoljećima i danas nalazi načine da se pojavi kao organizirani književni govor.

Ilustracije

Ovaj je Izbor prava škrinja s blagom koju na svakoj premosnici poglavlja čeka po jedan unikatni broš u vidu umjetničkoga rada Karin Grenc.[3] Sve što se ne doživi riječju, doživi se ilustracijom. I što ih više promatramo to više možemo (i ne moramo) doći do zaključka kako bi Karin mogla biti i iz toliškoga kraja. Upila je svu njenu ljepotu i milinu i vještim potezima kista napravila čaroliju i postala dijelom toliškoga identiteta. Softić (2021) smatra kako je rukopis znalački ilustrirala hrvatska slikarica čiji crno – bijeli crteži i grafike kao da su izronile iz davne, duboke starine i prate okosnicu toliških priča. Crteži ne samo da obogaćuju ove priče, već doprinose da one budu doživljene i na vizualnoj razini.

Sadržajni pregled i opis *Pričam ti priču* - izbor iz usmene književnosti toliškoga kraja

Predaje

Predaje iz usmene povijesti toliškoga kraja pripadaju oblicima usmenoga pripovijedanja. U prvom planu su predaje koje za temu imaju imenovanje naselja i polja (Tolisa, Donja Mahala, Ugljara, Kostrč, Matići…). Najmnogobrojnije su predaje koje tematiziraju stvarne osobe s neobičnim i jakim karakternim osobinama te vremenske pojave kojima se pripisuje neočekivana moć. Tu su i predaje o običnim predmetima iz svakodnevne uporabe i navikama koje su obilježile jedno razdoblje karakterizirajući ljude onoga kraja i vremena.



Slika 1. Ilustracija: Karin Grenc

Priče o životu koje su pripovijedali naši stari

Priče o životu koje su pripovijedali naši stari su priče koje su niknule u našemu narodu i govore o općeljudskim osobinama, odnosima u obitelji, životinjama koje su pomagale čovjeku u radu i onima koje su bile dio suživota, ljudima drugih vjera i narodnosti koji su zapaženo djelovali u podneblju. A baš svaku priču resi narodna mudrost.

[3] Slike od 1. – 19. su ilustracije splitske umjetnice Karin Grenc



Slika 2. Ilustracija: Karin Grenc

Religiozne priče

Religiozne priče obiluju pojavljivanjem Isusa i svetaca i to najčešće svetoga Petra koji je, dok je Isus još bio živ na zemlji, hodao s njim i pomagao ljudima u svakodnevnome životu. Obično bi Isus očitao lekciju, nagradio dobro, a ono što nije bilo dobro, ostavio da nadođe. U religioznim pričama se jasno zna tko biva nagrađen, a tko mora prolaziti agoniju. Priče su to koje su bliske čovjeku zemljoradniku, vjerniku i načinu života kojim je živjela takva obitelj. Pouka za život nikada ne izostane.



Slika 3. Ilustracija: Karin Grenc

Lirske pjesme

Lirske pjesme, i to dijalektalne, bogate su temama koje pripadaju ljubavnoj, domoljubnoj, pejzažnoj, socijalnoj, misaonoj i duhovno-religioznoj lirici. Motivi koje susrećemo su karakteristični za posavski kraj kao što su Božićno vrijeme (kvocanje i koledari), cvijeće (ljubičica, ruža, neven, karanfil, ružmarin), voće (jabuke, kruške, orasi), zemlja (njive, polja i livade), biljne kulture (trava, žito, kukuruz, trska), drveće (dud, topola, loza), ptice (lastavica, sokol), starosjedilačka imena (Mara, Kata, Iva), djevojke i mladići (mladenke i mladoženje, neudane stare cure i neoženjeni stari momci, lole i bekrije), žene (majke, udovice, inoče, snaje i svekrve), kolo (igra i pjesma), vremenske pojave i nebeska tijela (Sunce, Mjesec, vjetar, dan, noć), vode tekućice i stajaćice (rijeka Sava i bare), turska tradicijska baština i osobe (bula, beg, hafiz, hodža, Fata, Mujo) i drugi motivi. Sve lirske pjesme bogate su osjećajima. Ima ih pisanih kao peterac, šesterac, sedmerac, osmerac, deveterac, jedanaesterac i dvanaesterac. Prepune su slika koje prepoznajemo iz svakodnevnoga života.



Slika 4. Ilustracija: Karin Grenc

Lirika

Lirika ovoga Izbora počinje vremenom i običajima Božića. Ljubavne lirske pjesme obiluju muško/ženskim odnosima izražavajući osjećaje ljubavi, čežnje, ljubomore, ljubavne patnje. Potrkušice u dva retka i svatovci su izraženi ritmom koji vodi u kolo, na veselje i razbibrigu. Kratke su i melodiozne. Šaljive opisuju događaje izrečene na šaljiv način. Suprotnost njima su naricaljke koje su dostojanstvene u tužnom nabrajanju govoreći o posmrtno - pogrebnim običajima i osobama kojih više nema. Spominju se uvijek samo dobre osobine pokojnika. Izraženi su također i jadi i tuga onih koji ostaju za preminulima.



Slika 5. Ilustracija: Karin Grenc

Bajke i druge priče

Bajke ovdje sakupljene imaju posebnu vrijednost. U svojim korijenima iščitavamo fabulu svjetskih klasika kao što su Andersen, Grimm, Perrault, ali dominiraju obilježja i utjecaj ovoga kraja. Isprepliće se stvarno i izmišljeno te neprestana borba dobra i zla. Neke od ovih bajki ćemo prepoznati jer su ih i nama pričale naše mame i bake, dok ćemo druge prvi puta pronaći. Kraljevi, carevi i carice, patuljci, sluge i gospodari, mudre djevojke i mladići, bake i djedovi, braća i sestre, žene i muževi, seljaci, komšije samo su neki od likova koje pratimo u stvarnim i nestvarnim događajima. Ono što je bajkama najpotrebnije su ljudi koji ih zapisuju, pričaju i slušaju. Bajke jedino tako žive.



Slika 6. Ilustracija: Karin Grenc

Basne

Basne su kratke priče pisane u prozi. Glavni likovi basni su životinje, a ponekada pojave i biljke. Svima njima se pripisuju ljudske osobine koji određuje karakter čovjeka. Basne sakupljene na ovome području nisu Ezopove, ali imaju veliku vrijednost jer promiču vrste životinja koje povezujemo s ovim krajem (oroz, kokoš, gusak, bibac, kurjak), kao i one likove životinja koje inače susrećemo u basnama kao što su lisica ili medo. Basne ovdje zapisane nećete naći u klasicima iako bi tamo mogle imati mjesto. Dragocjene su posebno jer su naše.



Slika 7. Ilustracija: Karin Grenc

Vjerovanja i predaje o mitološkim i nadnaravnim bićima

Vjerovanja u mitološka i nadnaravna bića ljudima su omogućavala pitanja zaključiti odgovorima koji su ih zadovoljavali kako ne bi do izražaja dolazilo neznanje ili nepoznavanje neobjašnjenih prirodnih pojava ili događaja koje je trebalo istražiti. Jednostavnije je bilo izreći vjerovanje i pripisati neobjašnjive događaje nadnaravnim bićima ili silama dobra ili zla i život bi tekao dalje. Takvih vjerovanja u svakodnevnome životu i radu je zabilježeno dosta što pokazuje strah ljudi od nepoznatoga. U velikoj mjeri to su lijepe, ali uklete vile koje nemaju mira i samo traže ljude kako bi se umirile njihove potrebe. Tu su i vilovnjaci u ljudskom ili životinjskom obliku. Prisutni su vukodlaci i vampiri, more i ore koji djeluju u tajnosti noći jer se u danu sve jasnije vidi. Sve što se nije moglo objasniti bilo je vražje djelo. „U njekadašnje doba ljudi su vjerovali u puno toga, al sigurno opravdano i s razlogom“, objašnjava urednik. Ali sve se dalo riješiti nekim od kršćanskih obreda ili pridržavanjem mjera i zakona koji podsjećaju na brojnost židovskih zakona i odredbi.



Slika 8. Ilustracija: Karin Grenc

Uspavanke

Uspavanke su prvi oblici komunikacije roditelja s djecom. Nekada su to bile isključivo mame. Iz ovih uspavanki iščitavamo kako su djecu uspavljivala i braća i sestre. U današnje doba pribrojili bi i sveprisutne tate. Uspavljivanje je spontani čin dragosti i nježnosti koji nije nužan samo pri uspavljivanju djeteta, nego i izražavanju osjećaja roditelja spram nove uloge koju je dobio roditeljstvom. Imala sam lutkicu, Ni-na, bu-ba samo su neke od njih.



Slika 9. Ilustracija: Karin Grenc

Igre s malom djecom

Igre s malom djecom su igre koje uvjetuje dob djeteta i to je uglavnom razdoblje prije naučenoga hodanja pa do otprilike dvije godine života. Podrazumijeva sjedenje djeteta u krilu, kao velikom utočištu i odmorištu, prije svih drugih aktivnosti koje ima malo dijete. To su uglavnom prve igre koje svi pamtimo. Tko ne zna za Sije baba brašno, Pošo medo u dućan!? Igre nisu nikada ni prestale biti dio nas, nego ih prenosimo na mlađe generacije kada zadobijemo statusne uloge (mame, tate, bake, djeda…)



Slika 10. Ilustracija: Karin Grenc

Rugalice

Rugalice ismijavaju osobu. Uglavnom su to pripadnici drugih mjesta ili lokalnih zajednica naroda i narodnosti. (Doljanci/Tolišani, Orašani/Matićani…), slabiji spol, a to su uglavnom djevojčice u odnosu na dječake, stariji u odnosu na mlađe te osobe s tjelesnim oštećenjima koje su uglavnom predmet ruganja. Rugalice imaju humoristićan ton i uvijek pozivaju na spremnost uzvraćanja istom. Onaj tko ne uzvrati biva poražen ruganjem.



Slika 11. Ilustracija: Karin Grenc

Brojalice

Brojalice su vesele i ritmične pjesmice namijenjene djeci jer se lako pamte. Šaljive su i dinamične. Lako se izgovaraju. Od svima nama dobro poznate Eci peci pec do zahtjevnijih brojalica Dana u nedjelji sve su dobre za igru i govorne vježbe.



Slika 12. Ilustracija: Karin Grenc

Dječje igre

Dječje igre su plod dječje mašte. Boravak na otvorenome prostoru i višak vremena rezultirao je u prošlosti mnoštvom kreativnih igara. Dovoljna je bila i prisutnost djece koji su koristili ono što su imali na sebi i to npr. prste na rukama i nogama kao uvod i zagrijavanje za igru. Potom su slijedile zrelije igre. Kako u ranija vremena nije bilo gotovih igračaka, mašta je pomagala u stvaranju sredstava za igru. Bili su to predmeti koju su se našli u prirodi ili ambijentu koji je okruživao djecu: od štapova bilo koje vrste, preko voća na granama, blata i kamenja na zemlji sve do lopte koja je neizbježna u igri. Najpotrebnije od svega je bilo brojno stanje djece. Što broj veći - to igra bolja. Danas djecu trebamo tjerati van jer su kompjuterske igre i online

sadržaji zarobili djecu u prostoru. Uloga odraslih se promijenila pa djecu ne šaljemo u kuću, nego iz kuće. Stvara se osjećaj nužnosti pokazivanja i uvođenja u čari igara na zraku kao što su: Žmire, Pošla majka s kolima, Trule kobile, Bliške, Ledenog Čiče, Okoš-bokoš, Alaj imaš lipe prste, Ide maca oko tebe, Ringe raja i drugih kojih se s nostalgijom sjećamo. Knjiga je vrijedna jer može biti roditeljima svojevrsni vodič i podsjetnik za igre, možda zaboravljene, a sada obnovljene, koje mogu naučiti svoju djecu.



Slika 13. Ilustracija: Karin Grenc

Igre na divanu

Igre na divanu treba pojasniti. Igra znamo što je, ali divan može biti nepoznanica. Divan je bio oblik druženja i to većinom djevojaka i mladića ili odraslih osoba. Iznimno su mogla sudjelovati i djeca i to u pokladno doba do čiste srijede tj. do početka korizme. Druženja su se odvijala u grijanim velikim sobama koje su mogle primiti više sudionika. Divani su bili otvoreni i zatvoreni. Zatvoreni su bili samo za pozvane sudionike, a otvoreni za sve one koji su vidjeli znak na prozoru u obliku upaljena svjetla. U takvom ozračju se radio ručni rad ili igrale igre kao što su Vodenica, Kuga, Beg, Paun, Izvadi prsten iz brašna, Žućka. Glavni smisao igre na divanu je bila zabava i zajednički provedeno vrijeme radi upoznavanja i druženja ljudi.



Slika 14. Ilustracija: Karin Grenc

Ispeci pa reci

Ispeci pa reci se odnosi na zagonetke koje traže promišljanje i mozganje. Čubelić (1993.) o zagonetkama kao jednostavnim oblicima gonetanja (postavljanjem pitanja i istovremeno davanja odgovora) govori kako se javljaju vrlo rano i na nižem stupnju kulture kod svih naroda. Zagonetke su bile hobi i prigodni materijal za natjecanje. Narodne zagonetke opisuju pojmove koji su bili bliski čovjeku onoga vremena kada su zagonetkama kratili vrijeme. Ljudima današnjega vremena ni gotovo rješenje zabilježenih zagonetki nije rješenje jer mnogi ne znaju što je rašak, pređa, čekrk, masur, đerma, žiška, sinija, bradva. Onima koji znaju svaka čast!



Slika 15. Ilustracija: Karin Grenc

Šta da ti pričam

Šta da ti pričam donosi pregršt izreka, poslovica i kletvi u svakodnevnici ljudi toliškoga kraja. Iako ima zabilježen točan broj, mogli bi reći da ih je bezbroj. Svaki čitatelj može umetnuti i po koji svoj primjerak. Posložene su po abecedi kako bi se lakše pronalazile. Govore o svemu i svačemu: o vremenskoj prognozi, osjećajima, vlasti, zanimanjima i raznim zvanjima, školovanju, običajima od rođenja pa do smrti i trajalo bi nabrajanje. A jednom iz niza nabrojenih izreka s porukom izgovaram: "Ak oćeš da te svi čuju, šapći." I svima reci da je ova knjiga blago.



Slika 16. Ilustracija: Karin Grenc

Zaključak

Usmena književnost toliškoga kraja sastavni je dio kulturološkoga identiteta ljudi koji su živjeli i koji žive na ovome području. Takva je kakvom su je zabilježili i sačuvali zapisivači. Ona je blago koje živi u narodu, s narodom i za narod. Narod i usmena književnost se voli onakva kakva jeste, a ne onakva kakva je trebala biti. To je dar koji nam poklanjaju ispružene ruke i trebamo ga samo preuzeti i zahvaliti.


Slika 17. Ilustracija: Karin Grenc

Literatura

1. Baotić, Josip. 1983. *Ikavskošćakavski govor u okolini Dervente.* Doktorska disertacija. Novi Sad
2. Basne. 2002. Zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenoga skupa *Zlatni danci 4.* Ur. Pintarić, Ana. Pedagoški fakultet Osijek- Matica hrvatska ogranak Osijek- Filozofski fakultet Pečuh. Osijek-Pečuh

3. Berbić Kolar, Emina; Matanović, Damir i Kolenić, Ljiljana. 2013. Bošnjački govor. *Slavonski dijalektolozi*. Zbornik radova Znanstvenoga skupa *Slavonski dijalekt* s međunarodnim sudjelovanjem, *Šokačka rič* 10. Ur. i prir. Bilić, Anica. Zajednica kulturno-umjetničkih djelatnosti Vukovarsko- srijemske županije. Vinkovci, str. 71-85.
4. Benković, Zvonko. 2021. Pričam ti priču: izbor iz usmene književnosti toliškoga kraja. Zaklada Terra Tolis- Franjevački samostan Tolisa. Tolisa
5. Čubelić, Tvrtko. 1993. Korijeni i staze izvornog, narodnog, usmenog stvaralaštva: studije I. i II., rasprave, kritike i prikazi. Velika Gorica
6. Duran, Mirjana. 2003. Dijete i igra. Udžbenici Sveučilišta J.J. Strossmayera. Osijek
7. Goran, Ljiljana. 1991. *Spavaj, spavaj, zlato moje- zbirka uspavanki i skladbi mirnog ugođaja.* Školska knjiga. Zagreb
8. Hrvatska usmenoknjiževna čitanka. 1995. prir. Botica, Stipa. Školska knjiga. Zagreb
9. Nedić, Ljubica. 2015. Ispod naših zvona. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera - Franjevački samostan Tolisa. Osijek-Tolisa
10. Nedić, Mato. 2021. Bosna franciscana, godina XXIX, broj 55.
11. Oj, Isuse budi faljen-molitve iz pučke pobožnosti toliškoga kraja. 2021. Prir. Benković, fra Zvonko. Franjevački samostan Tolisa. Tolisa
12. Perić Kraljik, Mira. 2009. Dramske igre za djecu predškolske dobi (priručnik za odgojitelje). Učiteljski fakultet. Osijek
13. Peteh, Mira. 2003. *Zlatno doba brojalice. Alineja. Zagreb*
14. Pintarić, Ana. 1999. *Bajke-pregled i interpretacije*. Matica hrvatska Osijek. osijek
15. Poslovice i zagonetke za najmlađe-priručnik za odgajatelje u dječjim vrtićima. 1980. Prir. Peteh, Mira; Duš, Marija. Školska knjiga. Zagreb
16. Povijest hrvatske književnosti-Knj. 1: Usmena i pučka književnost. 1978. Ur. Bošković-Stulli, Maja; Zečević, Divna. Zagreb
17. Predojević, Željko. 2018. Usmene priče Hrvata iz južne Baranje. Centar za kulturu Grada Belog Manastira - Ogranak Matice Hrvatske u Belom Manastiru. Beli Manastir
18. Priče za najmlađe-priručnik za odgajatelje u dječjim vrtićima. 1978. Prir. Peteh, Mira; Duš, Marija. Školska knjiga. Zagreb
19. Roller-Halačev, Milena. 1980. *Igre predškolske djece - izbor didaktičkih igara za djecu od 5. do 7. godine: priručnik za odgojitelje u dječjim vrtićima i voditelje društveno-organiziranih aktivnosti s djecom predškolske dobi.* Školska knjiga. Zagreb
20. Težak, Dubravka; Težak, Stjepko. 1997. *Interpretacija bajke.* Zagreb
21. Težak, Stjepko. 1997. Prilozi interpretaciji lirske pjesme u osnovnoj školi. Pedagoško-književni zbor. Zagreb
22. Usmena književnost: izbor studija i ogleda. 1971. Prir. Bošković-Stulli, Maja. Školska knjiga. Zagreb
23. http://www.tolisa.info/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=69 (pristupljeno 13. 1. 2022.)
24. https://www.hdzbih.org/hr/node/6314 (pristupljeno 13. 1. 2022)
25. https://www.facebook.com/ODMOR-DU%C5%A0E-fra-Zvonko-Benkovi%C4%87-106262438446029/ (pristupljeno 28. 1. 2022.)
26. https://www.ktabkbih.net/hr/vijesti/fra-zvonko-benkovi-novi-doktor-etnologije-i-kulturne-antropologije/77145 (pristupljeno 28. 1. 2022.)

CONTEMPORARY CONTRIBUTIONS TO THE STUDY ON TOLISA REGION'S ORAL LITERATURE THROUGH FRA ZVONKO BENKOVIĆ'S RECORDS

Abstract

The paper presents a synthesis of the research on oral literature of the Tolisa region collected and organized by Fra Zvonko Benković, a Doctor of Ethnology and Cultural Anthropology. The modern approach to the cultural heritage and traditions of the Posavina region shows people's customs in the historical, cultural, social, and religious periods, which marked the moments from birth through marriage to the final rest. It is a kind of time machine of the past and a guide for future generations, as it offers a departure from modern technologies to get to know the Posavina roots and the soul of a man of this region better. Furthermore, it is ethnological and folkloristic research summarized in the Selection of Oral Literature of the Tolisa region under the title Pričam ti priču (eng. I Tell You a Story) (2021). The selection consists of fifteen chapters; six hundred pages bring more than five hundred and fifty subtitles of all types of oral literature represented here. It is the fruit of many years of field and archival research by fra Zvonko whose interviewees are no longer among the living. The visual bridge between each chapter consists of illustrations by the Split artist Karin Grenc, who, with her works, has become part of the Tolisa identity. Her illustrations complete the contributions of oral literature, as a real treasure chest of which the Tolisa region can be proud.

Keywords: Fra Zvonko Benković, illustrations, literary material sources, Tolisa region, oral literature

UDK 821.163.4(497.6).09-1 Kapidžić-Hadžić N.
Izvorni naučni rad

Amira Dervišević

OD BAJKE DO USPAVANKE – O POEZIJI NASIHE KAPIDŽIĆ-HADŽIĆ

Sažetak

Nasiha Kapidžić-Hadžić bosanskohercegovačka je književnica koja je javnosti poznata, prije svega, kao autorica književnosti za djecu. Međutim, pored poezije, proze i drame namijenjene najmlađim čitaocima Nasiha Kapidžić-Hadžić pisala je književnokritičke tekstove te pjesme namijenjene odraslim. Od prve zbirke poezije Maskenbal u šumi u kojoj dominiraju bajkoviti prostori i čudesno, do Vrbaske uspavanke protkane baladom i sevdalinkom, njena poezija se izmijenila u sadržaju, strukturi i značenjima koja zrcali. Budući da pjesme u zbirkama Poslanica tiha i Vrbaska uspavanka nisu bile predmet temeljitijih književnokritičkih promišljanja, ovim radom željelo se pridonijeti boljem razumijevanju njenog književnog stvaralaštva. U radu je potvrđena polazna pretpostavka da je autorica premrežila vlastiti tekst usmenom tradicijom i ovim postupkom utjecala na bogatstvo vlastitog lirskog izraza. Komparativnom i metodom rada na tekstu izdvojene su dionice koje predstavljaju usmenu književnost a potom se utvrdila njihova funkcija u poeziji Nasihe Kapidžić-Hadžić. Analize i interpretacije odabranih pjesma pokazale su da je interferencija usmene i pisane književnosti pomogla pjesnikinji da iskaže misao o sebi i svijetu ali, također, otkrivaju Nasihu Kapidžić-Hadžić kao pjesnikinju uronjenu u usmenu tradiciju.

***Ključne riječi**: Nasiha Kapidžić-Hadžić, pisana književnost, usmena književnost, interferencije.*

Uvod

Književnica Nasiha Kapidžić-Hadžić čitalačkoj javnosti poznata je, prije svega, po pjesmama, proznim i dramskim tekstovima namijenjenim najmlađim čitaocima. Njena prva knjiga, zbirka poezije pod naslovom *Maskembal u šumi* (1962), nagovijestila je da se radi o izvanrednoj pojavi na južnoslavenskom književnom prostoru. Ono što ju je izdvajalo od drugih književnika tog vremena jeste činjenica da je pored pjesničkog talenta posjedovala i znanje o književnosti i jeziku, stečeno tokom studiranja na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Kao znalac jezika i književnosti vješto je svoj pjesnički doživljaj svijeta oblikovala na način da je on bio posebno zanimljiv i privlačan najmlađim čitaocima. Nakon *Maskembala u šumi* nastavila je pisati poeziju koja je slijedila poetička obilježja najavljena u prvoj knjizi. Osim kao pjesnikinja Kapidžić-Hadžić okušala se i kao autorica poetske proze i dramskih tekstova što je rezultiralo zbirkama *Kad si bila mala* i *San o livadici*. Da se radi o književnim tekstovima neupitne umjetničke vrijednosti otkriva činjenica da pjesme, priče i drame Nasihe Kapidžić-Hadžić autori već decenijama uvrštavaju u brojne udžbenike za nastavu maternjeg jezika i književnosti te su obavezna školska lektira na prostoru Bosne i Hercegovine.

Osim što je pisala književnost za djecu, Nasiha Kapidžić-Hadžić autorica je poezije koja se po svom sadržaju, odnosno temama i motivima razlikuje od one namijenjene najmlađim čitaocima kakva je primjerice u knjigama *Maskembal u šumi* ili *Vezeni most*. Radi se o pjesmama objavljenim u zbirkama *Poslanica tiha* (1972) i *Vrbaska uspavanka* (1981) u kojima autorica mnogo više progovara o sebi i svom doživljaju svijeta i života. Za razliku od prvih pjesma u kojima je svijet djetinjstva i mladosti prostor sveopće sreće, u zbirkama *Poslanica tiha* i *Vrbaska uspavanka* djetinjstvo i mladost povodi su književnici da govori o prolaznosti vremena.

Uvidom u književnokritičke tekstove primjetno je da djela Nasihe Kapidžić-Hadžić općenito nisu bili predmet obuhvatnijih analiza i interpretacija. O njenim pjesmama i pričama pisalo se površno i bez ozbiljnijih istraživačkih zahvata što se može vidjeti na primjerima proučavanja intertekstualnih odnosa usmene književnosti i stvaralaštva Nasihe Kapidžić-Hadžić. Naime, u književnokritičkim radovima tek se usputno nagovještava postojanje veze između bajki i njenih pjesma, međutim, ove relacije nisu detaljnije istražene. S tim u vezi, ciljevi rada jesu analiza i interpretacija pjesama iz zbirki *Poslanica tiha* i *Vrbaska uspavanka* kroz propitivanje intertekstualnih veza usmene i pisane književnosti. Pretpostavka je da je književnica premrežila vlastiti tekst usmenom tradicijom i ovim postupkom utjecala na bogatstvo vlastitog lirskog izraza. Komparativnom i metodom rada na tekstu analizirat će se i interpretirati poezija Nasihe Kapidžić-Hadžić i utvrditi tipovi interferencije usmene i pisane književnosti. Spoznaje o pjesmama objavljenim u zbirkama poezije *Poslanica tiha* i *Vrbaska uspavanka* pomažu razumijevanju njenog stvaralaštva u cjelini ali, također, otkrivaju Nasihu Kapidžić-Hadžić kao pjesnikinju uronjenu u usmenu tradiciju.

Književna kritika o stvaralaštvu Nasihe Kapidžić-Hadžić

Budući da je cilj rada interpretacija i analiza odabranih primjera poezije Nasihe Kapidžić-Hadžić s aspekta interferencije usmene i pisane književnosti, u ovom dijelu sažeto će se predstaviti najvažnije spoznaje književnih historičara, kritičara i književnika o poetici Nasihe Kapidžić-Hadžić te o načinima uključivanja usmene književnosti u tekstove ove autorice. Među malobrojnim istraživačima književnog opusa Nasihe Kapidžić-Hadžić bio je Muris Idrizović. Prema ovom književnom historičaru umjetnički najuspjeliji primjeri poezije Kapidžić-Hadžić nastali su kao rezultat autoricinog nastojanja da pjesma istovremeno bude akvarel i misao. Nova dimenzija njene poezije otkriva se kroz stihove kojim pjesniknja ne kazuje svijet, nego pjesnički ispisuje svijet. U tim primjerima djetinjstvo je poseban poetski prostor u kojem se spontanošću dolazi do saznanja o životu. Istovremeno djetinjstvo je i simbol slobodnog čovjekovog postojanja: „Izražavanje djetinjstva preneseno je iz realnosti življenja, u bajkoviti, bukolički prostor šume i životinja. Život shvaćen kao igra, kao rađanje i umiranje, kao radost i muka. Lepršava i poetična pjesma osjeća se najprisnije u 'šumskoj sali', imaginarnom životnom prostoru 'gdje se drže karnevali', 'gdje se muzike širi val'.“ (Idrizović 1976: 156)

Izmaštani svijet bajke u kojem je igra smisao postojanja omogućio je pjesnikinji da najmlađim čitaocima približi život. Posmatrajući poeziju Nasihe Kapidžić-Hadžić u cjelini, Idrizović ističe da autorica nije samo slijedila pjesničku tradiciju nego je povremeno pravila otklone prema drugačijoj formi i izrazu što je posebno vidljivo u upotrebi rime koja nije sputavala misao i pjesničku sliku, nego je obogaćivala ritam i zvučanje pjesme. Njena poezija, izrazito osjećajna, u najširem smislu progovara o prirodi, šumskom i životinjskom svijetu i to kao bajka, san, priča, osjećanje ili ugođaj (Idrizović 1976: 159). Dakle, Muris Idrizović propitujući poeziju iz prvih zbirki Nasihe Kapidžić-Hadžić usmenu književnost prepoznaje kroz oponašanje stila bajke u kojoj je svijet čudesnog izjednačen sa svijetom stvarnosti i u kojem je sreća sveopći princip života.

Među tekstovima koji se bave književnošću Kapidžić-Hadžić po temeljitosti pristupa ističu se eseji Vladimira Milarića *Jezik ranog detinjstva* i *Sanjarije Nasihe Kapidžić-Hadžić*. U središtu eseja *Jezik ranog detinjstva* objavljenom u knjizi *Signali sunca* (1977) jeste zbirka *Kad si bila mala* za koju autor ističe da je riječ o lirskoj prozi. Iako tekstovi ove zbirke sadrže događajnost i situaciono prikazivanje, emocije koje je autorica unijela u njih dopuštaju da se zbirka kvalificira kao lirska proza, smatra Milarić. Ono što je vidljivo u ovoj zbirci jeste

eksperimentiranje u jezičkom izrazu što je novina ne samo u odnosu na dotadašnje stvaralaštvo autorice nego je novina općenito u bosanskohercegovačkoj književnosti za djecu. Koncept knjige autorica je predočila već u uvodu naglašavajući da se radi o knjizi premreženoj autentičnim dječijim pričama koje je pripovijedala njena kćerka. Primjećujući da su dionice teksta u kojem je izvorni jezik djeteta istovremeno i usmeno pjesništvo djeteta u kojem su bajkovita i realna dimenzija spojeni u jednu cjelinu, Vladimir Milarić (1974: 65) bilježi sljedeće: „Pesnikinja je zadivljena izvornom poezijom detinjstva koja nastaje spontano, bez ikakve primisli na svesnu pesničku delatnost, i koja obuhvata sav jezik malog deteta, kompaktan i celovit, nepodeljen na praktične i pesničke funkcije."

Za autoricu vrijeme mijenja apsolutno sve pa i jezik, mijenja i našu sliku djetinjstva oslikavajući ga bojama koje zatamnjuju njegovu bjelinu. Stoga bilježeći priče djeteta, onako kako su nastajale u spontanom razgovoru, književnica nastoji sačuvati taj jezik izvorne poezije djetinjstva ne bi li trajao zauvijek. Kako se u ovoj zbirci radi o usmenim pričama kritičar kao važan ističe izvedbeni kontekst u kojem se kazuju priče. On prepoznaje namjeru Nasihe Kapidžić-Hadžić da književnim sredstvima oblikuje cjelokupnu govornu i pjesničku situaciju djeteta što osigurava da će čitalac raspoznati osobine koje dječiji jezik čini pjesničkim. Književna vrijednost ove proze, prema Milariću, jeste u tome što je autorica uspjela da usaglasi jezik majke i jezik djeteta jer „pjesnički jezik detinjstva moguć je samo u situacijama kada i lice kojem je govor namenjen govori istim jezikom" (Milarić 1974: 65).

U jeziku djetinjstva preovladavaju personifikacije i metafore. Personifikacije predmetni svijet oživljavaju po želji djeteta i uz pristajanje majke što Milarić čita kao „dečije uzimanje stvari u svoje prostore bajke i majčinsko davanje toj bajci ljudske dimenzije" (Milarić 1974: 65), a metaforika, na temelju intuicija, osvjetljava djetinjstvo ljubavlju i dobrotom.

Deset godina nakon eseja *Jezik ranog detinjstva* Vladimir Milarić objavit će tekst *Sanjarije Nasihe Kapidžić-Hadžić*, kao pogovor pjesmama i poetskim prozama ove književnice iz 1984. godine (*Kolo*, *Trčimo za suncem* i *Čarobnilo*). Naglašavajući da je osnovna poetska zaokupljenost autorice u svijetu sanjarije, Milarić primjećuje da su putevi pjesničkih transformacija u književnosti Nasihe Kapidžić-Hadžić „očaravanja, obasjana ljubavlju i maštovite projekcije" (Milarić 1984: 69). Na tragu spoznaja do kojih je došao analizirajući poetsku prozu *Kad si bila mala*, kritičar zaključuje da su dijete i djetinjstvo i dalje središta njenog književnog svijeta. Kao lirski subjekt najčešće se prepoznaje majka, odnosno osoba beskrajnog razumijevanja za dijete i dječiji svijet.

Za propitivanje odnosa usmene i pisane književnosti od važnosti su kritičareve bilješke o pjesmama o prirodi u kojima se otkrivaju načini uključivanja usmene književnosti: „Personifikcije se vrše prema liku sanjarskom i bajkovitom, otvorenom za iluzije posvemašnje lepote i svetlosti, obilja, začaranih stanja, izuzetnih uzleta, ukratko rečeno po liku jedne tankoćutne presenzibilizirane osobnosti koja u (ženski) čitalački svet donosi iluziju srećnog sveta." (Milarić 1984: 70) Dakle, svijet biljaka i životinja u pjesmama o prirodi, kojih je najviše u njenom književnom opusu, oblikovan je prema uzoru bajkovitog svijeta kojeg je autorica upoznala, između ostalog, i posredstvom usmene tradicije.

U izboru *Trčimo za suncem* Milarić bajku vidi u stvarima svakodnevnice iz koje zrače simboli ljubavi. Pjesnički svijet izrasta na šarama bosanskog ćilima, a u ovom tkanju začaranost duže traje: „taj svet starinskog, zaustavljenog magičnog prostora bajke pokazuje se kao pravi prostor za jednostavnu i prastaru priču srca" (Milarić 1984: 70). Pjesme za djecu Nasihe Kapidžić-Hadžić slijede model obraćanja djetetu, a autorica kroz poeziju teži za događanjem ljepote u ozračju čudesnog što je jedno od temeljnih obilježja bajke u usmenoj tradiciji. Iz svega prethodno

navedenog čini se da Milarić usmenu književnost prepoznaje prije svega u atmosferi bajke kojom pjesnikinja premrežava svoje stihove.

Pored Milarića književni opus Nasihe Kapidžić-Hadžić vrlo temeljito propituje i književni kritičar Dragoljub Jeknić u tekstu *Lirske varijacije i glas djetinjstva*. Prema Jekniću umjetnički najsnažnija u cjelokupnom književnom opusu Nasihe Kapidžić-Hadžić jeste zbirka lirskih proza *Kad si bila mala* (1973), kasnije objavljena pod naslovom *Čarobnilo* (1974). U ovoj prozi književnici je uspjelo izraziti umjetnički govor, odnosno umjetničko ispoljavanje na način da je iz svijeta odraslih prešla u svijet djece posredstvom svog djeteta, a potom promišljala, komunicirala i pisala iz tog dječijeg svijeta. Privremeno bi vješto odbacila sve što ju je ograničavalo kao odraslu osobu i vratila se jeziku i mišljenju djeteta.

Što je tiče odnosa usmene i pisane književnosti Jeknić ovu interferenciju prepoznaje u prvim pjesničkim ostvarenjima *Bajci o jezeru*, *Proljetnoj pjesmi* te pjesmama o prirodi. U prvim pjesmama usmena književnost je vidljiva u brojnim stereotipima usmenih bajki kojima autorica premrežava vlastiti tekst ali koji omogućavaju čitaocima njeno lakše razumijevanje. U pjesmama o prirodi usmena književnost očituje se u personifikacijama, očuđavanjima i očaravanjima. Upoređujući ove postupke u usmenoj književnosti i poeziji Kapidžić-Hadžić, autor primjećuje razlike u načinima i obimu njihove upotrebe. Za razliku od bajki, čiji je sadržaj ipak, na način kako je to uobičajeno u usmenoj književnosti, usklađen sa odnosima u stvarnom svijetu i uvijek postoji mjera u unošenju čudesnog u sadržaj, u pjesmama Kapidžić-Hadžić pojave iz stvarnosti oblikovane su po mjeri djeteta i to djeteta kako ga pjesnikinja zamišlja (Jeknić 1990).

Za razliku od prethodnih autora koji su se bavili analizom i interpretacijom poezije i proze, Darko Lukić bavio se dramskim stvaralaštvom Kapidžić-Hadžić. Za ovog teatrologa i književnika, autorica je jedinstvena pojava u bosanskohercegovačkoj dramskoj književnosti za djecu koja će dovesti do vrhunca tip dječije dramske igre prema modelu bajke. Oblikujući se kao književnica u ozračju usmene književnosti autorica je uspjela osloboditi svoju stvaralačku fantaziju u tri smjera: „Najprije u smjeru stvaranja nove bajke po svim zakonima bajkovitosti i bez preuzimanja poznatih bajki i legendi, zatim u smjeru ugradnje autentične domaće bosanskohercegovačke leksičke i koloritne građe, i napokon u smjeru slijeđenja dječije psihologije i osobene logike u kojoj ne postoje distinkcije između svijeta živih bića i svijeta stvari, svijeta biljaka i životinja i svijeta izmaštanih pojmova i bića.“ (Lukić 1990: 241) Prema Lukiću razvoj i provedba sva tri spomenuta postupka može se pratiti u drami *Loncipunum čudni grad*, a njihova sinteza je u *Glasu djetinjstva*, drami koja gradi bajku nove vrste.

Nasiha Kapidžić-Hadžić jedna je od najvažnijih autorica dječije bosanskohercegovačke književnosti, smatra književni historičar i pisac Rizo Džafić. Prije svega, ona je začetnica moderne poezije za djecu, stilski je inovirala dječiju književnost i naposljetku svojim tekstovima pokazala je da se i u ovoj književnosti može dostići visok umjetnički nivo kako u načinu pisanja tako i u izboru tema i strukturiranju teksta. Njena književnost je bila inspirativna za brojne bosanskohercegovačke pisce primjerice Ismeta Bekrića, Enisu Osmančević-Ćurić, Huseina Derviševića, Rizu Džafića, Kemala Cocu. Prema Džafiću njeno književno djelo predstavlja novinu i osvježenje u krajškoj književnosti za djecu jer je znala naći pravu temu prilagođenu najmlađim čitaocima, zaokupiti njihovu pažnju načinom obrade i ponuditi poruku koja je prožeta dobrotom i plemenitošću. Sve spomenuto osiguravalo joj je pažnju brojnih čitalaca pa je Nasiha Kapidžić-Hadžić bila uz Ćopića, Kulenovića i Hromadžića najčitaniji pisac na južnoslavenskom prostoru (Džafić 2009: 26). Što se tiče odnosa usmene i pisane književnosti on se može prepoznati u utemeljenosti njene poezije u bosanskoj tradiciji i narodnoj leksici.

Usmena književnost

U stručnoj literaturi usmena književnost različito se imenuje (usmena književnost, usmena tradicija, narodna književnost, folklor, narodno stvaralaštvo, tradicijska književnost) i predmet je istraživanja više područja (nauke o književnosti, folkloristike, etnologije, kulturne antropologije...). U ovom radu koristi se termin usmena književnost u značenju kako ga je opisala Maja Bošković-Stulli u tekstu *O pojmovima usmena i pučka književnost i njihovim nazivima*: „Iz aspekta folklora usmena književnost je umjetnička komunikacija u verbalnome mediju promatrana na razini teksta i onog dijela teksture koji se odnosi na stih ili rečenicu (...). Iz aspekta književnosti, usmena književnost je estetska (književna) obavijest proizišla iz prirodne (kontaktne) komunikacije – odvojena od životnog konteksta, ali svjedočeći posredno o njemu. Iz aspekta književnopovijesnog pojma 'narodno pjesništvo' usmena književnost se orijentira prema autentično snimljenim (zapisanim) oblicima tradicijskog usmenog književnog izražavanja“ (Bošković-Stulli 1983: 52).

Usmene priče i pjesme ostvaruju se najčešće kao improvizirane izvedbe u prirodnom situacijskom kontekstu koji podrazumijeva aktivno učešće slušalaca – publike. U ovom komunikacijskom procesu davalac informacije je i njezin interpretator. U neposrednom kontaktu usmene priče i pjesme nisu materijalno fiksirane – one se mogu mijenjati i na njihovo uobličavanje može utjecati publika. Slušaoci mogu dalje prenositi kazivanje i svaka nova interpretacija, ovisno o darovitosti sudionika lanca usmene tradicije, može biti drugačija od prethodne. U ovakvoj komunikaciji jezička umjetnina je povezana sa izvantekstovnim elementima izvođačevog glasa, mimike, gesta, melodije (Bošković-Stulli 2010: 184).

Odnos usmene i pisane književnosti

U modernoj književnokritičkoj svijesti na odnose između usmene i pisane književnosti gleda se kao na bitno svojstvo književnosti, tj. način na koji ova umjetnost postoji. Intertekstualnost je jedan od temeljnih pojmova u savremenim teorijama i označava „odnos između dva teksta ili između više tekstova, odnos koji utječe na način na koji se čita onaj tekst unutar kojeg se 'čuje' prisustvo drugih tekstova“ (Lešić 2005: 94). Postojanje interferencije usmene i pisane književnosti nije novost u nauci o književnosti. Naime, s pojavom pisma i pisane književnosti započinje proces preplitanja usmene i pisane književnosti a čini se da je ovaj proces bio posebno intenzivan tokom srednjeg vijeka (Bošković-Stulli 2010: 183). U propitivanju utjecaja usmene i pisane književnosti književni kritičari oprimjerili su brojne parodije, aluzije, tematska i sižejna posuđivanja i otkrili svijet neograničenih mogućnosti. O tim interferencijama na prostoru Bosne i Hercegovine pisali su, između ostalih, Muhsin Rizvić, Enes Duraković, Đenana Buturović, Hatidža Dizdarević-Krnjević i Munib Maglajlić. Jedan od posljednjih radova o ovoj temi jeste studija Seada Šemsovića pod nazivom *Od zvuka do znaka* (2021) u kojoj se donosi jedan od mogućih načina posmatranja intertekstualnih odnosa usmeno-pisano u bošnjačkoj književnosti.

Budući da se u propitivanju intertekstualnih veza usmene književnosti i poezije Nasihe Kapidžić-Hadžić polazi se od tipologije odnosa koju je ponudio Sead Šemsović, u najkraćim crtama predstavit će se njegov pristup. Uvažavajući specifičnosti kulturnog konteksta u kojem se propitivao odnos usmeno-pisano autor studije uspostavio je moguću tipologiju ovog odnosa na razini modela i paradigme. Za Šemsovića tri su tipa ili razine intertekstualnog odnosa usmene i pisane književnosti: citatnost, postupak i metatekst.

Citatnost je tip ili razina intertekstualnog odnosa usmene i pisane književnosti koji podrazumijeva transformaciju motiva i pozajmljivanje kraćih ili dužih cjelina. Transformacija

motiva odnosi se na slučajeve kada primjeri pisane književnosti sadrže motive pozajmljene iz usmene književnosti. Ovi motivi djelomično su značenjski transformirani. Citatnost obuhvata također i primjere kada djelo pisane književnosti sadrži cjeline pozajmljene iz usmene književnosti, koje ne moraju biti strukturno izmijenjene ali je neophodno njihovo značenjsko preoblikovanje jer prelaze iz jednog konteksta u drugo. Primjer za ovaj tip citatnosti jeste premrežavanje teksta pisane književnosti kraćim usmenoknjiževnim formama kakve su vicevi, poslovice i zagonetke.

U slučaju kada se struktura djela pisane književnosti posmatra kroz prizmu strukture djela usmene književnosti radi se o postupku kao tipu intertekstualnog odnosa. U postupku djelo pisane književnosti oponaša postupak nastanka teksta usmene književnosti. Šemsović razlikuje tri tipa ove razine intertekstualnosti ovisno o tome da li djelo pisane književnosti pripada poeziji, prozi ili drami. Najviše mogućnosti književnicima nudi nepotpuna strukturna podudarnost proznog djela pisane književnosti koja se posmatra kao „podudarnost u strukturi određenog proznog žanra i/ili kao podudarnost u tehnici pripovijedanja, koju dalje posmatramo kao odnos pričalac-slušalac-čitalac i/ili kao osobine pripovjedača s jedne strane i formu i način pripovijedanja s druge strane“ (Šemsović 2021: 113).

Metatekst je treći tip odnosa usmene i pisane književnosti i javlja se u primjerima kada djelo pisane književnosti preuzima priču (temu ili fabulu) iz usmene književnosti. U ovom tipu odnosa, djelo pisane književnosti ponavlja poruku ili iznosi drugačiji pogled na problem predstavljen u usmenoj književnosti.

Citatnost kao tip intertekstualnog odnosa usmene i pisane književnosti u poeziji Nasihe Kapidžić-Hadžić

Citatnost kao tip intertekstualnog odnosa usmene i pisane književnosti odnosi se na primjere kada autori u svoj tekst uključuju motive i cjeline iz usmenoknjiževne tradicije. U primjerima kada se pozajmljuju motivi, uočava se njihovo transformiranje odmah po prelasku iz usmene u pisanu književnost. Motiv kao „najmanji dio književnog djela koje zadržava neko relativno samostalno značenje u okviru teme“ (Solar 1987: 43), pozajmljen iz usmene književnosti nosi sa sobom značenja iz starog konteksta, a ulaskom u novu sredinu, pisanu književnost, stiče i nova značenja. Važno je da se prilikom tumačenja motiva koji mijenja kontekste vodi računa o njegovim ranijim značenjima jer ova saznanja omogućavaju razumijevanje značenja novog teksta.

Transformacija motiva

Intertekstualni odnos usmene i pisane književnosti u zbirci poezije *Poslanica tiha* (1972) Nasihe Kapidžić-Hadžić prepoznaje se, između ostalog, u primjeru pjesme *O duši*. Radi se o citatnosti odnosno transformaciji motiva.

„Ona sad zvijezdo jedina
vjeruje u moć vradžbina
u zmajev dvorac ukleti
u nemani i aveti
bježi od vatre mraka
i strahuje od oblaka
i strahuje od uroka
i zorom snove tumači

pa ti crveno oblači
pa ti crveno obuva
da te u strahu sačuva
od očiju urokljivih
i ispreda ti dječiji stih...“
(*O duši*, 1972)

Pjesmu *O duši* koja je uvrštena u zbirku *Poslanica tiha* autorica je premrežila motivima iz usmenoknjiževne tradicije: zmaj, ukleti dvorac, neman, avet, urokljive oči. Spomenuti motivi najčešće su dijelovi usmenoknjiževne proze – bajki i predaja. U svom izvornom kontekstu zmajevi, nemani i aveti kod slušalaca pojačavali su strah i osjećaj nelagode. U usmenoj tradiciji štetnost djelovanja mitskih bića na čovjeka nastoji se spriječiti obrednim radnjama koje imaju uporište u islamskom učenju (Softić 2002: 77). Međutim, nije rijetkost da se ponekad poseže i za radnjama koje pripadaju praznovjerju što se zrcali u motivu crvene odjeće kojom se sprečava urok. S tim u vezi, spomenimo da je u usmenoj tradiciji i danas običaj da se novorođenče oblači u crvenu odjeću da se spriječi mogući urok. Pozajmljivanjem ovih motiva iz usmene tradicije i njihovo uključivanje u vlastiti tekst intencija autorice bila je da predoči promjene koje su joj se desile kad je postala majka. Prije rođenja djeteta autorica se nije bojala mitskih bića i njena duša je bila neosjetljiva. Međutim, s majčinstvom dolaze briga i strah za budućnost djeteta, i onog čega se prije nije bojala, sad se boji jer dijete mijenja njenu dušu: „jer mi je ko čarolijom / postala duša drukčijom / od one što je disala / kad tebe nisam imala“. Poslanica *O duši* lirski je monolog u kojem majka iskazuje promjene u pogledu na svijet i život koje su se desile kad je na taj isti svijet došla kćerka, a usmena književnost je poslužila kao dobar oslonac da se to pokaže.

Budući da su motivi iz usmene književnosti pomogli autorici da slikovito izrazi strah za sigurnost djeteta, u ovom primjeru radi se o nepotpunoj transformaciji motiva jer su pozajmljeni motivi zadržali djelomično svoje značenje iz prethodnog obitavališta i unijeli ga u novu sredinu. U ovoj pjesmi uočava se i postupak kao drugi tip intertekstualnog odnosa usmene i pisane književnosti. Naime, autorica je pjesmu oblikovala na način kako su oblikovane uspavanke, nizanjem stihova u kojima se iskazuje briga za novorođenče.

Pozajmljivanje kraćih cjelina

Citatnost se odnosi i na primjere kada djelo pisane književnosti sadrži cjeline iz usmene. Prilikom pozajmljivanja dijelovi usmene književnosti ne moraju biti strukturno izmijenjene, ali kako se mijenjaju konteksti neophodno je njihovo značenjsko transformiranje.

U pjesmi *Tri sestre s Vrbasa* objavljenoj u zbirci *Vrbaska uspavanka* autorica kao moto donosi prvi stih usmene lirske pjesme *Vrbas voda nosila jablana*.[1] Ova sevdalinka je bila posebno omiljena u usmenoj tradiciji stanovnika Banja Luke. Brojni pjevači mijenjali su njene završne stihove, prilagođavali je sredini i vremenu pa je ona u jednom trenutku svog pjesničkog života opjevala znamenite banjalučke momke što ju je svrstalo u skupinu „sevdalinki o gizdavim lokalnim ljepoticama i znamenitim momcima“ (Maglajlić 1983: 41). Ovaj postupak usmenog pjevača / pjevačice posljedica je činjenice da se sevdalinka oblikovala u tijesnoj vezi sa životom u gradskim sredinama. Na tragu propitivanja odnosa pjesme i zbilje u sevdalinci književni historičar i znalac usmene književnosti Munib Maglajlić (1983: 37) primijetio je sljedeće: „Uz

[1] Jedna od varijanti pjesme glasi: Vrbas voda nosila jablana, / na jablanu kujundžija Mujo: / „Kujundžija tako ti zanata, / Skuj ti meni od zlata junaka, / Nemoj plava, tako ti zanata, / Nego garava, k'o što sam i sama!“

izrazitiju usredsređenost na ljubavna događanja, koja se ogleda u senzualnosti i posebnom ljubavnom osjećanju izraženom turcizmom *sevdah*, složeni odnos prema zbilji jeste osobnost kojom se sevdalinka izdvaja iz kompleksa usmene ljubavne lirike bosanskohercegovačkog prostora". Osnovni motiv pjesme – prolaznost vremena, nagoviješten je u početnom stihu sevdalinke „Vrbas voda nosila jablana" koji u svom izvornom kontekstu, u usmenoj lirskoj pjesmi, zrcali djevojačku želju za momkom koji bi bio ispunjenje njenih snova.

Pjesma *Tri sestre s Vrbasa* razvija se nizanjem motiva u kojima se lirski subjekt prisjeća vlastite mladosti, mladosti tri sestre sa Vrbasa (Zehre, Zuhre i Devle) i njihove pjesme koja nastaje „čemeru iz inata". Pjesnikinja se sa nostalgijom sjeća mladosti i pjesme koja je nesputana izražavala najintimnije osjećaje i čežnju za voljenom osobom. Vrijeme prolazi i sve nestaje samo su Vrbas i pjesma stalni.

„Jednom za vazda ispjevana,
ta pjesma ne zna
da mine, ode
iz duše moje,
sa ove vode."
(*Tri sestre s Vrbasa*)

Motiv rijeke u ovoj pjesmi je sekundaran i on pomaže pjesnikinji da izrazi osjećaj tuge zbog vremena koje neumitno prolazi baš kao i voda koja ide svome ušću. Spomenimo da je rijeka Vrbas trajna inspiracija Nasihe Kapidžić-Hadžić i da se motiv rijeke često ponavlja u njenim tekstovima: „Rođena sam u Banjaluci, gradu ukrašenom alejama, cvjetnim baščama i zelenim obalama Vrbasa, oivičenom livadama i brdima šumovitim, prožetim do dna, do svih pora drevnom nepresušnom uspavankom vode, što je bila prva i najljepša pjesma koju sam čula u svojoj bašči nad samom obalom, slušala danima, godinama, zamišljajući u njoj uvijek nove slike i nove priče." (Kapidžić-Hadžić prema Džafić 2009: 24)

Uključivanjem stiha iz usmene lirske pjesme, ali i povremenim aluzijama na istu sevdalinku, autorica je svoju poeziju približila sredini koja je pjesmu čuvala, povezala je sa ukupnom tradicijom naše usmene lirike i osigurala razumijevanje njenog značenja.

Zaključna promišljanja

Ovim radom pokušao se pokazati suodnos usmene i pisane književnosti na primjeru dvije pjesme iz zbirki *Poslanica tiha* i *Vrbaska uspavanka* Nasihe Kapidžić-Hadžić. U oba primjera radi se o citatnosti kao razini intertekstualnog odnosa usmene i pisane književnosti koji podrazumijeva transformaciju motiva i pozajmljivanje kraćih cjelina. Književnica je pozajmila motive iz usmene književnosti i premrežila svoju pjesmu (*O duši*), odnosno pozajmila stih pjesme koji je poslužio kao moto i postao osnovni motiv (*Tri sestre s Vrbasa*). Osim toga u strukturi prve pjesme prepoznaje se stil uspavanke – lirske pjesme kojom majke uspavljujući novorođenče iskazuju ljubav i brigu, dakle riječ je o postupku kao tipu intertekstualnosti. Drugu pjesmu autorica je premrežila motivima koji aludiraju na sevdalinku *Vrbas voda nosila jablana*. U ovim primjerima pozajmljeni elementi usmene književnosti imaju ulogu da obogate značenja pjesme Nasihe Kapidžić-Hadžić, da ukažu na njene veze sa sredinom, da ih povežu sa usmenom tradicijom. Treba spomenuti da je usmena književnost prisutna i u tekstovima koje je autorica pisala za djecu. Na temelju spoznaja do kojih su došli književni kritičari može se zaključiti da se radilo o preuzimanju motiva i manjih cjelina čime se utjecalo na razumijevanje značenja tekstova.

Uporede li se interferencije u prvim radovima i pjesama iz zbirki *Poslanica tiha* i *Vrbaska uspavanka* primjetno je da je autorica pažljivo odabrala elemente u skladu sa očekivanjima čitalaca. U prvim tekstovima iz zbirke *Maskembal u šumi* radilo se o motivima bajke koji su poznati djeci, za razliku od pjesme *Tri sestre s Vrbasa* u kojoj su pozajmljeni elementi iz sevdalinke, dakle koju poznaju odrasli. U svim pjesmama vidljivo je da je autorica polazila od toga da je za razumijevanje značenja važno da čitaoci imaju saznanja o usmenoj književnosti jer samo tako mogu razumjeti suodnos usmenog i pisanog te naposljetku razumjeti značenja pjesme. Naposljetku, može se zaključiti da pjesme Nasihe Kapidžić-Hadžić, bez obzira da li su namijenjene djeci ili odraslim čitaocima, čuvaju usmenoknjiževnu baštinu kraja u kojem je autorica odrasla i oblikovala sa kao književnica.

Literatura

1. Bošković-Stulli, Maja (1983), Usmena književnost nekad i danas, Prosveta, Beograd
2. Bošković-Stulli, Maja (2010), O usmenoj književnosti izvan izvornoga konteksta, u: Folkloristička čitanka, ur. M. Hameršak i S. Majranić, Zagrebački holding i Institut za etnologiju i folkloristiku, Zagreb
3. Džafić, Rizo (2009), Književnost za djecu II, Pedagoški fakultet, Bihać
4. Idrizović, Muris (1976), Književnost za djecu u Bosni i Hercegovini, Svjetlost, Sarajevo
5. Jeknić, Dragoljub (1990), Lirske varijacije i glas djetinjstva, u: Kapidžić-Hadžić, Nasiha, Šare djetinjstva, Veselin Masleša, Svjetlost, Sarajevo
6. Lešić, Zdenko (2005), Teorija književnosti, Sarajevo Publishing, Sarajevo
7. Lukić, Darko (1990), Dječija dramska književnost u BiH, u: Dječija književnost naroda i narodnosti BiH (studija), Veselin Masleša, Sarajevo
8. Maglajlić, Munib (1983), Od zbilje do pjesme, Glas, Banja Luka
9. Milarić, Vladimir (1977), Signali sunca, Srpska čitaonica i knjižnica, Novi Sad
10. Milarić, Vladimir (1984), Sanjarije Nasihe Kapidžić-Hadžić, u: Kolo, Narodna knjiga, Beograd, Veselin Masleša, Sarajevo
11. Softić, Aiša (2002), Usmene predaje Bošnjaka, BZK Preporod, Sarajevo
12. Solar, Milivoj (1987), Teorija književnosti, Školska knjiga, Zagreb
13. Šemsović, Sead (2021), Od zvuka do znaka, Dobra knjiga, Sarajevo

Izvori

1. Kapidžić-Hadžić, Nasiha (1972), Poslanica tiha, Veselin Masleša, Sarajevo
2. Kapidžić-Hadžić, Nasiha (2005), Vrbaska uspavanka, Hrvatski kulturni centar, Banja Luka

FAIRY TALE TO LULLABY - THE POETRY BY NASIHA KAPIDZIC-HADZIC

Abstract

Nasiha Kapidžić-Hadžić is a Bosnian-Herzegovinian writer who is known to the public, above all, as an author of children's literature. However, in addition to poetry, prose and drama intended for the youngest readers, Nasiha Kapidžić-Hadžić wrote texts of literary criticismand poems intended for adults. From the first collection of poetry Maskenbal u šumi, which is dominated by fairy-tale spaces and miraculousness, to Vrbaska uspavanka interwoven with ballad and love-song, her poetry has changed in content, structure and meanings that it reflects. Since the poems in the collections Poslanica tiha and

Vrbaska uspavanka were not the subject of more thorough literary critical reflections, this work sought to contribute to a better understanding of her literary work. This paper confirms the initial assumption that the author intertwined her own text with oral tradition and in this way influenced the richness of her own lyrical expression. Using the comparative and method of working on the text, the sections that represent oral literature were singled out, and then their function in the poetry of Nasiha Kapidžić-Hadžić was determined. Analyzes and interpretations of selected poems have shown that the interference of oral and written literature helped the poet to express her thoughts to herself and the world, but also reveals Nasiha Kapidžić-Hadžić as a poet immersed in oral tradition.

***Key words**: Nasiha Kapidžić-Hadžić, written literature, oral literature, interferences.*

UDK 82.09-94
Izvorni naučni rad

Emina Đelilović-Kevrić

ANALIZA SVJEDOČENJA HUSEINA KARABEGA I BOŽIDARA VULOVIĆA, PREŽIVJELIH LOGORAŠA POLITIČKOG LOGORA GOLI OTOK-OD SAZNANJA „OBIČNIH LJUDI“ DO INTERPRETACIJE I NARATIVIZACIJE KULTURE SJEĆANJA

Sažetak

U radu se analiziraju svjedočenja Huseina Karabega i Božidara Vulovića na osnovu urađenih intervjua sa navedenim preživjelim logorašima političkog logora Goli otok. Cilj rada jeste utvrditi koju ulogu imaju svjedočenja preživjelih u kontekstu induvidualnog, kolektivnog pamćenja, te kakva je njihova uloga na sam razvoj kulture sjećanja kao mehanizama prenosa priča od strane same žrtve. U analizi se ističe problematika (re)prezentacije svjedočenja, njegova različitost u odnosu na svjedočanstva, te odnos subjektivnog/objektivnog prema zvaničnim poimanjima istine o postojanju političkog logora Goli otok. U radu se problematizira iskazivost traume, kao i mogućnost suočavanja s njom. U vezi s tim, ističe se problematika pamćenja prošlosti kroz prizmu induvidualnih svjedočenja, odnosno suštinski etička i empirijska saznanja „običnih ljudi“ koja su udaljena od povijesnih kanona. Analogno tome postavlja se sljedeće pitanje: mogu li i na koji način izravna svjedočenja biti u funkciji kulturalnog pamćenja? Odnosno na koji način ona osvjetljavaju i konstruišu kulturu sjećanja s obzirom na subjektivnu perspektivu mikro priča? Svjedočenja su analizirana kroz neka od teorijskih promišljanja Michaela Foucaulta, te teoretičara sa južnoslavenskog područja koji su se bavili ovom problematikom poput Renate Jambrešić-Kirin i Ivana Kostića.

***Ključne riječi**: logorska iskustva, kulturalno pamćenje, ispisivanje povijesti, svjedočenja, politički logor Goli otok*

Svjedočenja preživjelih – (re)interpretacija traume u kulturi sjećanja

S obzirom na razvoj kulture sjećanja, sam koncept svjedočenja zauzeo je bitno mjesto u različitim interdisciplinarnim naukama, prestajući na taj način da funkcioniše isključivo u okviru pravnih nauka, odnosno sudskih praksa.[1] Prvenstveno je u ovome slučaju sam koncept svjedočenja potrebno razlikovati od koncepta svjedočanstva. Razlika se krije u diferenciji između onoga što je induvidualno doživljeno i onoga što se realizira kao odgovornost prema povijesti. Svjedočanstva su narativni obrasci svjedočenja koja nam omogućavaju uvid u povijesnu stvarnost, kako bismo se mogli približiti univerzalnoj suštini nekog događaja. Svjedočenja su na taj način prakse, odnosno mehanizmi prenosa priča od strane žrtve određenog nasilja (verbalnog, fizičkog, političkog) koji itekako utječu i mijenjaju ono što podrazumijevamo pod kolektivnim pamćenjem. Veza književnosti i svjedočenja kao mehanizma prenosa priča jeste u iskazivanju neiskazivog koji se koristi posebnom metodologijom, svojevrsnim mimetizmom koji se igra i imitira strukture traumatskog. Onda je ta ispripovijedana priča zapravo *priča jedne rane koja više, koja nam se obraća u pokušaju da nam ispriča o stvarnosti ili istini koja na drugi način nije dostupna*. (Caruth, 1996:4) Dakle, osnovni postulati traume leže u problemu iskazivanja

[1]Značajno je spomenuti ulogu auditivno-vizuelnih svjedočenja. Na južnoslavenskim prostorima time se najizrazitije bavio Danilo Kiš u dokumentarcu *Goli život*, u kojem je udesom slučaja snimio svjedočenje preživljelih logorašica Eve Panić i Ženi Lebl o boravku u logoru Jasenovac. Dokumentarac je iznimno važan za proučavanje ženskih logorskih ispovijesti, ako se uzme u obzir da su ona najmanje prisutna na književnoj sceni. Kao primjer, navodi se roman *Gorke trave*, Fride Filipović (2000, Nolit, Beograd). Iako je roman izašao relativno kasno u malom broju primjeraka (tiraž 500) film je snimljen 1967., i govori o nemogućnosti i težini da se iskaže logorska trauma metodom usmenog svjedočenja, posebno u slučaju ženskog logorskog iskustva, što bi bilo vrlo intersantno za analizu.

neiskazivoga, te da ona predstavlja prijelomni događaj u okviru neke kulture. Teoretičari Farell, Berger i Baer pažljivo se baziraju na odvajanju kliničkih i terapeutskih aspekata trauma od imperativa njene reprezentacije i interpretacije. Pri tome naglašavaju modele kojima se ona prikazuje u nekom društvu, odnosno upisuje u društveni poredak. Trauma postaje neodvojiv dio psihičkog i kulturološkog mehanizma, na način da se traumatski doživljaj eksplicitno pojavljuje kao kulturalni trop, odnosno kao još jedna figura u procesu simbolizacije, a koja se svakako razlikuje od zdravstvenog tumačenja traume. Pošto traumu možemo označiti i kao svojevrsno povijesno nasilje, sasvim je jasno da je problematično povezati traumu i kulturu, da se ona ne bi definisala ili ponovila kao kultura nasilja. To dalje implicira, ono što Felman[2] naziva logorskom pedagogijom, odnosno kako reinterpretirati i nešto novo naučiti iz traume? Dakle, to nije pitanje samo interpretacije i reinterpretacije, nego i pitanje smisla. Nadalje, sam koncept svjedočenja preživjelih ima za cilj ubaštiniti različite mikro priče, i pokušati osvijetliti jedan povijesni moment iz različitih perspektiva, odnosno induvidualnih iskustvenih poimanja, u prvom planu trauma. Koliko često ispovijesti, odnosno svjedočenja preživjelih imaju bitnu ulogu u konstruisanju kulturalnog pamćenja, govori činjenica o gotovo praznom neispisanom prostoru njihove (re)interpretacije, kao i mogućnosti iste.

Ključna mjesta za rekonstrukciju političkog logora Golog otoka, nisu arhivski dokumenti s obzirom da su u periodu od 1966.g. uništavani iz poznatih razloga,[3] nego memoarska literatura i iskazi svjedoka (tzv. *oral history*). Rekonstrukciju i reprezentaciju otežava i činjenica da su svi podaci bili podložni političkim manipulacijama, tako da Goli otok još uvijek, kao ni Jasenovac, nema svoju povijesnu određenost i definiranost. U prilog rečenom, svjedoči i činjenica da su sasvim rijetko ili skoro nikako održani bilo kakvi naučni skupovi koji su tematizirali posebno problematiku '48.

Za razliku od Aušvica i ostalih koncentracijskih logora nacističke Njemačke, koji su istraženi vrlo detaljno, internacija na političkom logoru Goli otok[4] prikazana je najčešće kroz jednostavno objašnjenje *preodgoja kažnjenika* i *kažnjeničkog rada*. Takva shema jednostavno nije dovoljna i potrebna su mnoga usmena svjedočanstva golootočkih interniraca kako bi detaljno rasvijetlili stanje boravka na Golom otoku. Paul Thompson u poglavlju *The voice of the past* unutar vlastite knjige *The Oral History Reader*, djela koje je originalno objavljeno 1998. godine te služi kao svojevrsni vodič za korištenje metode usmene povijesti u historiografiji, potencira to da usmena povijest može biti opasna po ustaljeno povijesno znanje o nekom događaju ili razdoblju jer daje drukčiji ugao gledanja koji često može djelovati vrlo subverzivno. Ovom metodom može

[2]Shoshana Felman u knjizi Testimony: *Crises of witnessing in literature, psychoanalysis and history* iz 1992., jednom od ključnih djela koja su obilježila doba svjedoka, je sa svojim studentima provela pokus edukacije o krizi svjedočenja, i to postavivši jedne do drugih klasična književna djela (Camus, Dostojevski, Mallarmé, Celan), kliničke pristupe svjedočenju (Freud) te, što je ključno za ovaj eksperiment, video svjedočanstva preživjelih logoraša. Njezino je polazno pitanje bilo: "U posttraumatskom stoljeću, stoljeću koje je proživjelo nezamislive povijesne katastrofe, postoji li nešto što smo naučili, ili što bismo trebali naučiti, o učenju?" (Felman i Laub, 1992:1). Drugim riječima: postoji li neka pedagogija traume koja bi omogućila da se nasilje ne ponovi? Pedagoški eksperiment je u razredu doveo do krize koju Felman tumači kao privremeni gubitak jezika i zajedničkog znanja, do kojeg je došlo zbog suočavanja s neiskazivim iskustvom. To je suočavanje otkrilo potrebu za znanjem koje ne postoji samo po sebi, nego se događa kroz svjedočenje.

[3]"Naime, zbog grubosti metoda primjenjivanih u logorima za ibeovce, kao i djelovanju Golog otoka bez postojanja zakonskih okvira, arhivsko je gradivo po pitanju izgleda logora kao i unutrašnjeg tehničkog i operativnog ustroja manjkavo, posebice jer je i tijekom kasnijeg vremena (nakon 1966.) uništavano."(Srđan Cvetković, Između srpa i čekića 2, Beograd 2011,114-119.)

[4] Politički logor Goli otok je osnovan 1949.g. nakon sukoba Josipa Broza Tita i Staljina 1948.g. u kojem su se nalazili svi oni koji su osumnjičeni za saradnju sa Sovjetskim Savezom. U to vrijeme sukob se imenovao kao sukob sa Informbiroom, odnosno sa savjetodavnim organom komunističkih partija koji ima za cilj da riješi tekuće probleme partija. Informbiro je imao veliku važnost za Jugoslaviju, jer je bila u svakom smislu usmjerena prema zemljama koje su činile Istočni blok. Logor na Golom otoku, u dokumentima „Mermer", „Radilište Mermer" ili jednostavno „Radilište", funkcionisao je od ljeta 1949. do kraja 1956. godine kada je rasformiran te je nakon nekog vremena nastavio sa radom kao klasični kazneno-popravni dom za mlađe delikvente, kriminalce i neke političke zatvorenike sve do svoga ukidanja 1988. godine.

se doći do saznanja „vrlo običnih ljudi“ koji su zaobiđeni od ustanovljenih povijesnih kanona. Dakako, da su oni koji stoje na marginama i govore drugačiju povijest od one koja je dokumentovana, predstavnici i nosioci posebnog znanja, te da se njihove mikro naracije mogu posmatrati isključivo kao mnoge istine o nekom predmetu.

Individualno pamćenje se tim putem ugrađuje, interpretira i narativizira da bi se popunile rupe zvanične historijske misli, ili da bi se usporedile i analizirale vladajuće sukobljene vizije istog događaja. Sama problematika svjedočenja podrazumijeva istinitost svjedoka iskaza i njegovu performativnost, aludirajući na izobličenost, samoobmanu (Hartman 2008), ali i problem identiteta koji se uvijek uspostavlja prema političko-društvenim normama vremena o kojem se svjedoči. Moglo bi se reći da su se teoretičari svjedočenja složili oko zapažanja da „svjedoci nisu nikakvi specijalisti za neiskrivljenu istinu. Ono što oni imaju da ponude jeste veoma subjektivna konstrukcija ekstremne situacije kojoj su bili izloženi”. [5]

Usmeno svjedočenje predstavlja unikatan dokument ispričan iskustvom preživjelog i kao takav jedinstveni je historijski izvor. Nadalje, pitanje usmenog svjedočenja uvijek nivelira sa pitanjima da li je subjekt previše pristrasan, da li je njegovo svjedočenje objektivna verzija istinistosti o nekom događaju. Ovakva pitanja na upućuju na to da nije moguće (sa)znati da li na očevidac laže iz različitih vlastitih interesa. Radije možemo govoriti o različitosti gledišta i iskustvenog doživljaja onoga koji *priča*, odnosno o, bohersovski rečeno, labirintskom kruženju unutar diskursa.

Analiza svjedočenja na osnovu intervjua urađenih 26.12.2016.g. u Mostaru u kući Huseina Karabega (Huse), te 20.2.2017. u Beogradu u kući Božidara Vulovića (Boška)

U okviru rada, ispitane su i zabilježene dvije autentične priče ili mikro istine preživjelih logoraša političkog logora Goli otok. Kertesz kazuje da najbolju funkciju u prevenciji protiv zaborava imaju izravna svjedočenja preživjelih. Upravo bez tih svjedočenja nije moguće načiniti jasnu sliku o određenim događajima. (Kertesz 2004) S obzirom da ova tematika zadire u sve dublju prošlost, bilo je jako teško pronaći živog svjedoka ovog događaja, te njegovu volju da razgovara o tome. Gospodin Husein Karabeg pristao je da ispriča svoju priču, koliko su mu godine i zdravstveno stanje dozvoljavali, te nije tražio da njegov identitet bude anoniman. Njegovo svjedočenje je jako važno s obzirom da je bio interniran na Golom otoku u drugoj grupi zatočenika, dakle već pri samom osnivanju logora, za razliku od drugih svjedoka, koji su internirani u periodu kada je Goli otok funkcionirao isključivo kao kazneno-popravni dom, u periodu poslije šezdesetih godina kada Goli otok nisu isključivo bili internirani politički zatvorenici.[6] Kao što je vidljivo u intervju sa Huseinom Karabegom, većina izgovorenih misli od strane ispitanika je u prezentu, također prisutni su momenti u kojima je bilo teško iskazati to što se desilo, postoje određene praznine u iskazu, nedorečenosti i fragmentiranosti, slike su dosta upečatljivo oslikane, prisutna su ponavljanja i svojevrsne nepovezanosti. Za razliku od njega, Božidar Vulović, pristupa ovoj problematici kritičnije u odnosu na Huseina Karabega, te su njegovi odgovori ujednačeniji. Intervju se sastoji od određenih pitanja koja su vezana za bitne elemente u radu, ali isto tako ostavljen je prostor da se prema sjećanju ispitanika odrede najbitniji momenti koji su njima kao žrtvama i svjedocima ostali u sjećanju. Analiza intervjua je urađena na osnovu određenih teorijskih promišljanja Michaela Foucaulta.

[5] Jay Winter, Remembering War: *The Great War Between Memory and History in the Twentieth Century* (New Haven: Yale Universtiy Press, 2006), 271.

[6] Martin Previšić: Broj kažnjenika na Golom otoku i drugim logorima za ibeovce u vrijeme sukoba sa SSSr-om (1948.-1956.), Historijski zbornik, Vol. 66 NO.1, februar 2015., str.175.-177.

Različita vremena, različite sredine i različite prigode samo nameću odabir onih priča i sudbina koje predočuju iskustvo šireg kruga slušača. Slušanje je također selektivno i vodi se određenim interesom - samo se neke zgode i detalji pamte i pripovjedaju dalje, samo se neke priče promiču i ponavljaju u beskraj ne bi li zadobile moć nepobitnih istina, dok se druge prešućuju ili povjeravaju odabranom uhu, a mikrofoni se isključuju. Etnografi zato svoj mikrofon nastoje okrenuti onima koji nemaju pravo na vlastitu istinu, onim nemuštima koji su izgubili moć u vjeru riječi i snagu svjedočenja, čija je istina i osobna povijest sve manje važna u lokalnim i globalnim i razmjerima, čija je patnja manje reprezentativna.[7] Najpoznatiji razlog zatvaranja interniraca je zbog Rezolucije Informbiroa. Sukob je bio političke naravi, te su se sukobile KP SSSR-a i Jugoslavije. Informbiroovci je bio popularni naziv za političke neistomišljenike u Jugoslaviji koji su bili zatvarani zbog svog neslaganja sa KP-om. Kažnjavani su prema prekršajnom zakonu koji je propisivao društveno-korisni rad u trajanju dvije godine, te se pravno-politički prekršaj okarakterisao kao državna izdaja, što je otvaralo prostor pojačanoj torturi prema zatvorenicima. Takav je slučaj i sa gospodinom Huseinom Karabegom i sa Boškom Vulovićem koji su po administrativnoj kazni kažnjeni po 26 mjeseci boravka na Golom otoku.

Koje godine ste došli na Goli otok?

H. Karabeg: *Došo sam '48, do tad sam bio potpuno slobodan čovjek. I tad je izbila Rezolucija Informbiroa i moj život krenuo naopako. Samo što sam na sastanku Partije, jer ja sam tada bio član Partije i samo što sam rekao, jer pitali su nas šta vi mislite o Titu… ja sam rekao ovako, ja nisam ružio Tita, samo sam reko drugovi ja smatram da bi trebali komunisti i oni koji to nisu, oni koji su otišli na Goli otok i oni koji to nisu, trebali bi da se izmire, šteta je da se Tito miješa sa onima koji su protiv njega. Ja nisam protiv, ja sam za Tita. Ja glasam za Tita, ali ipak smatram da je trebao da konsultuje drugove koji su već tada bili na Golom otoku. Jer šteta je da nakon ovakvih uspjeha Komunističke Partije, šteta je da se svađaju, neka se izmire. Ja samo zamjerim Titu što nije bio malo pažljiviji prema komunistima. Ja sam bio član Sloja od četrdesete…*

B. Vulović: *Ja sam Božidar Boško Vulović, rođen 1932.g. u Kotoru. U Kotoru sam bio uhapšen na velikom odmoru u osmom razredu gimnazije, to je bilo 25.2.1950.g. Smestili su me u kotorski zatvor jer je kotorski zatvor bio sabirni zatvor za Crnu Goru, a iz tog zatvora su povremeno išle grupe za Goli otok. Tako sam ja kao peta grupa stigao 27.7. 1950. g*. Na *Golom sam proveo od 27.7. 1950.g. do 12.8. 1952.g. Dakle, nešto više od dve godine.*

Jeste li bili u Partizanima?

H. Karabeg: *Nisam, ja sam bio ilegalac od četrdesete. Ovdje u Mostaru. Ilegalno radio. I onda u Zagrebu, jer sam tamo studiro šumarstvo.*

Da li je neki proces bio vođen protiv Vas, prije nego ste odvedeni na Goli otok?

H. Karabeg: *Ti moji stavovi, o njima se raspravljalo u Zagrebu na sastanku… Ja sam imo pet-šest svojih drugova, svi su u Mostaru, imam i slike njihove, svi su pretežno muslimani. Onda su o meni tako odlučili.*

B. Vulović: *Grupa džaka iz mog kraja je uhapšena zbog toga što su osvanule parole ispisane kredom: Dole Tito, živio Staljin. Mi smo u kotorskim zatvorima pod raznoraznim batinama razmešteni po ćelijama, priznali da smo pisali parole i to svako od nas pojedinačno. Ja sam pod batinama u dogovoru sa islednikom da me više neće tući i gaziti, ako priznam da sam pisao i ja*

[7] Jambrešić Kirin, Renata: *Svjedočenje i povijesno pamćenje: O pripovjednom posredovanju osobnog iskustva*, Narodna umjetnost 32/2, 1995., str. 6

sam priznao da sam pisao i stvarno me više nije dirao. Svi su moji drugovi priznali, kako smo od njih čuli, tako smo i priznavali. A niko od nas nikada te parole nije vidio, jer one su osvanule ujutro kad smo mi žurili u školu. Te parole su bile s jedne strane a mi s druge, tako da ih nismo imali prilike videti.

Da li su Vas samoga odveli na Goli otok, je li još neko bio sa Vama?

H. Karabeg: *Bilo je kol'ko hoćete, jer bio je jedan cijeli brod,*[8] *to je brodica jedna mala, ta brodica je došla negdje oko kako bi vam reko oko tamo ispod samog onoga Golog otoka i dovela je odakle ja ne znam tačno, ali ovaj… puna je bila brodica. I onda su nas ukrcali u brod. Sjećam se, dobro se sjećam, to nikada zaboraviti neću. Na uglu tamo tog broda, kako se ono zove, ona strana broda…paluba. I tamo kad su nas na toj strani vezali vidio sam da tamo stoji jedan dugačak (*misli na čovjeka*) u kratkim pantalonama, ljetnim i mlati čovjek koji će tuda proći, mlati ga nekom…toljagicom…sav se on oznojio mlateći a na ovoj drugoj strani vežu i mene su vezali.*

B. Vulović: *Kada sam došao na Goli otok imo sam status novodošljaka i odmah su me stavili pod bojkot, zato što sam novajlija i došljak. Goli otok je funkcionisao kao logor i to kao najgori logor do sada zapamćen. Na Golom otoku je bila takva disciplina da je kažnjenik mogo da ubije kažnjenika a da nikome ne odgovora*[9]*, kad bi ga islednik pitao zašto si ga ubio on bi odgovorio kako zašto, rekao je da je Stanjin u pravu i zato nisam mogao da izdržim, pa sam ga ćuskijom ubio kao neprijatelja. Niko mu ništa za to ne bi rekao. Zbog toga ja i tvrdim da je ovaj logor najgori logor u historiji civilizovanih naroda*.

Jesu li Vas tukli na brodu?

H. Karabeg*: Mene? Sad ću vam kazati…Ovako…Vezali su nas po dvojicu, pa su onda recimo osam komada, mi smo to zvali (kako smo to zvali…) da smo jedna falanga i onda su nas…(*šutnja)

Čime su Vas vezali? Konopcem?

H. Karabeg: *Nas obične komuniste su konopcem, a oni što, što su bili oficiri onda stariji rukovodioci, ja sam ipak bio relativno mlad tada, njih su vezali onim pravim, kako se zovu, aa lisice su, lisice. Mene kad su vezali, prvo u dvoje, a onda su osmerac pravili, ja sam uvijek imo tanke ruke, ja sam ih ovako stavio* (pokazuje) *u slučaju bijega da ih mogu izvući…mislio sam na to, vidio sam o čemu se radi. A onda su oni cijelu tu falangu, a ove koji su bili sa onim pravim belendusima, mi smo ih zvali belendusima i onda su oni kompletan osmerac bez obzira kako su vezani bacali u more, sa palube dole.. I ja prije nego su to oni napravili, ja sam izvuko ruku, s jednom sam bio vezan u falangu i kažem nekom Zvonki: Zvonko, ja sam izvuko ruku (koja je bila*

[8] Na Goli dolazilo se brodskim prijevozom gdje su zatvorenici bacani u potpalublje s visine dovoljne za teško ozljeđivanje. (Kostić, 2003:52)

[9] U svojim analizama logora*, Homo sacer: suverena moć i goli život, Ono što ostaje od Auschwitza, Izvanredno stanje*, Agamben se poslužio figurom *homo sacera*. Zbog složenosti Agambenovog tumačenja homo sacera, u radu se analiziraju samo osnovne postavke. *Homo sacer* ili *sveti čovjek* potiče iz rimskog prava i označava nekoga ko je isključen, prognan iz zajednice, koji se u isto vrijeme ne može žrtvovati, ali ga bilo ko može ubiti, a da za to ne snosi nikakvu krivicu. Ova pomalo paradoksalna pojava izazvala je velike nesporazume kroz historiju. Agamben u konačnici definira njegov položaj, kao položaj osobe isključene iz božanskog i ljudskog prava: *objektu nasilja koji prekoračuje kako sferu prava tako i žrtvovanja.* (Agamben, 2006:78) Homo sacer je po svojoj prirodi izvan i unutar historije, u Agambenovoj teoriji on ima a priorno stajalište, te je bez njega povijest kao takva nezamisliva, posebno historija prava. Kao prikrivena paradigma historija prava, homo sacer se u Agambenovim povijesnim i religijsko-filozofijskim promišljanjima manifestira prvenstveno na tri posebna mjesta: u Ateni kao izvorištu zapadnjačke filozofije, zatim u Rimu kao rodnom mjestu europskog prava i konačno u Aušvicu kao negaciji mesijanske predodžbe iskupljenja.. Prema tome, za Agambena, logor predstavlja *najapsolutniji ikad ozbiljeni biopolitički prostor, u kojem vlast ima pred sobom tek goli život bez ikakva posredovanja*; zatim: *logor je prikriveni regulator upisa života u poredak (...)* odnosno *logor kao delokalizirajuća dislokacija jest skrivena matrica politike usred koje još živimo.* (Agamben, 2006:150,154,155).

s njim vezana), Zvonko ja ću bježat ako bude pucanja i ubijanja. I kaže mi Zvonko, nemoj Bog te vidio, ubit će nas. Kažem mu nek ubiju, šta će dobit. I tako mladića koji je želio dobro svakome…. (plače)*…. jadni Zvonko kaže mi: ja ću izvući ruku.. vidim ja da oni bacaju čitav osmerac, sa ruba broda, neki su već pali, a ovi dole mlate, osim onog u kratkim hlačama, onog milicionera, a ružno pola ih već upalo, pola nije, kad ja gledam samo mlate. I tako smo došli negdje oko trećeg marta '49. I vidim dole mlate, mlate…*

Kako su Vas dočekali na Golom otoku?

H. Karabeg*: E sad… Čuju se nekakve pjesme, druže Tito mi ti se kunemo da sa tvoga puta ne skrenemo. Crveni… kako se zove- barjak. I gledamo, mi još možemo, malo su nas odvezali i onda kad su nas spustili u samu utrobu broda onda su počeli mlatiti. Išlo je jedno pet-šest milicionera sve krupniji od krupnijeg što su bili te krupne ljude… I sjedne naprimjer na mene i tuče te, jedan tuče i pitaju: šta si ti po zanimanju? Čime si se bavio kad si bio slobodan? Kažem ja: student. Čega? Šumarstva… Aaaa šuma. Jeste li krali drva? I onda uzjaši drugoga i tako su radili scene te… I Boga mi dugo smo bili na brodu…kad tamo ugledamo neki nas dočekuju sa kapama na glavi kao vojnici ili milicija ali nisu, nemaju nikakvih obilježlja i tu nas izbaciše i formiraše stroj: Upadaj! Upadaj!! U taj red. I onda oni sa strane koji su napravili taj red udaraju šakam, nogama. Tako su udarali, ali ja sam znao da ću to kad tad morati pričati nekome… jedan broj tih koji je stajao sa strane udara, pravo te udara, a oni drugi samo te malo šakom, to su oni što su se derali: Bando jedna!, oni nisu, oni su manje. Kad sam pogled'o tamo moj komšija, doveden u prvoj grupi, viče da se šuti, da samo šutim.*[10]

Oblici torture koji su se individualno provodili na Golom otoku bili su vrlo rigorozni i nehumani. *Tu se granica internacije briše i kamp postaje stratište u svojoj prvobitnoj refleksiji. Pod ćebetom* označava torturu izolacije od ostalih zatvorenika premještanjem u drugu baraku gdje je bio fizički maltretiran i ispitivan. Mala nužda se izvršavala u gaće što stvara osjećaj nelagode, srama i izloženost infekciji. Špansko plivanje je bio proces vezivanja zatvorenika konopcem te stavljanjem u sklupčani položaj. Mučen je tako da mu se na krpu natopljenu morskom vodom i stavljenu na usta dolijevala voda. Prirodni refleks disanja potiče gutanje velike količine vode što guši zatvorenika te zbog toga pada u nesvijest, a pri buđenju izaziva šok. Proces bi bio više puta ponavljan što može dovesti do smrtnih posljedica. Vađenje pijeska u Kordinoj četi naziv je torture koja je dobila ime po jednom zatvoreniku s nadimkom „Korda“ i sastojala se od vađenja pijeska iz plićaka lopatom. Sama izvedba je vrlo teška što zatvorenika može izvrnuti ruglu i kažnjavanju zbog teške izvedivosti. Ovakva kaznena praksa kod zatvorenika ne može razviti osjećaj uspješnosti i smislenosti njegovog rada. Posebna tortura je što je taj oblik rada prakticiran zimi kada je temperatura vode vrlo niska i može biti opasna po život. Samica je pak, kazna koja se izvršavala izolacijom u podzemnim hodnicima. Bila je mračna, hladna, vlažna te je stvarala osjećaj dezorijentiranosti i straha. Bila je napučena štakorima koje su kažnjenici osjetili i vidjeli kad bi se oči privikle na mrak, što je bilo itekako teško. U takvom okruženju, koje je trajalo neodređeno vrijeme, pojedinac gubi orijentaciju i prisebnost te se razvijaju očaj i tjeskoba. Konstantna represija, omogućavala je lakše ovladavanje ljudskim biosom.

Radilište 101 ili Petrova rupa bio je naziv za najzloglasniji dio logora gdje su dovođeni internirci bili najistaknutiji članovi KP-a. Njeno djelovanje obavijeno je velom tajne, iako svjedočanstva govore o stravičnim mučenjima, gdje su zatvorenici premlaćivani toljagama do

[10] Novi zatvorenici prolazili bi kroz „Krvavi špalir“ , specifičnu torturu u obliku „dobrodošlice“ koja je izgledala tako što bi nove internirce dočekali oni koji su već odsluživali kaznu. Svrstali bi se u dva reda što je moglo podsjećati na svečani doček, osim što bi u ovom slučaju novi internirci bili pretučeni „u znak dobrodošlice“. (Janović, 2003:144)

smrti. Zatvorenici su izgladnjivani i pušteni da umru od gladi ili su uz to bili batinjani, što bi ponekad dovodilo do brže smrti. Petrova rupa je naziv za ručno iskopano udubljenje, a u nju se smještalo zatvorenike koji su smatrani najgorima, te onima koji bi se fizički ili verbalno suprostavili tehničkom osoblju ili sobnim starješinama. Posebno je bila zabranjena komunikacija s ostalim zatvorenicima. U radijusu od 100 metara od njene lokacije bilo je zabranjeno kretanje izuzev tehničkog osoblja ili zatvorenika koji su posebno postavljani kao kontolori nad kažnjenicima u Petrovoj rupi. Kako su vizualno i fizički odijeljeni od pogleda te je zabranjen međusobni kontakt, ovo je bio najviši stepen izolacije koji pogubno djeluje na svaku individuu. Ovdje je bilo najviše pokušaja samoubojstva jer su uvjeti bili neizdržljivi. Potrebno je istaknuti da je ovaj oblik torture duboka domena thanato-politike koja je stvorena za polagano, sistematsko istrijebljenje populacije koja je nastanjivala tu lokaciju. (usp. Ivan Kosić: *Goli otok, najveći Titov konclogor*, Rijeka, 2003 str. 84-200)

Kad ste došli, jesu li Vam oduzeli stvari, jeste li išli na pregled neki?[11]
H. Karabeg*: Nisu, nisu. Samo se skineš gol i ulaziš u stroj. Upadaš u stroj u gol… I ja sam mu samo odmahnuo da sam razumio…*

Kakav je bio odnos stražara prema Vama, jesu li Vas tukli?
H. Karabeg*: Nas milicija na Golom otoku nikad nije tukla, nije nikako.*
B. Vulović: *Režim na Golom otoku je uspostavljen tako i nije bio niko ko se tom režimu prevaspitavanja suprostavio, jer da se suprostavio, ne bi živu glavu izvukao. Bilo je mučenja ali niko nije stradao u stroju, nije niko tražio ljekarsku pomoć. Bilo je onih koji su pri dolasku bili povređeni, pa su išli u ambulantu da im stave zavoj, flaster itd. Najteže je na Golom otoku bila higijena. Mi se nismo kupali. Nikad. A more svuda oko nas. Šišala nas je jedna brigada berbera, ali se nikada u svom boravku tamo nisam umio. Jedino umivanje tamo je bilo kad pada kiša, okrenem glavu prema nebu i noktima češem glavu i skidam blato. A glad je bila velika, nikad u loncu pasulja nisam više izbrojao od 13 zrnad, jedino za Prvi maj i Novu godinu je bilo malo više. Glad je bila velika, a žeđ još veća. Preko ljeta su kažnjenici izgledali ko crni kosturi, dehidrirani, imali smo na sebi uniforme od pocepanih vojničkh odela.*

Kakve ste obaveze imali na Golom otoku, šta ste radili?
H. Karabeg*: U logoru bilo je četrnaest baraka. Te prve barake su bile jako loše, radili su tu u stvari kažnjenici iz drugih logora, dovedeni oni kriminalci. Tu su oni bili prije nas dovedeni i pravili te barake. Te barake su bile jako loše napravljene i tako…ništa nisi imo, samo dva boksa, dva sprata, na jednom jedni na drugom drugi, imaš jednu deku, s jednom polovicom se pokrivaš ti, s drugom drugi.*

Svaka baraka je činila poddruštvo (Kostić, 2003:63) u kojem su zatvorenici morali iznijeti svoje stavove i biti preispitivani bez prisutnosti tehničkih radnika, što je stvaralo nepovjerenje između zatvorenika. Sobni starješina je bio naziv za zatvorenika, koji je uživao najveći ugled među zatvorenicima i bio oruđe tehničkih radnika, kako bi lakše kontrolisalo zatvorsku populaciju bez direktnog kontakta. Time tehnički radnici postaju nedodirljivi i zauzimaju status visokih uglednika, iako su bili obični službenici u državnom aparatu. Renata Jambrešić Kirin u svojoj

[11] Dolazak na Goli otok pratila je obavezna karantena i liječnički pregled. Civilne stvari su oduzimane i zatvorenici bi dobili odjeću koja ih je vizualno obilježila. Bila je loše kvalitete jer su morali nositi iznošenu odjeću prijašnjih zatvorenika, što je ukazivalo na novi status koji im je prirodan. Goli otok je mjesto koje je javno stratište uvelo u svakodnevicu zatvorenika, izvanredno stanje koje nastupa u trenutku dolaska na Otok i prisilno uvođenje individue u mukotrpnu svakodnevicu.

knjizi *Dom i svijet* iz 2008. godine iznosi citat: „Zatvorenici su sretali svoje istražitelje, ali nikada nisu došli u dodir s pukovnikom UDB-e, zapovjednikom logora, ili s većinom njegova osoblja. Niti su imali što raditi sa 150 milicionara koji su čuvali sav taj pogon. Sva su mučenja izvodili sami zatvorenici. Zapravo, logorom je upravljala jedna zatvorenička hijearhija u kojoj je glavni bio predsjednik konferencije sobnih šefova. Naravno, te je ljude imenovala uprava logora, kojoj su oni i odgovarali" (Banac, 1990:24)

Kako je izgledao Vaš jedan dan na Golom otoku, kako ste ga Vi doživljavali?[12]

H. Karabeg*: Ujutro se ustane u pet sati. Otvara milicioner, zatvorena je baraka. Ima u svakoj baraci po jedna kibla. Znate šta je kibla… k'o kanta jedna. I dovede jednog po jednog tu i kaže: Pišajte, serite, pišajte ovdje!*

Savršena organizacija činila je temeljni prostor nadziranja, u cilju ostvarenja društva potpunog kontrolisanja i upravljanja životom, bez obzira da li se radi o zatvoru ili logoru. Prostor zatvora, Foucault definiše kao prostor disciplinovanja, u kojem će se pojedinci *prostorno vezati, i raspoređivati, razvrstavati, njihovo tijelo dresirati, ponašanje kodirati, a oni se sami odražavati u nepogrešivoj vidljivosti, te će se oko njih stvarati cijeli aparat promatranja, bilježenja i označavanja…* (Foucault, 1994:237) Konstantna kontrola ostvarena je panoptikonom. U zatvoru je materijalizirana ideja panoptikona u temelju koje je zamjena sile nadgledanjem, gdje se arhitektura pojavljuje u funkciji moći. Oko moći tehnologija je dizajnirana da riješi problem kontrole, kao istovremeno nadziranje i posmatranje, sigurnost i znanje, individualizacija i totalitariziranje, izolacija i preglednost. Glavni je učinak panoptikona i nadziranja pogledom stvoriti svjesno i stalno stanje vidljivosti, kojim se osigurava automatsko funkcionisanje moći. U Foucaultovom razmatranju panoptikona vidljivo je da ima dublje značenje od savršene disciplinske ustanove:[13] *da se pokaže kako se može dokinuti zatvorenost disciplina i postići da one na rasprostranjen, mnogostruk, polivalentan način funkcioniraju u cijelom društvenom tijelu*. (1994:214) Model panoptikona je prisutan i u logorima, posebno ako se uzme u obzir da panoptikon ima i eksperimentalnu/ labaratorijsku ulogu, jer omogućuje eksperimentisanje s ljudima, međutim, istovremeno je i aparat za nadziranje vlastitih mehanizama i službenika kojima se onda može suditi, nametati metode, modificirati njihovo ponašanje. (1994:210) Toalet nije postojao, već se radilo o improvizaciji zvanoj kiblovanje. Uz posude za vodu kako bi se mogli napiti, stajale su kible za vršenje nužde koje su izazivale jak smrad u prostoriji koja je preko noći bila zatvorena, jer bi čuvari odlazili dok su zatočenici ostajali u zaključanoj ćeliji, odnosno spavaonici. Regulacija fizioloških potreba je još jedan aspekt zadiranja u biološku stranu pojedinca. Tu primjećujemo političku regulaciju koju su analizirali Michel Foucault i Giorgio Agamben, koji ističu važnost kažnjavanja koje se provodi „unutar" interniraca, tako što se utjecalo na njihov prirodni biološki ritam.

Ali ne smije preći preko toga, nego pišajte sebi u gaće. I tako rano ustajanje. I dadne ti samo jedan bokur onaj pure. I to ti je sve sa onom crnom kafom, divkom. I onda poviče: Ajde, brzo, brzo, jesmo li gotovi! I onda u stroj, a da izvineš nisi stigo nuždu obavit. I onda hajd van na rad, a stroj bio…a nisu milicioneri upravljali nego bili su komandiri, sve je to oformljeno bilo, među nama i onima koji su ranije dovedeni na Goli otok. I bila je oformljena trojka, svaka baraka

[12]Svakodnevica zatvorenika slijedila je uhodana i čvrsta pravila. Ustajanje u ranim jutarnjim satima, briga o higijeni, prisilni rad. Nadnica je bila vrlo niska, što je ograničavalo mogućnosti zatvorenika.

[13]Tvorac ideje je engleski filozof J. Bentham. (1748-1832) Foucault kaže: „Zahvaljujući formuli o kružnim ili polukružnim zatvorima, bilo je moguće iz jednog jedinog središta vidjeti sve zatvorenike u ćelijama, kao i čuvare koji ih nadgledaju s hodnika" (1994:258).

je imala oko 300-350 ljudi. I u onda u toj baraci, svaka je baraka imala kulturno-prosvjetni rad i imao si čovjeka koji je obavljao kulturno-prosvjetni rad u baraci jer odma' su oni došli i pitali ko si i šta si, šta studiraš. Šumar. Ma kakav šumar si. I onda su mi rekli šta ti znaš, ti ne znaš ništa. Znaš li išta o marksizmu? Kako ne znam bolan, marksizam ja studiro imo i predmet.. A šta si po zanimanju? Šumar. Šta vi šumari imate sa marksizmom? I ja kažem bile su tad aktuelne savremene teme…ja kažem bolan i prije nego je bio Goli otok ili bilo šta, ja sam na fakultetu imo predmet, ja sam bio kulturni prosvjetnik. I rekoše mi onda ćeš i sada biti. Kažu šta znaš o Đilasu? Znam, eto da je to njegova stvar. Na Golom otoku je predavano kao dio marksizma, Đilas je najpametniji i najbolji marksista od svih članova Vrhovnog štaba… I onda rekoše i ti ćeš biti ovdje, ali ako nešto zastraniš ili pogrešno tumačiš. Reko' kaznite me, ja sam to završio još dok sam u civilu bio i prije nego se znalo za taj Goli otok…. I da vam kažem u tom stroju, ja sam se zanesvijestio.

Jambrešić-Kirin govori o stapanju kazne tijela i duha zatvorenika, kako bi se istaklo da je tjelesno kažnjavanje značajnije prihvaćeno u penalnoj paradigmi Golog otoka. Tehnike kazne, odnosno ritualne prakse kažnjavanja i pravila primjene nad zatvorenicima, bile su razrađene u najširem dijapazonu. Pri tome se na Golom otoku, sve se više počela usmjeravati (a posebno nakon 1948.) pažnja ličnim karakteristikama zatočenika (prošlost, način života, njegova volja, te birokraciji njegovog kriminalnog ponašanja). Lične sudbine su na taj način vješto su inkorponirane u naučni sistem Golog otoka. Njima se ispravlja „zaraženi" dio društva kojeg treba produhoviti, pri čemu se teži ka ukidanju njihove induvidualnosti i potiskuje politički strah od identiteta drugosti (tako da su žrtve političkog logora, intelektualci sa margina, emancipovane žene).

Da li je bilo nekih radnih obaveza na Golom otoku?

H. Karabeg*: Pa nosio se kamen brate. Goli otok kad smo mi došli, ništa na njemu nije bilo, grančice jedne nije bilo. Slušaj ovo: nosilo se na onim zvali smo ga tragač, tragač na njima se nosili kamenje i radilo se ovako ako je neko bojkotovan, a bojkotoavan je značio ako si nešto pogriješio, uradio što ne odgovara Golom otoku i upravi Golog otoka i bace te u bojkot i dadnu ti jedan tragač, tebe stavi na prvo mjesto, ručke na tragaču, a drugo mjesto dadnu najjačem među kažnjenicima i kamena mu najtežeg dadnu i tako mora gurati… morali su se nečemu suprotstaviti, pa su ih kaznili…*

B. Vulović: *Težak fizički rad, glad i žeđ su bili stalni pratioci. I bio je još jedan, vaške. Ja sam jednom iz cuga izvadio 21 vašku ispod pazuha. Neki to nisu mogli da izdrže i onda su vršili samoubistva. Ima interesantnih ubistava, najčešće se skoči sa hridi na kamen. Sećam se jednog Beograđanina, skočio u more i mi za njim, jedva smo ga iščupali, on je toliko stegao kamen da sam prvi put vidio da je nekom krv ispod kamena pukla...*

Ono što se ovdje vidi, jeste da su tijela upregnuta u ekonomiju države i služe određenom cilju i nečijem napretku. *Muzeji kažnjavanja*, kako ih naziva Michael Foucault (1997:43), postaju rudnici prisilnog rada gdje se odvodi djecu i mlade muškarce kako bi im se ukazalo što ih čeka u slučaju da se drznu napasti državu i zakon. Prisilnim se radom pokušavalo zatvorenike naučiti „nečemu korisnom", ponavljanjem vještina koje se nisu mogle iskoristiti u vanjskom svijetu postavljali su se uvjeti da zatvorenik nauči samo ono što bi ga „društvo unutar društva" naučilo. (Foucault,1997:43) Dakako, da je ovdje prisilni rad imao već spomenutu odgojnu dimenziju. Njome, se vršilo homogeniziranje grupa i organizacija čitavog sistema: "Ambivalentnu prirodu modernističkog komunističkog projekta u Jugoslaviji, između ostalog, obilježava borba militantnih, represivnih i disciplinarnih tehnologija oblikovanja *moderne duše* socijalističkog pojedinca ne bi li se iznašlo što učinkovitiji model njegova *normiranja* i podređivanja uz pomoć

autoregulacije, autokorekcije i autocenzure. No, pored oblikovanja duše i *uvježbavanja* budućih rituala iskazivanja lojalnosti državi i vođi, penalni mehanizmi *ortopedagogije* s većom su se strašću usmjerili na tijelo kažnjenika." (Jambrešić, 2000:48)

Kakav je odnos bio među zatvorenicima?[14]

H. Karabeg*: Pa pazili smo se mi, družili smo se, posebno ako is za nekog osjećo da je ovako čestit, onda se povežeš s njim, ali ne smiješ toliko puno da zaprđen da si, je ovaj te pozadi bojkotuje jer onaj koji je bojkotovan samo gura gura najteži kamen. Svaka je baraka imala trojku. Čovjeka odgovrnog za rad koji ide s barakom, onda za kulturni rad e to sam ja posto. I tako smo I sa drugim grupama pričali, malo smo se zezali. Ko ti je drug? Kako se zoveš? Pa sada lupam Meho, Marko.. de mi vode, evo ti vode, a dobiješ onu jednu limenku pa ti razvuci cijeli dan.*

B. Vulović*: Što se tiče odnosa među zatvorenicima, to je bio visoki stepen nepoverenja. Ništa nisi smeo da kažeš jer nisi znao šta ovaj drugi misli. A svi smo tamo izigravali ljude da smo se popravili, da smo prevaspitani. Ja mislim da je Goli otok bila najveća fabrika dvoličnjaka. To je sistem proizvodnje dvoličnjaka, jer smo zaista jedno pričali i galamili a drugo mislili i osećali.*

U ovom slučaju riječ je o preoblikovanju statičnog modela diskursivnog prostora koji se razvija u dinamični model socijalnog prostora (WestPawlov, 2009:28), odnosno ideja diskursivnog prostora postaje analiza materijalnog prostora u kojem je svaki akt govorenja ili mišljenja regulisano odnosima moći, prostora i znanja. (West-Pawlov, 2009:146)

Kad ste išli na spavanje?

H. Karabeg*: U četiri, u četiri to bude sve gotovo. I onda u četiri ja nastupam kao kultura i onda držim predavanje: Đilasove savremene teme. Tako su se zvala predavanja. Poslije su se i Tito i Đilas razišli i Titi je on ispo iz ruku.*

Da li je bilo ubistava, samoubistava na Golom otoku?[15]

H. Karabeg*: sve je to bilo ko pokuša, bili su oni bunkeri oko Golog otoka..*

U razgovoru sa Boškom Vulovićem, utvđeno je da je bilo pokušaja samoubistava na Golom otoku: *Jedan Ante Roj je u toku jednog dana tri puta pokušao da se ubije, ali mu ne polazi za rukom. Bio je bojkotovan, težak fizički rad. Prvi put, pre podne skoči u more sa kamenom da se utopi, mi za njim, izvadimo ga iz mora i spasimo. Drugi put nakon dva sata, kad su mineri istrčali iz kamenoloma, pedeset se mina ispaljuje, to se kamenje odvaljuje, on je uletio. Kad smo ušli nakon eksplozije, mislili smo da ćemo Antu naći raznešenog, kad tamo iza stijene Ante mrda prstom i viče: zatajila, zatajila mina. Posle smo ga izgalamili. Kad na večeri neko povika: banda, banda!! Kad Anto hoda po krovu kuće da skoči na kameno stepenište da pogine. Onda su se kažnjenici sastali naslonili letve i Anto se skotrljao i pao njima u ruke. I tako, Anto tri puta pokuša da se ubije, ali nije mu pošlo za rukom.*

[14] Međusobne razmirice zatvorenika bile su zabranjene i također strogo kažnjavane jer se željelo uvesti čvrstu disciplinu i distinkciju između dopuštenog i zabranjenog ponašanja. Interakcija među zatvorenicima se pokušavala svesti na minimum kako bi se spriječilo neželjeno udruživanje zatvorenika.

[15]Goli otok je bio mjesto gdje su internirci gubili samopouzdanje i često se odlučivali na samoubojstvo. Branko Petranović u svom radu *Historija Jugoslavije* 1918.-1988. iz 1988. i Radovan Radonjić *Izgubljena orijentacija* iz 1985. u svojim radovima zabilježili su 400 odnosno 343 umrle osobe na Golom, dok najveća brojka doseže 1000 ljudi. (Previšić, 2015:175-177) Uz samoubistva su često bili neriješeni smrtni slučajevi koji su ukazivali na pretjeranu represiju, čime su politička prava zatvorenika bila značajno narušena.

Da li se moglo pobjeći?
H. Karabeg*: Ma kakvi.. vidite ima reflektor gore na svakom onome bunkeru pa ne možeš nikud maknut i kad ko pokuša to odma' puca iz mašinke…*

Da li je bilo smrtnih slučajeva?
H. Karabeg: *Pa nije, ne znam.. ne sjećam se sad, ako je i bilo oni su to sakrivali. Pucanja je bilo, ali ne smiješ ni pitati ko je ono puco, zašto se ono pucalo?*
Na ovo pitanja Boško Vulović je odgovorio sljedeće:
Jednom sam samo video da je jedan čovek ubio drugog čovjeka, jedan zamenik islednika Ante Štregorac je zamahnuo da udari jednog kojeg je prepoznao i rekao mu tu si majku ti jebem, kad ćes se popraviti, i ovaj da izmakne udarac tačno glavom udari u gvozdenu letvu i docnije su rekli da je poginuo. To je jedino ubistvo da sam vidio a samoubistava je bilo puno.

Da li Vam je neko mogao doći u posjetu, porodica, prijatelji?
H. Karabeg*: Ma kakvi… Moji nisu znali ni đe sam ni šta sam.*

Šta Vam je ostalo najviše u sjećanju?
H. Karabeg*: Najviše mi je bio u sjećanju jedan moj komšija koji je ono meni maho 'vako da šutim. I skida cipele i zamotava ih prije nego što će past u stroj i da ih svežem, on sad meni govori, a on je došo u prvoj grupi. A meni moj taj komšija bio tako drag vazda pa sve mi išareti da ih dobro svežem..*
B. Vulović*: Prvo čega se sećam bila je žeđ, jer nama su dali da jedemo neke sardine, konzerve sardina, ali nam nisu dali vodu. Ja sam jedva čekao da stignem negde gde ću da se napijem vode. Patio sam tih prvih dana od žeđi, samo su nam davali tri puta po šaku vode posle ručka, i posle rada na gradilištu.*

Dakle, Vi ste bili 26 mjeseci na Golom otoku, kad su Vas pustili kako ste se osjećali?
H. Karabeg*: E sad…kako smo se osjećali…mi smo dobili obavijest da smo oslobođeni da smo postali poluslobodnjaci. I kažu sad ćete tamo gdje idete sa Golog otoka, imate rješenja…moći ćete se i šišati, i brijati i ići na kupanje, a u more, nema kupanja, kakvo kupanje. Bilo je onih pa pošli pa ne znaju hajvani pa sapunom se natrlja pa se umiva vodom iz mora a ovamo stoji milicioner i samo kaže: Sad! Ti pod vodu! Sad! Ma baci sapun, ne treba ti sapun. E, to su ti naša kupanja. A onda nas vode u čamcima da vadimo pijesak iz mora. I sad one lopate za pijesak to su one ravne, i sad dok ti uhvatiš i digneš lopatu iz mora sve ti ona pržina spada sa ruka a onda ako ti puno ispada udari te po glavi, znaš i onda ti dobro paziš. I šta ćeš sad sa tim raditi? Zgrade na Golom otoku…Kad smo oslobođeni, kad su nam saopštavali da idemo na taj slobodniji teritorij, poluslobodnjaci onda nam kaže: evo vam rješenja, to i sad ja imam neđe, to je potpisano s obe strane od onog što je bio narodni heroj, on je Titu sla izvještaje, on je i sa one bitke sa Sutjeske slao: Ako čujete još jedan glas, Švabo neće proći. No pa sara u španskom kako kažu i onda je on posto glavni komadant ,a on je bio taj koji je javio to preko kurira.*

Jeste li poslije imali ikakvih problema, nakon oslobađanja?
H. Karabeg: *Nismo imali nikakvih problema, poslali su nas u one gdje smo se mogli kupati, razgovarati… Bit ćete kaže bolje rat nego pakt, šta ja znam i kaže bit ćete ono pola u zraku pola u mraku. A kad smo dobili rješenja taman se dijelio ručak, bila pura i mi smo izašli ispred zgrade samo da se psihički ne osjeti da si kažnjenik.*

Na ovo pitanje Boško Vulović je odgovorio:
Mi smo bili dvoličnjaci, morali smo da riječima budemo za Tita, a svaki je od nas imao svoje mišljenje. Ako bi ko pričao loše kad bi izašao odmah bi ga vratili. Krili smo i ćutali o tom delu svog života. Ništa nam nije bio lakši način življenja posle Golog otoka, bili smo stalno pod nekim sumnjičenjem, pratnjom. Zvali su nas na informativne razgovore. Kada sam se zaposlio poslije diplomiranja, pa bio unapređen u savetnika, odmah su zvali direktora i pitali kako možeš zaposliti golootočanina. Bilo smo pod jednom vrstom prismotre, nismo mogli da uznapredujemo, pa čak ni naša deca i ona su bila potiskivana bez obzira na njihovu induvidualnu sposobnost.

Oni koji prežive logor uvijek su nositelji određene stigme, s obzirom da je, posebno u kontekstu Golog otoka, stvorena slika prijestupnika (patološki označena individua, marginalizirana iz središta moći nadzirana skupina koja je smještena na samu marginu, djelomično i van društvenog konteksta), ali ne na način da je van dometa društvenih kaznenih mehanizama, već na način da gubi prava tog istog društva (Foucault, 1994:288), te se teško može uklopiti u postojeću društvenu sliku. Društvo u koje se vraćaju nudi isključivo osudu, prepoznaje prije svega nemoralan čin, i to iz dva razloga: politički, odnosno ideološka pogreška, kao razlog isključenja iz zajednice s jedne, i zbog toga što su se uopće uspjeli vratiti s mjesta na kojemu su stradale bezbrojne žrtve s druge strane iz same činjenice da su uspjeli preživjeti logor s obzirom na druge koji to nisu. Agamben citira svjedočenje Bruna Bettelheima: "Istinski problem... jest nerazmrsivo protuslovlje egzistencijalnog stanja preživjeloga koji, kao racionalno biće, dobro zna da nije kriv (ja sam naprimjer, što se mene tiče, u to uvjeren), no njegova mu čovječnost nameće da, u sebi, osjeti krivnju. Nije moguće preživjeti iskustvo logora i pritom ne osjećati krivnju zbog nevjerojatne sreće što smo preživjeli dok su milijuni drugih poput nas stradali, a mnogi od njih pred našim očima..." (Agamben, 2008: 89) Svi zatvorenici su zapravo žrtve prinesene moralnom i društvenom uređenju, propisanom kodu ponašanja koje moraju pretrpjeti bol, samoću, kažnjavanje, preodgoj kao zalog za iskupljenje ostatka društva. Time ova marginalna skupina služi kao perpetuirajuća žrtva.

Na osnovu navedenih intervjua, jednog dužeg sa Huseinom Karabegom, i kraćeg sa Boškom Vulovićem, dao se uvid u logorsku svakodnevnicu na Golom otoku, pri tome su istaknuti induvidualni doživljaji i zapažanja tokom boravka. Također, značajno je spomenuti da u toku boravka ova dva zatvorenika imamo i drugačija shvaćanja i viđenja Golog otoka: Boško Vulović je sam bio svjedok ubistava i samoubistava, dok je kod Huseina Karabega to nije bio slučaj, on je svjedok više torture, ali nije bio očevidac ubistava. Također, prema Huseina bilo je mogućih prijateljskih odnosa u logoru, dok to nije bio slučaj sa Boškom Vulovićem koji je Goli otok nazvao mašinerijom za proizvodnju dvoličnjaka. Razlika je prisutna i u postupku vlasti prema zatočenicima nakon izlaska iz logora. Prema Karabegu nije bilo daljnje represije, dok je to itekako bilo prisutno u slučaju Vulovića. Vidljivo je da se oba svjedočenja razlikuju, ali u isto vrijeme predstavljaju mogućnosti različitog ispisivanja istine, bez pretenzije na apsolutnu dominaciju jednog diskursa. Također, pored nepostojanja studioznog pristupa osobenostima svjedočenja, ne postoji ni određeno interesovanje za bilježenjem i ispitivanjem iskustava bivših logoraša, bez obzira o kojem se razdoblju radi. U prilog tome, govori činjenica da je Huseinu Karabegu, koji je bio interniran u drugoj grupi kažnjenika, ovo prvi poziv za svjedočenje, za razliku od Božidara Boška Vulovića, koji je široj javnosti po tome poznat.[16]

[16]Pogledati:http://www.blic.rs/vesti/drustvo/bosko-vulovic-i-posle-62-godine-ne-mogu-da-zaspim/hsqyw3d;
http://www.telegraf.rs/vesti/1102072-ispovest-mucenika-s-golog-otoka-tito-je-bio-najveci-borac-protiv-komunizma-foto

Literatura

1. Agamben,G. (1994/1995): *The Man Without Content*, Stanford University Press, Stanford
2. Agamben, G. (1978/2008): *Infancy and History: On the Destruction Experience*, Verso, London
3. Agamben G. (1996): *Che cos'è un campo?,* Mezzi senza fine, Torino: Bollati Boringhieri
4. Banac, Ivo (1990): *Sa Staljinom protiv Tita: informbiroovski rascjepi u jugoslavenskom komunističkom pokretu*, Globus, Zagreb
5. Caruth, Cathy (1996): *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History*, The John Hopkins University Press, Baltimore
6. Farrell, Kirby (1998): *Post-traumatic Culture, Injury and Interpretation in the Nineties*., The Johns Hopkins University Press, Baltimore
7. Felman, Shoshana (2002): *The Juridical Unconscious: Trial and Traumas in the Twentieth Century*, Harvard University Press, Cambridge
8. Foucault, Michel (1994): *Znanje i moć*, Hotimir Burger i Rade Kalanj (prir.), Zagreb: Globus
9. Focault, Michel (1986): *Nietzsche, genealogy, history*; Harmondsworth, Peregrine
10. Foucault, Michel,(1997): *Nadzirati i kažnjavati: rođenje zatvora*, Beograd: Prosveta
11. Imre, Kertesz (2004): *Jezik u progonstvu,* Durieux, Zagreb
12. Jambrešić Kirin, Renata (2000): *Verbalno Nasilje i (raz)gradnja kolektivnih identiteta uverbalnim iskazima ratnih zarobljenika i političkih zatvorenika (1945.-1995.) u Narodnaumjetnost 37/2*
13. Jambrešić Kirin, Renata (2008): *Dom i svijet*, Zagreb
14. Jay Winter, Remembering War: *The Great War Between Memory and History in the Twentieth Century* (New Haven: Yale Universtiy Press, 2006)
15. Kosić, Ivan (2003): *Goli otok, najveći Titov konclogor*, Rijeka
16. Simić, Mihajlo i Trifunović, Boško (1990): *Ženski logor na Golom otoku: ispovesti kažnjenica i islednice*, ABC Product, Beograd
17. Stojanović, Milinko B. (1996): *.Antologija golootočke misli i riječi,* Stručna knjiga Beograd

ANALYSIS OF TESTIMONY OF HUSEIN KARABEG AND BOZIDAR VULOVIC, THE SURVIVORS OF THE POLITICAL PRISON CAMP GOLI OTOK-FROM STORIES OD „ORDINARY PEOPLE“ TO INTERPRETATION AND NARRATIVIZATION OF MEMORY CULTURE.

Abstract

In this paper the testimonies of Husein Karabeg and Bozidar Vulovic are being analysed based on the conducted interviews with survivors of the political prison camp Goli otok. The purpose of this paper is to determine what role do testimonies of survivors have in the context of individual, collective memory and what is their role in the development of memory culture as the mechanism of transferring stories from the victim itself. This analysis asserts the problem of (re)presentation of testimony, its diversity compared to the testimonies and the subjective/ objective relation to the official findings of the existence of political camp Goli otok. The expression of trauma is problematized as well as the possibility of facing with it. Considering this, the problem of memorizing the past through the prism of individual testimonies is being asserted, i.e the essential ethical and empirical findings of „ordinary people“ that are removed from

history canons. By analogy, another question arises: can and in what way the direct testimonies function as culture of memory? I.e. in what way do they show and build the culture of memory considering the subjective perspective of micro stories? The testimonies are analysed through some of the theoretical reflections of Michael Foucault, and theorists from South Slavic areas who dealt with this issues such as Renata Jambrešić-Kirin and Ivan Kostić.

***Key words**: camp experiences, cultural memories, rewriting history, testimonies, political prison camp Goli otok*

UDK 821.163.4(497.6).09
Izvorni naučni rad

Azra Ičanović

BOSANSKOHERCEGOVAČKA KNJIŽEVNOST KAO PROSTOR DE/KONSTRUKCIJE KULTURNOG IDENTITETA

Sažetak

Polazeći od hipoteze da imagološke slike koje konstruira književnost imaju potencijal upisivanja u identitet, rad problematizira ulogu bosanskohercegovačke književnosti u procesu konstrukcije kulturnog identiteta i, s njim povezanog, kulturnog pamćenja (najmanje) triju kulturnih zajednica. Radom se ukazuje na izrazitu i kontinuiranu funkcionalizaciju bosanskohercegovačke književnosti kroz njen povijesni razvoj pri čemu se, obzirom na njenu ulogu i stremljenja u procesu kulturne identifikacije, nudi moguća klasifikacija i periodizacija književnosti Bosne i Hercegovine. Iz rada proizilazi zaključak da se bosanskohercegovačka književnost, funkcionirajući kao izuzetan, althusserovski shvaćen, ideološki aparat, s jedne, i subverzivni mehanizam, s druge strane, ostvaruje kao jedan od osnovnih mehanizama socio-kulturnih i političko-ideoloških strujanja i promjena na tlu Bosne i Hercegovine te da je ne možemo posmatrati tek prostorom reprezentacije kulturnih identiteta već i prostorom de/konstrukcije istih.

Ključne riječi: *identitet, identifikacija, imagologija, kultura, kulturno pamćenje*

Uvod

Pitanje kulturnog identiteta, shvaćenog kao svijest ili refleksivna slika o jedinstvenosti i autentičnsti određene (sub)kulture te kao osjećaj pripadnosti pojedinca ili društvene grupe toj (sub)kulturi, tj. zajedničkom sistemu znanja i vrijednosti koji, ustoličen u složenom procesu međudjelovanja tradicije, porijekla, jezika, estetike, norme, običaja i sl., stoji u funkciji odr(a)žavanja tog identiteta, predstavlja jedno od najzanimljivijih pitanja današnjice. Ipak u kontekstu države kao što je Bosna i Hercegovina, kao prostor koji već u samom svom imenu – Bosna i Hercegovina – „sadrži svojevrsno jedinstvo u različitosti“ (Benac, 1982 u Lovrenović, 2015), prostor kojega će povijesna i socio-kulturna stvarnost situirati u *međuprostor* velikih kulturno-civilizacijskih sistema koji će odrediti i definirati sociokulturno polje Bosne i Hercegovine utemeljeno na preplitanju i prožimanju različitih (u svojoj osnovi suprotstavljenih) kulturno-identitetskih obrazaca, a koji je, opet, determiniran specifičnošću odnosa kulturnih tradicija bosanskohercegovačkih naroda „obilježenom stalnim osciliranjem između bosanske integralnosti i nacionalnih posebnosti, pri čemu se svaka može posmatrati za sebe, ali se u tolikoj mjeri međusobno određuju da se ne mogu sasvim razdvojiti“ (Spahić, 2017: 7), pitanje (povijesne) kulturne identifikacije i modusa de/konstrukcije, utvrđivanja, re/definiranja i odr(a)žavanja kulturnog idnetiteta postavlja se kao esencijalno pitanje razumijevanja, ali i opstanka, bosanskohercegovačkog kulturnog identiteta u njegovoj kompozitnoj integralnosti.

Kontinuitet kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine, odnosno, kulturnih identiteta (najmanje) triju kulturnih zajednica s ovog prostora, osiguran je procesom izgradnje kulturnog sjećanja u kojem se pojedina kulturna zajednica (samo)određuje. Naime, kulturno sjećanja, ističe Assmann (2005), ne samo da je prostorno-vremenski konkretna već i identitetski konkretna kategorija – „kroz prisjećanje svoje povijesti i predočavanja utemeljujućih figura sjećanja, (zajednica) osigurava i utvrđuje svoj identitet (62). Kultura sjećanja, kao osnova konstrukcije kuturnog identiteta, zasniva se i biva određena, dakle, doživljajnim aspektom povijesti zajednice koja je ustoličuje. Ona, predstavljajući svojevrsnu socijalnu obavezu, odgovor na pitanje “šta ne smijemo zaboraviti” (Assmann, 2005: 36) svojstveno svakoj (kulturnoj) zajednici, proizilazi iz

kolektivnog pamćenja povijesti koje tvori zajednicu. U tom smislu, u poziciju jednog od osnovnih socio-kulturnih mehanizama koji djeluje na planu konstrukcije kulturnog sjećanja, a, samim time, i de/konstrukcije, re/definiranja, utvrđivanja i odr(a)žavanja kako identiteta triju kulturnih zajednica s prostora Bosne i Hercegovine tako i multikulturnog i, na koncu, interkulturnog bh. identiteta, postavlja se bosanskohercegovačka književnost koja, konstruirajući osobit model kulturnog sjećanja, slijedom (kulturne) rerezentacije nužno vodi ka (kulturnoj) identifikaciji.

Od reprezentacije do kulturne identifikacije – bosanskohercegovačka književnost kao prostor de/konstrukcije kulturnog identiteta

Među svim umjetničkim oblicima, ističe Leerson (2009), književnost najeksplicitnije djeluje na oblikovanje društvene svijesti te je, samim time, možemo posmatrati pravom formulacijom kulturnih identiteta. Posmatrana, naime, u svom povijesnom kontinuumu književnost jednog socio-kulturnog prostora i jedne socio-kulturne zajednice, ostvaruje se kao jedan od osnovnih modusa ne samo odr(a)žavanja već i konstrukcije, dekonstrukcije te redefiniranja kulture sjećanja na kojoj se utemeljuje i počiva kulturni identitet zajednice koja ju ustoličuje. Književnost, dakle, predstavlja jedno od *mjesta sjećanja* (*lieux de memoire*) shvaćenim u smislu kako ih je definirao Nora (2007) kao „mjesta u sva tri smisla riječi: materijalnom, simboličkom i funkcionalnom (...) igra povijesti i sjećanja, interakcija tih dvaju čimbenika koja okončava njihovom međusobnom naddeterminacijom“, a koja, ostvarujući se u kontinuiranom prožimanju individualnog i kolektivnog, živi od vlastite „sposobnosti za metamorfozu, za neprekidno oživljavanje starih i generiranje novih značenja u uvijek novim i nepredvidljivim vezama“ (156-157). U tom smislu, književnost, kao mjesto sjećanja, predstavlja materijalizaciju povijesti i njeno simboličko uokviranje. Ona proizilazi iz povijesne i socio-kulturne stvarnosti i u svim svojim segmentima biva određena njome, prevashodno na planu profiliranja likova, njihovih identitarnih, moralnih i etičkih principa te njihova odnosa kojeg uspostavljaju s drugim socio-kulturnim identitetima i prostorima. Književnost je, dakle, uvijek kontekstualno uvjetovana, ali ona, isto tako, nastoji uvjetovati/oblikovati kontekst prije svega vremena u kojemu nastaje, ali i (bilo kojeg) vremena u kojem se interpretira postajući tako aktivnim mehanizmom socio-povijesnih, kulturno-identitetskih, ali i političko-ideoloških previranja i promjena.

Nastala u okviru jedne socio-kulturne zajednice književnost, dakle, predstavlja prostor reprezentacije povijesne stvarnosti, ali i utvrđivanja, odr(a)žavanja, re/definiranja i de/konstrukcije kulturnog identiteta te zajednice. “Jedini način da objasnimo tko smo jest da ispričamo našu vlastitu priču, da odaberemo ključne događaje koji nas karakteriziraju i organiziramo ih u skladu s formalnim načelima naracije”, rekao je Currie (2010: 72 u Džafić, 2020: 133) što, kako ističe Šeherzada Džafić (2020), “upućuje na činjenicu da narativna rekonstrukcija može poslužiti za utvrđivanje, učvršćivanje ili redefiniranje identiteta” (133). Književnost je, naime, uvijek usmjerena ka priči o (za nju) relevantnom *Nekom* smještenom u određeno hronotopsko (socio-kulturno) okruženje koje, u biti, određuje i uslovljava njegovu kulturnu identifikaciju. Književna reprezentacija kulturnih identita proizvodi, pritom, (pseudo)kulturološki imaginarij čija refleksija u zbiljskom svijetu nije marginalizirana i ne smije biti banalizirana. Imagološke slike konstruirane i definirane u književnosti imaju potencijal upisivanja u identitet pa, stoga, književnost ne možemo promatrati tek kroz njenu funkciju reprezentacije kulturnih identiteta već i kao (alternativni) prostor u kojemu se ti identiteti konstruiraju, definiraju, učvršćuju i, u konačnici, (pre)oblikuju.

Da bismo potvrdili prethodno rečeno ne moramo ići dalje od vlastitog kulturnog podneblja – književnost Bosne i Hercegovine se, u svome povijesnom razvoju, u procesu reprezentacije povijesti te socio-kulturnih i političko-ideoloških promjena i previranja, ostvaruje kao jedno od dominantnih *mjesta sjećanja* koje će uvjetovati konstrukciju bh. kulturnog identiteta. Gotovo da je zastrašujuće koliku je književnost (onako *hinjski*) odigrala ulogu u konstrukciji društvene svijesti i kulturnog identiteta ove male države na jugoistoku Evrope. U svim segmentima određena povijesnom, socio-kulturnom, ali i političko-ideološkom stvarnošću toposa iz kojeg proizilazi, koji je uobličava i kojeg uobličava, književnost Bosne i Hercegovine obilježena je, u kontekstu njene uloge u procesu de/konstrukcije, re/definiranja, utvrđivanja i odr(a)žavanja kulturnih identiteta i kulturne identifikacije, kontinuiranom funkcionalizacijom pri čemu se ona, s jedne strane, ostvaruje kao izuzetan, althusserovski shvaćen, državni ideološki aparat te kao subverzivni faktor političko-ideološki stigmatizirane kulturne identifikacije. Uzmimo za primjer prvi bosanskohercegovački i prvi bošnjački roman *Bez nade* Osman-Aziza (1895) o *Zeleno busenje* Edhema Mulabdića (1898) koji se ostvaruju kao nesumnjiva mjesta sjećanja koja su oblikovala kulturu sjećanja, samim time i kulturni identitet, nekoliko generacija Bošnjaka. Reprezentirajući dolazak Austro-Ugarske monarhije na prostor Bosne i Hercegovine, *Bez nade* i *Zeleno busenje* predstavljaju ne samo historijske pripovijesti već i pripovijesti o emocionalnoj, psihološkoj, ali i kulturno-identitetskoj drami protagonista romana suočenih sa smjenom jednog (istočnog) kulturno-civilizacijskog sistema drugim, onim zapadnim (evropeiziranim i, u konačnici, katoličkim) koji se identificira kao *Drugi*, kao onaj koji stoji nasuprot tradicionalnom, usvojenom i, shodno višestoljetnom prisustvu Osmanlija, relativno stabilnom (Istočnom, orijentalnom i islamski orijentiranom) kulturnom identitetu Bošnjaka s kraja XIX stoljeća. I za šta se ljudi u Bosni i boje i bore kroz cijelu historiju nego za vjeru (ili bar ono što im je predstavljeno kao vjera)? Da bi im onda, na primjer, u jeku toga straha Osman-Azizov Omer-efendija sa pijedestala vjerskog autoriteta, naglašavajući apsurdnost masovnog iseljavanja muslimanskog stanovništva i ukazujući na opravdanost (ako ne i nužnost) prihvatanja nove vlasti, uzviknuo:

> „Ako smo se za vjeru bojali – a tko nam je more oteti, iz srca iščupati, kada mi nećemo? Neka nas sijeku na hiljade komada - al' svaki će taj komad biti prožet onim što je u našu dušu, u naše srce tako silno usađeno. Nu eto – još nam nitko ne zapovjedi da ostavimo našu svetu vjeru. Ili smo se otimali toga radi, da nas kasnije, kad nova vlast dođe - ne posmicaju? Još smo, šućur Allahu, živi - i mislim da će svaki živjeti dokle mu Bog dade. Ili smo se borili za našu grudu, na kojoj smo, da nam ju ne otmu, da nas s nje ne potjeraju? Nu tko nam brani na našemu raditi, opkopavati i brati, pa i u vodu baciti ako moremo (...) A zar uopće oni znadu i misle zašto sele? Radi čega? Ako su se digli proti novoj vojsci radi svoje grude - pa zašto je sada ostavljaju, prodavajući ju u bescijenje? A ako su se borili radi dina - pa kako to oni mogu trpjeti da ovdje ostane manje muslimana, pošto oni odu? Zar se tim sami ne dižu na din i proti njemu?“
>
> (Osman-Aziz, 2007:143-144)

Naravno, vjeru muslimanima niko nije mogao oduzeti, ali ona, onakva kakva jeste – u svom osmanlijskom/*barbarskom* obliku – nije mogla biti sastavni dio zapadne/*civilizirane* Monarhije. Vjera se ne može oduzeti, ne može uništiti, ali se ona, zajedno sa ukupnom tradicijom te *divlje i poživotinjene* (muslimanske) *gomile*, kako ju je u svome izvještaju od 28. augusta 1878. godine nazvao general Filipović (Rizvić, 1990), mora modificirati ili, u kontekstu Filipovićeva izvještaja

bolje rečeno, muslimansko stanovništvo se mora *pripitomiti* kako bi se dovelo do ljudske svijesti i približilo civiliziranom Zapadu.

Sukladno tome, navedeni romaneskni prvijenci, baš kao i druga djela proevropski orijentiranih bh. književnika, nose snažnu notu kulturne inicijacije – oni stoje u znaku naglašavanja nužnosti dekonstrukcije kulturnog identiteta (prevashodno) muslimanskog dijela stanovništva koja se kreće u pravcu emancipacije kulturološkog obrasca Zapada i evropeizacije kulturnog identiteta koji se mora, u svrhu preživljavanja, smjestiti u *međuprostor* dvaju oprečnih kulturno-civilizacijskih sistema, ostvarujući se, pritom, kao *hibridni identiteti* shvaćeni u onom smislu kako ga je definirao Homi K. Bhabha (1994). Prema tome, romane *Bez nade* Osman-Aziza i *Zeleno busenje* Edhema Mulabdića možemo tumačiti kao mjesta sjećanja jer, reprezentirajući jedan od ključnih trenutaka povijesti Bosne i Hercegovine i kulturno-identitetsku dramu prije svega muslimanskog stanovništva BiH s kraja XIX vijeka, grade specifičnu kulturu sjećanja koja insistira na dekonstrukciji kulturnog identiteta i inicijaciji u kulturu onoga što se percipira(lo) kao *Drugo*. Oni, dakle, ne stoje u funkciji puke reprezentacije povijesti i kulturnog identiteta već aktivno djeluju i u pravcu de/konstrukcije i redefiniranja kulturnog identiteta – u pravcu kulturne identifikacije onoga što je zajednica bila i onoga što mora biti.

Ovakvi primjeri socio-kulturne i političko-ideološke funkcionalizacije bh. književnosti ne stoje usamljeni u njenom korpusu. Posmatrajući, naime, kulturno-historijski presjek književnosti Bosne i Hercegovine, oni se, možemo s pravom reći, ostvaruju kao njena (u cjelokupnom korpusu možda i dominantna) konstanta što nije neuobičajena niti jednonacionalna pojava. Da ne zadiremo u prostor usmene književnosti koja je, nastala iz naroda i u narodu, djelovala na planu konstrukcije, definiranja i odr(a)žavanja kulturnog identiteta mogli bismo reći gotovo *prirodno*, obzirom na ulogu i stremljenja bosanskohercegovačke (pisane) književnosti, u pogledu konstrukcije kulturnog identiteta (najmanje) triju kulturnih zajednica, u povijesnom razvoju književnosti Bosne i Hercegovine uočavamo šest razvojnih linija koje korespondiraju s tradicionalnom periodizacijom bosanskohercegovačke književnosti, a koje, zajedno, grade mozaik kulturnog identiteta Bosne i Hercegovine utemeljen na preplitanju i prožimanju različitih kulturno-identitetskih obrazaca.

Iako svaka od, u nastavku navedenih, razvojnih linija bosanskohercegovačke književnosti zahtijeva zasebnu analizu, njihovo detaljno razjašnjenje prevazilazi granice ovoga rada te će se, u nastavku, s ciljem ukazivanja na ulogu književnosti Bosne i Hercegovine u procesu de/konstrukcije kulturnog identiteta i kulturne identifikacije te na njenu izrazitu i kontinuiranu socio-kulturnu i političko-ideološku funkcionalizaciju, navesti njihove osnovne karakteristike.

Književnost u funkciji konstrukcije srednovjekovnog bosanskog identiteta

Prva razvojna linija veže se za period od osnivanja srednjovjekovne Bosne do dolaska Osmanlija. "To je vrijeme nastanka, utvrđivanja i sadržajnog punjenja kategorije bosanstva" (Bukić, 1997: 15 u Džafić, Krčalo, 2018: 170) proizišlog, prije svega, iz bosanskog krstjanstva ili bosanske hereze utemeljene koja je oblikovala specifičan oblik duhovnosti srednjovjekovne Bosne kao, kako ističu Džafić i Krčalo (2018), određujućeg perioda u procesu nastajanja bosanskog identiteta. Lijepa književnost predstavljala je rijetku pojavu u srednjovjekovnoj Bosni. Gotovo sav književni rad ovog perioda realiziran je u okviru složene religijske sfere pri čemu će se u poziciju temeljne odrednice kulturnog identiteta srednjovjekovne Bosne postavlja Crkva bosanska i njeno učenje. Umjetnost bogumila (prije svega crkvene knjige i natpisi na stećcima)

uvjetovat će specifičnost srednjovjekovnog bosanskog identiteta utemeljenog na dualističkoj kosmogoniji.

Književnost u funkciji islamizacije i orijentalizacije kulturnog identiteta

Osmanski period u povijesti Bosne i Hercegovine koji zaoočinje propašću srednjovjekovne bosanske države i kulture pod naletom Osmanlija 1463. godine, presudno će odrediti socijalnu i kulturno-identitetsku paradigmu Bosne i Hercegovine. Dolaskom Osmanlija, na prostoru Bosne i Hercegovine ukorjenjuje se islam te kultura i tradicija Istoka što će rezultirati islamizacijom i orijentalizacijom kulturnog identiteta. „Iako je dolazak islama donio diskontinuitet u društveni život Bosne, to nije značilo gubitak bosanskog identiteta njenog stanovništva. Osmanska vlast nije uvodila nikakvemjere koje bi obezličavale bosanski identitet. Bosanski sandžak, Bosanski pašaluk, Bosanski begler-begluk, Bosanski vilajet, Bosanski ejalet bile su administrativno-pravne oznake osmanske legislative, uvijek uz atribut *bosanski*, što u ovom periodu daje pečat postojanju bosanskog identiteta“ (Džafić, Krčalo, 2018: 170). Iako se manifestirao kao neagresivna i nenametljiva religija, islam će, ipak, presudno odrediti socio-kulturne tokove i tekovine Bosne i Hercegovine. Književnost ovog perioda, podrazumijevajući prije svega književnost onog dijela stanovništva koji je prihvatio novu kulturu koja će korjenito izmijeniti njegovu kulturnu paradigmu počiva na orijentalno-islamskim načelima. Ona je utemeljena na islamskom svjetonazoru, orijentalnoj kulturnoj tradiciji i sistemu vrijednosti te orijentalističkoj estetici čime se, u toku četiri stoljeća osmanske vlasti, stavlja nasuprot književnim tokovima Zapada koji, za to vrijeme, proživljava sukcesivne promjene „čiji je rezultat prevlast racionalnog nad onostranim u doživljaju svijeta, a demokracije nad teokracijom u političkom smislu“ (Lovrenović, 2015). Književnost Bosne i Hercegovine tokom četiri stoljeća osmanske vladavine ostaje (u najvećoj mjeri) odana islamu i onostranom te, sukladno njenoj intenciji kulturno-identitetske inicijacije, staje u funkciju najprije islamizacije, a, potom, i orijentalizacije kulturnog identiteta (tada socio-kulturno, ali i politički dominantnog) dijela stanovništva Bosne i Hercegovine.

Književnost u funkciji evropeizacije kulturnog identiteta

Književnost Bosne i Hercegovine austrougarskog perioda stoji u funkciji, kao što smo već vidjeli na primjerima romana *Bez nade* Osman-Aziza i *Zeleno busenja* Edhema Mulabdića, stoji u funkciji evropeizacije kulturnog identiteta. Ono što će obilježiti ovu razvojnu liniju bosanskohercegovačke književnosti jeste izrazita intencija ka de/konstrukciji, slijedom višestoljetnog prisustva Osmanlija, relativno čvrsto utemeljenog kulturnog identiteta proizišlog, prije svega iz islamskog svjetonazora. Kroz proces de/konstrukcije kulturno-identitetskih auto/heteropredodžbi, proevropski orijentirana književnost Bosne i Hercegovine, sliku *Zapada* koji se primarno identificirao kao *Drugi* i *Drugačiji* diže na stepen univerzalne norme insistirajući, pritom, na kulturno-identitetskoj inicijaciji domicilnog stanovništva.

Književnost u funkciji jugoslavenizacije kulturnog identiteta

Četvrti razvojni period predstavlja književnost u funkciji jugoslavenizacije kulturnog identiteta kojega formalno možemo ograničiti na period od 40-ih do 60-ih godina XX stoljeća. Književnost ovog perioda stoji u znaku poetike socrealizma u kojoj se društveno-povijesna stvarnost posmatrala kroz prizmu ideologije komunizma koja se, kako ističe Enver Kazaz (2012), nije postavila samo u poziciju metaoznačitelja književnosti već je sebi, prihvatajući za osnovu epski kulturni kod u svojoj prekodiranoj (socrealističkoj) varijanti, podredila sve aspekte

književnoga djela: od oblikovanja teksta preko monumentalizacije prošlosti, izgradnje i vođenja sukoba među junacima, profiliranja junaka, njihove crno-bijele polarizacije te njihovih moralnih i etničkih principa pri čemu heroj, kao literarna figura nastala iz epske poezije nije više samo nacionalni već i komunistički, internacionalni oslobodilac i simbolički znak kolektivnog identiteta koji stoji nasuprot u potpunosti dehumaniziranog i gotovo demonski koncipiranog *Drugog*, tj. Neprijatelja. U središtu pažnje, nalaze se marksistički orijentirani pisci koji su, potpirujući plamen ideologije, na temeljima iste, preodgajali i odgajali nove generacije. Prethodno rečeno potvrđuju, između ostalih, lektirni naslovi *Jama* Ivana Gorana Kovačića, *Stojanka majka Knežopoljka* i *Na pravi put sam ti majko izišo* Skendera Kulenovića te *Titov naprijed Vladimira Nazora*(Kazaz, 2012) koje, u mnogočemu doduše napuštajući dogmatizam socrealističke poetike ostvarujući se, pritom, kao izvanredna književna ostvarenja, uspostavljaju jasne, socrealistički koncipirane, opozicije žrtva-dželat (*Jama*, *Stojanka majka Knežopoljka*), s jedne, i heroj-neprijatelj (*Na pravi sam ti put majko izišo*, *Titov naprijed*), s druge strane, zatim djela Branka Ćopića, poput njegove pjesme *Bolna leži omladinka Mara,* koje su se doživljavale i pjevale poput narodnih pjesama, pojedina djela Zije Dizdarevića, Hasana Kikića, Derviša Sušića i dr. koja stoje u funkciji ritualnog pamćenja NOB-a i konstrukcije jugoslavenskog kulturnog identiteta.

Književnost u funkciji etnizacije kulturnog identiteta

Bosanskohercegovačka književnost koja stoji u funkciji etnizacije kulturnog identiteta začeta je već 60-ih godina XX vijeka, kulminaciju doživljava 80-ih i 90-ih godina, a njene ostatke pronalazimo i danas, trideset godina nakon turobnih ratnih dešavanja. Književnost koja pripada ovoj razvojnoj liniji ne uspijeva se oduprijeti sve otvorenijim ideološkim, ovaj put (etno)nacionalističkim interpretiranjima literature i naracijama koje su od ranih 80-ih (pa i znatno ranije) naovamo snaćno prodrle u nju. Prevrat u kolektivnoj svijesti, slijedom koheg ideologiju komunizma zamjenjuje ideologija (etno)nacionalizma, (klero)fašizma i šovinizma, označit će tematski (ali i poetički) prevrat u bosanskohercegovačkoj literaturi koja, gradeći osobit model kulture sjećanja utemeljen na viktimizaciji, infantilizaciji te glorifikaciji (čak bismo mogli reći sakralizaciji) nacije teži ka etnizaciji kulturnog identiteta. Liniju ovakve poetike, ističe Kazaz (2012), prepoznajemo u književnosti triju dominantnih kulturnih zajednica u Bosni i Hercegovini. Nju prepoznajemo u poeziji Rajka Petrova Noge, Matije Bećkovića, Anđelka Vuletića, ali i Đemaludina Latića ili Zilhada Ključanina (Kazaz, 2012). Pri tome svakako moramo naglasiti da se, iako uspostavljajući jasnu identitarnu opoziciju *Mi-Oni* pri čemu se *Mi* predstavlja kao nemjerljivo bolji od *Njih*, ova linija bh. književnosti, s ciljem konstruiranja kulturnih identiteta i kulturnog pamćenja, razvijala u dva pravca: dok je jedan (in)direktno podupirao agresivne ideje (etno)nacionalizma, (klero)fašizma i šovinizma čime se pozicionira ne samo u kontekst uticaja i odgovornosti u procesu konstrukcije ne (etno)nacionalno već (etno)nacionalistički definiranog identiteta već i u kontekst događaja koji će uslijediti 90-ih, drugi se pojavljuje reaktivno i djeluje na pravcu kreiranja romantičarski shvaćenog nacionalnog identitata pa, stoga, iako promovira kulturni identitet utemeljen na vrijednostima datog etnosa, nije praćen proratnim angažmanom.

Književnost u funkciji konstrukcije multikulturnog identiteta

Posljednja razvojna linija bosanskohercegovačke književnosti, posmatrane u kontekstu njene uloge u procesu de/konstrukcije kulturnog identiteta, nastaje iz potrebe književnosti da odgovori na izazove novije historije Bosne i Hercegovine obilježene, prije svega, traumom rata i poratnom tranzicijom te globalizacijskim tokovima i sveopćim egzodusom stanovništva. Postajući dominantnim književnim diskursom koji će obilježiti bh. književnu scenu s kraja 80-ih

i početka 90-ih godina XX vijeka naovamo, ova linija književnosti Bosne i Hercegovine, u pogledu kulturne identifikacije i de/konstrukcije kulturnog identiteta, stoji nasuprot tematsko-poetske paradigme razvojne linije koja joj prethodi. Konačno završavajući proces raskidanja s monumentalističkim konceptom povijesti, kolektivnim subjektom iskaza, herojskom paradigmom ili, pak, optikom žrtve kojega su već sredinom XX vijeka započeli Ivo Andrić, Meša Selimović, Derviš Sušić, Dževad Karahasan, Vitomir Lukić, Ivan Lovrenović i drugi pisci novohistorijskog romana (Kazaz, 2012), ova književnost, ostvarivši se kao subverzivni mehanizam političko-ideološki motiviranog i definiranog (etno)nacionalistički orijentiranog kulturnog identiteta, stoji u funkciji deetnizacije kulturnih identiteta. U procesu reprezentacije razdoblja krize, tj. iskustva turobne bosanskohercegovačke (po)ratne stvarnosti, ali i (*prisilne*) prostorno-kulturne izmještenosti, ova književnost stoji u funkciji dekonstrukcije kulturno-identitetskih auto/heteropredodžbi i potpunog ukidanja *Drugosti*. Naime, ustoličena identitarna distinkcija *Ja(Mi) – On(Oni)* iščezava pred povijesnom dramom i surovošću reprezentirane stvarnosti čime se, zapravo, otvara prostor konačnog ustoličenja multikulturnog, u konačnici i interkulturnog identiteta Bosne i Hercegovine utemeljenog na višestoljetnom prožimanju identitetskog obrasca slavenske, istočne i zapadne kulture te na zajedničkom iskustvu povijesti i (isto tako višestoljetnom) suživotu (najmanje) triju kulturnih zajednica.

Zaključak

Definirana kao jedno od tipičnih *mjesta sjećanja*, književnost, (izvan)tekstualno uvjetovana intrinzičkim i ekstrinzičkim podražajima, predstavlja jedan od osnovnih modusa ne samo odr(a)žavanja već i de/konstrukcije i re/definiranja kulture sjećanja na temeljima koje se utemeljuje i počiva kulturni identitet socio-kulturne zajednice koja ga ustočiluje. U tom smislu, posmatrajući dijahronijski presjek bosanskohercegovačke književnosti evidentna postaje činjenica da se ona ostvaruje kao zasebna društvena snaga te kao jedan od osnovnih mehanizama društvenih promjena koji je, funkcionirajući ka izuzetan, althusserovski shvaćen, ideološki aparat, s jedne, i subverzivni menanizam političko-ideološki određene kulturno-identitetske formulacije, odigrao značajnu ulogu u procesu konstrukcije kulturnog identiteta (najmanje) triju kulturnih zajednica koje nastanjuju prostor Bosne i Hercegovine. Bosanskohercegovačka književnost, proizišla i u svim segmentima određena fakcijom povijesne Bosne. Ona je, dakle, nužno kontekstualno uvjetovana, ali isto tako, ona nastoji uvjetovati i oblikovati kontekst prije svega vremena i prostora u kojemu nastaje, ali i svakog budućeg vremena njene interpretacije. Sukladno tome, ona se, kroz proces reprezentacije povijesne i socio-kulturne stvarnosti i kulturnih identiteta koji je nastanjuju, postavlja u poziciju jednog od osnovnih modusa konstrukcije i definiranja kulture sjećanja te se ostvaruje kao prostor u kojem se kulturni identiteti ne samo reprezentiraju nego i de/konstruiraju, re/definiraju i učvršćuju čime bosanskohercegovačka književnost postaje jedan od aktivnih mehanizama socio-kulturnih promjena. U povijesnom razvoju bosanskohercegovačke književnosti, obzirom na njenu ulogu u procesu konstrukcije i definiranja kulturnog identiteta, uočavamo šest razvojnih linija koje određuju kako identitet svake bosanskohercegovačke kulturne zajednice ponaosob tako i mozaik bosanskohercegovačkog identiteta u njegovoj cijelosti.

Literatura

1. Althusser, L. (2009). *Ideologija i državni ideološki aparati (Beleške za istraživanje).* Andrija Filipović (prev.). Loznica: Karpos (Originalno djelo objavljeno 1970)

2. Assmannn, J. (2005). *Kulturno pamćenje: pismo, sjećanje i politički identitet u ranim visokim kulturnama.* Vahidin Prljević (prev.). Zenica: Vrijeme
3. Bhabha, Homi (1994). *The location of culture*. London: Routledge
4. Džafić, Šeherzada (2015). *Interkulturni (kon)tekst bosanskohercegovačke interliterarne zajednice.* Sarajevo: Dobra knjiga.
5. Džafić, Š. (2020). Historijska i kulturalna trauma u narativnom (re)definiranju identiteta. *Pismo: časopis za jezik i književnost, 18,* 130-142. Sarajevo: Bosansko filološko društvo
6. Hall, Stuart (2001). Kome treba identitet?. S. Veljković (prev.). *Reč - Časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja, 64/10, 215-233*. Preuzeto 10.12.2021. sa http://fabrikaknjiga.co.rs/rec/64/215.pdf
7. Kazaz, E. (2012). *Subverzivne poetike.* Zagreb – Sarajevo: Synopsis
8. Leerson, J. (2009). Odjeci i slike: refleksije o stranom prostoru. *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju. Davor Dukić, Zrinka Blažević, Lahorka Plejić Poje, Ivana Brković (prir.),* 83-97. Zagreb: Srednja Europa
9. Leerson, J. (2009). Retorika nacionalnog karaktera: programatski pregled. *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju. Davor Dukić, Zrinka Blažević, Lahorka Plejić Poje, Ivana Brković (prir.),* 99-124. Zagreb: Srednja Europa
10. Markowski, M.P. (2006). *Književne teorije XX veka.* Beograd: JP Službeni glasnik
11. Nora, P. (2007). Između sjećanja i povijesti. Milena Ostojić, Ana Irena Hudl (prev.). *Diskrepancija, 8/12,* 135-165.
12. Pageaux, D. (2009). Od kulturnog imaginarija do imaginarnog. *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju. Davor Dukić, Zrinka Blažević, Lahorka Plejić Poje, Ivana Brković (prir.),* 125-150. Zagreb: Srednja Europa
13. Spahić, V. (2016). *Književnost i identitet: književnost kao prostor izazova u reprezentaciji/konstrukciji bošnjačkog kulturnog identiteta.* Tuzla: Lijepa riječ
14. Spahić, V. (2017). *Krugovi i elipse: studije i ogledi o književnim identitetima.* Tuzla: Lijepa riječ
15. Syndram, K. (2009). Estetika alteriteta: književnost i imagološki pristup. *Kako vidimo strane zemlje. Uvod u imagologiju. Davor Dukić, Zrinka Blažević, Lahorka Plejić Poje, Ivana Brković (prir.),* 71-81. Zagreb: Srednja Europa
16. Šemsović, S. (2017). Književnost kao zrcalo Posebnosti i Opštosti unutar bošnjačkog kulturnog identiteta. *Zbornik radova Književnost kao prostor izazova u reprezentaciji/konstrukciji bošnjačkog kulturnog identiteta,* 15-24. Brčko: Bošnjačka zajednica kulture "Preporod"

BOSNIA AND HERZEGOVINA LITERATURE AS A SPACE DE / CONSTRUCTIONS OF CULTURAL IDENTITY

Abstract

Starting from the hypothesis that imagological images constructed by literature have the potential to be inscribed in identity, the paper problematizes the role of Bosnian literature in the process of constructing cultural identity and, associated with it, the cultural memory of the (at least) three cultural communities. The paper points to the distinct and continuous functionalization of Bosnian literature through its historical development, given its role and aspirations in the process of cultural identification, offers a possible classification and periodization of the literature of Bosnia and Herzegovina. The paper concludes that Bosnian literature, functioning as an exceptional ideological apparatus, as understood by

Althuser, on the one hand, and a subversive mechanism, on the other, is realized as one of the basic mechanisms of socio-cultural and political-ideological currents and changes in Bosnia and Herzegovina. In other words, it shows that we can't observe it only through the space of representation of cultural identities but also through the space of its de/construction.

Keywords: *identity, identification, imagology, culture*

UDK 821.163.42.09
Izvorni naučni rad

Hrvoje Mesić
Helena Sablić Tomić

THE FOREST SPACE AS A METAPHOR FOR THE EXISTENTIAL

Abstract

Literary geography, as a subdiscipline of cultural geography, interprets the representations of landscapes and geographic phenomena in the literary discourse, and the connection between human subjectivity and emotions on the one hand, and space on the other. The forest is a mythical Slavonian space, depicted in Slavonian literature as an emblem representing paradisiacal plenty. The paper explores the forest space portrayed by selected Slavonian authors, who depicted it in their short stories and novels as an Arcadia, mirroring a variety of curious and wondrous events from the everyday life. The purpose of these mini itineraries, which take us for a walk in the forest, is reflected in the need to keep the authors and the readers alike from shutting themselves inside the myth of their personal smallness, and to make them speak and read about themselves in a way that pushes the boundaries, which are arbitrarily drawn, always from the outside, by another arbitrary myth: the one about greatness, grandeur, and great people. The great story about the Slavonian forest, as the owner and guardian of boundaries, the military and state ones as well as the private and intimate ones, in itself positions and constitutes the power of Slavonian authors. The paper provides an incentive for and a contribution to the development of so-called green literature within the cultural and creative dimensions of the European Green Deal project.

Keywords: *forest; Slavonian (Šokci) literature; cultural and literary geography; Slavonia; document; green literature*

I.

The forest is a mythical Slavonian space, depicted in Slavonian literature as an emblem representing paradisiacal plenty. The forest is more than a toponym; first and foremost, it is a metaphor for the "original state" of beings, the place where all possibilities coexist, before the boundaries of any landscape and its corresponding identity have been established: "Immersed in the Slavonian landscape, like in Daphnis' and Chloe's Arcadian dream, like in a work of singing imagination by Corot, Bellini, Patinir, Rubens or Generalić, in the reflections of water, flowers, leaves, animal thighs, the passenger, bursting with joy, travels eastwards, seemingly unable to stop anywhere, as if the perspective has no limits. The memory of Chekhov's steppe, Gogol's Ukrainian paeans, Kozarac's forest, and Kosor's wanderers from one end of the interfluve to the other…"[1] Defining this space in terms of language, authors often note that the forest "will, after all, resist being deceived by names", but that it also murmurs in "words from all dictionaries, the book it is just writing"[2]. In this paper, we will take a *walk* in the forest space portrayed in the prose of selected Slavonian authors. As the emblem representing the existential connection with the land and with Slavonia, the forest is often depicted in their short stories and novels as an Arcadia, mirroring a variety of curious and wondrous events from the everyday life. The purpose of these mini itineraries, which take us for a walk in the forest, is reflected in the need to keep the authors

[1] Tomičić, Zlatko. 1996. 'Arkadski san slavonskog krajolika' [The Arcadian dream of the Slavonian landscape]. *Slavonijom, zemljom plemenitom* [Through the Noble Land of Slavonia]. Vinkovci: Privlačica, p. 46.

[2] Cf. Bachelard, who discusses the "immensity" of the forest in a similar fashion. The speech about it is a variation of the "limitless world", "the original attribute assigned to all images of the forest". "For this 'immensity' originates in a body of impressions which, in reality, have little connection with geographical information. We do not have to be long in the woods to experience the always rather anxious impression of 'going deeper and deeper' into a limitless world." (Bachelard, Gaston. 2000. *Poetika prostora* [The Poetics of Space]. Zagreb: Ceres, p. 185).

and the readers alike from shutting themselves inside the myth of their personal smallness, and to make them speak and read about themselves in a way that pushes the boundaries, which are arbitrarily drawn, always from the outside, by another arbitrary myth: the one about greatness, grandeur, and great people. The great story about the Slavonian forest as the owner and guardian of boundaries, the military and state ones as well as the private and intimate ones, in itself positions and constitutes the power of Slavonian authors. "What is the Adriatic Sea dreaming about under the Vrbnik and the stolen Rijeka, all the way to the lovely Boka and around the lonesome emerald of Lokrum? Which secret, mysterious power of the karst binds its children with olive oil, grapevine, the love of rosemary, the glory of laurel wreaths, the song of the Montpellier maple, the chastity of violets, the silent life of the quivering sage, Helichrysum and feather grass? Which book lesson is mightier than the symphony woven by spruces, bushes, pines and firs of Velebit and Gorski kotar, and the lindens, beeches, hornbeams, elms, field maples, ashes, black poplars, aspens and white poplars of our lovely primary and oak forests? (...) The Spirit of the Lord, which, in Croatia, is a Croatian spirit, hovers over our waters, the Sava, the Drava, the Kupa, the Neretva, the Krka, the Vrbas and the Danube, and Velebit's forests, mountains of Risnjak, Biokovo, Sljeme and Bitoraj, the Sahara of the naked littoral Podgorje, as the antithesis of the proud Slavonia and extravagant Srijem, with its lindens, monasteries and vineyards of Fruška gora..."[3] In Slavonian literature, forests symbolise the pride and defiance of the Šokci, the desire to overcome melancholy, the archetypal symbol of ascent, the space where man and nature come together. The authors regarded the forest as an important epistemological tool: the forest can be a place of refuge or a place of danger, a utopia or a dystopia. Almost always, the forest was a crucial economic resource, providing lumber, fuel and food. It had specific ideological roles too, and served as a symbolic and specific ecocritical space. Often, it was also a safe haven, or a refuge for those persecuted by the authorities. In essence, the forest was a *wild* space. However, every culture and every society have different views of the forest space. The forest's role as a symbol, or a metaphor for a specific culture, is recognised every time. Furthermore, the forest is identified as a critical space, where one rebuilds oneself.[4] Although an entity in itself, the forest serves human interests and activities. Hoffmann describes this approach as a model of interaction[5] between nature and culture. To enter the forest means to enter the past, since many of the trees there took many years or even decades to grow. This approach to the forest space is advocated by cultural geography,[6] which studies the relationship individuals and communities have with their natural, cultural and social environment on the local, regional and national level, as well as the influence of the space shaped and organised by culture on people. It questions the ties between culture and landscape, place and space on a material, behavioural, functional, affective, perceptive, and symbolic level. German geographer Otto Schlüter is considered its founder, and the American school of cultural landscape and Carl Sauer helped build it further, focusing their research on explaining why cultural landscapes are shaped, and what kind of relationships people have with the natural landscape. Cultural geography studies the cultural landscape. The cultural geographer decodes it and interprets its natural, social, and cultural context. Yi-Fu Tuan, who is credited with the introduction of humanist ideas of place into geographic studies, also reflects on the experiential

[3] Matoš, Antun Gustav. 2003. 'Lijepa Naša Domovina' [Our beautiful homeland]. *Vidici i putovi; Naši ljudi i krajevi* [Views and Paths; Our People and Regions]. Translated by Dragutin Tadijanović. Samobor: "A. G. Matoš", pp. 296–297.
[4] Cf. Harrison, Robert P. 1992. *Forests: The Shadow of Civilization*. Chicago; London: The University of Chicago Press, pp. 65–67.
[5] Cf. Hoffmann, Richard C. 2014. *An Environmental History of Medieval Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 8.
[6] Cf. Šakaja, Laura. 1998. 'Kultura kao objekt geografskog proučavanja' [Culture as the object of geographic study]. *Društvena istraživanja*, year 7, no. 3, pp. 461–484.

features of space. In *Space and Place* (1977), he suggests that no particular scale is associated with place; rather, it is created and maintained through *fields of care*, which are derived from emotional attachment to people. Employing the ideas of *topophilia* and *topophobia* to refer to desires and fears people associate with certain places, his work draws the geographers' attention to the sensory, aesthetic and emotional dimensions of space.[7] People develop the *sense of place* through their visual or aesthetic experience of the place in question, and through the *fields of care*. They experience places emotionally from within, differentiating them from *public symbols*, which they experience visually from without.[8] Some forest spaces are assumed to be more authentic than others, and the community is assumed to have a sense of *belonging* and a *sense of place*; in other words, the connections between people and the forest are deeply rooted (the Slavonian forest is the most authentic example). Literary geography[9], as a subdiscipline of cultural geography, studies and interprets the representations of landscapes and geographic phenomena in works of literature, as well as the connection between human subjectivity and emotions on the one hand and space on the other, the meanings, values and views associated with the landscape, and its place in the literary discourse. William Sharp first used the term in 1904, and William Lloyd and Christopher Salter revitalised it in 1977. Geography and literature are brought together by the process of writing, describing and presenting space in the text. An important point is that literary representations of landscapes and places are observed not just as a *truthful reflection of reality*, but also as *representations of the author's experience of the space* (the literary space is inscribed with the author's emotions, ideas, symbols and values), creating a sense of place[10]. Literary geography, in short, studies how a space is described in a work of literature, explores the author's connection with the natural, social and cultural space, looks into how the individual and the community experience the landscape and the space (representation – both as an art and as a complex system of meanings)[11], studies the emotions associated with these spaces and the meanings ascribed to them, and establishes whether they identify themselves with the spaces, and what sort of an identity they shape. In the context of literary geography, the Slavonian forest can be analysed as a space the authors have inscribed with values, meanings, beliefs, orientations and emotions, as their *genus loci*, because the literary space is a subjective and social construct, established through cultural, social and ideological representations.[12] The Slavonian forest is a priceless place of internal emotional reserves, life's emotional heritage – *Arcadia* – both the nurturer and the oppressor, the carrier of the cultural and historical memory, but also a sacralised place. In conclusion, the forest has three manifestations in Slavonian literature: a landscape, a natural phenomenon, and an economic matter.

[7] Cf. Hubbard, Phil. 2008. 'Prostor/mjesto'. *Kulturna geografija: kritički rječnik ključnih pojmova* ['Space/Place'. *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts*]. Ed. David Atkinson, David Sibley, Neil Washbourne. Translated from English by Damjan Lalović. Zagreb: Disput, p. 72.
[8] Cf. Tuan, Yi-Fu. 1979. 'Space and Place: Humanistic Perspectives'. *Philosophy in Geography*. Ed. Stephen Gale and Gunnar Olsson. Dordrecht; Boston; London: D. Reidel Publishing Company, pp. 387–427.
[9] Šakaja, Laura. 2015. *Uvod u kulturnu geografiju* [An Introduction to Cultural Geography]. Zagreb: Laykam international, pp. 61–72.
[10] Cf. Hashemnezhad, Hashem; Heidari, Ali Akbar; Hoseini, Parisa Mohammad. 2013. 'Sense of Place and Place Attachment'. *International Journal of Architecture and Urban Development*, year 3, no. 1, pp. 5–12.
[11] Cf. Mitchell, Don. 1994. 'Landscape and surplus value: the making of the ordinary in Brentwood, California'. *Environment and Planning D: Society and Space*, year 12, no. 1, pp. 7–30.
[12] Cf. Brković, Ivana. 2013. 'Književni prostori u svjetlu prostornoga obrata' [Literary spaces in the light of spatial reversal]. *Umjetnost riječi*, year 57, no. 1–2, pp. 115–138.

II.

Analysed from a literary and historical point of view, the Slavonian tradition becomes an inexhaustible source of literary inspiration. As a cultural space, Slavonia will be regarded as an open communication space, within which authors, works of literature, and periodicals communicate textual information to the readers about their own biographies, social and cultural socialisations, historical conditions, and relationships within their social and cultural systems, as well as the corresponding ideologies. The essence of this system's native component lies in the authors' vital explorations of the individual and universal human existence through its connections with the land in the native space[13], as well as the need felt by those who no longer reside in Slavonia to return there in their texts in certain existential moments. The geographic space has often dictated that the literature originating within it should be named 'Slavonian literature', or 'the literature of Slavonia'. In this context, our research focuses on the continuity of literature in Slavonia. The production of Croatian literature in Slavonia still lacks a systematic and synthetic perspective of the cultural energy it has produced, which would attest to the historical continuity of Croatian literature in Slavonia. Through textual communication, if it takes place via literary text, a special artistic and literary system is materialized, in addition to a certain general social, linguistic and cultural system. In this respect, Helena Sablić Tomić and Goran Rem[14] differentiate between four comparatively determined literary and historical strategies, among them in particular: 1) The Slavonian text from the beginnings of literacy to romanticism, as a subcorpus often referred to as Slavonian literature, according to J. Forko, D. Prohaska, B. Vodnik and K. Čorkalo, denotes the literature originating in Slavonia before and in the 18th century. It deals with life in Slavonia in and before the 18th century. Given the specific social and political conditions in the region, this life proceeded in two worlds: the world of the border guards, and the world of the serfs, who lived in villages, and formed village cooperatives. From this time onwards, we can observe the *locus* of the Slavonian village, and the theme of border guards in the works of Croatian authors in Slavonia (Matija Antun Relković, Antun Kanižlić, Vid Došen, Antun Ivanošić, Matija Petar Katančić); 2) Slavonia in literature is an element present in the texts written in Slavonia from the 19th century to 1950, attesting to the prevalence of a strong Slavonian thematic and style complex in the literary works of the most significant authors in certain periods who were active in Slavonia, or gravitated towards it. The codes of the Slavonian thematic and stylistic complex are manifested through three poetic principles in the textual structures: *theme* – life in Slavonia (Slavonian villages and towns), relationship with tradition (descriptions of Slavonian customs, Slavonian songs, descriptions of folk costumes), return to the native land as the space of the existential, connections with the space (land, forest, river, street) of borders and crossroads; *subject* – description of the Slavonian man, his appearance and his character (the mentality of the Slavonian village and urban communities), the sentimentality of the soul; *style* – simplicity of expression, humour, irony, latent passion, didacticism. The model of Šokci-themed literature can be viewed as a separate poetic matrix within Croatian literature in Slavonia, manifested in the works of literature inscribed with the traditional social, political and anthropological characteristics of a specific group called Šokci, which belongs "to the Catholic religion, and due to certain historical circumstances becomes an ethnic feature, albeit within the Croatian national

[13] Cf. Marijanović, Stanislav. 1985. 'Slavonska zavičajna književnost' [Slavonian regional literature]. *Regija – činilac integralnog razvoja* [Region – A Factor of Integral Development]. Ed. Tibor Karpati and Mirjana Rebić. Osijek: University, pp. 190–197.
[14] Cf. Sablić Tomić, Helena; Rem, Goran. 2003. *Slavonski tekst hrvatske književnosti* [The Slavonian Text of the Croatian Literature]. Zagreb: Matica hrvatska, pp. 17–21.

being."[15] The corpus of Šokci's literature includes names like Josip and Ivan Kozarac, Iso Velikanović, Joza Ivakić, Antun Lešić, Nikola Tordinac, Mara Švel-Gamiršek... Josip and Ivan Kozarac hold an especially prominent place in this model, having captured the spirit and the soul of the Slavonians and the Šokci in their literary works. Their image has a different interpretation today, drawing attention to the anthropological matrix of the Slavonian village and its inhabitants in the cultural dynamics of the Slavonian space. Due to its uniqueness, Slavonian literature confirms once more that Croatian literature is strong enough to support diversity within a firm unity.[16] In this context, the forest motive is regarded as a crucial motive in Slavonian literature and tradition, which has become a fundamental source of literary inspiration, embodying the mentality of the Slavonian subject, and the deep focus on alcohol and the Slavonians' hedonism, which will later lead to the so-called *stereotype of wanton Slavonia* in literature. The ties to the Slavonian forest space proved particularly important in the period of Croatian literary realism, allowing authors to truthfully reproduce typical characters in typical circumstances[17], and achieve a *mimesis* and a maximal authenticity in their literary discourse. In conclusion, authors often attach themselves to their home country, the land and the forest in the native space, drawing inspiration from the places where they grew up. However, the attachment to the forest space does not end with Croatian realists, but persists in the literature of Croatian modernism as well. The exploration of the experience of the forest space will prove that the Slavonian space has its own qualities, reflected in geographic, political, economic and worldview specificities. It is a unique space, a unique identity of a place, filled with a meaning, and reflecting the cultural identity of the local social community.[18] We can therefore speak of land as the motive and thematic backbone of *Pannonism*, which owes its importance, and the incessant drive of the Slavonian authors to dwell significantly on this motive, to the fact that the Slavonian soil is among the most fertile soils, its fertility measured by the realisability of the human existence, which gives rise to the awareness of this existentially important, real interdependence of the land and the people, implied in literature through the ultimate motive pair land-man.[19] Vlasta Markasović underlines the importance of land as the crucial motive in the works of Slavonian authors, discussing the so-called *homo faber*, the working man, welcomed by land, who finds meaning in his work or, conversely, finds meaning completely obscured by his preoccupation with farming.[20]

III.

Forest miniatures in the prose penned by Slavonian authors offer a fascinating illustration of the subversive power of individual memory, individual poetics about the forest, which is very often just a proxy for loneliness. The forest obscures the view of the trees. Matoš dissected border-related problems with surgical precision, exposing their very essence: the problems of the demarcation line separating the small from the big, the visible from the invisible, the important from the trivial, the high from the low, the academia from the street, myth from reality. The forest serves as a boundary, while allowing this boundary to be crossed; it unites and separates; protects ones from the others; and questions the boundaries of the author and his corresponding *real space*.

[15] Rem, Vladimir. 1993. *Tko su Šokci* [Who are the Šokci]. Vinkovci: Privlačica, p. 47.
[16] Cf. Peić, Matko. 1984. *Slavonija – književnost* [Slavonia – Literature]. Osijek: Revija, p. 5.
[17] Cf. Flaker, Aleksandar. 1976. *Stilske formacije* [Stylistic Formations]. Zagreb: Naklada Liber, p. 150.
[18] Cf. Brešić, Vinko. 2004. *Slavonska književnost i novi regionalizam* [Slavonian Literature and New Regionalism]. Osijek: Matica hrvatska, p. 49.
[19] Cf. Jukić, Sanja; Rem, Goran. 2013. *Panonizam hrvatskoga pjesništva*; *Studij Slava Panonije* [Pannonism in Croatian Poetry: Glory of Pannonia Studies]. Osijek: Croatian Writers' Association, the Branch in Slavonia, Baranja and Srijem, p. 30.
[20] Cf. Markasović, Vlasta. 2011. *Rukopis ravnice* [The Manuscript of the Lowlands]. Osijek: Croatian Writers' Association, the Branch in Slavonia, Baranja and Srijem, p. 111.

For Josip Kozarac[21], the forest is a metaphor for the penetration into the space where the invisible, dubious and unclear resides, where one pursues awareness of one's own identity, and existential experience. In his short story *Slavonska šuma* [Slavonian Forest], this mythical space very quickly becomes a metaphor of the forest. As he transforms the forest into a symbol of a lyrical state, he reaches for epithets conveying containment and darkness. In doing so, he draws attention to his intimate self, and to the inspiring nature of the established relationship. The forest transforms into a space that can serve as a home, a spiritual cave housing an entirely personal world. The forest metaphor is in fact a metaphor of solitude, a signal of imaginational restoration of the landscape, and the return to one's origins: "...it is not black, deaf, or dead, as it presents itself on the horizon from afar; it breathes with life, and with the original, natural world, where nature creates and destroys, tries time and again, in plain sight, like nowhere else. For those who pass through it without heart and emotion, without the sense of the wondrous wisdom of nature, of course, it will remain a dead forest, that is to say, a space covered in trees; but for those who understand all the secret voices that bring the forest space to life, where gentle song mixes with dying vails, where thousands of distinct voices echo, small and thin, or big and deep, as soft and pleasant as any music, or as painful as a poor mother's sigh, will feel closer to themselves and their own emotions in this semi-dark, massive space..."[22] In this same forest, in Katica Čorkalo's view, Kozarac finds refuge from the unsettled and chaotic reality of Khuen's Croatia, where he was unable to find meaning and harmony, the vividness of his speech confirmed through personifications and anthropomorphism.[23] Slavonian authors very often weave myths about forest deities, trees and animals cast as their own entirely personal deities. In these expressive and associative depictions of the forest, scents are described, and personal recollections shared of time spent in the forest, presented as a vast expanse filled with mysteries: "Grasses and flowers are in bloom in the meadows, forming yellow, red and purple spots reminiscent of Mašić's or Domac's paintings; herds of horses and cows, sounders of swine and flocks of sheep scattered about the space complete the experience of this region, blessed with everything in abundance: water, land, herbs, and living creatures, touched by the hand of prosperity and abundance. Oaks, hornbeams, ashes and field maples greet the passengers from the forest; pheasants come flying out; a large ginger rabbit flees, halts, and lifts his ears, listening to what goes on around him. An occasional bustard runs by."[24] This reproduced nature is portrayed with a sense of measure for the man who takes up residence in it as in a lonely cocoon. The characters and personalities in the forest are focused inwards, on their own feelings, experiences and secrets. The echo of the crowd (village, town etc) then reverberates through the forest, the collective memory impressing on it, combining the mythical and the historical experience, heritage and modernity. The narrator is primarily focused on the myth of nature, where he listens to his instincts and his intuition, whose laws he follows, and whose lifecycles he understands. The forest thus becomes powerful, magical and demiurgic:

[21] Croatian author, born in Vinkovci on 18 March 1858, died in Koprivnica on 21 August 1906. He earned his diploma in forestry in Vienna, and worked as a ranger in Lipovljani and Vinkovci. He was also the editor of *Šumarski list* [Rangers' Herald]. His most important works include: *Tartufov unuk* [Tartuf's Grandson] (1879), *Mrtvi kapitali* [Dead Capital] (1889), *Među svijetlom i tminom* [Among Light and Darkness] (1891), *Slavonska šuma* [Slavonian Forest] (1888), and *Oprava* [Gown] (1899). In the context of Croatian realism, he stands out by introducing a new thematic system into the narrative spaces (discussing the economic and social problems of the Croatian village). Short prose forms, strongly influenced by I.S. Turgenev, are the most polished part of his literary opus. They hint at the slow transition from Kozarac's realism to the upcoming modernism. (Cf. Kozarac, Josip. 2021. *Hrvatska enciklopedija: mrežno izdanje* [Croatian Encyclopaedia: online edition]. Accessed 12 March 2022, https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=33565).

[22] Kozarac, Josip. 2005. 'Slavonska šuma – sličice i doživljaji' [Slavonian forest – images and experiences]. *Slavonska krv: izbor iz djela* [Slavonian Blood: A Selection]. Ed. Helena Sablić Tomić. Zagreb: Znanje, p. 8.

[23] Cf. Čorkalo, Katica. 2003. *Slavonica 2*. Zagreb; Vinkovci: Croatian Academy of Sciences and Arts, p. 52.

[24] Ibid., pp. 309–317.

"And so, whenever I walk through this ancient oak forest, a thousand senses come alive, a thousand thoughts swarming in my head about all the things that have happened here in these two hundred years...! A beau waited for his darling in its shade, a murderer stalked his victim there at twilight, secret pacts were struck in its bushes, murderous rifles and stolen treasures were hidden in its hollows... There is no tree that could not tell you a secret; no human passion that was not roused in its shadows... Whenever I walk through this forest, a magical secret peace descends upon my soul, speaking in a hundred languages, and telling me about a thousand horrors and a thousand wonders, so that my hearts stops beating in my chest, and I feel in my soul that I am a step closer to the great being that the human spirit strives in vain to reach..."[25] The fundamental idea of Kozarac's entire art is that people should pursue their happiness in full cooperation, and not conflict, with nature.[26] To a Slavonian, Kozarac concludes, the forest is a second home: he knows every tree, every bird, every voice; he speaks to the forest as he speaks to his mother.

Ivan Kozarac[27] tells the tale of Đuka Begović by breaking the *mimesis* down into metaphors, and condensing it into suggestive symbols, striving for the maximal semantic density – but also the maximal artistic expressiveness – without too much *effusiveness*, or too many descriptions and details. His forest resembles a mythical space, filled with sensations and visions. The primacy of the personal, emotionally coloured experience takes precedence over the exactness of depiction. Traces and movements, changes and durations have been moved to another dimension, while his dreams, actuality and imagination, reality and memories converge and interweave in the forest. Space and time lose their tangible determinants there, making the fields, houses, meadows and grasses simultaneously a part not just of symbolic nature, but also of an imaginary mythical abstraction, reaching the faraway, timeless, halted spaces. The inception is not recognised in it then, or in Đuka: "– There are the willows! Flocking together, hovering over the silent waters of the lowland and the plain. Always silent... The lowest, thinnest long branches touching the smooth surface, and plunging underneath. And it is sunset... Yes. It was usually sunset when he approached the willows. He remembers seeing the sun set behind the horizon, far away, somewhere behind the copse of plum trees. The willows blush with its reddish glow, which plays on the shimmering leaves and the rough bark of the old, twisted trees, painting the silent waters of the creek red. Almost like fresh blood, they seem to the eye. And there she comes... Always, he spots her, walking up from the village! There she comes, he tells himself, not taking his eyes off her. Her eyes are cast down, her scarf hiding her face. Looking up, she shields her eyes with her hand, and peers into the willows. There is a small hollow in the ground where he is lying, and she cannot see him. He, however, sees everything on her. Her shirt, her red apron, her skirts embroidered with blue thread, and he already knows she has them tucked underneath her left hip. He clearly hears the blooming meadow rustle under her feet, clad in yellow sandals. And still she is far away... The crimson sunset rushes to meet her, creeping in long strips down the meadow, wrapping itself around her, flickering, smiling over her and her youth. Even the willows seem to

[25] Ibid., p. 20.

[26] Cf. Jelčić, Dubravko. 1988. 'Josip Kozarac danas' [Josip Kozarac today]. *Josip Kozarac: književnik i šumar* [Josip Kozarac: Author and Ranger]. Vinkovci: Yugoslav Academy of Sciences and Arts, p. 24.

[27] Croatian author, born in Vinkovci on 8 February 1885, died in Vinkovci on 16 November 1910. He left secondary school to get a job as a clerk intern at the District Court in Vinkovci. In 1909, he was hired as a scribe at the Publishing Fund with the Croatian writers' and directors' association in Zagreb. He published poems and short stories in contemporary literary magazines, and in 1906, he published his first short story collection, *Slavonska krv* [Slavonian Blood] (1906). Three of his books were published posthumously: *Pjesme* [Poems] (1911), *Izabrane pripovijetke* [A Selection of Short Stories] (1911), and the novel *Đuka Begović* (1911). The extraordinary storytelling talent he exhibited in these works of literature, his temperament, and his vivid interest in all his characters earned Kozarac a place among the most significant prose authors of his time. (Cf. Kozarac, Ivan. 2021. *Hrvatska enciklopedija: mrežno izdanje* [Croatian Encyclopaedia: online edition]. Accessed 12 March 2022, https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=33564).

see her and whisper: here she comes, here she comes!... The quiet valley waters seem to awaken too, their surface rippling slightly, carrying the willows' murmurs to the skirrets, waterlilies, reeds and farther away... She will be here any minute now! Twenty more steps... ten... nine.... eight. A hop. He feels as if he is growing. His hands reach out to her of their own volition, and the grass, silent thus far, seems to speak up in an appreciative murmur. She reaches him... Sits by his side... Her dark face flushed, her lips moist. They lean close, pressing against each other. The willows fall quiet, magnificent in their silence. The sunset's red glow dissipates and fades away, and shadows seem to be dripping down from the willows. The creek grows dark, and the thin branches caressing its waters fall asleep, as if on a soft pillow. Small shadows merge into bigger ones. They are all around them now. The grasses rustle and whisper underneath the two of them, the weeds quiver with desire, and a strong smell of mint wafts from the edge of the hollow. They speak... And how! Madly! What are they saying! Laughing over their casually uttered words. And then they fall silent for a moment. Something touches a willow branch briefly, shaking its leaves, and she speaks again, whatever about. You can hear her heart in her voice. It seemed to Đuka he could hear her heart in her voice, her soul speaking through it. And she told him how she had been thinking about him all day long, and about what happened there beneath the willows last night, and how no one knew about their love yet, and how she enjoyed the mystery."[28] Literary critics recognised Ivan Kozarac as a markedly regionally oriented author, who focuses on themes characteristic of the Pannonian literary discourse, whereby the Slavonian space becomes a literary space as well. The function of a literary space provides it with a modelative function as well, giving it the ability to express non-spatial relations, such as the social, religious, ideological and moral worldview aspects.[29] Ivan Kozarac, analysing the *small everyday world* of the family communities in Slavonia, thus penetrated into an entire complex of the Slavonian society and its mentality, as a spatial metaphor for the existential. In the context of Anica Bilić's studies, it is very important to note that the forests of this region were destroyed in the late 19th century, leaving the Vinkovci area a bare plain, which is vital for the understanding of the existential anxiety that a number of Kozarac's characters struggle with. The bare lowland space left the essence of the Slavonian subject equally bare, often putting him in a state of anxiety, because such a space was not able to satisfy the contemporary man's basic human need for a stable and structured place. Anica Bilić observes that the natural forest space is in harmony with the return to the instinctive and sensual concept of life, and to the truth of heart and the emotional elementality that Đuka Begović is yearning for. For him, the forest is a space of freedom, happiness and pleasure, because, "in the natural forest space, its dynamic and vitalism, he experiences the ecstasy of unbridled life, an explosion of freedom as he drives his horses through the forest, the euphoria of movement in a space that retreats before him, mostly because he can be completely free there in his thinking and behaviour."[30]

For Slavonian authors, a trip into the forest is a ritual, both in their own private life and in the lives of the characters they write about. This ritual could be interpreted as a way for older generations to pass their deeper experience onto the younger ones. Another example of this is

[28] Kozarac, Ivan. 2005. 'Đuka Begović'. *Slavonska krv: izbor iz djela* [Slavonian Blood: A Selection]. Ed. Helena Sablić Tomić. Zagreb: Znanje, pp. 254–256.
[29] Bilić, Anica. 2006. 'Ivan Kozarac i literarna Slavonija' [Ivan Kozarac and literary Slavonia]. *Dani Hvarskoga kazališta: građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu* [Hvar Theatre Days: Materials and Discussions about Croatian Literature and Theatre], year 32, no. 1, p. 433.
[30] Bilić, Anica. 2018. *Slavonska književna geografija – iz atara ratara i bećara* [Slavonian Literary Geography: From the Region of Farmers and Rakes]. Zagreb; Vinkovci: Croatian Academy of Sciences and Arts; Centre for Scientific Work in Vinkovci, p. 59.

found in the literary work and opus of Mara Švel-Gamiršek[31], a representative of the literature of Šokci of Slavonia, Baranya and Srijem, or, more precisely, according to Bogdan Mesigner's interpretation, the prose of the post-military border period.[32] Her short story collection *Šuma i Šokci* [The Forest and the Šokci] is based on authentic stories, initially originating from the economic and social setting of Šokadija. The writings of Švel-Gamiršek (who is somewhat unjustly considered Josip Kozarac's successor, even though she isolated the forest- and Šokci-related themes from the interest sphere of Kozarac's opus and the works of other authors, especially *Slavonska šuma* [Slavonian Forest], *Tena* and *Proletarci* [Proletariat][33]), are a testimony to the Šokac's connection to the forest, land and customs. At the beginning of the said short story, the author elaborates on the history of Slavonia, obsessed by forest and centuries-old oaks: "New trees have been planted in the distant spaces around these ancient oak trees, and I only have one wish: I would like our new generations to see these new forests mature more consciously than their ancestors, and benefit from them in the way the foreigners benefited from the old forest at a convenient time, aided by unconscious or unconscientious people, sadly, from our own community."[34] Oak exploitation was at its peak in the 1890s, and Mara Švel-Gamiršek recounts in her literary work, for example, the reminiscences of old Stipe Adamčić about a time when the cooperatives had flourished, and forests were plentiful. He remembers giant logs transported somewhere far away, and he remembers that life used to be different in those times: "The forest belonged to us."[35] The plentiful forest was disappearing. In conclusion, in her entire opus, Mara Švel-Gamiršek positions Šokci-related themes in the poetics of proto-existentialism[36]: "Then came winter, covering the paths and village roofs in snow. The forest the young woman walked in told her stories only she could understand. And she told the old oak, its shaggy head streaked with frost, about her dreams of a wonderful life in two, the heart harbouring no doubts, and repeated to the cold and pale rays of moonlight the gentle words that Davor used to tell her once, a long time ago."[37] The oak is also thematized in the novel *Hrast* [Oak] (1942), widely considered Mara Švel-Gamiršek's most ambitious work, portraying, in chronotope fashion, the period of Croatian history between 1915 and 1945, with a special emphasis on the region of Slavonia, known for its centuries-old oaks, whose rootedness symbolises stability, steadfastness and persistence, pointing to an allegoric approach (the time of the assassination of Stjepan Radić).

[31] Croatian author, born in Srijem on 3 January 1900, died in Zagreb on 7 December 1975. She graduated from the Sušak grammar school in 1918. In terms of its themes, her literary work is bound to Slavonia. In her two short story collections, *Šuma i Šokci* [The Forest and the Šokci] (1940) and *Portreti nepoznatih žena* [Portraits of Unknown Women] (1942), she explores the intimate tragedies of ordinary people faced with major historical events. In terms of content, she continues exploring the themes of blood and instinct that dominate the works of Josip and Ivan Kozarac, and Joza Ivakić, adding a spiritual dimension, and on the formal level adding lyrical segments and a technique mimicking oral storytelling to her realistic narrative. She is also the author of the political novel *Hrast* [Oak] (1942), a chronicle of the events in Croatia between 1915 and the beginning of World War II. Since she did not fit into the dominant modernist poetics of her time, her texts have mostly been forgotten. She was also a translator from German. (Cf. Švel-Gamiršek, Mara. 2021. *Hrvatska enciklopedija: mrežno izdanje* [Croatian Encyclopaedia: online edition]. Accessed 12 March 2022, https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=60075).

[32] Cf. Mesinger, Bogdan. 1997. 'Diskurs slavonskog mita u djelu Švel' [The discourse of the Slavonian myth in Švel's work]. *Mara Švel-Gamiršek: prilozi sa Znanstvenog kolokvija* [Mara Švel-Gamiršek: Contributions from the Scientific Colloquium]. Drenovci: Hrašće, p. 28.

[33] Cf. Čorkalo, Katica. 1993. 'Šuma i Šokci Mare-Švel Gamiršek' [Šuma i Šokci by Mara Švel-Gamiršek]. *Slavonica*. Vinkovci: Matica hrvatska, Vinkovci branch; Croatian Academy of Sciences and Arts, Centre for Scientific Work Vinkovci, p. 158.

[34] Švel-Gamiršek, Mara. 1990. *Šuma i Šokci* [The Forest and the Šokci]. Vinkovci: Privlačica, p. 5.

[35] Ibid., pp. 9–10.

[36] Cf. Sablić Tomić, Helena; Rem, Goran. 2003. *Slavonski tekst hrvatske književnosti* [The Slavonian Text of the Croatian Literature]. Zagreb: Matica hrvatska, p. 183.

[37] Švel-Gamiršek, Mara. 1994. 'Snaša-Terzina posljednja ljubav' [Terza's last love]. *Portreti nepoznatih žena* [Portraits of Unknown Women]. Vinkovci: Privlačica, pp. 164–165.

One thing is for certain: the Slavonian forest is a topical theme in literary and historical heritage, as well as in Slavonian literary discourse. It is a metaphor for the existential, because its space has been a constituent part of life for the local residents from time immemorial. To them, the forest has provided food and refuge, and has been their 'green religion' (the term rangers used to describe their love for the forest). In conclusion, the forest serves as a boundary, while allowing this boundary to be crossed; it unites and separates; protects ones from the others; and questions the boundaries of the author and his corresponding *real space*. "Jumping over the high brick fence, and stepping underneath the whispers of old beech, hornbeam, linden and sweet chestnut trees, I stumble onto a castle, an ordinary old, spacious house with elegant high windows, and my body shudders with happiness, wonder, joy, and whatnot, because I spot the balcony, my balcony. (...) The leafing and blooming iron branches are like a fan, inflated by the wind, swollen with the breath of love that used to emanate from the house, whose doors and windows are now silent, abandoned, mummified, locked."[38]

Sources

1. Kozarac, Ivan. 2005. 'Đuka Begović'. *Slavonska krv: izbor iz djela* [Slavonian Blood: A Selection]. Ed. Helena Sablić Tomić. Zagreb: Znanje.
2. Kozarac, Josip. 2005. 'Slavonska šuma – sličice i doživljaji' [Slavonian forest – images and experiences]. *Slavonska krv: izbor iz djela* [Slavonian Blood: A Selection]. Ed. Helena Sablić Tomić. Zagreb: Znanje.
3. Matoš, Antun Gustav. 2003. 'Balkon' [Balcony]. *Iverje* [Wood Shavings]*; Novo iverje* [New Wood Shavings]*; Umorne priče* [Tired Tales]. Translated by Dragutin Tadijanović. Samobor: "A. G. Matoš".
4. Matoš, Antun Gustav. 2003. 'Lijepa Naša Domovina' [Our beautiful homeland]. *Vidici i putovi; Naši ljudi i krajevi* [Views and Paths; Our People and Regions]. Translated by Dragutin Tadijanović. Samobor: "A. G. Matoš".
5. Švel-Gamiršek, Mara. 1990. *Šuma i Šokci* [The Forest and the Šokci]. Vinkovci: Privlačica.
6. Švel-Gamiršek, Mara. 1994. 'Snaša-Terzina posljednja ljubav' [Terza's last love]. *Portreti nepoznatih žena* [Portraits of Unknown Women]. Vinkovci: Privlačica.
7. Tomičić, Zlatko. 1996. 'Arkadski san slavonskog krajolika' [The Arcadian dream of the Slavonian landscape]. *Slavonijom, zemljom plemenitom* [Through the Noble Land of Slavonia]. Vinkovci: Privlačica.

Online sources

1. Kozarac, Ivan. 2021. *Hrvatska enciklopedija: mrežno izdanje* [Croatian Encyclopaedia: online edition]. Accessed 12 March 2022,
2. https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=33564.
3. Kozarac, Josip. 2021. *Hrvatska enciklopedija: mrežno izdanje* [Croatian Encyclopaedia: online edition]. Accessed 12 March 2022,
4. https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=33564.
5. Švel-Gamiršek, Mara. 2021. *Hrvatska enciklopedija: mrežno izdanje* [Croatian Encyclopaedia: online edition]. Accessed 12 March 2022,

[38] Matoš, Antun Gustav. 2003. 'Balkon' [Balcony]. *Iverje* [Wood Shavings]*; Novo iverje* [New Wood Shavings]*; Umorne priče* [Tired Tales]. Translated by Dragutin Tadijanović. Samobor: "A. G. Matoš", p. 196.

6. https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=60075.

References

1. Bachelard, Gaston. 2000. *Poetika prostora*. [The Poetics of Space.] Zagreb: Ceres.
2. Bilić, Anica. 2006. 'Ivan Kozarac i literarna Slavonija' [Ivan Kozarac and literary Slavonia]. *Dani Hvarskoga kazališta: građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu* [Hvar Theatre Days: Materials and Discussions about Croatian Literature and Theatre], year 32, no. 1.
3. Bilić, Anica. 2018. *Slavonska književna geografija – iz atara ratara i bećara* [Slavonian Literary Geography: From the Region of Farmers and Rakes]. Zagreb; Vinkovci: Croatian Academy of Sciences and Arts; Centre for Scientific Work in Vinkovci.
4. Brešić, Vinko. 2004. *Slavonska književnost i novi regionalizam* [Slavonian Literature and New Regionalism]. Osijek: Matica hrvatska.
5. Brković, Ivana. 2013. 'Književni prostori u svjetlu prostornoga obrata' [Literary spaces in the light of spatial reversal]. *Umjetnost riječi*, year 57, no. 1–2.
6. Čorkalo, Katica. 1993. 'Šuma i Šokci Mare-Švel Gamiršek' [Šuma i Šokci by Mara Švel-Gamiršek]. *Slavonica*. Vinkovci: Matica hrvatska, Vinkovci branch; Croatian Academy of Sciences and Arts, Centre for Scientific Work Vinkovci, p. 158.
7. Čorkalo, Katica. 2003. *Slavonica 2*. Zagreb; Vinkovci: Croatian Academy of Sciences and Arts.
8. Flaker, Aleksandar. 1976. *Stilske formacije* [Stylistic Formations]. Zagreb: Naklada Liber.
9. Harrison, Robert P. 1992. *Forests: The Shadow of Civilization*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
10. Hashemnezhad, Hashem; Heidari, Ali Akbar; Hoseini, Parisa Mohammad. 2013. 'Sense of Place and Place Attachment'. *International Journal of Architecture and Urban Development*, year 3, no. 1.
11. Hoffmann, Richard C. 2014. *An Environmental History of Medieval Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Hubbard, Phil. 2008. 'Prostor/mjesto'. *Kulturna geografija: kritički rječnik ključnih pojmova* ['Space/Place'. *Cultural Geography: A Critical Dictionary of Key Concepts*]. Eds David Atkinson, David Sibley, Neil Washbourne. Translated from English by Damjan Lalović. Zagreb: Disput.
13. Jelčić, Dubravko. 1988. 'Josip Kozarac danas' [Josip Kozarac today]. *Josip Kozarac: književnik i šumar* [Josip Kozarac: Author and Ranger]. Vinkovci: Yugoslav Academy of Sciences and Arts.
14. Jukić, Sanja; Rem, Goran. 2013. *Panonizam hrvatskoga pjesništva*; *Studij Slava Panonije* [Pannonism in Croatian Poetry: Glory of Pannonia Studies]. Osijek: Croatian Writers' Association, the Branch in Slavonia, Baranja and Srijem.
15. Marijanović, Stanislav. 1985. 'Slavonska zavičajna književnost' [Slavonian regional literature]. *Regija – činilac integralnog razvoja* [Region – A Factor of Integral Development]. Ed. Tibor Karpati and Mirjana Rebić. Osijek: University.
16. Markasović, Vlasta. 2011. *Rukopis ravnice* [The Manuscript of the Lowlands]. Osijek: Croatian Writers' Association, the Branch in Slavonia, Baranja and Srijem.
17. Mesinger, Bogdan. 1997. 'Diskurs slavonskog mita u djelu Švel' [The discourse of the Slavonian myth in Švel's work]. *Mara Švel-Gamiršek: prilozi sa Znanstvenog kolokvija* [Mara Švel-Gamiršek*:* Contributions from the Scientific Colloquium]. Drenovci: Hrašće.

18. Mitchell, Don. 1994. 'Landscape and surplus value: the making of the ordinary in Brentwood, California'. *Environment and Planning D: Society and Space*, year 12, no. 1.
19. Peić, Matko. 1984. *Slavonija – književnost* [Slavonia – Literature]. Osijek: Revija.
20. Rem, Vladimir. 1993. *Tko su Šokci* [Who are the Šokci]. Vinkovci: Privlačica.
21. Sablić Tomić, Helena; Rem, Goran. 2003. *Slavonski tekst hrvatske književnosti* [Slavonian Text of Croatian Literature]. Zagreb: Matica hrvatska.
22. Šakaja, Laura. 1998. 'Kultura kao objekt geografskog proučavanja' [Culture as the object of geographic study]. *Društvena istraživanja*, year 7, no. 3.
23. Šakaja, Laura. 2015. *Uvod u kulturnu geografiju* [An Introduction to Cultural Geography]. Zagreb: Laykam international.
24. Tuan, Yi-Fu. 1979. 'Space and Place: Humanistic Perspectives'. *Philosophy in Geography*. Eds Stephen Gale and Gunnar Olsson. Dordrecht; Boston; London: D. Reidel Publishing Company.

PROSTOR ŠUME KAO METAFORA EGZISTENCIJALNOGA

Sažetak

Književna geografija, kao poddisciplina kulturne geografije, interpretira reprezentacije krajolika i geografskih fenomena u književnom diskursu, odnosno vezu ljudske subjektivnosti i emocija s prostorom. Šuma je mitski slavonski prostor koji se u slavonskoj književnosti prikazuje kao amblem rajskog obilja. U radu će se istražiti prostor šume iz pera izabranih slavonskih književnika koja je u njihovim pričama i romanima prikazivana kao Arkadija u kojoj se zrcale različita čudna i čudesna događanja iz svakodnevlja. Svrha se tih malih itinerara o šetnji šumom ogleda u potrebi da se niti autori, a ni čitatelji ne zatvore u mit o osobnoj malenkosti nego da o sebi prozbore i pročitaju ono što pomiče granice koje im, uvijek izvana, arbitrarno ucrtava jedan drugi proizvoljni mit: onaj o veličini, o velikome i velikima. Sama po sebi, ta velika priča o slavonskoj šumi koja je vlasnik i čuvar granica, onih vojnih, državnih i onih privatnih, intimnih, pozicionira i konstituira moć slavonskih autora. Rad je poticaj i doprinos razvoju tzv. zelene književnosti unutar kulturne i kreativne dimenzije projekta Europski zeleni plan.

Ključne riječi: *šuma; slavonska (šokačka*) književnost; kulturna i književna geografija; Slavonija; dokument; zelena književnost

UDK 371.671.046.12:82]:141
Izvorni naučni rad

Lejla Ovčina
Sanja Soče

KOJE VRIJEDNOSTI PROMOVIRAJU PROZNI KNJIŽEVNI TEKSTOVI U ČITANKAMA ZA RAZREDNU NASTAVU?

Sažetak

Univerzalno važeće vrijednosti svevremenski su aktualne. U novije vrijeme vidljiv je porast potrebe za njihovim svakodnevnim promoviranjem u nastavnom procesu. Književnost za djecu je poseban i važan žanr te igra značajnu ulogu u oblikovanju načina na koji mladi čitaoci razumiju i percipiraju svijet. Iako se književna djela ne pišu isključivo u odgojne svrhe, često im se pripisuje i u prvi plan stavlja kao njihova primarna funkcija. Čitanačka štiva namijenjena učenicima u razrednoj nastavi afirmiraju određene vrijednosti. Nastavnoprogramske odrednice jasno ukazuju na poželjne vrednote koje je potrebno razvijati kod učenika. U ovom radu će se analizirati zastupljenost vrijednosti u proznim književnim tekstovima sadržane u čitankama za učenike mlađe školske dobi. Poznato je da određeni broj tekstova posjeduje veći broj vrijednosti, a kao kriterij odabira uzeta je ona dominantna u tekstu.

Ključne riječi: *čitanka, dominantne vrijednosti, razredna nastava, analiza*.

Uvod

U ovom radu date su neke od postojećih teorija o prihvaćenim univerzalnim vrijednostima kroz multidisciplinarni pristup. One su predmet izučavanja filozofije, sociologije, pedagogije, psihologije, antropologije te mnogih drugih nauka i „iz čega proizlaze ne samo različiti pristupi istraživanju nego i brojne definicije pojma", kako navodi Ilišin (2011:83). Ujedinjene nacije su izdale *Univerzalnu deklaraciju o ljudskim pravima*, u kojima su navedene idealne univerzalne ljudske vrijednosti kao što su: *mir*, *sloboda*, *društveni napredak*, *jednaka prava* i *ljudsko dostojanstvo* (Ujedinjene nacije 2003). Mnogo prije UN-a zabilježene su vrijednosti i interes za njihove prioritete u ljudskim životima što traje i danas u svim navedenim naukama. Ako se pođe od činjenice da su određene vrijednosti univerzalne, onda je njihovo razumijevanje uslovljeno vremenom, prostorom i stepenom stečenih iskustava. Nadalje, prihvatanje određenih vrijednosnih principa i njihovo potpuno razumijevanje podložno je svojevrsnoj gradaciji. Konačna hijerarhija vrijednosti posmatra se u odnosu na pojedinca i promjenjive je prirode. To znači da je ona relativna i da je usko povezana s određenim prioritetima pojedinca ovisno o situaciji u kojoj se nalazi (Lukaš i Jurinić, 2021). Budući da postoji veliki broj teorija koje se bave vrijednostima, u ovom radu zadržat će se na dvije, i to Rokeachovoj i Schwartzovoj. U većini pregledanih članaka koje za predmet istraživanja imaju vrijednost one su neizostavni dio i na njih se najčešće poziva bez obzira na predmet istraživačkog interesa. Rokeach (1973) definira vrijednosti kao trajna stanja vjerovanja. Prema njemu su one „neki poseban način ponašanja ili konačnog stanja egzistencije osobno ili socijalno poželjniji nego neki drugi način ponašanja" (Jukić, 2013:403). Filozofsku osnovu za povezivanje temeljnih ljudskih vrijednosti s vjerovanjima i stavovima, u kontekstu psihologija ličnosti, ponašanja, marketinga, društvene strukture i međukulturalnih studija potražio je kroz razvoj upitnika vrijednosti (Rokeach, 1973), u literaturi poznatiji kao RVS. Teoretske postavke zasnovane su na 36 vrijednosti, od kojih je 18 terminalnih i 18 instrumentalnih. Terminalne vrijednosti odnose se na krajnji rezultat i propisuju šta ljudi žele postići u životu, dok

su instrumentalne vodeći principi za postizanje terminalnih vrijednosti. On navodi da vrijednosti nisu nešto što je stalno i da su sklone promjenama (Ferić, 2007), ali smatra da bi bila nemoguća individualna i socijalna promjena da su vrijednosti stabilne.

Scwartzova teorija univerzalnog sadržaja i strukture ličnih vrijednosti (Schwartz, 1994; 2003; 2012) temelji se na Rokeachovim terminalnim vrijednostima. On je vodeći se time identificirao deset motivacijski različitih tipova vrijednosti i specificirao je dinamičke odnose među ljudima, društvom i upotrebom životne sredine. To su: *moć*, *hedonizam*, *poticaj*, *nezavisnost*, *univerzalizam*, *dobrohotnost*, *tradicija*, *konformizam* i *sigurnost*. Tipove vrijednost stavio je u kružnu strukturu na način dinamičkih odnosa među njima. Tako su kompatibilni tipovi vrijednosti jedni do drugih, dok su konfliktni jedni naspram drugima. Nakon niza istraživanja došao je do dvodimenzionalne strukture u pozadini kružnog prikaza. Prva dimenzija je određena otvorenošću i tradicionalizmom, dok je druga usmjerena prema odricanju i probitku (Šverko i sar., 2007; Dević i sar., 2020). U pregledanim istraživanjima pronađena su ispitivanja vrijednosti i vrijednosne orijentacije studenata učiteljskih fakulteta, budućih učitelja i odgajatelja (Bojović i sar., 2005). O transferu vrijednosti s roditelja na djecu pisala je Družinec (2016), a o odgoju i obrazovanju za vrijednosti bavila se Jukić (2013).

Vukasović (2003), pozivajući se na Komenskog, navodi da se svijet mora graditi na općeljudskim vrijednostima: *ljubavi*, *dobroti*, *čovjekoljublju*, *slobodi*, *pravdi*, *miru*, *sveopćem razumijevanju*, *ljudskoj i vjerskoj toleranciji*, *jednakom i sveobuhvatnom odgoju za sve ljude*. Krizu odgoja Miliša i sar. (2015) vide u krizi vrijednosti, te navode vrijednosti koje se potvrđuju ponašanjem i podrazumijevaju se kao segment ciljeva odgoja i obrazovanja. To su: *samoostvarivanje*, *samosvijest*, *samopouzdanje*, *samostalnost*, *hrabrost*, *kritičnost*, *kreativnost*, *cjeloživotno obrazovanje*, *suodlučivanje*, *postignuće*, *entuzijazam*, *suosjećanje*, *altruizam*, *solidarnost*, *odgovornost*, *marljivost*, *upornost* i *doprinos zajednici*.

Neki školski sistemi, poput američkog, ne poznaju čitanke s obaveznim tekstovima već učitelji sami odabiru tekstove za interpretaciju s učenicima (Marušić, 2011). U našem obrazovanju to nije slučaj, te je gotovo nezamislivo postojanje nastave književnosti bez čitanke. Poznato je da ministarstvo obrazovanja propisuje nastavne planove i programe, te daje popis čitanki koje su prošle recenziju. Istraživanja na polju pronalaženja nekih određenih pojava u čitankama bavili su se mnogi autori (Grahovac-Pražić i Vrsaljko, 2019; Bakota, 2016; Milovanović, 2014; Visinko, 2006; Smajić, 2003; Vodopija, 2002). U ovom radu posebno se navode autori koji su u svojem istraživačkom radu spomenuli vrijednosti u bilo kom smislu. Lukaš i Jurinić (2021) bavili su se fenomenom porodice kao književnog motiva u čitankama. Purić (2016) ispitivala je problem razumijevanja pročitanoga kroz metodički instrumentarij u čitankama za razrednu nastavu, te došla do zaključka da su nalozi razumijevanja neravnomjerno raspoređeni u metodičkom instrumentariju. Većina se učitelja prilikom pripremanja koristi isključivo metodičkom aparaturom iz čitanki. O neknjiževnim tekstovima u čitankama za razrednu nastavu i njihovoj zastupljenosti pisale su Soče i Ovčina (2021). Valjan Vukić (2013) navodi da se stvaraju i razvijaju vrijednosti i norme društveno poželjnog ponašanja ne samo u školskom okruženju nego ih obitelji mogu razvijati i u okviru slobodnog vremena. Bohlin (2006) zagovara obrazovanje karaktera kroz književnost naglašavajući da autori i čitatelji ne mogu izbjeći uključivanje u etički diskurs kao bitan segment njihovog uključivanja u bilo kakav ozbiljan narativni susret. Pod obrazovanjem karaktera može se smatrati svaki program prevencije ili pokušaj utjecaja na promjenu negativnih ponašanja kod djece i mladih (Vukić, 2013). Upotrebom priča u poučavanju djece odgoju za vrijednosti bavili su se Halstead i Taylor (2000).

U metodičkoj literaturi nisu pronađene vrijednosti u smislu terminološkog određenja ili povezivanja s nekim od područja nastave maternjeg jezika. One su date kao sastavni dio nastavnih planova i programa u okviru odgojno-obrazovnih ciljeva afektivnog područja (stavovi, vrijednosti i interesi). U pokušaju da se vrijednosna kategorija poveže s metodikom nastave maternjeg jezika, poveznica je pronađena u interpretaciji književnog teksta. „Poruka je važan i vrijedan dio teksta, a čitatelj u njenom određivanju koristi podatke nađene u tekstu i u skladu sa prethodnim znanjem promišlja o poruci književne tvorevine. Pri tome, vješt čitatelj upotrebljava strategije čitanja uočavajući određene detalje u tekstu koje mu pomaže u traženju vrijednosti na koje je autor stavio poseban naglasak. Prikupljanja i grupiranja pronađenih činjenica, u različitim fazama čitanja, navode čitaoca na određeni detalj (dio teksta, rečenicu), koji kasnije odbaci ili mu se vrati. Od prethodnog znanja i iskustva, kao i uključivanja intelektualnih sposobnosti, ovisi i donošenje konačne odluke čitatelja, koja se završava pitanjem šta je najvažnije i najcjenjenije u tekstu“ (Ovčina, 2015).

S tim u vezi, postavljen je i cilj istraživanja: koje vrijednosti promoviraju obavezni i neobavezni prozni tekstovi u čitankama za razrednu nastavu? Pitanja na koje je ovo istraživanje tražilo odgovor su: a) *utvrditi broj dominantnih vrijednosti koje se pojavljuju u proznim tekstovima u čitankama za razrednu nastavu*; b) *u kojoj su mjeri dominantne vrijednosti u čitankama usklađene s vrijednostima eksplicitno ili implicitno navedenim u NPP-u;* c) *utvrditi ponavljaju li se vrijednosti u čitankama iz razreda u razred.*

Postupak

Prilikom ispitivanja postojanja vrijednosti u čitankama za razrednu nastavu korišteno ih je ukupno osamnaest. Čitanke su sa *Spiska odobrenih radnih udžbenika, udžbenika, priručnika, radnih listova i zbirki zadataka za osnovne škole, gimnazije i srednje tehničke i stručne škole u školskoj 2021/2022. godini*, koji je izdalo Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke (od 11. juna 2021). Analiza je napravljena na osnovu vrijednosti koje promoviraju tekstovi i ista se može povezati s porukom. Evidentno je da određeni broj tekstova sadrži više vrijednosti (poruka). Kriterij odabira koje vrijednosti promovira tekst uzet je na osnovu dominantne u njemu. Analizirani su prozni tekstovi u čitankama uz jedan postavljen uvjet. On se odnosio na tekstove čiji je autor naznačen kao i one koji pripadaju usmenoj književnosti. Istraživanjem je obuhvaćeno 279 proznih tekstova, obaveznih ili neobaveznih, te metodički predlošci. Nadalje, radi lakšeg prepoznavanja čitanke i pripadajućeg teksta iste su označene. Rimski broj predstavlja razred, a slovo pored označava čitanku pod rednim brojem u spomenutom *Spisku*. U *Tablici 1.* nalaze se nazivi odabranih čitanki, autori i identifikacijske oznake (ID), osmišljene za tabelarni prikaz dobivenih pokazatelja.

Tablica 1.

Čitanke po razredima koje su predmet analize

Razred	Naziv čitanke	Ime autora	ID
I	Maštalica	Zehra Hubijar	I_a
	Moja početnica	Vildana Mujagić, Dijana Kovačević i Žermen Hamidović	I_b
	Čitanka – radni udžbenik	Hadžem Hajdarević, Mirsad Bećirbašić, Belma Dilberović	Ic
	Moja slova	Munevera Rašidović	Id
	Početnica	Bahrudin Kurtagić i Ismeta Tunović	Ie
II	Čitanka – udžbenik	Mirsad Bećirbašić, Rasema Pelidija, Belma Dilberović	IIa
	Moja početnica	Vildana Mujakić, Dijana Kovačević i Žarmen Hamidović	IIb
	Leptir i cvijet	Zehra Hubijar	IIc

	Slovodar	Hazema i Ibro Ništović	IId
III	Žubor radosti	Zehra Hubijar	III_a
	Čitanka – udžbenik	Azra Verlašević	III_b
	Moja čitanka	Šejla Šehabović i Jasminka Šehabović	III_c
	Čitanka – udžbenik	Belma Dilberović	III_d
IV	Boja sreće	Zehra Hubijar	IV_a
	Čitanka – udžbenik	Hazema i Ibro Ništović	IV_b
	Čitanka – udžbenik	Zejćir Hasić, Jagoda Iličić i Šimo Ešić	IV_c
V	Čitanka – udžbenik „SVEZAME, OTVORI SE!“	Lamija Begagić, Eldina Brulić, Namir Ibrahimović, Sanja Jurić, Amer Tikveša, Azra Rizvanbegović, Nenad Veličković	Va
	Čitanka – udžbenik	Šejla Šehabović, Jasminka Šehabović	V_b

Za potrebe istraživanja pronađene su vrijednosti date implicitno ili eksplicitno u Okvirnom nastavnom planu i programu Federacije BiH. U obzir je uzet plan i program za nastavu maternjeg jezika, dok ostali nisu bili predmet ove analize. Vrijednosti za prvi razred su: *život*, *znanje*, *iskustvo*, *priroda*, *disciplina*, *odgovornost*, *marljivost*, *poštenje*, *istinoljublje*, *pravdoljublje*. U drugom razredu se pojavljuju: *stvaralaštvo*, *sloboda*, *originalnost*, *izražavanje kroz umjetnost*, *znanje*. Za treći razred su: *poštenje*, *međusobno uvažavanje*, *rad*, *upornost*, *saradnja i kooperativnost*, *samokontrola*, *uspjeh*, *usklađenost riječi i djela*, *otvorenost*, *vedrina*, *optimizam*, *ljepota*, *humanost*, *empatija*, *prijateljstvo* i *mudrost*, a četvrti razred: *znanje*, *dobrota*, *plemenitost*, *poštenje*, *discipliniranost i osjećaj za mjeru*, *marljivosti*. Najmanji broj istaknutih vrijednosti pronađene su u petom razredu: *humor*, *kreativnost* i *znanje*, dok se ostale mogu otkriti u riječima “osjećanja likova i senzibilitet za njih”.

Analiza i diskusija

Jedno od postavljenih pitanja fokusirano je na utvrđivanje broja dominantnih vrijednosti koje se pojavljuju u čitanačkim proznim tekstovima od prvog do petog razreda devetogodišnje osnovne škole. Prema tom rasporedu urađena je i analiza za ovaj istraživački zadatak.

Tablica 2.
Dominantne vrijednosti koji se pojavljuju u čitankama za prvi razred

	znanje	**ljubaznost**	**mudrost**	**ljubav**	**marljivost**	**poslušnost**	**prijateljstvo**	**skromnost**	**igra**	**različitost**	**briga o sebi**	**upornost**
Ia	1	1	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-
Ib	1	-	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-
Ic	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Id	1	-	2	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Ie	1	-	2	1	-	-	1	-	1	1	1	1
UK	**5**	**1**	**7**	**1**	**3**	**2**	**1**	**1**	**2**	**1**	**1**	**1**

Ia, **Ib**, **Ic**, **Id** označavaju čitanke koje su objašnjene u uzorku; **UK –** ukupan broj vrijednosti.

U prvom razredu kroz analizirane tekstove utvrđeno je jedanaest dominantnih vrijednosti. Od obaveznih proznih tekstova pronađene su vrijednosti usmjerene prema *mudrosti* i *znanju*. Ukupno je analizirano 26 tekstova. Uočene vrijednosti i učestalost njene pojave u odabranim čitankama prikazane su u *Tablici 2*. Pokazalo se da najveći broj proznih tekstova promovira *mudrost* kao dominantnu vrijednost. To znači da su pored obaveznog još tri dodatna teksta u čijim se sadržajima nalazi ova vrlina. Mali je broj tekstova podvrgnut analizi, što je logično s obzirom na prirodu rada s učenicima prvog razreda. Cijelo prvo polugodište je posvećeno razvoju govora i pretčitalačkim vještinama učenika na primjeru čitanačkih tekstova kao metodičkih predložaka koji najčešće nisu imali potpisanog autora.

Tablica 3.
Dominantne vrijednosti koje se promoviraju u čitankama za drugi razred

	znanje	**ljubaznost**	**poslušnost**	**mudrost**	**sloboda**	**domišljatost**	**prijateljstvo**	**priroda**	**različitost**	**skromnost**	**igra**	**empatija**	**upornost**	**iskrenost**	**ljubav**	**dobronamjernost**	**maštovitost**	**humor**
IIa	2	-	-	-	1	4	2	1	-	2	-	-	1	-	4	2	2	1
IIb	-	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	-	2	1	2	3	1	1
IIc	-	-	2	-	-	1	1	2	-	1	-	2	2	1	3	-	-	-
IId	-	-	-	1	1	1	-	-	1	-	1	-	1	1	-	-	1	-
UK	**2**	**2**	**3**	**2**	**3**	**7**	**6**	**4**	**2**	**4**	**2**	**2**	**6**	**3**	**9**	**5**	**4**	**2**

	tolerancija	**poštenje**	**zajedništvo**	**originalnost**	**odgovornost**	**zahvalnost**	**povjerenje**	**uspjeh**	**sreća**
IIa	-	-	-	-	-	-	-	1	1
IIb	-	1	1	-	-	1	-	-	-
IIc	-	-	-	1	-	-	1	-	-
IId	1	-	-	-	1	-	-	-	-
UK	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**

IIa, **IIb**, **IIc**, **IId** označavaju čitanke koje su objašnjene u uzorku; **UK –** ukupan broj vrijednosti.

Prilikom analize dominantnih vrijednosti u tekstovima čitanki za drugi razred pokazalo se da je broj pronađenih vrijednosti viši u odnosu na ostale razrede. Identificirano je 27 vrijednosti u 77 proznih tekstova. Broj tekstova u odnosu na prvi razred je znatno veći. Ovo je sasvim razumljivo ako se uzme u obzir činjenica da su u analizi sudjelovali metodički predlošci. Pored toga, u drugom razredu osnovne škole uče se i pisana slova prvog pisma što je još jedan razlog pojave većeg broja tekstova u čitankama. Upravo je to omogućilo i pronalaženje značajnijeg broja dominantnih vrijednosti. Najveći broj tekstova popularizira *ljubav* (9), a potom *domišljatost* (7).

Još dvije vrijednosti *prijateljstvo* i *upornost* istaknute su pri traganju za njihovim postojanjem u tekstovima.

Tablica 4.
Dominantne vrijednosti u čitankama za treći razred

	znanje	**ljubaznost**	**mudrost**	**marljivost**	**poslušnost**	**prijateljstvo**	**priroda**	**različitost**	**igra**	**briga o sebi**	**empatija**	**solidarnost**	**darežljivost**	**iskrenost**	**štedljivost**	**hrabrost**	**originalnost**	**ljubav**	**dobronamjerno**	**pravednost**	**zahvalnost**	**poštenje**	**humor**	**povjerenje**
IIIa	1	-	1	1	-	2	3	2	2	1	1	1	1	-	1	1	1	2	2	-	1	-	2	1
IIIb	1	-	-	-	1	2	1	1	-	-	-	-	1	2	-	1	-	2	2	1	1	-	1	-
IIIc	-	1	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	1	1	-	1	-	2	2	1	1	-	1	-
IIId	-	1	1	-	-	2	1	2	-	-	-	-	1	1	-	1	-	2	2	1	1	1	2	-
UK	**2**	**2**	**2**	**1**	**1**	**7**	**6**	**6**	**2**	**1**	**1**	**1**	**4**	**4**	**1**	**4**	**1**	**8**	**8**	**3**	**4**	**1**	**6**	**1**

IIIa, **IIIb**, **IIIc**, **IIId** označavaju čitanke koje su objašnjene u uzorku; **UK –** ukupan broj vrijednosti.

Dominantne vrijednosti (24) u tekstovima za treći razred pokazuju da su neke od njih istaknute više od jednom u svim analiziranim čitankama. To su *ljubav* i *dobronamjernost*. U ovu analizu uključeno je 77 tekstova, bilo da je riječ o tekstovima namijenjenim čitanju ili metodičkim predlošcima. Postoje brojne strategije primjenjive u analizi književnog teksta i otkrivanje njegovog značenja. Učitelj kao posrednik između teksta i učenika u mogućnosti je da usmjerava prijem teksta i otkrivanje vrijednosti. Koliko će one utjecati na kasniji život učenika, nemoguće je znati, ali to ne znači da ih ne treba upoznavati s njima u toku interpretacije književnog teksta.

Tablica 5.
Dominantne vrijednosti u čitankama za četvrti razred

	mudrost	**poslušnost**	**domišljatost**	**prijateljstvo**	**priroda**	**različitost**	**zajedništvo**	**skromnost**	**igra**	**upornost**	**empatija**	**iskrenost**	**ljubav**	**dobronamjernost**	**pravednost**	**odgovornost**	**poštenje**	**maštovitost**	**humor**	**promišljenost**
IVa	3	1	1	1	5	-	2	-	-	1	2	1	5	2	1	1	2	3	-	1
IVb	-	1	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	5	2	-	-	2	4	2	1
IVc	-	1	-	2	1	2	-	-	-	-	-	-	7	3	1	-	2	2	1	1
UK	**3**	**3**	**1**	**3**	**7**	**2**	**2**	**1**	**1**	**1**	**2**	**1**	**17**	**7**	**2**	**1**	**6**	**9**	**3**	**3**

IVa, **IVb**, **IVc** označavaju čitanke koje su objašnjene u uzorku; **UK –** ukupan broj vrijednosti.

U četvrtom razredu osnovne škole usavršavanje pravilnosti, brzine i izražajnosti kod čitanja jedan je od ciljeva nastave književnosti. Učenici u ovom razredu usmjereni su i dalje na razumijevanje, posebno stvaralačkog i informativnog čitanja. Analiza čitanačkih štiva i dominantnih vrijednosti urađena je na 75 tekstova. Najveći broj tekstova kao dominantnu vrijednost promovira *ljubav* (17). O kojim vrstama ljubavi je riječ detaljnije će biti pojašnjeno prilikom odgovora na treće istraživačko pitanje. Vrijednost *maštovitost* javlja se u 9 proznih

tekstova. Čitanačka štiva u četvrtom razredu ukazuju na mnoge vrijednosti za odgoj čija je uloga u obrazovanju neupitna. Rakić i Vukušić (2010) navode da su stečene vrijednosti u odgoju i obrazovanju vodilje kroz život i daju mu smisao. Njihovo otkrivanje u tekstovima moguće je ukoliko se produbljuje doživljaj i težište interpretacije bude na uočavanju problemskih situacija.

Tablica 6.
Dominantne vrijednosti u čitankama za peti razred

	priroda	**različitost**	**darežljivost**	**ljubav**	**dobronamjernost**	**zahvalnost**	**maštovitost**	**humor**	**borbenost**	**povjerenje**	**znatiželja**
Va	2	1	-	2	-	1	-	2	2	1	1
Vb	2	-	1	2	1	1	1	1	2	1	-
UK	**4**	**1**	**1**	**4**	**1**	**2**	**1**	**3**	**4**	**2**	**1**

Va, **Vb** označavaju čitanke koje su objašnjene u uzorku; **UK** – ukupan broj vrijednosti.

U petom razredu osnovne škole predviđeno je samostalno čitanje i analiza pročitanog. Zastupljeno je istraživačko, stvaralačko i kritičko čitanje.[1] To je dosta složen i dugotrajan posao, ali je i moguć uz posebno odabrane metodičke modele koji značajno usmjeravaju i podstiču samostalnost učenika u analitičko-sintetičkim zadacima interpretacije književnog teksta. Mnogi tekstovi u čitankama za peti razred propisani kao obavezni svojim sadržajem pogodni su za samostalan i istraživački rad. Prilikom analize čitanačkih štiva, njih 24, utvrđeno je postojanje 11 dominantnih vrijednosti u njima. *Priroda*, *ljubav* i *borbenost* one su koje su pronađene u većem broju tekstova za peti razred. Dominantne vrijednosti koje obavezni i dodatni tekstovi promoviraju dati su u *Tablici 6*. U petom razredu osnovne škole nalaze se vrijednosti u tekstovima koje su vidljive i u dosadašnjim analiziranim čitankama. Razumijevanje temeljnih vrijednosti u književnim tekstovima i njihova primjena u životnim situacijama su u uzajamnom odnosu.

Prikaz dominantnih vrijednosti svih proznih tekstova u čitankama s kojima se susreću učenici razredne nastave u školskom procesu i njihov tabelarni pregled daju odgovor na prvo postavljeno istraživačko pitanje. U okviru nastave književnosti posebna pažnja pridaje se čitanju, jer ono zauzima bitno mjesto u ličnom jezičkom sazrijevanju i razvoju. Dominantne vrijednosti su putokaz u otkrivanju poruke teksta. Najčešće tekst ima više vrijednosti koje promovira što implicira da ima i više poruka. Dječija književnost je vrijedan moralni i estetski stimulans koji proširuje svjetonazor učenika prema vlastitom iskustvu. Na koje će poruke učenici naići u svom traganju za njima ovisi o metodičkom modeliranja interpretacije i umješnosti učitelja (Ovčina, 2015).

Odgovor na drugo pitanje, tj. postoji li veza između pronađenih vrijednosti u čitankama i onih u Okvirnom nastavnom planu i programu FBiH (u nastavku teksta: dokument), urađen je na osnovu usporedbe kvalitativnom metodom. Prilikom traženja vrijednosti u njemu je pronađeno deset za prvi razred. Unaprijed su navedene uočene vrijednosti i nalaze se uz objašnjenje u postupku rada. Uvid u analizu napravljen je temeljem prikupljenih podataka iz čitanki po razredima. Prije svega, načinjen je nalaz za prvi razred gdje se pokazalo da su *znanje* i *marljivost*

[1] Vidi više u Soče (2010).

vrijednosti koje se podudaraju s onim iskazanim u spomenutom oficijelnom dokumentu. U njemu je pronađena vrijednost *iskustvo*, koja se u Rječniku stranih riječi (2002) može pronaći zajedno s riječima *mudrost*, *razboritost*, *predviđanje* i *znanje*. One se nalaze kod objašnjenja riječi *prudoncija* (lat. prudens mudar) (Domović i sar., 2002:1183). Od vrijednosti pronađenih u čitankama za prvi razred nalazi se i *mudrost*, koja bi na osnovu značenja riječi *prudoncija* bila sinonim za *iskustvo.* Nadalje, ako se iskustvo posmatra kao događaj ili niz događaja koji obogaćuju ličnost i znanje, onda se mudrost može poimati na isti način. Određeno životno iskustvo potrebno je za stjecanje mudrosti. Prema tome, i ovu bi vrijednost bilo moguće pridodati prvim dvjema pronađenim u grupi čitanki za početni školski uzrast. Još jedna vrijednost iskazana u dokumentu bi se mogla povezati s onim prikupljenim u čitankama. Misli se na *život* čiji su sastavni dijelovi *ljubav*, *prijateljstvo*, *briga o sebi*, *različitost* i *igra* vrednote pronađene u čitankama. Ukoliko se kao kriterij odabira vrijednosti uzmu iskazani argumenti, tad je moguće ustvrditi da je od deset vrijednosti u dokumentu u čitankama za prvi razred pronađeno njih četiri. Ostale zabilježene vrijednosti usmjerene su prema osobinama i kao takve moguće ih je pronaći u čitanačkim tekstovima. Predmet ove analize odnosio se na dominantne vrijednosti u tekstovima za određeni razred. Stoga će se u ovoj analizi zadržati na predmetnosti istraživačkog zadataka i u obzir će se uzimati samo one vrijednosti koje su bile segment njegove procjene.

Prilikom utvrđivanja vrijednosti u dokumentu za maternji jezik drugog razreda uočeno je njih pet. Analizom njihove povezanosti s vrijednostima pronađenim u čitankama za drugi razred pokazalo se podudaranje s njih tri: *znanje*, *sloboda* i *originalnost*. Jedna od vrijednosti koja je privukla pažnju jeste *stvaralaštvo*. U tekstovima za drugi razred nalazi se vrijednost *maštovitost*, koju je moguće posmatrati kao dio stvaralačkog procesa. Pregledana literatura pokazuje tendenciju spominjanja stvaralaštva i kreativnosti kao procesa koji su često bitno povezani. Kreativnost je jedna od suštinskih karakteristika čovjeka i njen proces prolazi kroz određene faze: *inspiracija* (doživljaj, ideja i hipoteza), *ostvarenje* (izražavanje doživljaja, realizacija ideja, provjeravanje ideja), *završetak* (čin samootkrića) i *komunikacija* (objavljivanje, prezentacija, izlaganje i nastup) (Bognar, 2012). U navedenom procesu razaznaje se sposobnost stvaranja novih predodžbi neovisno o direktnim opažanjima što se, svakako, može poistovjetiti s *maštovitosti*. Pored toga, sinonimi za inventivnost su *kreativnost*, *domišljatost*, *inovativnost*, *nadarenost*, *maštovitost*, *talentiranost* i sl.[2] U navedenim sinonimima otkriva se još jedna vrednota – *domišljatost.* Samim tim se i vrijednosti *maštovitosti* i *domišljatosti* mogu smatrati pronađenima u oba analizirana parametra. Odgovor na prethodno istraživačko pitanje otkrio je da je najveći broj vrijednosti pronađen u čitanačkim tekstovima za drugi razred, što nije slučaj s analiziranim dokumentom.

Za razliku od dokumenta drugog razreda u kojem je pronađeno pet vrijednosti, u trećem je njih 17. One čija je pojava primijećena kao identično izrečena u oba mjerna instrumenta su: *poštenje*, *empatija*, *prijateljstvo* i *mudrost.* Od sedamnaest uočenih vrijednosti ističe se *međusobno uvažavanje*, koje je važno za suživot s drugim ljudima. S tim u vezi su i vrijednosti *ljubaznost*, *solidarnost*, *iskrenost* i *povjerenje*. U ovu grupu mogu se pridodati *različitost* i *igra*, jer uvažavati nekog znači razumjeti ga, njegov način življenja, odnos prema stvarima, interesima, potrebama i brigama. Sve se to, na neki način, nalazi u pobrojanim vrlinama. Analizom i usporedbom vrijednosti pronađenih u spomenutim parametrima uočene su još neke moguće veze. Tako se *samokontrola* kao discipliniranost nametnuta samom sebi kako bi se ostalo pribrano u svim životnim situacijama može povezati sa *štedljivosti* i *originalnosti*. Nadalje, *marljivost* i

[2] Vidi više u Šarić (2008).

znanje je u uskoj vezi s *radom*, a vrijednosti *darežljivost* i *hrabrost* svoje mjesto pronalaze kod *usklađenosti riječi i djela*. *Vedrina* se ogleda u *humoru*, a *humanost* se pronalazi u *brizi o sebi*, *dobroj namjeri*, *pravednosti*, *ljubavi* i *prirodi.* Nakon uvida u podudarnost vrijednosti za obje komponente istraživanja može se utvrditi poklapanje u nešto manjoj mjeri.

Analiza dokumenta maternjeg jezika za četvrti razred pokazala je postojanje 7 eksplicitno ili implicitno datih vrijednosti. Njihovo poklapanje sa čitanačkim proznim tekstovima uočeno je u dvije i to su: *dobronamjernost* i *poštenje*. *Disciplina* se može posmatrati iz aspekta ukupnih pravila ponašanja koje je neko nametnuo ili kao pokoravanje tim pravilima. S tim u vezi bi se mogla povezati jedna uočena vrijednost u analiziranim tekstovima, a to je *poslušnost*. *Osjećaj za mjeru* može se pripisati čovjeku koji je taktičan, odnosno koji je vješt i umješan. Takav je i neko ko je *domišljat* i *promišljen*. Prema tome, i ove vrijednosti mogu pronaći svoje mjesto u ovoj usporednoj analizi. Ipak, treba napomenuti da se u tekstovima čitanki nalazi veći broj vrijednosti nego što ih ima u smjernicama dokumenta.

Usporedba u oba parametra za peti razred pokazala je podudaranje samo u jednoj vrijednosti. Riječ je o *humoru*, koji se može definirati kao „vedro raspoloženje, duhovitost, šala; najviši oblik komike praćene određenom primjesom bola" (Domović i sur., 2002:569). U ovoj analizi pokazalo se da je mali broj vrijednosti datih u dokumentu. Njih tri su eksplicitno predočene, dok se jedna od njih nalazi u proučavanju osobina likova. Upravo to čini okosnicu za povezivanje vrijednosti iz čitanačkih tekstova petog razreda i to su: *različitost*, *darežljivost*, *ljubav*, *dobronamjernost*, *zahvalnost*, *maštovitost*, *borbenost* i *povjerenje.* Pobrojane na ovakav način, one čine osobine koje se pronalaze u likovima analiziranih tekstova. U prethodnim redovima ovog rada bilo je više riječi o kreativnosti kao vrijednosti. Ono što je u tom dijelu namjerno izostavljeno jeste još jedna vrijednost značajna za sam proces stvaralačkog izražavanja. U pitanju je *znatiželja*, koju Šarić povezuje s radoznalošću i dodaje sinonime poput „znatiželjnost, velike oči, istraživanje" (Šarić, 2008:399), koje se mogu vidjeti kod kreativnog procesa. Ako se u obzir uzmu svi dati argumenti, onda se može tvrditi da su gotovo sve dominantne vrijednosti iz čitanačkih tekstova pronašle svoju poveznicu s onima iz dokumenta. Izuzetak je vrijednost *prirode* koju nije bilo moguće dovesti u kontekst s nekom od eksplicitno ili implicitno uočenih vrijednosti.

Nakon analize i usporedbe ova dva parametra moguće je specificirati da su samo pojedini tekstovi u službi promoviranja vrijednosti propisanih u spomenutom dokumentu. Proučavanje književnih tekstova poboljšava moralno prosuđivanje, a samim tim i karakter, jer obogaćuje moralnu maštu i upotpunjuje emocionalnu stranu djetetovog karaktera.[3] Iako se vrijednosti nalaze u dokumentu, ne postoje jasne smjernice koje od njih treba prenijeti učenicima. Veliki je utjecaj učitelja u oblikovanju stavova, uvjerenja i sistema vrijednosti i imaju značajnu ulogu, jer one nisu „entiteti o kojima se samo raspravlja, odlučuje i izabire, nego se njima nešto želi i postići" (Rakić i Vukašević, 2010:782).

Jedno od postavljenih istraživačkih pitanja odnosilo se na ponavljanje istih vrijednosti iz razreda u razred. Analiza za ovaj zadatak, kao i prethodne dvije, urađena je na osnovu odabranih čitanki. Širok je dijapazon vrijednosti koje prozni tekstovi nude u čitankama za razrednu nastavu. Pokazalo se da se neke od njih mogu pronaći u tekstovima čitanki za sve razrede, kao što su *ljubav* i *različitost.* Prema definiciji ljubavi koja se referira na jaki osjećaj privrženosti ili sklonosti prema nečemu ili nekome, u pronađenim nalazima moguće se pozvati na različite vrste ljubavi. Tako se u analiziranim tekstovima *ljubav* prema rodbini prikazuje kao vrednota u 17 proznih tekstova. U

[3] Vidi više u Halstead & Taylor (2000).

njima su predstavljeni pripadnici uže ili šire porodice, njihovi međusobni odnosi ili pak neki postupak nastao iz odanosti prema spomenutim članovima i najčešće povezan s dobrom namjerom. Pored toga, u 4 teksta prikazana je *ljubav* prema domu/kući, dok se u jednom afirmira naklonjenost prema knjigama. *Različitost* kao dominantna vrlina ispoljava se u 8 proznih tekstova. Ona se odlikuje prikazom oprečnih svojstava čiji smisao je predstaviti nekog ko nije jednak kao drugi po karakternim ili fizičkim osobinama.

Tablica 7.

Ponavljanje dominantnih vrijednosti u odabranim čitankama prema razredima

Svi razredi	U četiri razreda		U tri razreda					U dva razreda				
	I - IV	II-V	I, II III	I, II, IV	II, III, IV	II, III, V	II, IV V	I i III	II i IV	II i III	III i IV	III i V
ljubav i različitost	*mudrost, poslušnost prijateljstvo, igra*	*priroda, humor dobronamjernost*	*znanje, ljubaznost*	*skromnost, upornost*	*iskrenost, poštenje*	*zahvalnost, povjerenje, empatija*	*maštovitost*	*marljivost, briga o sebi*	*domišljatost, zajedništvo,*	*originalnost*	*pravednost*	*darežljivost*

U čitankama za prva četiri razreda osnovne škole (Tablica 7) prisutne su ove vrijednosti: *prijateljstvo* (12), *mudrost* (10), *igra* (6) i *poslušnost* (4). Većina tekstova u kojima je dominantna *mudrost* predvidljivo pripadaju usmenoj književnosti. Životna razboritost i iskustva oduvijek su bile predmetom umjetnosti pisane riječi. Ljudske vrednote, misli i poslovice često svoje mjesto pronalaze na stranicama dječije književnosti nastojeći razviti interes za čitanje i upoznavanje vrijednosti koje nude književni tekstovi za djecu. To je i razumljivo, jer je prirodno poželjeti da lijepa riječ djeluje na mladog čitaoca. U basni kao književnoj vrsti na kraju se razotkriva poruka „kojom se tumači njezin smisao u okvirima određenih etičkih normi“ (Solar, 2007), te se pretpostavlja da je to nagnalo i autore čitanki da ju uzmu u obzir prilikom izbora pogodnih tekstova. To je vidljivo na primjeru Ezopove basne *Lisica i gavran*, koju su autori čak uvrstili u čitanke od prvog do trećeg razreda. Ova činjenica nameće i promišljanje o odabiru tekstova za čitanke koji, po svemu sudeći, zavise i od afiniteta autora ili transfera vlastitih vrijednosti u pisani sadržaj. *Prijateljstvo* u pregledanim tekstovima ima dodirnih tačaka i s ljubavlju, bilo da je riječ o životinjama ili o ljudima. Jedan tekst se sadržajno razlikuje od ostalih iako se može smatrati da promovira vrijednost prijateljstva. To je tekst Lava Tolstoja *Dva druga*, gdje se nastoji upozoriti na loš postupak ostavljanja i napuštanja drugova u nevolji i on se koristi kao metodički predložak usvajanja slova u drugom i četvrtom razredu.

Čitanke od drugog do petog razreda otkrivaju vrijednosti *prirode*, *dobronamjernosti* i *humora*. Tekstovi usmjereni prema prirodi su oni koji se dive njenim ljepotama ili je nastoje zaštiti i takvih je 14. Dobra namjera prikazana je u 11 tekstova, a želja za dobrim djelom najčešće je nagrađena riječima ili uzvratnom uslugom. Poznato je da djeca svih uzrasta vole humor a on se otkriva u 10 analiziranih tekstova. Pored nonsensnih sadržaja, tekstovi prikazuju duhovite zgode i nezgode iz stvarnog života. Nerijetko se dešava da su životinje glavni nosioci radnje. Pojava ponavljanja istih tekstova u čitankama za različite razrede primijećena je i kod teksta *Izokrenuta priča* Branka Ćopića. Isti je pronađen u čitankama za treći, četvrti i peti razred kod različitih

autora. Prema dokumentu na koji se i poziva ovaj rad, on je namijenjen za interpretaciju u trećem razredu. Takav je primjer i s tekstom S. Kulenovića *Cesta*, pronađen u čitankama za četvrti i peti razred iako je on pravovremeno preporučen za posljednju godinu u razrednoj nastavi.

Vrijednosti se repriziraju u pojedinim čitankama u zavisnosti od razreda i autora. Neke od njih su grupirane na osnovu pojave iste vrijednosti u tri različita razreda. Trend ponavljanja dominantnih vrijednosti u čitankama prema razredima urađen je na osnovu različitih kombinacija i isti je prikazan u *Tablici 7*. Iz nje je vidljivo da su u prva tri razreda to vrednote *znanja* (5) i *ljubaznosti* (4). Sadržaj ovih tekstova evidentno ističe spomenute vrijednosti polazeći od spoznaje o nečemu ili određenim odobravajućim gestom. Tekst F. Duraković *HHHhhh* manifestira se u ulozi metodičkog predloška za usvajanje štampanog i pisanog slova Hh i u drugom i u trećem razredu. Isto je i s tekstom Mehmeda-bega Kapetanovića Ljubušaka *Dva horoza*, koji je poslužio kao predložak za pisanje slova u drugom (latinica) i u četvrtom (ćirilica) razredu. Oba teksta svoju svrhu našla su u ulozi polaznog teksta, što je i opravdano bez obzira o kojem je razredu riječ. Ipak, ovo istraživanje nije se bavilo recepcijskim sposobnostima, već je isključivo bilo usmjereno na vrijednosti koje određeni tekstovi promoviraju. Nadalje, kombinacijom čitanki za prvi, drugi i četvrti razred utvrdilo se spominjanje vrline *skromnosti* u šest tekstova. *Upornost* se navodi u pet od kojih su četiri teksta iz narodne/usmene književnosti i samo jedan predstavlja modernu autorsku priču s bajkovitim elementima (Spevák i Demák, 2013). U njemu je predočena čudesna moć muzike i potraga za dostojnim vlasnikom violine. Vrijednosti *iskrenost* i *poštenje* autori čitanki za drugi, treći i četvrti razred zastupaju u po šest tekstova. Spomenuta prva vrlina temelji se na otvorenom izražavanju svojih misli ili osjećanja, dok se druga oslanja na častan i ispravan postupak prema drugom pridržavajući se općeprihvaćenih moralnih normi. Iz ove grupe čitanki izdvaja se japanska bajka *Zlatna sjekira* kao obavezan tekst za analizu, koji je jedna autorica stavila u čitanku za treći razred kao vježbu za rečenice po značenju. Spomenuta bajka nije završena, već autorica nudi mogućnost učenicima da ju samostalno pronađu i kao jednu od opcija daje školsku biblioteku.

U čitankama za drugi, četvrti i peti razred identificirana je *maštovitost* (10), koja je jedina vrijednost čija su ponavljanja uočena u spomenutim čitankama ova tri razreda. Ovi tekstovi posjeduju elemente izmišljenog, sanjarskog i vizionarskog, a nerijetko korespondiraju i sa stvaralačkim konceptima. *Empatija* kao dominantna vrijednost u čitankama za drugi, treći i četvrti razred spominje se u pet tekstova. U pregledanoj literaturi ona se povezuje sa sposobnosti razumijevanja značenja i značajnosti emocija kao i ponašanja druge osobe, uživljavanje u tuđe emocionalno stanje. O emocijama je bitno razgovarati s učenicima i poželjno je baviti se emocionalnom pismenošću u nastavnom radu. To vodi ka boljim odnosima, otvara mogućnost za ljubav među ljudima, omogućuje saradnju i obezbjeđuje osjećaj zajedništva. Na tim temeljima zasniva se i emocionalna inteligencija čije razvijanje uključuje rad na svijesti o sebi, upravljanje emocijama, razvijanju motivacije, empatije i socijalnih vještina (Goleman, 2012). Spomenute kombinacije čitanki zastupaju vrijednosti *povjerenja* i *zahvalnosti* u po tri teksta. U svakom od ovih razreda (II, III i IV) postoji bar jedan tekst koji promiče navedene vrednote.

Pobrojane vrijednosti čija je pojava ponavljanja uočena u čitankama za dva razreda pokazala je kako se neke vrijednosti javljaju preskačući jedan razred. Tako se *marljivost* (3) i *briga o sebi* (2) prenosi u tekstovima za prvi i treći razred. *Domišljatost* (5), *zajedništv*o (3) i *odgovornost* (2) nalaze se u čitankama drugog i četvrtog razreda. Prva spomenuta vrijednost iz ove grupe analiziranih čitanki pokazuje da se *domišljatost* pojavljuje u četiri teksta za drugi i samo u jednom tekstu za četvrti razred. S druge strane, *zajedništvo* je podijeljeno na način da su u četvrtom dva i u drugom jedan tekst. Raspored ostalih vrijednosti poput *pravednosti* pronalaze se

u tri teksta (treći i četvrti), a po dva puta se javljaju *originalnost* (drugi i treći) i *darežljivost* (treći i peti).

Za svaki razred u ispitanim čitankama uočena je tendencija javljanja vrijednosti po jedanput, pa su iste grupirane i bit će prikazane po razredima. Konstatirano je da u prvom razredu ne postoji vrijednost koja se pojavljuje isključivo u tim čitankama. To je donekle i razumljivo, ako se uzme u obzir činjenica prirode rada u prvom razredu i da se učenici tek uvode u umjetnost pisane riječi. No, odabir tekstova upućuje na postojanje vrijednosti koja se u toku školske interpretacije nameće kao dominantna i predstavlja značajne upute za život. Težnja učitelja usmjerena prema vrijednostima nastaje iz potrebe da iste učenici prihvate i primjenjuju u životu, jer su upravo one u službi napretka čovječanstva. Nasuprot prvog razreda, u drugom se javlja više dominantnih vrijednosti, prvenstveno jedanput, poput *tolerancije*, *slobode*, *uspjeha* i *sreće*. U čitankama za treći razred to su vrednote: *solidarnost*, *štedljivost* i *hrabrost*. Istaknuta vrijednosti u četvrtom razredu je *promišljenost*, dok se u petom *borbenost* pojavljuje u dva teksta i *znatiželja* samo u jednom.

Pojava ponavljanja tekstova iz razreda u razred u čitankama može upućivati na činjenicu da neki autori pri izboru tekstova odabiru dobro poznate i ne istražuju druge primjerene tekstove. Nadalje, pokazalo se da se određene vrijednosti ponavljaju iz razreda u razred u većoj ili manjoj mjeri. Pretpostavlja se da to zavisi od obaveznih tekstova datih u dokumentu i senzibiliteta autora čitanki.

Zaključak

Ovaj rad usmjeren je na analizu tekstova u čitankama za razrednu nastavu s afektivnim područjem njihovog djelovanja gdje se učenje povezuje s vlastitim osjećanjima, stavovima i vrijednostima u interakciji s promišljanjima o karakteristikama likova, njihovih osjećanja i međusobnih postupaka. To ne znači da analizirani tekstovi za potrebe ovog rada ne utječu na kognitivne i psihomotoričke aktivnosti. Naprotiv, tekst je didaktičko-metodički predložak za rad, on je izvor informacije, a metodika rada i umijeće učitelja glavni je instrumentarij u procesu vođenja učenika kroz proces učenja i spoznaja o važnosti ljudskih vrlina kao temeljnih vrijednosti u interkulturalnoj zajednici. U provedenom istraživanju s motrišta koje vrijednosti promoviraju prozni tekstovi u čitankama za razrednu nastavu pokazalo se da u različitoj mjeri odražavaju zastupljenost dominantnih vrijednosti osim *ljubavi*. Ohrabruje činjenica da u čitankama ima više tekstova koji afirmiraju mnogo vrsta ljubavi: prema roditeljima, rodbini, domu/kući, prijateljima, prirodi, životinjama, odnosno životu. S druge strane, analizirani podaci pokazuju da su samo pojedini tekstovi u službi vrednota koje su propisane u Okvirnom nastavnom planu i programu FBiH. Jedan od razloga za to može se tražiti u vremenskoj neusklađenosti protoka informacija potrebnih autorima udžbenika od kreatora NPP-a, potom nedovoljno preostalog vremena potrebnog za štampanje čitanki kako bi učenici u novoj školskoj godini imali udžbenik sa svim obaveznim i dodatnim tekstovima, a u skladu s propisanim dokumentom i njegovim izmjenama. Ne treba zanemariti i činjenicu da se u odabiru čitanačkih tekstova ogleda i lični afinitet autora prema određenim tekstovima. Čitanka je kamenčić u mozaiku i može pridonijeti kvalitetnom odgojno-obrazovnom djelovanju. Ujedno može biti i kamen spoticanja svim pozitivnim naporima koji bi učenika uvažili u njegovoj cjelokupnosti. Ni najbolja čitanka nije garancija za učenikov školski uspjeh i ona ne može zamijeniti ili nadomjestiti ulogu učitelja i pomno odabranih metodičkih pristupa u realizaciji nastave. Budući da je temeljem provedene analize evidentirana zastupljenost različitih vrlina, a neke se ponavljaju i više puta u tekstovima istraženih čitanki od prvog do petog razreda, može se zaključiti da tekstovi imaju snagu kod učenika potaknuti ono

najbolje u sebi. Isto tako, zabilježene vrline mogu poslužiti kao ***ključne riječi*** u odabiru tekstova za neke buduće čitanke.

Literatura

1. Bakota, L. (2016). Sociolingvistički pogled na jezik čitanaka u 80-im godinama 20. stoljeća. Pannoniana: *Časopis za humanističke znanosti*, 1(1), 0-0.
2. Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153 (1), 9-20.
3. Bojović, Ž., Vasilijević, D., & Sudzilovski, D. (2015). Vrijednosti i vrijednosne orijentacije studenata, budućih učitelja i odgojitelja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (Sp. Ed. 4), 11-35.
4. Dević, I., Franc, R., & Mateša Dević, R. (2020). Stabilnost i promjene osobnih i (post)materijalističkih vrijednosti hrvatskih građana. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 29 (2), 263-285.
5. Domović, Ž., Klaić, N., & Anić, Š. (2002). *Rječnik stranih riječi: tuđice, posuđenice, izrazi, kratice i fraze*. Sani-Plus.
6. Družinec, V. (2016). Transfer vrijednosti s roditelja na djecu. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65 (3), 475-488.
7. Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke BiH (2021). Spiska odobrenih radnih udžbenika, udžbenika, priručnika, radnih listova i zbirki zadataka za osnovne škole, gimnazije i srednje tehničke i stručne škole u školskoj 2021/2022. http://www.fmon.gov.ba/Obavjest/Pregled/652
8. (preuzeto dana 8. 1. 2022).
9. Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke; Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine (2006). https://skolegijum.ba/static/files/pdf/docs/52df9345338c0.pdf (preuzeto dana 8. 1. 2022).
10. Ferić, I. (2007). Univerzalnost sadržaja i strukture vrijednosti: Podaci iz Hrvatske. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, Vol. 16 No. 1-2 (87-88).
11. Goleman, D. (2012). *Emocionalna inteligencija: zašto može biti važnija od kvocijenta ineligencije.* Zagreb, Mozaik knjiga.
12. Grahovac-Pražić, V., & Vrsaljko, S. (2019). SLIKA POEZIJE U ČITANKAMA. *Magistra Iadertina*, 14 (2), 75-85.
13. Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education*, 30 (2), 169-202.
14. Ilišin, V. (2011). Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. *Politička misao*, 48 (03), 82-122.
15. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 11 (3), 401- 416.
16. Lukaš, M., & Jurinić, A. (2021). Obitelj i promovirane vrijednosti čimbenika obitelji u čitankama za hrvatski jezik. *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 76 (1), 53-67.
17. Marušić, P. (2011). Vrjednovanje književnih tekstova u suvremenim osnovnoškolskim čitankama (teorijski okviri za vrjednovanje čitanki). *DIJETE I JEZIK DANAS*.
18. Miliša, Z., Dević, J., & Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia: časopis za društvene i humanističke znanosti*, 19 (2), 7-20.
19. Milovanović, B. L. (2014). Značaj čitanke za mlađe razrede sa stanovišta cilja obrazovanja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 44 (2).

20. Ovčina, L. (2015) Metodika rada u funkciji poboljšanja uspjeha učenika u tumačenju poruke književnog tekst, (Nepublicirani doktorski rad), Univerzitet u Bihaću, Pedagoški fakultet, Bihać.
21. Purić, D. S. (2016). Comprehending text in literature class. *Nastava i vaspitanje*, 65 (2), 427-438.
22. Rakić, V., & Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, Vol. 19 No. 4-5 (108-109).
23. Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? Journal of social issues, 50 (4), 19-45.
24. Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. In Questionnaire Development Package of the European Social Survey (259-319).
25. Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online readings in Psychology and Culture, 2 (1).
26. Smajić, D. (2003). Uskličnost u udžbenicima hrvatskoga jezika za učenike mlađe školske dobi. *Dijete i jezik danas: Učitelj hrvatskoga jezika i učitelj stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi: Zbornik radova s 2. međunarodnoga stručnoga i znanstvenog skupa*, 91.
27. Soče, S., Ovčina, L. (2021). Neknjiževni tekstovi u čitankama za razrednu nastavu. Zbornik radova 2. međunarodne naučno-stručne konferencije Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih, Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, 219-236.
28. Soče, S. (2010) Istraživačko čitanje kao sredstvo motivacije za samostalno čitanje u razrednoj nastavi. *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskog jezika, književnosti, govornog i pismenog izražavanja te medijske kulture str. 73 - 89., godina VIII. Broj 1;* Hrvatsko filološko društvo, Zagreb.
29. Solar, M. (2007). *Književni leksikon: pisci, djela, pojmovi.* Zagreb: Matica hrvatska.
30. Spevák, T. Č., & Demák, M. (2013). ZAČIATKY MODERNEJ LITERATÚRY PREDETI SLOVÁKOV VO VOJVODINE - 80. ROKY 20. ST.1 *SUSRET KULTURA*, 1273.
31. Šarić, L., & Wittschen, W. (2008). *Rječnik sinonima hrvatskoga jezika*. Jesenski i Turk.
32. Šverko, B., Babarović, T., & Šverko, I. (2007). Vrijednosti i životne uloge u kontekstu odabira zanimanja i razvoja karijere. *Suvremena psihologija*, 10 (2), 295-320.
33. United Nations (2003) Universal values - peace, freedom, social progress, equal rights, human dignity - acutely needed, Secretary-General says at Tübingen University, Germany. United Nations Meetings Coverage and Press Releases. December 12, 2003. https://www.un.org/press/en/2003/sgsm9076.doc.htm
34. Visinko, K. (2006). Jezik i stil osnovnoškolskih udžbenika hrvatskoga jezika i književnosti. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7 (13), 305-312.
35. Vodopija, I. (2002). Analiza jezičnih udžbenika za niže razrede osnovne škole, u: Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I, ur. Melita Kovačević, Dunja Pavličević Franić, Naklada Slap, Jastrebarsko, 25-33.
36. Vukasović, A. (2003). Odgojne vrijednosti i putokazi JA Komenskog za treće tisućljeće. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 58 (1), 87-98.
37. Vukić, V. (2013). Slobodno vrijeme kao „prostor“ razvijanja vrijednosti u učenika. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 59-73.

WHAT VALUES DO PROSE LITERARY TEXTS PROMOTE IN CLASSROOM TEXTBOOKS?

Abstract

Universal values are constantly relevant. Recently, there has been an increase in the need for their everyday promotion in the teaching process. Children's literature is a special and important genre and plays a significant role in shaping the way young readers understand and perceive the world. Although literary works are not written exclusively for educational purposes, this is often attributed and highlighted as their primary function. Literary works intended for students in the classroom affirm certain values. The curriculum guidelines clearly indicate the desirable values that need to be developed in students. This paper will analyze the representation of values in prose literary texts found in textbooks for younger students. It is known that a certain number of texts have a larger number of values, which is why the dominant one in the text is selected.

Keywords: *textbooks, dominant values, teaching process, analysis.*

UDK 821.163.4(497.6).09-93 Duraković F.
Izvorni naučni rad

Vildana Pečenković
Nermina Delić

SVIJET DJETINJSTVA U KNJIŽEVNOSTI FERIDE DURAKOVIĆ

Sažetak

U modernom svijetu globalizacije, interneta i liberalizacije te kompleksnim uvjetima razvitka bosanskohercegovačkog društva, posebno kulture, nedovoljno pažnje se posvećuje savremenoj književnosti. U tom kontekstu, još je složenije pitanje savremene dječije književnosti, koja je još od vremena izdvajanja kao samostalne formacije uvijek po strani i marginalizirana u odnosu na "književnost za odrasle". U radu se propituje značaj i mjesto književnosti za djecu Feride Duraković. Otkako je kročila u svijet književnosti, ova autorica pokazuje sklonost ka stvaralaštvu za djecu, te nakon slikovnice iz 1989. godine Još jedna bajka o ruži Ferida Duraković piše sve više za djecu te objavljuje zbirke Mikijeva abeceda (1994), Amilina abeceda (1999), Ezopove basne (2007), Vjetrov prijatelj (2009)... Iako se Duraković još tokom prošlog stoljeća situirala kao savremena pjesnikinja u kanon bosanskohercegovačke književnosti ipak su u književnoj historiografiji nedovoljno istraženi elementi koji su oblikovali književnopovijesnu naraciju o njezinom ukupnom stvaralaštvu. Njezina poezija ispisuje individualne traume, iskustva i emocije, a njezin izraz je gust i metaforičan. Sa druge strane, književnost za djecu Feride Duraković je jednostavnija u izrazu kao i slojevitosti, sklona humoru i igri. Uz sporadične studije o pjesništvu Feride Duraković, njezin opus za djecu do danas nije bio predmet istraživanja. Kakav je status književnih ostvarenja za djecu ove autorice u odnosu na njezino stvaralaštvo za odrasle i koliko je Duraković prepoznata kao dječiji pisac, samo su neka od pitanja na koja se u radu nastoji dati odgovor.

***Ključne riječi**: Ferida Duraković, dijete, književnost za djecu, Mikijeva abeceda, Amilina abeceda...*

Pjesnikinja u potrazi za Istinom i Smislom

Otkako je kročila u svijet književnosti, Ferida Duraković[1] je prepoznata kao pjesnikinja čija će poezija označiti jednu novu epohu u bosanskohercegovačkoj pjesničkoj praksi. Prva zbirka poezije *Bal po maskama* (1977) ponijela je nagradu Književne omladine BiH te nagradu izdavačke kuće "Svjetlost" za najbolju prvu knjigu mladih autora i autorica.

Dvije naredne knjige poezije objavljene osamdesetih godina (*Oči koje me gledaju* i *Mala noćna svjetiljka*), uprkos ženama i ženskom pisanju nesklonom vremenu, situirale su ovu pjesnikinju u kanon bosanskohercegovačkog pjesništva. Potvrda tome je da se Ferida Duraković

[1] Ferida Duraković, pjesnikinja, autorica kratkih priča, spisateljica za djecu, kolumnistica i urednica rođena je 1957. godine u Olovu. Diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Sarajevu jugoslovensku književnost i srpskohrvatski jezik 1980. godine. Još kao studentica, 1977. godine objavila je zbirku poezije *Bal po maskama* i za nju dobila nagradu Književne omladine BiH i nagradu Svjetlost za najbolju prvu knjigu mladog autora. Napisala je petnaestak knjiga poezije, proze, književnosti za djecu i prevoda sa engleskog jezika. Objavila *Oči koje me gledaju* (1982), *Mala noćna svjetiljka* (1989), Selidba iz lijepog kraja gdje umiru ruže (1993), *Srce tame* (1994), *Locus minoris – Sklonost Bosni kao melanholiji* (2008), *Putnici kroz (ne)vrijeme - 50 godina Sarajevskih dana poezije* (s Fadilom Nurom Haver, 2011), *Pokret otpora* (2012), Dolga e nošta (2014), Si paga con la vita (2015), *Kao kiša u japanskim filmovima* (2018), *Ne lažem Tita mi* (2020). Za djecu je napisala: Još jedna bajka o ruži (1989), *Mikijeva abeceda* (1994), *Amilina abeceda* (1999), *Ezopove basne* (2007), *Vjetrov prijatelj* (2009)... Izabrane pjesme na engleskom The Heart of Darkness (White Pine Press, Fredonia, New York), objavila je 1999. godine te dobila nagradu Vasyl Stus Freedom-to-Write Award, PEN New England, USA. Poezija i proza prevedeni su joj na dvadesetak jezika. Radila je kao profesorica maternjeg jezika i književnosti, lektorica, urednica i izvršna direktorica PEN Centra u Bosni i Hercegovini. Živi u Sarajevu i dalje piše za djecu i odrasle.

i njena poezija pojavljuju u svim relevantnim pregledima i antologijama bošnjačkog i bosanskohercegovačkog pjesništva od devedesetih godina do danas.[2]

Već na početku njezina pjesničkoga puta, kod nje je uočena poetička osebujnost u kojoj dominiraju depatetizirani i kolokvijalni izraz, (auto)ironičnost, autoreferencijalnost, intertekstualnost, metatekstualnost, postmodernističko miješanje zbilje i fikcije... Riječ je o poeziji izrazite literarne osviještenosti koja propitivanje različitih tipova pjesničkih diskursa izvodi u jednostavnoj građi svakodnevne izvanknjiževne zbilje.

U antologiji *Novije pjesništvo Bosne i Hercegovine* Stevan Tontić (1990: 48-49) ističe da se Ferida Duraković razvila "u vrsnog pjesnika u čijem glasu ima sigurnosti i duhovne otmenosti, a u tehnici izvođenja pjesničkih oblika zrelosti i elegancije". Ovaj priređivač smatra da je jezik pjesnikinje u njenim najznačajnijim pjesmama dovoljno supstancijalan i stvaran da mu se može dati puno povjerenje. Povodom objavljivanja druge zbirke pjesama *Oči koje me gledaju*, uočava se rast pjesničke misli te će tom prilikom Marko Vešović (1982: 21) zapisati da je očito da se Duraković "oslobodila mladalačke narcisoidnosti i zakoračila u istinsku zrelost".

Uslijedila je poezija puna osjećanja, slutnje i melankolije koju je Ferida Duraković pisala do devedesetih godina prošlog stoljeća, a nakon ratnih dešavanja u Bosni i Hercegovini, njenu poeziju su trajno obilježile strahote ratnih razaranja, kojima je pjesnikinja svjedočila u ratnom Sarajevu. Alma Denić-Grabić (2015) u tekstu *Kako spisateljica sagledava domovinu: artikulacija ženskog glasa u poeziji Feride Duraković* naglašava da poezija Feride Duraković otvara pitanje uloge pjesnikinje u vremenu političkih i ideoloških previranja u savremenom bosanskohercegovačkom kontekstu. "U svojoj poeziji Durakovićeva nije podražavateljica i realizatorica pjesničkih konvencija. Naprotiv, vrijednost njene poezije i jeste u tome što pjesmu prilagođava unutarnjem stvaralačkom impulsu i svome talentu" (Denić-Grabić 2015).

Zbirka *Srce tame* (1994), koju čini izbor iz tri objavljene i jedne neobjavljene zbirke stihova, sublimira dvije decenije izrastanja pjesničke misli, te se u istoj zrcali, ne samo poetsko zrenje ove pjesnikinje već i samjerava strujanje u našoj književnosti (Kazaz 1996: 81).

Povodom objavljivanja ovog izbora, Ferida Duraković će zapisati:

> *Ovaj izbor nastao je na osnovu tri objavljene i jedne neobjavljene knjižice stihova, a rezultat je želja da uspostavim i možda sada shvatim razliku između dvadesetogodišnje studentkinje književnosti i tridesetšestogodišnje kandidatkinje za sahranu na fudbalskom igralištu. Razlika u srcu nije velika, ali u tami srca je bitna: ovaj je mrak mnogo manje gust od onog iz mladosti. Naprosto zato što su očekivanja postala beskrajno mala, pa su se i životni snovi sveli na vodu, zdravlje, dom, knjige i mir umjesto Poduhvata, Istorije, Slave i Ljubavi, pa još sa velikim slovom.* (Duraković 1994: 123)[3]

Vlastitu poetičku višeslojnost, u ovoj zbirci, autorica nije predstavila samo sinhronijski kao raznovrsnost unutar jedne zbirke već i dijahronijski. Zbirka je podijeljena na cikluse koji nas

[2] Stevan Tontić, *Novije pjesništvo Bosne i Hercegovine* (Svjetlost, Sarajevo, 1990); Enes Duraković, *Antologija bošnjačke poezije XX vijeka* (Alef, Sarajevo, 1995); Enes Duraković, *Bošnjačka književnost u književnoj kritici, Knj. 3, Novija književnost – poezija* (Alef, Sarajevo, 1998); Enes Duraković, Mile Stojić, Marko Vešović, *Antologija bosanskohercegovačke poezije XX vijeka* (Alef, Sarajevo, 2000), Marko Vešović, *Da je barem devedeset treća* (Dobra knjiga, Sarajevo, 2009), Ervin Jahić, *Zašto tone Venecija? Bošnjačko pjesništvo od 1990. do naših dana* (KDBH Preporod, Zagreb, 2012);

[3] U tekstu „Genocid i poetika" objavljenom 2012. godine Ferida Duraković, pozivajući se na Kiša, piše o temeljima na kojima počiva njena poetika: „Pa da: zašto se poezija jednog pjesnika ne bi mogla tumačiti prozom velikog pisca? Pogotovo kad se radi o tome da se poezijom dokumentuje stanje svijesti onog/onih čiju ličnu tragediju u historijskom vrtlogu balkanskih ratova vrijedi zabilježiti mnogo prije nego karakter i uzroke ratova. Jer premalo je empatije u svijetu. Premalo je potrebe da razumijemo Drugoga. Premalo je svega što nije profitabilno...", Ferida Duraković, „Genocid i poetika", http://radiosarajevo.ba/novost/79733/ferida-durakovic-genocid-i-poetika (dostupno 20. 6. 2019)

hronološki vode iz vremena mladalaštva do zrelog doba i koje prate odrastanje autorice i sazrijevanje lirske subjekte. Riječ je o stilski, konceptualno i sadržajno vrlo različitim pjesmama koje svjedoče o autorskim mijenama tokom godina. Zbirku otvara 1973. godina: „Šesnaest godina. O djevojčici i moru. O moru što se dvadeset godina poslije pretvorilo u krv, kojom je ponovo zaplovio Georg Trakl“ (Duraković 1994: 5). Prva pjesma *More,* „malo poetsko omladinsko čudo“ (Duraković 1994: 123), nastala je kao gimnazijski školski rad na zadanu temu. O njoj će autorica zapisati: „Ako ikad porastem do jednostavnosti, želim ponovo da porastem do ove pjesme“ (Duraković 1994: 123).

Rast pjesnikinje nastavlja se u ciklusu *1977 – Dvadeset godina.* Lirski subjekt pjeva o „beharu samom. O strahu od običnih stvari, od obične smrti. O sreći što se nudi djevojčicama, a one uporno hoće da budu nesretne“ (Duraković 1994: 9). Treći je ciklus *1982 – Dvadeset pet godina:* „ O beharu i strahu. O svijetu što nas čeka. O ljubavi i knjigama. O smrti, naravno. Siranovoj. O sastajanju. O stvarima srca“ (Duraković 1994: 29). Slijedi ciklus *1989 – Trideset dvije godine* u kojem su pjesme „o snijegu koji pada na behar na voće. O zatvorenim vratima i suncu. O granatama kojih nema u gradu gdje smo počeli da se rastajemo. O srcu stvari“ (Duraković 1994: 53). Posljednji ciklus je *1993 – Trideset šest godina* u kojem su pjesme i kratki prozni zapisi „o beharu i smrti pod prozorom kuće koje nema. O granatama i inatu. O vjerovanju u dobre sile. O nesreći što se nudi zrelim ženama, a one uporno hoće da budu sretne. O majci, napokon, u godinama proze“ (Duraković 1994: 93).

U zbirci *Srce tame* moguće je iščitavanje simboličkih kodova, ali onih koji se konstituiraju unutar poetsko-imaginativnog svijeta pjesnikinje i upravo je ta determinanta presudna za njihovo konotativno značenje. Životni i pjesnički rast, pjesnikinja metaforično predstavlja graduiranjem slika na početku svakog ciklusa. Behar, koji simbolizira buđenje života i označava promjenu u ranim godinama pjesnikinje na početku zbirke zadržava svoje osnovno značenje. U kasnijim ciklusima, behar dobiva novo značenje te se povezuje sa strahom, sa snijegom koji pada na behar i u zadnjem (*ratnom*) ciklusu sa smrću. Slično je i sa promjenom osjećanja lirskog subjekta: od sreće u vrijeme mladosti, preko neizvjesnosti koja postaje bremenitija, naznaka granata i slutnje rata do ratnog beznađa koje se pretvara u inat (*granate i inat*). Proces simbolizacije potiču upravo paralelizmi na početku svakog ciklusa koji organiziraju pjesnički tekst i otvaraju ga prema simboličkoj interpretaciji.

Pored poezije, prirodan izraz pjesnikinje su i kratke proze. Njena posljednja objavljena knjiga je zbirka kratkih proza *Ne lažem Tita mi* (2021) u kojoj je dominantan motiv majčinstva i u kojoj se „jasno pokazuje autoričina vještina da uroni u dječije imaginarije, samotnosti i strahovanja, kako bi se korijeni majčinstva u ovom svijetu osvijetlili u svoj svojoj punini“ (Kalamujić prema Duraković 2021: 10). Petnaest proza iz ove zbirke, nastajale su u proteklih dvadeset godina tokom kojih je autorica, po njenim riječima, bila zanesena pričama o smrti i smrtnosti, te ispisane “kao neka vrsta književnog obračuna sa samom sobom i svijetom” (Duraković prema Hadžović, 2021). Zbirku otvara proza “Pa zar će baš svi poumirati?” u kojoj se pripovjedačica, dvanaestogodišnja djevojčica, po prvi put susreće sa idejom smrtnosti svih živih bića. U pogovoru zbirke, Faruk Šehić (prema Duraković 2021: 215-216) će zapisati:

> *Knjiga je to o svemu, ali najviše o smrti, o osjećaju smrtnosti, o odrastanju u doba grubog socijalizma, skoro na margini društva, o patrijarhatu u Bosni i Jugoslaviji, o majkama koje žensku djecu zovu sinovima ili magaradima, o očevima koji pijani pričaju ′dosadne′ priče o ustašama, četnicima i partizanima, o crvenoj buržoaziji, o prijateljici*

pjesnikinji koja se bori protiv tumora na mozgu i mejlovima se javlja s drugog kraja planete (kao da je već u geografskom podzemnom svijetu), a prije svega i poslije svega ovo je knjiga o jednoj djevojčici koja nikad neće ostariti, bez obzira koliko je život gazio i pokušavao od nje načiniti smrknutu, odraslu osobu.

Poput junakinje iz ove zbirke i Ferida Duraković prkosi vremenu, kulturi, životu i smrti... Optimizam i humor uvijek su prisutni u njezinim tekstovima u kojima se pojavljuju djeca bilo kao pripovjedači, subjekti ili posmatrači radnje. Njen izraz postaje vedriji, jednostavniji i neposredniji u odnosu na onaj u književnosti za odrasle. Stoga je i očekivano da je ova pjesnikinja značajan dio svog opusa posvetila najmlađim čitaocima. *Još jedna bajka o ruži* objavljena 1989. godine pokazala je novo lice Feride Duraković koja je do danas izgradila karakterističnu poetiku i postala prepoznatljiva u bosanskohercegovačkoj književnosti za djecu. Kako bi se mogla sublimirati poetika pjesnikinje, mora se u obzir uzeti i njen izraz u književnosti za djecu. S tim u vezi teoretičar Rade Prelević (1990: 12) opravdano pita: „Možemo li mi imati celovitu predstavu o delu nekog pisca, ako nemamo uvid u njegovo delo namenjeno deci?“ (Prelević 1990: 12)

Istina i Smisao u književnosti za djecu

Svoj stvaralački pečat, Ferida Duraković ostavlja i u književnosti za djecu u kojoj preovladavaju kratke priče. Danas, jedno od najčešće identificiranih obilježja diskursa u književnosti za djecu je govor iz perspektive homodijegetskog pripovjedača (djeteta). Čitatelj je dobio priliku gledati svijet kroz "dječije oči", a samim tim i steći nova iskustva za drugačije aspekte i drugačiji doživljaj svijeta koji nas okužuje. Tako se ni Duraković nije u svojim tekstovima opirala ovom pristupu, nego je isti usvojila i s izuzetnim uspjehom ponudila malim ali i odraslim čitaocima.

U prvom tekstu namijenjenom djeci *Još jedna bajka o ruži*, Ferida Duraković razvija bajkoviti siže nižući epizode o prokletstvu bačenom na Princezu koju je isprosio Princ Sa Mora. Radnja se uporedo odvija u Južnom Kraljevstvu, u kojem odrasta Princeza, i Vilinskom Kraljevstvu u kojem obitavaju vile, koje se ponekad umiješaju u sudbinu ljudi. Zla Vila pretvori Princezu u “najljepšu bijelu ružu u kraljevskom vrtu” što natjera ostale vile da se umiješaju, kako bi skinule kletvu i vratile Princezi ljudsko obličje. Kao i u svakoj bajci, kletva je poništena a Princ Sa Mora ponovo je držao svoju Princezu u naručju.

Motivi iz usmene bajke, poslužili su Feridi Duraković kako bi ponudila jedan novi oblik, ne primarno dječiji, nego namijenjen svim uzrastima. Time je autorica priskrbila sebi pored odraslih i dio najmlađih čitatelja, kojima će se kasnih devedesetih i početkom XXI stoljeća otkriti i kao dječiji pisac koji poznaje i razumije psihologiju djeteta. Dijete ima osoben način razmišljanja i percipiranja, a njihov svijet se različito prikazuje u ranom djetinjstvu i ranoj adolescenciji. S tim u vezi, Ferida Duraković u svojim djelima jednaku pažnju posvećuje i rodnim razlikama te će njene dvije naredne knjige biti namijenjene dječacima – *Mikijeva abeceda* (1994) te djevojčicama – *Amilina abeceda* (1999). Ovakva perspektiva omogućila je autorici da rodne specifičnosti budu razlike u promatranju okoline koja okružuje glavne junake a koji su u suprotnosti sa konvencionalnim svijetom odraslih. Perspektiva u kojoj se čita naivnost, razigranost i iracionalnost definiraju način na koji glavni junaci Miki i Amila spoznaju svijet koji ih okružuje.

U ove dvije zbirke, Ferida Duraković je uspjela kroz sva slova abecede i pojmove na koje asociraju ili počinju te riječi obuhvatiti sve ono o čemu maašta dječije srce. Pjesničku shemu ona oblikuje u igru riječi prožetu humorom, nonsensnim situacijama i maštovitim dosjetkama. Njezina prva abeceda je Mikijeva u kojoj se nalazi trideset kratkih priča, povezanih sa slovima abecede.

Dječak Miki u njima iznosi vlastita iskustva i referira se na svijet koji ga okružuje. Tako se u toj abecedi nalaze pojmovi poput bube, lopte, mraka, računa, tavana, vulkana i drugih, ali i razotkrivaju odnosi u porodici sa roditeljima, djedom, nanom a posebno sa sestrom: "Sestra. Volim je, nije da je ne volim, ali je najviše volim kad spava. Onda mogu da radim neke svoje tajne stvari, a da ona ne otkuca mami ili bližem okruženju". (Duraković 1994: 12)

U tretiranju motiva Ferida Duraković najčešće izabira poetsko-humoristički postupak, to jest naizmjenično se familijarizuje sa pričom i njenim likovima. Već u prvoj zbirci, bilo je očito je da pjesnikinja raskida s dječijom književnom tradicijom i uvodi nov i originalan način pisanja igrajući se leksikom bosanskoga jezika poput djeteta: "Osim što ima raznih krava u našoj zgradi, ima i pravih, na livadi (...) Krava ima slovo k, kao što ga ima i mamina krojačica, i mamin kristal, tatina kola, kompjuter i kredit, tetkini kolači i kino. Krađa ima slovo k, ali to se ne smije. Kakvi! "(Duraković, 1994: 7)

Pet godina nakon Mikijeve, Duraković objavljuje i Amilinu abecedu. U njoj se dječiji svijet sada prikazuje kroz osjećanja djevojčice Amile. Nju pak ne interesiraju pojmovi i stvari bliske svijetu dječaka. Njezina abeceda je sastavljena od pojmova poput: barbika, čitanje, film, hor, nježnost, ideja, jastuk, poster, slava...

> *CCCC cccc*
> *Crveno*
> *Volim crveno. Kad me mama obuče u crvenu haljinicu, pa mi stavi u kosu crvenu mašnicu i obuje mi crvene lakovane cipelice, ja se sva zacrvenim od zadovoljstva, a moj brat me pogleda s prezirom i kaže: "Fuj, prava curica." Ne bi vam taj nešto crveno obukao ni u snu, da ne bi nalikovao na djevojčice. A ja bih. Još samo da mi mama kupi crvenu kapicu, pa da budem prava Crvenkapica. U tom slučaju moj brat bi sigurno bio vuk jer bi me odmah pojeo od zavisti. Ciciban i maca Cica imaju toliko slova C da ga vjerovatno znaju bolje nego moj brat. Njemu su važne cuke, cigle i crvići, a meni su važne cica-mace, cuclice i cipelice. Ja znam jednu stranu riječ: kad napišem ciao, to se čita ćao i na talijanskom jeziku znači zdravo ili doviđenja. Ciao, c!* (Duraković 1999: 3)

Ferida Duraković računa na iskonsko u dječijoj prirodi pa stoga stvari predstavlja u njihovim ljepšim i svjetlijim izdanjima. Uz tu idealizovanu intonaciju dodaje elemente humora kao prirodnu osnovu i nedjeljiv dio svog stvaralaštva. Dječiji književni svijet Feride Duraković sustiže dječiju potrebu da sve oko sebe vidi preobraženo, podložno normama imaginarne logike. Pjesnikinja kao motivske poticaje uzima obične, svakodnevne predmete poput namirnica. Saznajemo da Miki voli da pije voćni jogurt: "Jogurt. Može ako je voćni, ali onaj drugi – eh. Onaj drugi moram da pijem, a voćni moram da sanjam. Bilo bi bolje da je obrnuto. Mama kaže da je jogurt zdrav i da se od njega raste. Ma hajde. Zamislite koliki bih tek od voćnog jogurta porastao!" (Duraković 1994: 7) dok Amila voli da jede đevrek: "Đevrek. To je jedno pecivo što ga rijetko ima kupiti, pa ga onda nana, pošto zna stare dobre recepte, pravi za svoje unuke. Đevrek je okrugao i posut sezamom" (Duraković 1999: 5).

Na taj način, Ferida Duraković pokazuje da poetski motivi mogu biti i alatke za rad, poput eksera ili čak i cigle, te bilo koji drugi predmet kojim se može uljepšati, oplemeniti i učiniti fantastičnim svijet svakodnevice. Naoko nezanimljivu, neknjiževnu temu ona je na zanimljiv, originalan i humoristično način približila djeci. Čitatelj je dobio priliku gledati svijet kroz "dječje oči", a samim tim i steći nova iskustva za drugačije aspekte i drugačiji doživljaj svijeta koji nas okužuje. Tako se ni Ferida Duraković nije u svojim tekstovima opirala ovom pristupu, nego je isti

usvojila i s izuzetnim uspehom ponudila malim ali i odraslim čitaocima. U svakoj njenoj priči, u svakoj pojedinosti, ogleda se cjelina svijeta, bezbroj likova i situacija: sve je u pokretu, sve živi – govori, igra se. Ferida Duraković svijet vidi očima djeteta, kao igru, bajku, zato u njenim pričama ne tražimo neku duboku mudrost ili pouku, već na postavljena pitanja nalazimo jednostavne odgovore, brze i spontane – dječije. Prvi sukob nastaje zbog nerazumijevanja infantilnog subjekta i (racionalne) odrasle osobe najčešće prikazane u liku člana porodice ili bliskog prijatelja.

> *Priznajem da u knjigama za odrasle ne razumijem baš mnogo, ali ni odrasli ne razumiju bajke onako kao djeca, pa smo kvit. Kad se tata raspriča o tome kako ćemo imati puno para i putovati na more, mama samo kaže: "Bajke, dragi moj." On onda zašuti, a meni ga žao jer ne vjeruje u bajke. Kad bi samo malo vjerovao, onda bismo možda stigli do mora. Ali, ko meni da vjeruje, ja sam mala. Ali neću da im se miješam u život, neka žive u uvjerenju da su bajke neostvarljive.* (Duraković 1999: 4)

Osnovno osjećanje koje prožima djela za djecu Feride Duraković je ljubav: ljubav prema svemu što je lijepo, iskreno, što nas čudi i plijeni dječiju ljubopitljivu pažnju. Ljepota i radost bi trebale i biti jedini prostor u kome se kreće dijete. Likovi su djeca koja uživaju u ljubavi i sreći i ne pomišljaju na nesreću. Zato u njenim pričama, karakterističnim za pojedina slova abecede, rijetko nailazimo na primjere sjetnih raspoloženja i dječijih nesreća.

Mnoštvo tema, od historijskih do svakodnevnih dječjih radosti i problema, čini književnost Feride Duraković interesantnom, posebno gradskom djetetu, djetetu u urbanoj sredini. Upravo izborom ovakvih motiva autorica prikazuje svijet dječijih stvarnih zbivanja, a ne neki imaginarni svijet. Ovako izražene istine dijete i može da prihvati kao svoj izbor jer su mu znane i bliske. Iskustvo pripovjedača (u ovom slučaju djeteta) započinje unutar porodice, gdje se dijete uvodi u kompleksnost ne samo porodičnih, nego i odnosa u društvu. Tako se i riječ umor u svijetu djevojčice Amile pokazuje kao nešto od čega pati samo mama, jer ona nema vremena za odmor, ali na taj način i djetinjom ozbiljnošću propituju ozbiljne stvari poput muško-ženskih odnosa i raspodjele poslova: “Ustvari, koliko ja vidim, u kući je samo mama umorna izistinski, a ostali se samo prave: tata dođe s posla, ruča, i odmah na kauč i pod novine, kao, jako je umoran, kao da mama isto ne radi. Ali mama mora da radi a on mora da spava! To nije pravedno.” (Duraković 1999: 15)

Duraković dječiji svijet prihvata i prikazuje kao jedino moguću i dovoljnu realnost. Kako ističe Tvrtko Kulenović u predgovoru *Mikijevoj abecedi* “kao dječiji pjesnik i pisac, Ferida Duraković posjeduje onu toplinu i nježnost (ne i naivnost) koja je za komunikaciju sa mladim bićem neophodna, ali zvuk te topline i nježnosti je moderan zvuk, prožet humorom i ironijom, i "iščašenim" slikama realnosti koje upozoravaju na ozbiljnost života.“ (Kulenović 1994: 16). Humor i neidealizirani svijeta djetinjstva su način na koji Ferida Duraković pomaže djeci da savladaju abecedu života i svijeta koji ih okružuje. Djeca su glavni junaci u filmu koji se zove život, ne prilagođavaju stvarnost sebi, već sebe stvarnosti, prihvataju realnost uživajući u onome što im pruža život vjerujući da su bajke moguće baš poput djevojčice Amile koja zapaža : „Čudni odrasli! Evo, obećavam: kad odrastem, vodit ću tatu i mamu na more – neka im se bajka ostvari, iz inata!“ (Duraković 1993: 4)

Zaključak

Ma kako posmatrali književno djelo Feride Duraković, ne možemo joj osporiti životnost i posebna snagu izraza. Ova autorica je jedan od rijetkih slučajeva u bosanskohercegovačkoj književnosti koja kroz dvostruku, oprečnu vizuru promatra svijet oko sebe. Jedna je vizura

pjesnikinje, odrasle osobe, u čijoj se poeziji čita tegoba savremenog bosanskohercegovačkog društva, ratnog i postratnog perioda i besmisla rata, a druga je optika maštovitog, iskonski dubokog dječijeg kojom na sve stvari, bića i pojave gledaju djeca. Ferida Duraković je pjesnikinja koja usporedno uspostavlja komunikaciju i sa odraslim i neodraslim čitateljima.

Jednostavnost izraza, bliskost dječijoj logici, karakteristična sukobljenost postavljena u životno - stvarne relacije čini djela Feride Duraković sponom između djeteta i realnosti i daju svojevrstan pečat njenoj književnosti za djecu. U toj književnosti nema nostalgičnih tonova za bezbrižnim djetinjstvom, ali zato ima svega što današnje dijete zanima. Durakovićeva je pjesnikinja koja ulogu djeteta igra i više nego odlično. Ona poput djeteta postavlja pitanja i traži odgovore, ustrajući i na leksičkoj i analoškoj kreativnosti.

Kako djeca vide sebe u interakciji sa svojom zbiljom – to su dominantni motivi njenih proza za djecu. One nisu poput ozbiljnih stihova za odrasle koje djeca ne razumiju, jer kako kaže djevojčica Amila: ”Priznajem da u knjigama za odrasle ne razumijem baš mnogo, ali ni odrasli ne razumiju bajke onako kao djeca, pa smo kvit.” (Duraković 1999: 4) Opusom Feride Duraković dominira vedrina, neposrednost i dječija lakoća izraza koji upravo zbog toga ima budućnost i svoje mjesto u obaveznoj školskoj lektiri.

Literatura

1. Denić-Grabić, Alma (2015), Kako spisateljica sagledava domovinu: artikulacija ženskog glasa u poeziji Feride Duraković, Književnstvo: časopis za studije književnosti, roda i kulture, Vol 5, No. 5, Article 14, http://www.knjizenstvo.rs/sr/casopisi/2015/zenska-knjizevnost-i-kultura/kako-spisateljica-sagledava-domovinu-artikulacija-zenskog-glasa-u-poeziji-feride-durakovic#top (dostupno 2.2.2022.)
2. Duraković Ferida (1994), *Mikijeva abeceda*, Vodnikova domacija, Ljubljana
3. Duraković Ferida (1999), *Amilina abeceda*, Međunarodni centar za mir, Sarajevo
4. Duraković, Ferida (1994), *Srce tame,* Bosanska knjiga, Sarajevo
5. Duraković, Ferida (2018), *Kao kiša u japanskim filmovima*, Dobra knjiga, Sarajevo
6. Duraković, Ferida (2021), *Ne lažem Tita mi*, Nomad, Sarajevo
7. Garić, Medina (2021), "Priče o pronalaženju smisla u životu ispunjenom smrću", *Novi izraz,* časopis za književnu i umjetničku kritiku, br. 81-82, str. 100 – 108.
8. Hadžović, Eldin (2021), Ferida Duraković: Bosanska žena je ubijena u pojam, intervju, Prometej.ba, 08.06.2021 dostupno: http://www.prometej.ba/clanak/intervju/ferida-durakovic-bosanska-zena-je-ubijena-u-pojam-4886
9. Kalamujić Lejla (2021), “Kratke proze o nama”, u: Duraković, Ferida, *Ne lažem Tita mi*, Nomad, Sarajevo
10. Kazaz, Enver (1996), Razbijanje monoglasnosti pjesme, *Lica,* Nova serija, Vol. I, br.1-2, str. 81-83.
11. Kulenović Tvrtko (1994), ”Bilješka o piscu”, u: Duraković Ferida, *Mikijeva abeceda*, Vodnikova domacija, Ljubljana
12. Prelević, Rade (1990), Razvoj svesti o dječjoj književnosti BiH, *Dječija književnost naroda i narodnosti BiH*, Veselin Masleša, Sarajevo
13. Tontić, Stevan (1990), *Novije pjesništvo Bosne i Hercegovine*, Svjetlost, Sarajevo
14. Vešović, Marko (1982), Od igre do mučnine, *Odjek,* XXXV, br. 20, str. 21.

THE WORLD OF CHILDHOOD IN LITERATURE OF FERIDA DURAKOVIĆ

Abstract

In the modern world of globalization, the Internet and liberalization, as well as the complex conditions of development of Bosnian society, especially culture, insufficient attention is given to contemporary literature. In this context, the issue of contemporary children's literature is even more complex. Since it has existed as an independent formation, it has always been on the sidelines and marginalized in relation to "adult literature". The paper is dedicated to the importance and place of children's literature by Ferida Duraković. After the picture book from 1989, *Another Fairy Tale About A Rose*, Ferida Duraković writes more and more for children and publishes *Miki's Alphabet* (1994), *Amila's Alphabet* (1999), *Aesop's Fables* (2007), *Wind's Friend* (2009) ... Although Duraković was situated during the last century as a contemporary poet in the canon of Bosnian literature, the elements that shaped the literary-historical narrative of her overall work are insufficiently researched in literary historiography. Her poetry writes individual traumas, experiences and emotions, and her expression is dense and metaphorical. On the other hand, literature for Duraković's children is simpler in expression, tends to humor and play. In addition to sporadic studies of Ferida Duraković's poetry, her work for children until today has not been the subject of research. What is the status of the author's literary works for children in relation to her work for adults and how much Duraković is recognized as a children's writer, are questions that wants to be answered in the paper.

***Keywords*:** Ferida Duraković, child, children's literature, Miki's alphabet, Amila's alphabet ...

UDK 821.163.42.09-1 Kranjčević S. S.
Stručni rad

Selma Demirović

SILVIJE STRAHIMIR KRANJČEVIĆ U KONTEKSTU EVROPSKE MODERNE

Sažetak

Prijelaz iz 19. u 20. stoljeće donio je mnoge prekretnice u hrvatskoj književnosti, a podario je i velikog pjesnika - Silvija Strahimira Kranjčevića, koji se bavi važnim egzistencijalnim pitanjima koja je prikazivao na sebi svojstven način. Silvije Strahimir Kranjčević pokazao se kao pesimističan pjesnik u čijim se pjesmama mogu pronaći tri središnje tačke: domovina, čovjek i svemir (Jelčić, 2004: 164). Čitanjem njegovih zbirki vidljivo je da se nije odvajao od samoga sebe, već se prolaskom vremena razvijao i sazrijevao u još boljeg i uspješnijeg pjesnika. Ono što je još značajno za Kranjčevića je to da je preuzeo patnju i probleme kolektiva, predstavio ih kao vlastite nemire i nedaće te im pokušao naći rješenja i pozitivan ishod. Bio je veliki zagovornik slobode, pravde, što je vidljivo u njegovim pjesmama. Isto tako, bio je sklon brojnim sumnjama, zbog čega u svojim pjesmama nudi sliku „posrnuloga čovjeka" - dubljim čitanjem pjesama vidljiva je pjesnikova podvojenost između sumnje i vjere, stvarnosti i ideala, nade i neuspjeha, viđenja Krista kao uskrsle osobe i kao osobe koja je proživjela mnogo patnje u svom kratkom životu (Bagarić, 2005: 69). Iako je na početku karijere bio izložen negativnim kritikama, što Crkve, što književnih kritičara, potpuno priznanje kao pjesnik dobio je nakon Drugog svjetskog rata, a danas se smatra najvećim pjesnikom 19. stoljeća, pretečom moderne, sintezom ili mostom koji spaja realizam i modernu, klasikom, tvorcem temelja savremene hrvatske poezije (Jelčić, 2013). Osim što je širio vidokrug književnosti, širio je i sudbinske poglede te poglede u duhovnosti (Šimundža, 1988: 342). Ostavio je utjecaj na mnoge modernističke autore, među kojima se ističu Tin Ujević i Miroslav Krleža koji za Kranjčevića kaže da je „barjaktar slobode" jer je „kroz svoju proročku viziju pisao o odnosu pojedinca i njegove domovine." Kraj 19. i početak 20. stoljeća donose promjene u religioznim gledištima u umjetnosti. Nastavlja se tradicionalni pogled u prihvaćanju Boga, ali javljaju se i određene sumnje o položaju čovjeka prema Bogu, odnosu biblijskoga prikaza života u odnosu na stvarnost. Kranjčević se, iako ga književna povijest i kritika primarno drži pjesnikom realizma, smatra pretečom novog književnog razdoblja - moderne. On svojim pesimističkim svjetonazorom pruža drugačiji pogled na odnos čovjeka i Boga unutar kojega je čovjek percipiran kao „posrnuli čovjek".

***Ključne riječi**: Evropska moderna, Kranjčević, metafizika, hibridnost, poezija*

Osobine evropske moderne

Moderna je razdoblje od 1890. godine do Prvog svjetskog rata (u raznim evropskim zemljama ovi se datumi ne podudaraju, nego se različito pomiču). Sam naziv moderna ne predstavlja jasno postavljeni programski smjer ovoga doba. To je više zajednički i opći naziv za vrlo složena, različita, pa i protivurječna nastojanja i težnje ne samo u književnosti nego i na širem društveno-političkom planu.

Potkraj XIX stoljeća počinju u Hrvatskoj izlaziti književni i politički listovi koji su ustali protiv starije realističke književnosti, a tražili su orijentaciju na zapadnoevropske književne smjerove. Zalagali su se za slobodu umjetničkog stvaranja bez pragmatičnih, pedagoških i nacionalnih ograničenja. Krug poznavanja stranih književnosti snažno se proširuje: uz rusku književnost sada zauzimaju istaknuto mjesto francuska i njemačka književnost, a potom talijanska, češka i poljska.

I u Sloveniji, sa sličnim težnjama, javlja se modernistički pokret s pretežnim osloncem na zapadnoevropske književnosti. U srpskoj književnosti dobila je tzv. zapadnjačka orijentacija (pretežno pod dojmovima francuske književnosti) snažnu podršku kod većine srpskih pjesnika.

Tako se u našim književnostima na razmeđu dvaju stoljeća razvio široko zastupljeni modernistički pokret koji znači novo razdoblje u smislu književnih pogleda i težnji. Za njih ne postoje jedinstveni nazivi, niti su oni u svemu jednoznačni.

Osim toga, pored naziva moderna, ili uz njega, navode se i drugi nazivi: impresionizam, simbolizam, neoromantika. Ne treba shvatiti da se navedeni nazivi nižu jedan na drugi ili jedan iz drugog. Najviše odgovara istini i stvarnosti ako se kaže da ovi nazivi predstavljaju različite težnje koje traju uglavnom istovremeno i koje dolaze iz različitih vrela, u mnogočemu se nadopunjuju, ali u mnogočemu protivurječe.

Artizam je opća karatkteristika ovog razdoblja, koja pruža otpor i pobunu protiv naturalizma: umjetnost i umjetnik ne treba i ne mogu da budu ovisni u svome stvaranju u svakodnevoj i surovoj stvarnosti, nego su slobodni i neovisni o neporednim društvenim problemima. Umjetnik, stvarajući svoja djela, ne služi nikomu drugom do umjetnosti samoj, jer umjetnost ne treba za svoje postojanje nikakva i ničija opravdanja. Ona je sama sebi dovoljna. Takva opća težnja, koja se osjeća u ovom razdoblju na mnogim stranama i u mnogim nijansama, naziva se artizam, prema francuskoj riječi l'art (umjetnost).

Estetizam ističe istovremeno da je zadatak i konačan cilj umjetničkog stvaranja ljepota, tj. oblikovanje ljepote, a da je u stvaralaštvu osnovni poticaj lijepo. Ideal i kriterij lijepog bit će polazne i vrhunske vrijednosti za svako umjetničko djelo, a istovremno i vrhunski argumenti protiv naturalističkih ideja i ideala. I dok su se raniji poetski motivi nalazili u neposrednoj stvarnosti, sada se oni nalaze na estetskoj osami. Takvu težnju, koja se opet ne javlja osamljeno i odvojeno, nego u složenosti težnji čitavoga ovog razdoblja, naziva se estetizmom, prema nazivu estetika.

Aristokratizam znači da se u ovom razdoblju počinje izbor književnih tema i motiva počinje sužavati na sasvim uska, rijetka i nesvakidašnja vrela. Napuštaju se široki okviri društva sa svakodnevnim događajima i likovima, koji su živo interesirali realiste i naturaliste, a odabiru se samo posebni, u svakom pogledu izuzetni motivi. S ovom crtom novo razdoblje ističe strogo načelo aristokratizma u izboru i obradi likova i tema.

Formalizam nastaje kada je ovo razdoblje suzilo tematsko-motivsko područje i kada je isključilo iz svoga stvaralaštva obilje podataka i činjenica iz svakodnevnog života, koje su tako rado unosili u svoje djela realisti i naturalisti. Tada je bilo nužno da se velika pažnja posveti formi i obliku. Razvijao se poseban kult forme, brižno i skraćenim dotjerivanjem svih dijelova valjskog, vidljivog izgleda pjesničkog djela. Govorimo zato o posebnoj značajki ovoga razdoblja, o formalizmu, a o pjesnicima koji su u tom smjeru ulagali posebne i veće napore govorimo kao o pjesnicima formalistima.

Dekadencija nastaje prilikom napuštanja tema i problema iz svakodnevnog društvenog života, koje je odvelo mnoge pjesnike na put traženja svega neobičnog, bizarnog, pa i nenormalnog, patološkog. Stvarno se otkrivaju nova tematska područja, a umjetničko stvaralaštvo proširuje sve više raspon svojih motiva i tema. Postepeno se i po prvi put ozakonjuje praksa da predmetom umjetničke obrade može biti sve i da ne treba biti nikakvih ograničenja i moralnih predrasuda. Obrađuju se sada u književnim djelima teme koje predstavljaju za građanski moral i raniju, ustaljenu tradiciju veliko iznenađenje, a istovremno i potpuno negaciju ranijih shvaćanja i pogleda. U tom teškom sukobu staroga i novog, u borbi za prevladavanjem ustaljenog, tradicionalnog, a otkrivanju prijeko potrebno novog, javljaju se prigovori o propadanju dekadencije u umjetnosti i književnosti. Ali je taj prigovor bio opravdan samo s gledišta suženoga, dogmatskog i normativnog određenja zadatka u umjetničkom i književnom stvaralaštvu.

Navedeni nazivi, kao moguće sinteze nekih idejnih strujanja i nastojanja, više su opće, okvirne i teoretske značajke ovoga razdoblja nego što bi predstavljale književne pjesničke pravce. Oni su samo teoretska protuteža naturalističkim teorijama koje su u svoje vrijeme dale značajne rezultate na području književnosti i umjetnosti, ali su stvorili sumorna i pesimistička osjećanja u čovjeku da je on samo biološko stvorenje, zarobljen od surovih prirodnih zakona.

Mogu se odmah osjetiti protivurječne vrijednosti artizma, estetizma, aristokratizma, formalizma. Ukoliko su pridonijeli relativnom osamostaljivanju umjetnosti i književnosti od neposrednih društvenih, političkih i moralnih obaveza, utoliko su djelovali neposredno, progresivno. Ukoliko su, nasuprot, izdvajali umjetnost i književnika iz društvene zajednice, oslobađali ih svake odgovornosti društvu i dobu, onda su unosili opasan misticizam u umjetničko stvaralaštvo, koji nije unapređivao ni samo umjetnost, a niti je koristio humanoj funkciji književnog djela. Moderna promovira individualizam, pa je potrebno razlikovati književno razdoblje moderne od suvremenih pojava i avangardizma (neposrednih napora u iznalaženju izvornih i novih tema te izražajnih mogućnosti) (Čubelić: 1967: 339).

Hibridnost Kranjčevićeve poetike

Silvije Strahimir Kranjčević stvara krajem 19. stoljeća kada se u hrvatskoj književnosti počinje oblikovati moderna, a smatra se najvećim pjesnikom realizma. Kranjčevićevo religijsko pjesništvo često se, zbog načina pisanja i pristupa obrađivanim temama, naziva pesimističnim. Modernizam se neprestano suprotstavljao tradiciji u svim njenim oblicima pa se tako, osim u književnosti, odražava u svim sastavnicama života, poput svakodnevnog života, kulture, umjetnosti, posebno religije, koja je postala jednom od temeljnih rastavnica tradicionalne i modernističke sfere (Šimundža, 2004: 24).

Moderna preispituje postojanje Boga, a samim time i čovjeka kao Božjega stvorenja. Javljaju se razna mišljenja o čovjekovoj ulozi u svijetu. Silvije Strahimir Kranjčević (1865 - 1908) pjesnik je koji vremenski stvara u periodu realizma (Jelčić, 2004: 162), ali svojim stvaralaštvom najavljuje modernu, utičući značajno na pisce toga vremena. Kritičari ga smatraju i pretečom moderne što znači da njegova lirika označava raskid s tradicijom hrvatske poezije te se time približava evropskoj literaturi (Goldstein, 1975: 464).

Iako Kranjčević piše pjesme već u buntovnim gimnazijskim danima (Jelčić, 1984: 12), književnost nije bilo područje kojemu se isključivo posvetio. Prvu svoju pjesmu, Zavjet, objavio je u Hrvatskoj vili 1883. godine te je već tada primio pozitivnu kritiku Eugena Kumičića (Jelčić, 2004: 163), koji proročanski govori: „Taj će vam biti najbolji hrvatski pjesnik!“ (Jelčić, 2004: 164) Najprije je krenuo u senjsko sjemenište, odakle je i rodom, a potom na teološki studij u Rim, koji ubrzo napušta jer ne osjeća svećenički poziv (Jelčić, 2004: 162). Međutim, religijski se aspekt sačuvao u njegovim pjesmama, ali se odnos prema religiji promijenio. Pjesnik uzima religijski motiv, ali ga ne prikazuje u njegovom originalnom obliku već alegorično.

Kranjčevićevo se književno stvaralaštvo može podijeliti na tri cjeline (Šimundža, 2004: 76). Prvu čini zbirka Bugarkinje (1885), drugu Izabrane pjesme (1898), treću Trzaji (1902), a u nju se još ubraja i posmrtno objavljena zbirka Pjesme (1908) koju je pripremilo Društvo hrvatskih književnika (Goldstein, 1975: 456). Kranjčević je Bugarkinje sastavio provodeći vrijeme s mladim pravaškim književnicima zbog čega je zbirka nastala pod utjecajem Augusta Harambašića u čijem je krugu djelovao te Augusta Šenoe (kome je i posvetio zbirku), što je najvidljivije na primjerima versifikacije (Frangeš, 1987: 211). U zbirci se bavi idealima, nacionalnim problemima – „ne nacionalni zanos koji sam sebi tako rado stavlja povez preko očiju, nego muška, muževna suza, prolivena nad nesrećom narodnom“ (Goldstein, 1975: 461), socijalnim problemima, uvodi

nove socijalne motive u pjesmama Radnik, Iseljenik, a kada su u središtu pjesnikova interesa upravo socijalni sadržaji, u odabiru vokabulara, tema i motiva, simbolike i sl, osjetan je krišćanski ton.

Lirski subjekt većine pjesama iz Bugarkinja patetičnim ili ozbiljnim tonom u liku proroka nudi viziju spasa ili preuzima patnju kolektiva. Kranjčević je svojim iskrenim i istinskim stihovima narodu htio dati do znanja da je svjestan problema koji ga zaokupljaju, da zna da mu je teško, ali da će krajnji ishod, u skladu s Kristovim obećanjem i naukom, bez obzira na patnje, biti pozitivan. U ovoj zbirci pjesnik „počinje određivati svoj stav prema životu“ (Goldstein, 1975: 460). U sklopu toga važno je spomenuti pojam poeta vates, odnosno pjesnik-prorok kojim se Kranjčević i sam smatrao (Goldstein, 1975: 464), a to se jasno očituje u Bugarkinjama (1885) kao i u kasnijim zbirkama.

Tu je ulogu Kranjčević shvatio ozbiljno, kao dužnost koju mu je Bog podario (Šimundža, 2004: 81) kako bi vršio njegovu volju (Šimundža, 2004: 74). Kranjčević svojim pjesmama nije izricao vlastite patnje, probleme i općenito osobne doživljaje jer je smatrao da oni nisu značajni za ostale ljude, već je narodne nedaće i teme predstavljao kao vlastite (Lončarević, 2005: 464) te im je pronalazio rješenja, pružao vjeru u ljudske ideale, slobodu, rad (Lončarević, 2005: 462). O njima je govorio iz vlastitog uviđanja stvari (Šimundža, 2004: 111). U zbirci čak nekoliko puta napominje „obvezu da ponese križ naroda svoga na vlastitim ramenima“ (Lončarević, 2005: 464). Također je smatrao kako ga je Bog postavio kao pjesnika-proroka kako bi pomagao nemoćnima, što se može iščitati iz pjesama Pjesniku moć (1884) (Šimundža, 2004: 74) i Kolo sreće (1884.) (Šimundža, 2004: 83).

Dakle, u Bugarkinjama su prisutni religijski motivi, a lirski subjekt na sebe preuzima Kristovu simboliku (otkupljenja, trpljenja za svoj narod), a te je pjesme moguće promatrati i kao rodoljubne. Kranjčević Boga vidi kao mogućnost spasa preko poslanika koje šalje (u ovom slučaju sam je pjesnik poslanik). Čovjek je posrnuo jer je njegov život „dolina suza“, ali je ujedno i heroj jer pjesnik vjeruje da ga je moguće izdignuti iz posrnuloga stanja. Hrvatski katolički pokret osnovan je kako bi u živote ljudi uveli kršćanske vrijednosti. U književnosti su isticali potrebu da djela budu ispunjene „pozitivno i aktivno katoličkim duhom, a ne regbi u nekoj pasivnoj rezistenciji prema vjeri“ (Lončarević, 2005: 255). Isto tako, smatralo se da je „katolička književnost (…) ona koja, u umjetničkoj formi, prikazuje sve pojave u svijetlu od Boga objavljenih istina katoličke Crkve i vjere!“ (Lončarević, 2005: 227).

Druga pjesnička zbirka, Izabrane pjesme, objavljena je 1898. godine. U toj je zbirci, prema Frangešu (1987: 219), poezija dobila konačan oblik. U njoj Kranjčević progovara o čovječanstvu, općeljudskim pitanjima, društvenoj nepravdi, javlja se skepsa o temeljnim vjerskim pogledima (Eli! Eli, lama azavtani, Mojsije), odnosno o idealima koji su bili prisutni u ranom kršćanstvu, o svemirskom poretku i sl. (Jelčić, 2013).

Kranjčević teži ka oslobođenju od kršćnskog dogmatizma i zbog toga u svom opusu zadržava biblijsku metafiziku, te će simbolički ovjekovječiti Krista, koji postaje simbol ljudske pravde i ljubavi. Da bi to postigao pjesnik mit prenosi u vrijeme iako je on, ustvari, transvremena priča. Isus je očovječeni Bog, ali je duboko i obogotvoreni čovjek. Kranjčević u tom problemu misaono pjeva u pjesmi Eli! Eli! Lama azavtani, u kojoj ispisuje smisao Isusove žrtve, a smisao žrtve je smisao etike, smisao ljubavi kao vrhunske humanističke vrijednosti. Kroz tu žrtvu učimo šta je moć – Bog ubija sina da bi iskupio čovječanstvo.

Pjesma počinje retoričkim pitanjem koje ne zahtjeva odgovor. Pjesma od nas traži da se zapitamo ko smo i šta smo, je li čovjek zvijer. U pjesmi se historizira Isus i na taj način pokazuje kako se ljudsko biće ponašalo kroz historiju, stoga, pjesma o Isusu postaje pjesma o općenitoj

prirodi čovjeka. Smisao žrtve za kršćanstvo i čovjeka pretvoren je u kršćansku arenu unutar koje caruju moćnici, a Bog u povijesnom lancu zbivanja postaje predmetom političke manipulacije. Kranjčević riječju arena aludira na Crkveni raskol, na mnogobrojnost kršćanskih sekti, a niti jedna ne promovira ono što je Krist propovijedao. Njegove pjesme imaju religijsko-socijalni karakter.

U pjesmi Mojsije, ukrštavanje biblijskog mita i povijesti pjesniku omogućava da mitsko suoči sa društvenim i političkim, a metafizičke i mitske planove čovjekove kulture učini tvorničkim elementima ljudskog društva. Slična je i pjesma Zadnji Adam, u čijoj podlozi je priča o Apokalipsi i biblijskom prvom čovjeku, ali Kranjčević biblijsku teocentričnu utemeljenost zamjenjuje autocentirčnom. Ova pjesma je otvorila proces ateizacije i svijest o historičnosti Boga. Bog je autocentirčna konstrukcija, čovjekolik je i stvorio je čovjeka kao svoju sliku i priliku. Kranjčević nas tjera na autocentrični pogled i kroz taj pogled postavlja pitanja o neupitnosti Božijeg jezika. Bog je obećao Apokalipsu, a pred njenim činom je zanijemio, zanijemio je pred čudima koja je stvorio, pred količinom zla, suočio se sa svojim mitom.

U času pobjede Apokalipse Bog se otjelesnio. To Kranjčević pokazuje i u jeziku, upotrebom riječi npr. sustaviti, koja se povezuje s Bogom, a to podrazumijeva neku vrstu staračkog, suočavanje organizma koji je istrošen. Kranjčevićev Mojsije sav je usmjeren na sintezu egzistencijalnih i ontologijskih pitanja. Mojsije je prijatelj Božji koji afirmira ideale. Mojsije, iako umire, ostvaruje svoj ideal zato što je ispunio cilj. Kranjčević društvene probleme pretvara u slike koje su plod pjesničke mašte.

Zbog mnogih religijskih sumnji, Kranjčevićev se čovjek očituje kao „posrnuli čovjek“. Naime, Kranjčević se protivio nepravdi, nemoralu, nadmoći sile, težnji materijalizmu i karijerizmu, a sve to očitovalo se i u njegovim pjesmama (Brešić, 2019: 63). U takvim je pjesmama prevladavao pesimistični ton i „propitkujući“ pogled na odnos čovjeka prema Bogu zbog čega ga Hrvatski katolički pokret nije prihvatio. Kranjčević je zbirci priredio dodatak, dramsko-lirsko djelo, oratorij Prvi grijeh (1893.) u kojem progovara o početku ljudskog roda, ali ga prikazuje alegorično (Jelčić, 2013). On u njemu „daje čitav program organizacije i napretka ljudskog društva“ (Goldstein, 1975: 458). U zbirci se ponovo javlja pjesma Radniku, ali ona je prerađena. Time je htio zaštiti radnike jer se zalagao za poštivanje rada i pravdu.

Kranjčevićevo pjesništvo predstavlja „duhovno-idejni prijelom u hrvatskoj književnosti“ (Lončarević, 2005: 44). Iako je unutar povijesti književnosti prihvaćen kao pjesnik realizma, u mnogočemu donosi duh moderne, a samim time nova pitanja, teme, motive i slično (Šimundža, 2004: 73). On se prvi direktno počeo baviti religioznim pitanjima te je zbog svoje snage i stila kojim im je pristupio postao glavni predstavnik religiozne tematike (Šimundža, 2004: 74). Progovarao je kao poeta vates (pjesnik prorok), zalagao se za pravdu, slobodu, moral, istinu, sreću, za siromašne, nemoćne, ugrožene, ponižene (Šimundža, 2004: 116), a suprotstavljao se boli, nemoralu i suzama.

Kroz navedene teme provlačila se religiozna pozadina kojoj se stalno vraćao. Kranjčević je bio kršćanin, vjerovao je u Boga jer ga je vjera učila da je Bog dobar, da u svijetu vlada ljubav, no stvarni ga život nije u to uvjerio. Shvatio je da postoji mnogo nepravde, grijeha, zla. Ono što je najmanje prihvaćao bilo je zlo kao nezgoda „u Božjem djelu stvaranja“ (Šimundža, 2004: 86). Shvatio je da se svijet koji se u Bibliji predstavlja kao idealni ne može poistovjetiti s realnim životom. Zbog toga je često propitkivao Boga, religiju, vrijednosti i pristupao im sa sumnjom (Šimundža, 2004: 87).

Neka od pitanja koja postavlja su: „Odakle tolike nepravde i zlodjela? Zašto svijet nije bolje uređen? Ima li smisla Stvoriteljev čin? Zašto je Bog uopće stvarao svijet prepun zla i patnje? (…) (ibid.) Čemu tolike razlike i nejednakosti, tragičnosti i neredi? Zašto zlo tako ubitačno i

nekažnjeno djeluje?“ (Šimundža, 2004: 88). Upravo iz ovakvih pitanja proizlazi Kranjčevićevo određenje posrnuloga čovjeka u odnosu prema Bogu. Zapravo je u cijelom njegovom pjesništvu prisutna dilema između dobra i zla, odnosno Boga i vraga (Lončarević, 2005: 44). U svakom od razdoblja Kranjčevićeva stvaralaštva postoje različiti problemi, nejasnoće o Bogu, ljudskom položaju, javljaju se različite sumnje koje su iz zbirke u zbirku sve intenzivnije i uočljivije. Različite biblijske slike imaju različit utjecaj na Kranjčevićevo pjesništvo.

U periodu između Bugarkinja i sljedeće njegove pjesničke zbirke, Izabrane pjesme (1898), Kranjčević, zbog složene političke situacije u Hrvatskoj (vladavina bana Khuena Héderváryja), po završetku učiteljskog zanata (pri tome mu je pomogao Josip J. Strossmayer) (Goldstein, 1975: 456) odlazi u Bosnu i Hercegovinu raditi kao učitelj. Služio je u nekoliko gradova (Mostar, Livno, Bijeljina) (Jelčić, 2004: 162), a skrasio se u Sarajevu gdje je ostao sve do svoje smrti (Goldstein, 1975: 456). U Sarajevo ga je doveo Kosta Hörmann, kulturni radnik, pokretač i nominalni urednik časopisa Nada (1895-1903) kojem je urednik bio sam Kranjčević, a on je sarađivao i s Antunom Gustavom Matošem.

Kao urednik primjenjivao je stroge estetske kriterije, a s obzirom na to da je zagovarao „načelo slobode umjetničkog stvaranja“ (Jelčić, 2013), birao je djela koja slijede to pravilo te ih objavljivao u časopisu. Osim djela drugih autora, poput Milana Begovića, Josipa Kozarca, Ivana Trnskog, Dragutina Domjanića, Ksavera Šandora Gjalskog, Vjenceslava Novaka (Goldstein, 1978: 71) i mnogih drugih, objavljivao je i velik broj vlastitih književnih kritika. Prema nekima, Nada se smatra najboljim i najutjecajnijim južnoslavenskim časopisom na prijelazu stoljeća.

Spomenuto je da je Kranjčević svoje stvaralaštvo započeo u razdoblju realizma pa se u pjesmama mogu pronaći i obilježja tog razdoblja, odnosno vidljivo je da se u prvoj zbirci, Bugarkinje (1885), oslanja na tradiciju u kojoj se javlja rodoljubna lirika (preteča mu je Šenoa), ali već u njoj se prepoznaju religiozne misli (Šimundža, 2004: 76).

U zrelijim Izabranim pjesmama (1898.) pitanja postaju oštrija (Šimundža, 2004: 76) te „životne suprotnosti i sudbinske dileme dolaze do potpunog izražaja“ (Šimundža, 2004: 86), opiru se i ujedinjuju religiozne poruke i određena realnost, pjesme su ispunjene pjesnikovim buntom iako govore o religioznim slikama (Šimundža, 2004: 95). U ovom drugom razdoblju također „krivi“ Boga za životnu stvarnost jer je ne želi ili ne može promijeniti. Ljutilo ga je što postoji zlo, nepravda, nesklad i nasilje u svijetu, a još više to što se ono ne može iskorijeniti (Šimundža, 2004: 93).

U pjesmama pokušava prodrijeti u tajnu, odnosno pokazuje vlastitu (ljudsku) patnju u nemogućnosti shvaćanja Božje logike. Kao „posrnuli čovjek“ progovara o vlastitom razočaranju, gubljenju povjerenja u Boga, neshvaćanju Božjeg plana. U pjesmi Lucida intervalla (1893.) Kranjčević progovara o pravdi, odnosno nepravdi na Zemlji, o vlastitoj smrti koju opisuje pozitivno: I to je smrt? / O, kako brižno anđeli božji / Na perju me spuštaju u grob! / Bez bola, bez želja, klonula uda / vlažne se dotiču zemlje. (Kranjčević, 1996: 120). Na samom kraju pjesme opisuje susret s Budhom koji ne pripada kršćanskom svijetu, ali se prema njemu odnosi s poštovanjem: O zdravo, o veliki Budha. (Kranjčević, 1996: 122).

Pesimizam je i dalje prisutan, ali on je izraženiji, bol je dublja, odnos između vjere i nevjere dramatičniji, nemiri se pretvaraju u pasivne odraze, a religiozne nesuglasice obiluju apsurdom i skepsom te se osjeća mračniji ton nego u prijašnjim zbirkama (Šimundža, 2004: 97). Od svih pjesama u kojima je izražena sumnja, najizraženija je u Zadnjem Adamu (1896), u jednoj od njegovih najpoznatijih pjesmama (Frangeš, 1987: 214) koja se u evropskoj književnosti tematski dovodi u vezu sa Sul Monte Mario, pjesmom Giosuèa Carduccija (Frangeš, 1987: 215). Za Carduccija je potrebno spomenuti da je bio antiklerikalni pjesnik kao i veliki broj modernista

koji su se ugledali u Kranjčevića (Šimundža, 2004: 104). U toj se pjesmi primjećuje osjećaj besmislenosti života, osjeća se nihilistični pogled na život.

Led u Zadnjem Adamu dovodi zadnjeg Adama pred pitanja o bitku. Razvoj kritičke misli o Silviju Strahimiru Kranjčeviću zapravo su pokušaji da se razotkrije najdublji smisao njegovih nemira. Kranjčevićeva emocija iznesena je na talasu emocije lucidno iskristalisane u izraz. Kranjčevićeva filozofija je filozofija srca, a osnovne emocije koje dubinski pokreću njegovo pevanje svode se, kao što je to već zapaženo, na patnju, svode se na bol.[1]

Osim u Zadnjem Adamu (1896), „njegov pretežno epsko-lirski talent" (Frangeš, 1987: 212) osjeća se i u Mojsiju (1893), i brojnim drugim pjesmama. Pjesma je temeljena na biblijskoj priči Mojsijeva izbavljenja izraelskog naroda iz egipatskog ropstva, a tematizira se vjera, sloboda, ljudska kušnja, čovjekov položaj u svijetu, sumnja u ideale. Kranjčević likom Mojsija uspostavlja dijalog s Bogom, koji se može shvatiti i na univerzalnoj ravni čovjek-Bog (Šimundža, 2004: 107). Ovom je pjesmom, već zreli Kranjčević, „od pjesnika nacionalnog čovjeka, postao pjesnik Čovjeka, njegova položaja i borbe u neprijateljskoj Prirodi" (Goldstein, 1975: 468).

Što se tiče Kranjčevićeva odnosa prema Kristu i Crkvi, on ta dva pojma odvaja. Krist mu predstavlja duhovni ideal (Šimundža, 2004: 113), on je za njega nadljudska, božanska pojava, heroj, duhovni putokaz (Šimundža, 2004: 114), veličanstven (Šimundža, 2004: 117) te s Njim nikad nije ulazio u sukobe, nikad u Njega nije sumnjao, preispitivao Ga, a nikad Ga nije ni teološki tumačio (Šimundža: 2004: 114). Smatrao je da je praksa Kristovih sljedbenika zakazala u provođenju vjerskih ideala (Šimundža, 2004: 125). Kranjčević ustraje u svojoj vjeri, uporno joj se vraća i uzima je kao podlogu.

Zaključak

Kranjčević je započeo pjevati u stilu romantičarskih pjesnika, međutim, umjesto romantičarske emocijonalnosti, gdje su u prvom planu domovinska osjećanja i iskazivanje kolektivnih emocija, u poeziji iz kasnijih knjiga emocije postaju individualne, te sa domovinskog osjećanja prelaze u općeljudski plan. Iz takvih pjesama, ustvari, progovara bol zbog stradanja ukupnog čovječanstva, svi fenomeni razloženi su u vremenu, pridružen im je i metafizički koncept uma.

Za Kranjčevića bi se moglo reći da je pjesnik metafizičke tajne, pjesnik koji teži da uspostavi metafizičku harmoniju. Kranjčević ispituje sistem svetih neupitnih istina, ispituje biblijski mit u kontekstu historije. U Kranjčevićevoj poeziji vidljivo je i spajanje onoga što se čini nespojivim. Taj spoj nespojivog dolazi kao rezultat pjesnikovog pogleda na matafiziku.

Čin golgote (raspeća) metonimijski se prenosi na sudbinu cijelog čovječanstva: umjesto žrtve izabranog pojedinaca za dobrobit svih imamo sliku žrtvovanja cijelog čovječanstva za dobrodit izabranih pojedinaca. Pjesnik pomoću simbola (raspće, križ, kruh, krv...) u stihovima pokušava obuhvatiti ljudsku povijest. U vezi s tim, stihovi se mogu tumačiti alegorijski i kao parabole. Tako se nameću ne baš optimistične predstave čovječanstva kao kolektivnog raspeća, čovječanstva kao sveopće tamnice u kojoj trovna gamad pliže.

Kranjčević nastoji odvojiti moć instutucije od biblijskog obećanja, jer vjeruje da je mitskoj naraciji suština humanizam. Njegov lirski subjekt je pobunjen čovjek. Tradicija više nije obavezujuća norma, a budućnost postaje prostorom oslobođenje kreacije za inovativnosti i originalnost. U stihovima se odvija drama ateizacije i prisutan je motiv Ničeovog nadčovjeka. Prema Ničeu, nadčovjek je naredni u evoluciji, jer svijet nije završen, neprestano se ruši i opet

[1] Lalić, V. Ivan, iz predgovora *Izabranih pjesama*

gradi, a u cijelom procesu učestvuje i čovjek. Nadčovjek je metafora, ne za pojadinca, već za cijelo čovječanstvo.

Kranjčević polazi od simboličke figure Krista, a radnika uzdiže na nivo ovozemaljskog božanstva, njegovo djelo vidi kroz optiku biblijskog mita o stvaranju svijeta. To je spoj socijalnog i metafizike, jer čovjek dovršava i ispravlja Božije djelo. Ispostavlja se da je ateizma jedini etičan, jer je human za čovjeka, za ljubav prema čovjeku čini dobro, a religijski moral je tu radi drugih ciljeva.

Matoš i Krleža su svojim mislima izvršili vrlo važan utjecaj na percepciju Kranjčevića. Njihova je teza bila da se iskon Kranjčevićeve poezije može pronaći u političkoj motivaciji (Krleža) ili da su društvene okolnosti u kojima je živio presudne za razumijevanje izvornosti njegove poezije (Matoš). Bit Kranjčevićeve poezije, već od najranijega perioda, postaje egzistencijalni princip na kojem počiva njegov svijet. Taj princip zahtijeva dualističko razumijevanje. Kranjčevićeva poezija u svome glavnom obilježju je lutanje između dvije suprotstavljene krajnosti.

Teza o egzistencijalnom kao izvornom motivu za poimanje temeljnoga Kranjčevićevog pjesništva, i Kranjčevićevu nemoć da uskladi dva suprotstavljena principa svijeta kritičari najčešće nazivaju pesimizmom, a opravdavaju rezignacijom. Ja odvajam pesimizam čovjeka koji, osjećajući se uvrijeđen neuspjelim težnjama harmonije u svijetu i u sebi samom, strašno proklinje i sebe i svijet; taj oblik pesimizma odvajam od beznadne potčinjenosti mučenjima duha i tijela, koja su toliko obilna u našem svijetu i koja treba uništiti (Frangeš, 1964).

Kranjčević jeste pjesnik moderne, jer tretira pitanja koja muče slobodnu individuu... A moderna promovira individualizam. U tom segmentu, Kranjčević je daleko ispred svojih savremenika, u tokovima evropske moderne. Poezija tog doba na južnoslavenskim prostorima je u sjeni njegovog imena, kako ističe Matoš. Bez sumnje najveći pjesnik hrvatskog devetnaestog stoljeća, istinski njegov spoj s modernističkom lirikom dvadesetog, Kranjčević je prvi od naših novijih pjesnika kojima značenje nije isključivo književno povijesno, i koji mirno podnosi takozvana evropska mjerila. Broj njegovih čitatelja ne opada sa vremenom, nego trajno raste, a tematika njegovih pjesama nimalo ne gubi na aktuelnoti. Konačno, što je kao dokaz života jedne umjetnosti najvažnije, Kranjčević je trajan izazov književnoj kritici (Frangeš, 1964).

Pjesnik predstavlja individualizam kao filozofski pravac mišljenja, osjećanja i htijenja, koja ističe da je čovjek odvojen i drugačiji od drugih i da je cjelovita i nedjeljiva ličnost. Individualizam podrazumijeva osoben sistem vrijednosti, teoriju ljudske prirode i određena politička, ekonomska, socijalna i vjerska uvjerenja i stavove. Po individualistima, sve vrijednosti moraju se sagledavati kroz prizmu čovjeka, individue, kojoj se pripisuje najviši značaj. Kao teorija ljudske prirode, individualizam insistira na tome da će interesi normalne odrasle jedinke na najbolji način biti zadovoljene ako se jedinki dozvoli maksimalna sloboda, uz odgovornost za odabir ciljeva i sredstava kojima će te ciljeve postići (Vidović, 2006). Individualizam ističe potrebu nezavisnosti i slobode svakog čovjeka od društvene zajednice i osnovnih prirodnih zakona, a posebno je naglašavao slobodu umjetničkog stvaranja.

Instikt ogromne ljudske simpatije čini Kranjčevića velikim pjesnikom, i tu, u tom silnom altruizmu, u toj velikoj sposobnosti da ljubi, da voli, da simpatiše: tu je neodoljiva snaga njegove pjesničke sugestivne slabosti u djetetu i u suzi... Dijete i suza su sa radnikom trojstvo simbola tog pjesništva, poezije svemirske očajnosti i duboke ljudske ljubavi (Matoš, 1964). Kranjčević je pjesnik koji je sintetizirao prethodne poetičke pravce i nagovijsetio modernu na južnoslavenskim prostorima.

Kranjčević svojim djelom i danas dokazuje tvrdnje kritičara da je jedan od najboljih pjesnika na južnoslavenskim prostorima. To je pjesnik koji nema ni prethodnika ni nastavljača u južnoslavenskom pjesničkom korpusu. Kranjčević je pjesnik koji poezijom zadire u organizaciju života gdje je hijerarhija pravih vrijednosti porušena i izgrađena nova, sa potpuno alogičnom strukturom.

Kranjčević je pjesnik koji metafiziku prihvata kao stvarnost, i u svojoj poetici iznosi kritiku kulture i njene paradigme. Pjesnik osvježavanje kulturalne memorije, odnosno osvježavanje kulturalne povijesti zasniva na Ničeovom konceptu metafizike. Kranjčevićevi stihovi upućuju na intelektualno. U radu će biti prikazano da je Kranjčević ne samo pjesnik moderne, već i da je istaknuti humanista.

Tačka presjeka za Kranjčevića i tokove evropske moderne je izražena, jer pjesnik tretira pitanja koja muče slobodnu individuu. Kranjčević nas tjera na autocentrični pogled i kroz taj pogled postavlja pitanja o neupitnosti Božijeg jezika. Ovaj pjesnik u svojim stihovima razlaže neka od temeljnih egzistencijalnih pitanja i propagira humanizam, kao jedan od vrhovnih principa života svakog pojedinca. Kranjčevićeva poezija plijeni veliku pažnju i savremnih čitalaca, podstičući ih na razmišljanje o univerzalnim ljudskim dilemama.

LITERATURA

1. Bagarić, V. (2005). Misaona i biblijska tematika Kranjčevićeva pjesničkog izraza. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 51, 14, 69-76 https://hrcak.srce.hr/25111
2. Brešić, V. (2019): Hrvatska književnost 19. stoljeća. Zagreb: Periodica Croatica.
3. Čubelić, Tvrtko (1967). Književnost, školski leksikon Općeobrazovne škole, 12 knjiga; Zagreb: Panorama, glavni urednik Silvio Ružić.
4. Durčinov, M, Kovač, N, Lešić, Z, Koljević, N, Kulenović, T, Petrović, N. (1988). Moderna tumačenja književnosti, Sarajevo: Svjetlost.
5. Frangeš, I. (1987). Povijest hrvatske književnosti. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
6. Frangeš, Ivo (2005). Riječ koja traje: književne studije i rasprave, Zagreb: Školska knjiga.
7. Friedrih, Hugo (1969). Struktura moderne lirike, Zagreb: Svijet savremene stvarnosti.
8. Goldstein, S. (ur.) 1975. Povijest hrvatske književnosti u sedam knjiga. Zagreb: Liber: Mladost.
9. Goldstein, S. (ur.) 1978. Povijest hrvatske književnosti u sedam knjiga. Zagreb: Liber: Mladost.
10. Jelčić, D. (1984). Kranjčević, Biblioteka Portreti. Zagreb: Globus.
11. Jelčić, D. (2004): Povijest hrvatske književnosti: tisućljeće od Baščanske ploče do postmodernizma. Zagreb: Naklada Pavičić.
12. Hrvatski biografski leksikon. KRANJČEVIĆ, Silvije Strahimir. 2013. Dubravko Jelčić (ur.). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža – Školska knjiga. https://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=6980
13. Kolar, M. (2014). Fran Galović i Hrvatska mlada lirika: Esej povodom dviju stogodišnjica (1914 – 2014). Podravski zbornik, 40, 264-266 https://hrcak.srce.hr/227677
14. Kranjčević, S. S. (1964). Pjesme. Pet stoljeća hrvatske književnosti, knjiga 60. Zagreb: Matica hrvatska.
15. Kranjčević, S. S. (1996). Izabrane pjesme. Zagreb: Matica hrvatska.
16. Kranjčević, S. S. (1996). Izabrana djela. Zagreb: Matica hrvatska.

17. Kranjčević, Silvije Strahimir (2007). Izabrane pjesme, Sarajevo: Matica Hrvatske u Sarajevu.
18. Krišto, J. (2004). Hrvatski katolički pokret (1903.-1945.). Zagreb: Glas Koncila.
19. Lešić, Zdenko (2005). Teorija književnosti, Sarajevo: Sarajevo Publishing.
20. Lončarević, V. (2005). Književnost i hrvatski katolički pokret. Zagreb: ALFA.
21. Marinković, M. Prvi u nizu: Prvi zbornik senjske (nad)lokalne kulturne priče. Zbornik radova 1. Senjskog interdisciplinarnoga simpozija: Zdravo ste nam, braćo, u kamenu Senju! Uredila Ana Vukelić. Senj: Grad Senj, 2018. 639-64
22. Matičević, I. (2015). Mjera očaja, krik utjehe. Hrvatska ekpresionistička književnost i Prvi svjetski rat. Dani Hvarskoga kazališta: Građa i rasprave o hrvatskoj književnosti i kazalištu, 41, 1, 228-242 https://hrcak.srce.hr/138995
23. Matoš, Antun Gustav (1964). U sjeni velikog imena, Zagreb: Matica hrvatska.
24. Moguš, M. (1990). Uskočka epopeja u poeziji S. S. Kranjčevića. Senjski zbornik: prilozi za geografiju, etnologiju, gospodarstvo, povijest i kulturu, 17, 1, 187-192 https://hrcak.srce.hr/74398
25. Niče, Fridrih (1996). Antihrist, Beograd: Izdavačko preduzeće Rad.
26. Prosperov Novak, Slobodan (2003). Zagreb: Povijest hrvatske književnosti, Golden marketing.
27. Šimundža, D. (2004). Bog u djelima hrvatskih pisaca, svezak prvi. Zagreb: Matica Hrvatska.
28. Šimundža, D. (1988). Religiozna polazišta i dileme Kranjčevićeve poezije. Crkva u svijetu : Crkva u svijetu, 23, 4, 342-356 https://hrcak.srce.hr/85826 Pristupljeno 13. 8. 2021.
29. Vešović, Marko (1998). Sarajevo: Na ledu zapisano, Esejistika ZID.
30. Vidanović, Ivan (2006). Rečnik socijalnog rada, Beograd: Narodna biblioteka Srbije.

Internetski izvori

1. https://www.poezija.info/hrvatska/silvije-strahimir-kranjcevic/
2. http://sskranjcevic.hr/pregled/uDjelaJednoP.ASP?PisID=1&KatID=123&Zbirka1ID=&Zbirka2ID=941&DjID=1565&totlvl=1
3. https://hkm.hr/lirika-kriza/silvije-strahimir-kranjcevic/
4. https://www.poezija.info/hrvatska/mir-vam-silvije-strahimir-kranjcevic/

SILVIJE STRAHIMIR KRANJCEVIC IN THE CONTEXT OF EUROPEAN MODERNA

Abstract

The transition from the 19th to the 20th century brought many turning points in Croatian literature, and he also presented the great poet - Silvije Strahimir Kranjčević, who deals with important existential issues and presented them in his own way. Silvije Strahimir Kranjčević proved to be a pessimistic poet in whose poems three central points can be found: homeland, man and universe (Jelčić, 2004: 164). Reading his collections, it is evident that he did not separate himself from himself, but over time developed and matured into an even better and more successful poet. What is even more important for Kranjčević is that he took over the suffering and problems of the collective, presented them as his own riots and troubles and tried to find solutions and a positive outcome. He was a great advocate of freedom, justice, which is evident in his songs. He was also prone to many doubts about the discrepancy between biblical idyll and real life, which is why he offers the image of a "stumbled man" in his poems. as a resurrected person and as a person who has experienced a lot of suffering in his short life (Bagarić, 2005: 69). Although at the beginning of his career he was exposed to negative criticism, both the Church and literary critics, he

received full recognition as a poet after World War II, and today is considered the greatest poet of the 19th century, a forerunner of modernity, a synthesis or bridge connecting realism and modernity a classic, the creator of the foundations of contemporary Croatian poetry (Jelčić, 2013). In addition to broadening the horizons of literature, he also expanded the views of destiny and views in spirituality (Šimundža, 1988: 342). He left an influence on many modernist authors, among whom stand out Tin Ujević and Miroslav Krleža, who describes Kranjčević as a "flag bearer of freedom" because "through his prophetic vision he wrote about the relationship between the individual and his homeland." The late 19th and early 20th centuries brought changes in religious views in art. The traditional view of accepting God continues, but there are also some doubts about man's position towards God, the relationship of the biblical account of life to reality. Although literary history and criticism primarily consider him a poet of realism, Kranjčević is considered a forerunner of a new literary period - modernity. With his pessimistic worldview, he provides a different view of the relationship between man and God within which man is perceived as a "stumbled man."

***Keywords**: European Modern, Kranjčević, metaphysics, hybridity, poetry*

UDK 811.163.43’373.45
UDK 811.163.42’373.45
UDK 811.163.41’373.45
Izvorni naučni rad

Đelaludina Šukalić
Edina Rizvić-Eminović
Adnan Bujak

A CORPUS-BASED STUDY OF ANGLICISMS ACROSS DIFFERENT TEXT TYPES OF ONLINE NEWS

Abstract

The study focuses on the analysis of anglicisms in the Bosnian/Croatian/Serbian (B/C/S) language on the basis of the compiled corpus of online news. The corpus includes two hundred and fifty online news articles, fifty per each of the five chosen text types, published during one month, the month of January 2022, on online news sites Klix.ba and ba.N1info.com. The chosen text types are: SciTech, News, Sport, Lifestyle, and Business. The task was to determine the extent of presence of anglicisms in these text types, that is, their high frequency of occurrence along with any differences across text types. The qualitative analysis of the aforementioned corpus includes investigation of unique anglicism tokens, total frequency of anglicism occurrence as well as part of speech classification of the noted anglicisms. The analysis reveals that anglicisms show different frequencies of occurrence across the analysed text types. The SciTech and Sport sections exhibit the highest frequency of anglicisms compared to the News section with the lowest anglicism frequency.

Key words: *anglicisms, B/C/S, corpus, online news, text types*.

Introduction

Lexical borrowing entails taking words from one language, the source language, and incorporating them into the lexicon of another language, the target language. Samardžija defines it simply as “every taking of a lexical unit from one lexicon into another” (Samardžija, 1995, p. 45). The process of lexical borrowing is influenced by a number of various factors such as cultural, economic, and political influences, territorial closeness of the areas employing the said languages, and more (Samardžija, 1995; Čedić, 2008, p. 22). In other words, apart from linguistic factors, e.g. structural similarities between languages under consideration, sociolinguistic factors play an important role as the driving force behind the process of lexical borrowing. Recently, the English language in particular has seized the forefront as the language of globalisation (Crystal, 2006; Čedić, 2008; Prćić, 2019, p. 17). Consequently, it rightly became the main source language for lexical borrowings. In this sense, its use within certain thematic domains, in particular the ones more susceptible to the aforementioned factors that facilitate lexical borrowing, is not surprising. For example, English, as a global Lingua Franca (Crystal, 2003), is commonly used as a linguistic answer for the new, emerging terminology, neologisms, and is therefore recognized as the predominant language in the technology field (Čedić, 2008, p. 23; Kaplan, 2001). In fact, even in general, anglicisms tend to emerge as the predominant type of lexical borrowing for new words (Muhvić-Dinamovski, 2005, p. 40).

Rosenhouse and Krowen (2008) list three key motives behind lexical borrowing in general: need to coin new terminology and concepts, tendency to emulate a dominant group, and tendency to create a special jargon in closed groups. The first motive behind lexical borrowing can be frequently reflected in the texts related to science and technology (e.g. *haker*), as there is

often a lack of equivalent words in the host language. The next motive of lexical borrowing can be seen in texts related to, for example, sport, as we might be influenced by the use of well-established anglicisms, borderline internationalisms (e.g. *baseball*). Lastly, anglicisms may appear in texts related to Lifestyle and Business, simply as more stylistic and fashionable choices (e.g. *outfit, look*), or typical lexical choices representing a special jargon, respectively (e.g. *menadžer, partner*).

It seems possible to anticipate a higher number of anglicisms in text types related to a particular subject matter. An investigation into various text types has an added benefit of revealing more about the potential motivation behind the inclusion of anglicisms in certain texts based on the noted differences. Furthermore, such research focusing on language contact and reasons or factors behind lexical borrowing is quite prolific in many languages, but not in B/C/S. Influence of English on many other languages, such as German, French and Spanish, has been heavily investigated and analysed (Gorlach, 2001; 2002; Chesley, 2010; Núñez Nogueroles, 2017). Research studies focused on a number of related issues, from the need to better understand the borrowing process and adaptation of the loan words, to the raised question of language purity and attitudes toward lexical borrowings. For instance, various works related to some of these questions already exist in Croatian and Serbian, respectively (e.g. Bosnar-Valković, et al., 2008; Prćić, 2019). The Croatian language seems to exhibit a considerable resistance towards the incorporation of new words (Čedić, 2008, p. 18). On the other hand, Prćić (2019, pp. 29-30) cautions that some English words are gradually taking over the existing words in the Serbian language, and that the influence of the English language has created problems with understanding the English-Serbian false friends. Furthermore, Prćić (2019, pp. 57-58) notes the existence of what he terms *AngloSerbian*, a type of language that increasingly deviates from the Serbian language, approaches the English language, and is abundant with anglicisms. While in both Croatian and Serbian the topic of anglicisms was mentioned early on and analysed over the years, with the results presented in a form of various dictionaries (e.g. Anić, et al., 2006; Klajn & Šipka, 2006), in B/C/S that is mostly not the case. Ibrahim Čedić's *Rječnik anglicizama u bosanskom jeziku* (2008) is one of the rare examples of a lexicographic and reference work that deals with anglicisms in the B/C/S language. Čedić (2008, p. 29) directly states that the issue of anglicisms in B/C/S, especially in terms of their meanings and orthographic rules, will definitely be important and will have to be dealt with in the future. Similarly, focusing on anglicisms in B/C/S, Šehović (2007, 2009, 2019) stresses the need for inclusion of anglicisms in the lexicographic sources of that language and recognizes the importance of anglicisms in terms of their stylistic potential for Bosnian speakers.

Given the fact that research on language contact and lexical borrowing between English and B/C/S is scarce, a study that would shed more light on the frequency of anglicism use in B/C/S along with their distribution across text types is needed. It creates possibilities for further research, especially in terms of predominant factors influencing the adoption of anglicisms into B/C/S and the history of contact between the two languages under consideration. Consequently, this paper is a result of the noted need for further, corpus-based research in the field of anglicisms in B/C/S. The focus on their dissemination and frequency across text types is particularly useful as similar studies investigating anglicisms in some other languages have uncovered interesting results indicative of text type differences (e.g. Núñez Nogueroles). Thus, the current research can be a step towards bridging the noticed informational gap in B/C/S as well. The main goal is to clearly demonstrate different frequency of anglicism occurrence across the analysed text types. An additional objective is to explore the use of anglicisms in terms of parts of speech as it is certainly

expected that nouns will be the predominant part of speech that can serve as an agent for further adaptation of borrowed words.

Theoretical background

The present paper explores anglicisms as a linguistic phenomenon within the framework of languages in contact. As such, anglicism can be defined as a word taken from the English language and used to define an object, idea or a concept as constituent parts of the English civilization, and while the said word does not have to be of English origin, it must be adapted according to the system and lexicon of the English language (Filipović, 1990, p. 17). It can also be defined as a word of English origin, but one already used in the target receptor language, after the adaptation to the rules of the said language (Opačić, 2012, p. 5).

In terms of the adaptation of the foreign lexical elements, it is possible to differentiate between orthographic, phonological, morphological, and semantic types of adaptation (Filipović, 1990, p. 24; Samardžija, 1995). The mentioned adaptation levels are immensely important as they can be indicative of the diachronic changes taking place and, in turn, tendencies of a particular host language, or even text type within the said language, to accept or resist the influx of foreign words. To illustrate, Mihaljević (2006, p. 42) notes how older computer terminology has undergone at least some level of adaptation, while modern terminology seems to rely more heavily on completely unadapted foreign words. Čedić (2008, p. 22) concludes that anglicisms are often used in their original form and will likely fully enter the target language, or in other words be fully adapted to the system of B/C/S, later on. Prćić (2005, p. 21) makes a distinction between primary and secondary adaptation, that is, adaptations and the words that enter the host language, and adaptations after the words have been accepted in the host language.

According to the mentioned levels of adaptation, there are varied approaches to not just the classification of anglicisms but also to the language borrowing in general. Filipović (1986, p. 38) proposes classification into three levels of lexical borrowing: switching code, interference, and integration. All three types can be described as moving on a scale starting from raw, foreign words to adapted ones. Examples within certain fields under observation that clearly demonstrate this process and various resulting types of borrowing, are plentiful. For example, in the field of technology, especially computing, it is possible to encounter examples such as *display vs displej*, or s*tick vs stik*, and in the field of sports, examples such as *nokaut*, a fully integrated word, and *triple-double* as a raw anglicism. It is also important to mention pseudo anglicisms as words that do not exist in the English language in the form that they employ in the target language but they are clearly influenced by English, such as *teniser*, through -er suffixation (Filipović, 1990, p. 19).

While it is important to note that lexical borrowings can be classified in a number of different ways and that there are various proposed classification systems, most classification systems in general contain at least tripartite classification into loan words, loan translations, and foreign words. To exemplify, Samardžija (1995) distinguishes between a number of categories including loan words, foreign words, borrowings, adaptations, and loan translations. Prćić (2005; 2019, pp. 122-123) makes a distinction between obvious, hidden, and raw anglicisms. In this classification, raw anglicisms are anglicisms that are directly adopted from English with no changes, e.g. *triple-double*. Obvious anglicisms are the ones showing multiple levels of adaptation to the host language such as *drajver*. Finally, there are also hidden anglicisms, that is, words created through the influence of English (e.g. through translation). As such, they are not easily recognized as anglicisms (e.g. *e-mail vs elektronska pošta)*. Čedić (2008, p. 4) differentiates between two types of foreign words based on their phonological and morphological characteristics

and those are direct loan words and lexical calques. Čedić (2008, p. 26) also notes that some of the anglicisms are used as original foreign words, some are gradually adapted, and some have been adapted completely and have become productive in the target language. Therefore, based on the levels of adaptation, a distinction can be made between a completely foreign word, one that has been completely adapted according to the system of the host language, and numerous types in between the two extremes, depending on the employed classification system.

As the paper focuses on anglicisms across text types of online news, it is also necessary to elucidate upon the language of online news, and the two chosen corpus sources. Firstly, the corpus choice was influenced by the nature of online media as they already have an established link to the process of dissemination of modern vocabulary and as the Internet allows the English language community to exert its cultural influence (Rosenhouse & Kowen, 2008).

Fundamentally, the Internet allows quick and easy access to a great deal of different information, including news in general. In fact, the Internet is quickly becoming the predominant news source as news sites experience considerable site traffic (Newman, et al., 2021). Online news websites are naturally one of the primary sources of news online, which is reflected in the number of monthly visitors, e.g. the BBC website had 1.1 billion visits during the month of December 2021 (Majid, Pressgazette, 2022). Hence, analysis of online text types in terms of the employed language, is definitely a productive avenue for further research. That fact coupled with the one that from the very beginning of the internet development the English language was, and still is, the predominantly used language online (Young, 2013), increases the influence of English on the online content in other languages as well. Consequently, studying anglicisms across online text types can be a great contribution to this research area.

The general language of online digital journalism is characterised by a set of unique features including hypertextuality, multimediality and interactivity (Deuze, 2001). Online news websites usually demonstrate internal hypertextuality, as they offer connections to other news on the website. In terms of multimediality, they often include videos and photos along with the text. Finally, when it comes to interactivity, online news websites are mainly navigational (Deuze, 2001). They allow their users to navigate the web page and news articles easier (e.g. go to the top). All of the aforementioned characteristics are, of course, evident in the online news from the chosen corpus sources, Klix.ba[1] and ba.N1info.com[2].

Methodology

The corpus used for the purpose of this research paper was created using fifty news articles from each of the five sections of the prominent online news sources in Bosnia and Herzegovina. The online sources used are Klix (https://www.klix.ba/) and N1info (https://ba.n1info.com/). Fifty of the news articles belonging to the text types of SciTech, News, Lifestyle, Business and Sport, published during the month of January, were copied to create the corpus. It is important to note that for some of the sections on the N1info website, it was also necessary to include articles from the very end of December 2021, as there were not enough published articles during the month of January. For the purpose of this research, texts were assigned to five text types according to the

[1] Klix, available at https://klix.ba, is a leading online news website in Bosnia and Herzegovina with an average of 550.000 monthly visitors (Klix.ba, n.d.). The website interface allows users to choose between several sections of news: News, Business, Sport, Magazine, Lifestyle, Scitech, Auto.

[2] N1info, available at https://ba.n1info.com/, is a 24/7 online platform for dissemination of news with almost 400.000 unique visitors over a ten day period (Sekulić, 2020). Similar to Klix, their website also contains various news sections such as Business, Culture, Science etc.

thematic domains: News, Business, Sport, Lifestyle and SciTech. Each one of the text types includes fifty news articles from the related thematic domains. For example, the News section includes articles related to International, Regional, and Local News. Business section focuses on finance and economy. The Sports section covers various types of sports including basketball, football, tennis, etc. The Lifestyle section covers texts on travel, food, pets, home, relationships, fashion and beauty. SciTech, of course, deals with texts in the domain of science and technology. The corpus was compiled in the same way for all of the thematic domains and that is by copying fifty news articles published chronologically within the target text type. For all the articles, titles and by lines were also noted. Within the corpus, all existing images or inserted video clips were removed along with their captions. Proper names and names of various companies, organisations, and so on, were also excluded as they do not belong within the classical classification of anglicisms (Prćić, 2019, p. 123).

Following the compilation, the texts were analysed to first note and then quantitatively determine the number of anglicisms they contain. The noted anglicisms were confirmed with the help of *Rječnik anglicizama u bosanskom jeziku* by Ibrahim Čedić (2008), as well as *Rječnik stranih riječi hrvatskog jezika* by Anić et al. (2002), where necessary. Čedić's (2008) Dictionary did not contain as many examples of anglicisms as the other dictionary so, at times, it was necessary to refer to this second source. The first aim was to determine the overall total number of anglicisms in the compiled corpus per each of the five text type sections, along with the ratio of anglicisms per number of words. Therefore, after all the anglicisms were noted, the number of anglicisms within sections was calculated along with the total number of words within those sections. The following quantitative analysis included calculating ratios of total and unique anglicisms per each of the five text type sections. The ratio, that is the percentage of anglicisms, was calculated by dividing the total numbers (tokens) of unique and total anglicisms with the total number of words and then multiplying the result by 100. The same was repeated for individual sections and sources. After the initial quantitative analysis, anglicisms were counted again with only the very first instance of an anglicism within the individual texts being noted. In other words, repeated examples of anglicisms within the same article were not counted. This was followed by a further quantitative analysis in terms of ratios of these anglicisms per number of words, across all five text type sections as well. This allows us to see if there are any differences with the inclusion of repeated anglicisms with respect to the total frequency ratios across the individual text type sections. It is important to note that it was necessary to determine not only the number of anglicisms but also the ratio of anglicisms per number of words as the chosen text type samples were not of the same length. Each of the unique anglicism tokens was also analysed in terms of its parts of speech type and labelled as belonging to nouns, verbs, adjectives, adverbs or other parts of speech.

Results and discussion

The total number of unique anglicisms, that is, anglicism tokens, along with the ratio of anglicisms across text types is presented below in Table 1 for Klix, and Table 2 for N1info.

Text type	Words	Number of anglicisms	Ratio of anglicisms
SciTech	12,604	114	0.90%
Lifestyle	15,634	77	0.49%
Sport	12,046	62	0.51%

Business	19,049	52	0.27%
News	13,940	37	0.27%

Table 1. Number and ratio of Anglicisms with respect to article's subject matter for Klix.

Text type	Words	Number of anglicisms	Ratio of anglicisms
SciTech	17,243	81	0.47%
Lifestyle	15,148	44	0.29%
Sport	10,652	58	0.54%
Business	21,928	69	0.31%
News	14,492	36	0.25%

Table 2. Number and ratio of Anglicisms with respect to article's subject matter for N1info.

As Table 1 demonstrates, the SciTech section for Klix contains the highest total frequency of unique anglicism tokens (0.90%) with the Sport section following it (0.51%). The Lifestyle section follows closely behind (0.49%) while the Business and News sections contain the lowest total frequency of anglicisms with 0.27% each. For N1info, as Table 2 indicates, the Sport section contains the highest total frequency of unique anglicism tokens (0.54%) with the SciTech section following closely behind (0.47%). The third place is occupied by the Business section (0.31%), while the Lifestyle and News sections show the lowest frequencies with 0.29% and 0.25% respectively.

Overall, both sources show similar total frequency percentages with the most noticeable difference being the high frequency of anglicisms within the Klix SciTech section. This can potentially be explained by the nature of the text sources. N1info SciTech texts often contain articles from other sources, mostly Croatian ones, so the number of anglicisms is lower as those texts use Croatian words instead of anglicisms (e.g. *link vs poveznica*). Therefore, this could explain why the Sport section occupies the first place for N1info compared to the SciTech section for Klix.

Same can be said for the difference between the order of Lifestyle and Business sections. N1info again leads with the Business section as opposed to the Lifestyle section for Klix, and once again, these texts are often taken from external sources, as indicated within bylines or even directly within the texts. Those text types that show fewer differences across the two corpus sources, such as News or Sport are predominantly written directly for N1info as their bylines indicate. This is a great insight into the response of the Croatian language, compared to Bosnian, towards the incorporation and use of anglicisms.

Interestingly, both sources indicate higher frequencies within the expected text types of SciTech and Sport sections, along with the lowest frequencies within the News section. As the News sections deal with mostly local and regional information, it is expected that the number of anglicisms is lower which clearly indicates, along with the other higher frequencies within other sections, that text types can indeed be indicative of the frequency of anglicism occurrence.

As suggested earlier, these differences between text types in terms of anglicism occurrence and distribution, can be linked to the reasons behind the inclusion of anglicisms and factors facilitating their inclusion. For example, the Sport section, due to the nature of this particular text type, is easily influenced by most factors of the inclusion of anglicisms such as territorial or cultural ones, due to the global nature of sports and their uniformed rules. The SciTech section,

of course, incorporates numerous neologisms so there is a need to name new things and concepts, along with a tendency to create specialised jargon per lexical borrowing motives suggested earlier.

Tables 3 and 4 show the total number of unique anglicisms within individual news articles, along with the total number of all, even repeated anglicisms. The results are also presented in the form of ratios of anglicisms per number of words.

Text type	Words	Unique anglicisms within individual texts	Total number of anglicisms	Percentage of unique anglicisms	Percentage of total anglicisms
Sport	12,046	182	377	1.51%	3.13%
SciTech	12,604	187	359	1.48%	2.85%
Lifestyle	15,634	124	201	0.79%	1.29%
Business	19,049	109	241	0.57%	1.27%
News	13,940	49	76	0.35%	0.55%

Table 3. Total number and ratio of Anglicisms with respect to the article's subject matter for Klix.

Text type	Words	Unique anglicisms within individual texts	Total number of anglicisms	Percentage of unique anglicisms	Percentage of repeated anglicisms
Sport	10,652	167	290	1.57%	2.72%
SciTech	17,243	151	287	0.88%	1.66%
Lifestyle	15,148	55	79	0.36%	0.52%
Business	21,928	105	184	0.48%	0.84%
News	14,492	51	64	0.35%	0.44%

Table 4. Total number and ratio of Anglicisms with respect to the article's subject matter for N1info.

When analysing the total number and ratio of anglicisms across text types, as shown in Table 4, it is possible to note that not much changes for N1info apart from the differences between text types becoming even more prominent. For example, the News section shows indeed the very lowest frequency percentage with 0.44% compared to the Sport section with 2.72%, which is more than six times as much. For Klix, as Table 3 indicates, the results do change, that is, they become even closer to the results for N1info. For example, with the inclusion of the total number of anglicisms, the Sport section of Klix contains the highest ratio of anglicisms and the same is true for N1info. Even the difference between the Lifestyle and Business sections becomes less significant and more in line with the results for N1info with the earlier frequency being 0.49% and 0.27% compared to 1.29% and 1.27%, respectively. Once again, the Sport section far outnumbers the News section with respect to the number and frequency of anglicisms with almost six times more anglicisms in the Sport section (3.13%) compared to the News section (0.55%).

The consistency of the results across the two sources of corpus material reaffirms that certain text types do contain different frequencies of anglicisms. With respect to the noted frequent repetition of anglicisms within certain text types, once again, the reasons can be found in the nature of the said text types and the way that they are influenced by the factors facilitating the process of lexical borrowing as well as the reasons behind it. For example, as the News text types deal with such diverse topics, there is less possibility and need for the repetitive use of the same anglicisms.

When we compare this section to Sports, it is possible to see the discrepancy even more clearly. For example, for the News section of N1info, there are eleven examples of repeated anglicisms as opposed to 123 for the Sport section, which is more than ten times as many. To illustrate, anglicism *klub* is used extremely frequently (48 times Klix, 51 times N1info) meaning that the total number of tokens of this single anglicism within the Sport sections almost exceeds the total number of all unique anglicisms within the News section.

Lastly, Table 5 and Table 6 below show the corresponding parts of speech of anglicisms across the analysed text types for Klix and N1info, respectively.

Part of speech	Number of tokens				
	SciTech	Lifestyle	Sport	Business	News
Nouns	98	67	49	41	30
Adjectives	14	9	7	10	5
Verbs	2	1	6	2	2
Adverbs	0	0	0	0	0
Other POS	0	0	0	0	0

Table 5. Number of Anglicisms according to part of speech for Klix.

Part of speech	Number of tokens				
	SciTech	Lifestyle	Sport	Business	News
Nouns	66	33	49	57	29
Adjectives	11	7	7	10	6
Verbs	4	4	2	2	1
Adverbs	0	0	0	0	0
Other POS	0	0	0	0	0

Table 6. Number of Anglicisms according to part of speech for N1info.

As can be seen, the predominant part of speech of anglicisms for both Klix and N1info is, expectedly, nouns. Nouns are followed by significantly fewer adjectives, and just a few verbs while there are no adverbs or any other parts of speech. Considering that lexical borrowings are

predominantly used to refer to the new concepts, ideas, and things, it is expected that the nouns will be the most common part of speech of anglicisms. Interestingly, the existence of other types of speech can also be indicative of the overall anglicisms saturation within the text type as those text types containing higher frequency also show greater numbers of other parts of speech compared to text types of lower frequency that mainly contain nouns. This can perhaps be an added evidence as to the level of adaptation of the anglicisms within the various text type as common and repeated use of anglicisms leads to their adaptation at various levels, e.g. morphological level, and, through that, formulation of other types of parts of speech of the anglicisms in question (e.g. *internet* and *internetski, or šut* and *šutirati*).

Conclusion

A number of factors led the English language to have a tremendously influential position and, through that, heightened its effects and influence on the other languages as well. This resulted in the continuous process of lexical borrowing and, therefore, to English being one of the leading sources of the said borrowing in other languages. Furthermore, as new discoveries and developments around the world lead to the need of neologisms, it is expected that the English language will act as the predominantly used source language yet again. Taking this into consideration, investigations as to the current state of anglicisms, and any future developments related to the process of lexical borrowing, are immensely important.

This paper tried to offer some of the answers to the existing questions related to the existence and use of anglicisms in B/C/S. It contributes to the noted lack of research of this particular type within B/C/S, especially compared to other languages. The investigation into the frequency of anglicisms and their distribution across text types can have several further applications. As the results revealed, certain text types, such as SciTech, are expected to contain a higher number of anglicisms compared to some other text types. Therefore, knowing which areas to focus on can help linguists in a number of different ways, from creating more comprehensive, or even specialised, dictionaries of anglicisms, to dealing with the overwhelming number of anglicisms being adapted into the recipient language, especially from the standpoint of language purism. This is particularly important from the perspective of offering possible alternative host words, and maintaining the host language as much as possible. To exemplify and reiterate, the Croatian language has proven to be quite successful in this sense (e.g. *preglednik, datoteka*), while B/C/S seems to prefer anglicisms (e.g. *browser, fajl*).

A comparative study between exclusively online text types and more traditional text types that originate offline is just one of the possible avenues for further research. Diachronic studies of anglicisms use and frequency over time can also be helpful. The frequency of anglicisms can be reflective of the ongoing influence of the English language and can provide insights as to the history of language contact between English and B/C/S.

To conclude, further research of anglicisms in the B/C/S language represents an urgent task for several aforementioned reasons including the important endeavour of dictionary creation, resolution of the question of linguistic purism and so forth. This paper offers an insight as to the current use, frequency and distribution of anglicisms across text types of online news, and as such, represents a necessary step towards further needed research in this area.

References

1. Anić, Š., Klaić, N., & Domović, Ž. (2002). *Rječnik stranih riječi: tuđice, posuđenice, izrazi, kratice i fraze.* Sani-plus. Zagreb.
2. Bosnar-Valković, B., Blažević, N., & Gjuran-Coha, A. (2008). The Americanization of the Croatian Language. *Coll. Antropol. 32*(4), pp. 1035–1042.
3. Chesley, P. (2010). Lexical borrowings in French: Anglicisms as a separate phenomenon. *Journal of French Language Studies, 20*(3), pp. 231-251.
4. Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Crystal, D. (2006). Into the twenty-first Century. In L. Muggustone (Ed.), *The Oxford History of English.* New York: Oxford university Press.
6. Deuze, M. (2001). Online Journalism: Modelling the First Generation of News Media on the World Wide Web. *First Monday, 6*(10).
7. Čedić, I. (2008). *Rječnik anglicizama u bosanskom jeziku*. Institut za jezik u Sarajevu.
8. Filipović, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb, Školska knjiga.
9. Filipović, R. (1990). *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku: porijeklo – razvoj – značenje*. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.
10. Görlach, M. (ed.) (2001). *A Dictionary of European Anglicisms. A Usage Dictionary of Anglicisms in Sixteen European Languages*. Oxford: Oxford University Press.
11. Görlach, M. (2002). *English in Europe.* Oxford: Clarendon Press.
12. Kaplan, R. B. (2001). The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities. In U.Ammon (Ed.), *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities* (pp. 3–26). New York: Mouton de Gruyter.
13. Klajn, I., & Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza.* Prometej. Novi sad.
14. Klix.ba. (n.d.). Retrieved January, 2022, from https://www.klix.ba/.
15. Majid, A. (2022, January 17). December: a better month for many global news sites, top 50 ranking shows. *Pressgazette.* Retrieved January 28, 2022, from https://pressgazette.co.uk/most-popular-websites-news-world-monthly/.
16. Mihaljević, M. (2006). Hrvatsko i englesko računalno nazivlje. *Jezik, 53*(2), pp. 41-50.
17. Muhvić-Dimanovski, V. (2005). *Neologizmi: problemi teorije i primjene.* Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
18. ba.N1info.com. (n.d.). Retrieved January, 2022, from https://ba.n1info.com/.
19. Newman, N., Fletcher, R., Schulz, A., Andi, S., Robertson, C., & Nielsen, R. K. (2021). Reuters Institute Digital News Report 2021. Reuters Institute for the Study of Journalism
20. Núñez Nogueroles, E. (2017). The Use of Anglicisms in Various Thematic Fields: An Analysis Based on the Corpus de Referencia del Español Actual. *Anglica. An International Journal of English Studies. 26*(2). pp. 123-149.
21. Opačić, N. (2012). *Hrvatski ni u zagradama.* Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
22. Prćić, T. (2005). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.
23. Prćić, T. (2019). *Engleski u srpskom*. Filozofski fakultet, Novi Sad. online edition. http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2019/978-86-6065-512-9 .
24. Rosenhouse, J., & Kowner, R. (2008). *Globally Speaking: Motives for Adopting English Vocabulary in Other Languages.* Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
25. Samardžija, M. (1995). *Leksikologija s poviješću hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.

26. Sekulić, T. (2020). *Hvala vam na povjerenju u N1!* ba.N1info.com. March 23, 2020, retrieved January, 31, 2022, from https://ba.n1info.com/vijesti/a419121-hvala-vam-na-povjerenju-u-n1/.
27. Šehović, A. (2007). Neologizmi u razgovornome stilu bosanskog jezika. *Strani jezici. 36*(1). pp. 21-29.
28. Šehović, A. (2009). Mjesto i funkcija anglicizama u savremenom bosanskom jeziku. *Pismo, časopis za jezik i književnost. 7*(1), pp. 122-138.
29. Šehović, A. (2019). Anglicizmi : motivatori u tvorbi glagolskih izvedenica u savremenom bosanskom jeziku. *Bosanskohercegovački slavistički kongres. 2*(1), pp. 229–242.
30. Young, Holly. (2013). The digital language divide. *The Guardian.* Retrieved January 30, 2022, from http://labs.theguardian.com/digital-language-divide/.

KORPUSNA ANALIZA ANGLICIZAMA U RAZLIČITIM VRSTAMA TEKSTOVA ONLINE VIJESTI

Sažetak

Ovaj rad se fokusira na analizu anglicizama u bosanskom/hrvatskom/srpskom (B/H/S) jeziku na osnovu prikupljene građe korpusa online vijesti. Korpus uključuje dvije stotine i pedeset online novinskih članaka, pedeset za svaku izabranu rubriku, objavljenih tijekom jednog mjeseca, mjeseca januara 2022. godine, na online stranicama Klix.ba i ba.N1info.com. Izabrane rubrike tekstova su: Nauka i tehnologija, Vijesti, Sport, Lifestyle i Biznis. Zadatak je bio utvrditi nivo prisustva anglicizama u ovim rubrikama, tj. njihovu veliku učestalost pojavljivanja, kao i bilo kakve razlike po vrstama tekstova. Kvalitativna analiza ranije pomenutog korpusa uključuje istraživanje jedinstvenih primjera anglicizama, ukupnu učestalost pojave anglicizama kao i podjelu po vrstama riječi zabilježenih anglicizama. Analiza otkriva da anglicizmi pokazuju različitu učestalost pojave kroz analizirane rubrike vrsta tekstova. Rubrike Nauke i tehnologije te Sporta pokazuju veću učestalost anglicizama u poređenju sa Vijestima gdje je učestalost anglicizama najniža.

Ključne riječi*: anglicizmi, B/H/S, korpus, online vijesti, vrste tekstova.*

UDK 81'42
UDK 32.019.5
Izvorni naučni rad

Kemal Avdagić

CDA PERSPECTIVE ON THE REPRESENTATION OF POLITICAL ACTORS IN BIH IN THE POLITICAL DISCOURSE OF THE EU REPRESENTATIVES IN BiH

Abstract

The paper focuses on the role of language in a specific socio-political context. It offers a critical approach regarding the representation of political actors in Bosnia-Herzegovina (BiH) in press releases of the Office of the High Representative in BiH, for the period 2006 - 2011. The aim of the linguistic examination is to analyse the notion of the power imbalance between different actors and ideology which is subtly interwoven in the investigated discourse. There are three stages of analysis in the process of linguistic investigation. In the first stage of analysis, the linguistic investigation is carried out by the means of language tools provided by systemic functional grammar. At this stage, the text is analysed at three different levels: ideational, interpersonal, and textual. In the second stage, the logogentic patterns, which emerge as a result of the lexico-grammatical investigation, are further sifted by the analytical framework of critical discourse analysis. In the final stage of the investigation, the text, which is comprehended as a structure realized by clauses, undergoes a pragmatic investigation of presuppositions. The paper shows that the proposed threefold investigation of the text enables the deconstruction of the meaning of the text and at the same time provides an insight into the nature of the relationship between different actors involved in the discourse.

Key words: *systemic functional grammar; critical discourse analysis; presupposition; the notion of power; ideology.*

Introduction

The paper investigates the manner and means of representation of the political actors from BiH in the press releases of the Office of the High Representative (OHR) in BiH, in order to assess the notion of power and its distribution between political actors. To understand the nature of such complex relationships, which manifest through "power and asymmetry" (Roberts, 2011), "goal oriented encounters" (Drew and Heritage, 1992), "gatekeeping and labelling" (Mehan, 1993; Agar, 1985), it is necessary to conduct the investigation of language in context. Being aware of the power of language and its role in the process of communicating desired ideas, politicians use its power to promote, influence, and persuade others in order to support a certain political standpoint. From the perspective of the critical discourse analysis (CDA), the main feature of political discourse is argumentation, i.e. whether politicians argue for or against something (Fairclough & Fairclough, 2012). A similar standpoint is taken by Chilton (2004: 4), who argues that a salient feature of a political discourse is the political process which usually involves "persuasion and bargaining". Since these processes are directly related to the use of language it is necessary to understand how the use of language invokes the positions of authority and legitimacy in the context of political discourse (Chilton, 2004). The importance of language in the political context rests in the fact that it maintains structures of domination and resistance and of power imbalance and of empowerment (Gelabert, 2004).

Language, discourse, and politics

People understand, experience and interpret the world they live in through the means of discourse due to the fact that "our knowledge and understanding of the world is socially constructed through discourse" (De Vos, 2003: 164). Context of discourse plays a vital role in deconstructing of the meaning and in this regard Schiffrin (1994: 419) argues that if someone wants "to understand the language of discourse" one needs to "understand the world in which it resides". Wodak (2001) claims that the significance of discourse resides in the fact that it yields social supremacy of one group over others, emphasizing the role of language in indexing and expressing social power. With regard to the political discourse, Wilson (2015: 783) claims that "language frequently becomes politicized because specific structures are used in particular contextualized discourses".

Theoretically, political discourse may take various forms, but considering its peculiarities, it is assumed that political discourse is mainly about politics and covers "meanings related to political systems, ideologies, institutions, the political process, political actors, and political events" (Van Dijk, 1997: 25). This approach to political discourse implies that "outside political context, the discourse of politicians or any other political actors is not political" (Fairclough & Fairclough, 2012: 18).

Language and ideologies

Linguistic ideology may be defined as "the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests" (McElhinny, 2003: 255). The term "points to a theoretical commitment to the idea that people's views about language are shaped by political and economic interests, and by relations of domination and subordination" (Philips, 2015: 257). There is a semantic and ideological polarization present in political discourse since "descriptions and references to politicians, public figures and organizations" represent "politically and ideologically based opinions and attitudes" (Van Dijk, 1997: 28). Kroskrity (2004: 496) argues that language ideologies, when used in opposition to culture, represent a good alternative for studying dissimilarities "in ideas, ideals, and communicative practices". Ideologies manifest in discourse and operate through it by "mobilizing assumptions, presuppositions, and background knowledge in such a way that specific social, cultural structures ensue" (Tomi, 2001: 264). Critically speaking, ideologies carry pejorative meanings and serve to promote interest of specific groups (Hart: 2014). Even though ideological frameworks are most of the time concealed, they can be identified and revealed through critical analysis of language (Tomi, 2001).

Aim of the paper and hypothesis

The analysis covers the period from 2006 until 2011. The work explores lexico-grammatical and pragmatic features of the discourse of the EU officials and the manner they address and discuss about political actors from BiH. A part of the analysis is dedicated to the investigation of ideologies. In order to carry out the envisaged investigation, a discourse-analytic approach is used. The approach combines *micro* and *macro* analytical methods. The first relates to features of linguistic investigation of texts while the latter is concerned with social processes and their function within language (Baxter, 2010).

The working hypothesis of the paper is: The representation of political actors from BiH in press releases of the OHR in BiH is linguistically structured in a way that puts them into an inferior position compared to their counterparts from the EU institutions.

Corpus and methodology

The paper implements critical discourse analysis of press releases of the OHR in BiH in which the EU officials refer to political situation in BiH and to the political actors who carry out political policies in the country. The analysis encompasses 100 press releases issued over the period of five years.

To gather linguistic data, the systemic functional grammar (SFG) tools are used. A threefold analysis of every clause with respect to each main metafunction is conducted. The purpose of this analysis is to gather data which makes possible for the analysis of the transitivity system and the system of mood and modality. Every text and clause are marked for the sake of tracking clauses and assigning them to the right source. For example, *xy: a.b-c* where 'xy' stands for the speaker, 'a' stands for the clause number, 'b' stands for the number of text, and 'c' refers to the year. So the marking, CSS: 5.1-06 is read in the following way: Christian Schwarz-Schilling, clause number five, text one from 2006.

The obtained findings are used in conducting the critical discourse analysis. The data is examined using the analytical framework developed by Fairclough (1995). In the final stage of inquiry, an effort is invested in the investigation of implicitly transmitted messages, which are communicated but not said (Yule, 2010). In order to infer such messages, the analysis of presuppositions is conducted since "a presupposition is something the speaker assumes to be the case prior to making utterance" (Yule, 2010: 25).

Theoretical background

Succinctly, the rudimentary purpose of language is to allow interlocutors to get engaged in the process of the exchange of information. However, often neglected use of language resides in the fact that it is also used to do things and be things (Gee, 2011: 2). This function of language is particularly important when analysing context and identifying a speaker, what is being said and what the speaker is intending to accomplish (Gee, 2011: 2). According to Fairclough (1993: 134), the use of language implies a type of action that is "socially and historically situated", and as such should be investigated in regard to the context of its use. The key element in structuring methodology for discourse analysis rests in the relationship between *micro* and *macro* analytical approaches; the first being related to features of linguistic investigation of transcripts and the latter concerned with social processes and their function within language (Baxter, 2010: 119). In line with the research intention in this paper, an elaboration of the fundamental postulates of critical discourse analysis (*macro* analytical approach) and systemic functional grammar (*micro* analytical approach) is presented in the following sections.

Critical discourse analysis

Critical discourse analysis is a type of discourse analysis that takes critical approach towards language. It focuses on analysing different discourses with the aim of identifying ideologies and values interwoven in them (Koussouhon & Dossoumou, 2015). CDA originates from classical rhetoric, text linguistics, sociolinguistics, applied linguistics and pragmatics (Wodak, 2002: 6). Zienkowski (2011: 5) states that "the pragmatic dimension of CDA thus resides in its intersubjective stance, in its emphasis on the importance of socio-political and textual context, and in the emphasis on the process-based nature of discourse". Thus, discourse is not just a matter of language since it participates and takes an active role in creation of "the social systems, situations, institutions and ideologies in which it is embedded" (Hart, 2014: 3). The primal concern of CDA is the relationship between language and power (Wodak, 2002). Critical

discourse analysis focuses on the imbalance between participants in a social context and the ways in which different texts are used for investigation of power and ideology (Martin, 2000). CDA is significant for linguistic scholars since it investigates "real, and often extended, samples of spoken and written discourse" in its broadest sense (Baxter, 2010: 126). In the field of linguistics, researchers make use of CDA in order to "understand, expose, and ultimately challenge social inequality (Van Dijk, 2015: 466).

There has always been a close relationship between systemic functional grammar and critical discourse analysis because the former takes on multifunctional approach, it is suitable for text analysis and it is "concerned with relating language to social context" (Martin, 2000: 275). CDA approach is gaining on popularity among researchers investigating language use and more and more researchers are arguing that the study of language should be based on a sound socio-political intellectual basis allowing for better analysis of power in language and language use (Wodak, 2011).

Systemic functional grammar

The significance of grammar investigation rests in the fact that models of grammar help in developing "systemic, theoretically driven, comparative approaches to analysis" (Hart, 2014: 5). It empowers a researcher with a technical language needed for analysis, provides a close investigation of meaning, contributes to precision, and allows for engaging into quantitative analysis where necessary (Martin, 2000). Systemic functional grammar is a theory of language that focuses on purpose and choice (Halliday, 1994). It is specifically equipped and designed to relate language structure to its communicative function since it provides required descriptive tools (Fowler, 1991).

According to Eggins (2004: 3) there are four theoretical claims developed by SFG linguists:

i. The language use is functional,

ii. The function of language is to make meaning,

iii. The meanings are influenced by the social and cultural contexts,

iv. The process of using language is a semiotic process, a process of making meaning by choosing.

Systemic functional grammar allows for the description of language as a social and cultural phenomenon and sees language as a formal system for the expression of meaning (Young, 2011). Functional focus provides an opportunity for text analysis and offers an explanation for the meaning of the text. Language is seen as a system of choice. Systemic functional grammar explores the methods used by participating entities in the process of meaning exchange in diversified socially conditioned situations. Language system provides additional linguistic choices in a particular circumstance where interlocutors make lexical selections that fit the given context (Young, 2011). In this regard, SFG creates a theoretical framework, which offers to researchers, methodological tools for discourse analysis.

Linguistic analysis

In this part of the paper, a summary of the obtained data for the period 2006 - 2011 is provided. The focus of interest at this stage is on the ideational and representational strata. The tendency of such an endeavour is:

- to draw attention to different types of syntactic-semantic structures, and
- to identify and present the principal linguistics modes for communicating desired ideas.

Communicative modes in the experiential meanings

This section presents linguistic modes belonging to the experiential strand of meaning. The modes relay on lexico-grammatical choices made by the participating entities involved in the communicative process. At this level of investigation three dominant transitivity systems are identified, namely: process material, process verbal and relational processes.

Process material

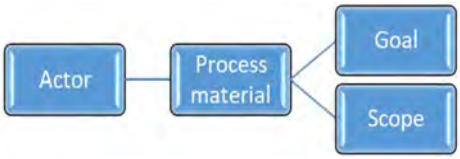


Figure 1. Mode 1, the transitivity system: Actor + process material + Goal/Scope

Figure 1 demonstrates the way in which the process type affects the choice of participating entities at the ideational stratum of representation. According to Halliday and Matthiessen (2004: 179), "material clauses are clauses of doing-&-happening". It means that participating entities in this transitivity structure are involved in a sort of action which depends on the type of participants involved in it. The mode shows that the structure varies depending on the type of verb involved in the process. The type of the verb involved in the process makes possible for two transitivity structures:

a) Someone does something: Actor + Goal, or
b) Someone is involved in the realization of a process over a longer period of time: Actor + Scope.

Process verbal



Figure 2. Mode 2, the transitivity system: Sayer + process verbal + Receiver + Verbiage

Figure 2 shows the participating entities in the verbal processes. According to Halliday and Matthiessen (2004: 252), verbal clauses contribute to following elements:

- the creation of narrative,
- to develop accounts of dialogue, and
- to attribute information to sources.

The mode shows two possibilities for this structure that is developed from the analysed data. The participating entity Sayer could choose between three options:

a) to address someone: Sayer + process verbal + Receiver,
b) to send the message, only: Sayer + process verbal + Verbiage, or
c) to address someone and to state the intended message: Sayer + process verbal + Receiver + Verbiage.

Process relational

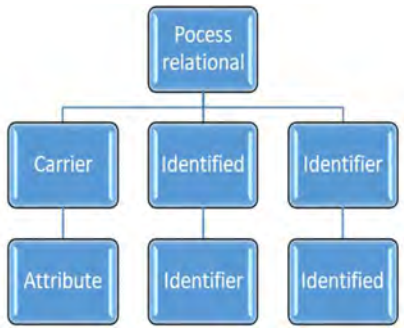


Figure 3. Mode 3, the transitivity system for relational processes

Halliday and Matthiessen (2004: 210) argue that relational clauses "serve to characterize and to identify". The major types of relational clauses can be represented in the following way:

	(i) attributive '*a* is an attribute of *x*'	(ii) identifying '*a* is the identity of *x*'
(1) intensive '*x* is *a*'	Sarah is wise	Sarah is the leader; the leader is Sarah
(2) possessive '*x* has *a*'	Peter has a piano	the piano is Peter's; Peter's is the piano
(3) circumstantial '*x* is at *a*'	the fair is on a Tuesday	tomorrow is the 10th; the 10th is tomorrow

Table 1. The principal categories of relational clause, Halliday and Matthiessen (2004: 216).

The obtained data, over the period 2006-2011, show that at the ideational level the participating entities in the relational processes used three different transitivity structures in order to:

a) point out that a participating entity possesses certain quality and that there is an entity in which that quality is recognized: Carrier + process relational + Attribute,
b) to find an entity that is to be recognized and the one that serves as identity in the process of **encoding** the ascribed quality: Identified + process relational + Identifier, and
c) to find an entity that is to be recognized and the one that serves as identity in the process of **decoding** the ascribed quality: Identifier + process relational + Identified.

Communicative modes in the interpersonal meaning

At the interpersonal level, or at the level of the exchange of information, the verb tense defines the dimension of time, i.e. the time when the exchange takes place, whereas modality defines the dimension of evaluation of what is being said (Halliday and Matthiessen, 2004).

The importance of the Subject manifests in the fact that the success or failure of the propositions depends on it. In a nutshell, the Subject "is being held responsible […] for the functioning of the clause as an interactive event" (Halliday and Matthiessen, 2004: 117).

The obtained data show that indicative is the prevailing grammatical category used in the exchange of information. The vast majority of clauses are expressed in declarative mood with a very few instances of the interrogative forms.

The mode of the clause provides an insight into the nature of the information flow from the subject to other participants at the level of exchange. The data show that the Subject is realised

in two ways, as a nominal group or as nominalised forms. The operator is also realised in two ways. The majority of operators are realised as temporal operators refereeing to the present, past or future with their active and passive forms. In all instances, active forms prevail over the passive ones.

A particular attention should be paid to the realisation of modality. It plays a key factor in differentiating between roles that participating entities take within the transitivity structures. The greatest distinction is noticed in material processes. Basically, it enables a reader to identify entities who 'do/act' upon something as active participants and those who 'do/act' because they were either told, ordered or suggested to 'do/act' upon something.

In regard to modal operators they actualise in the form of modalization and modulation. In SFG, modulation refers to meanings of obligation and inclination, while modalization refers to probability and usuality (Halliday and Matthiessen, 2004).

The results of the linguistic analysis show that modulation is used significantly more than modalization. Figure 6 provides an insight into the nature of participating entities occupying subject positions, based on their distribution. It can be observed that the High Representatives and the EU representatives occupy most of the subject positions with 47% and 16% respectively. Political actors from Bosnia and Herzegovina, on the other hand, occupy only 12% of the overall subject positions.

These data are important because the subject element often conflates with the unmarked Theme element at the level of textual stratum.

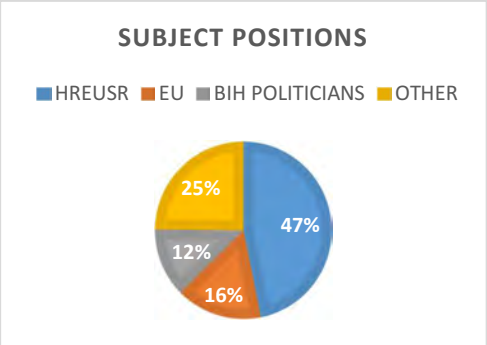


Figure 4. Participating entities in the subject position.

Being as such, as argued by Halliday and Matthiessen (2004: 117-8), the subject takes on two functions:

- the starting point of the message, and
- the function of 'resting point' of the argument, or the entity "on which the validity of the information is made to rest".

The goal of the following section is to analyse the realization and nature of relationships between participating entities identified at the ideational and interpersonal level.

Critical discourse analysis

At this stage of analysis, the approach proposed by Fairlclough (1995) is used for the purpose of a critical assessment of the data provided by SFG descriptive tools. The participating entities that are identified in the subject positions in the previous section are the focus of investigation in this part of the analysis.

Description stage

This stage encompasses the findings for the period 2006 - 2011 obtained at the ideational and interpersonal strata.

Ideational stratum

The participating entity HR/EUSR in the Actor position appears 50 times. The reference to the EU and their officials, in the Actor position is made 61 times, while the entity political actors in BiH in Actor positions is realised 68 times. In the Sayer positon HR/EUSR appears 426 times, the EU officials 57 times and political actors from BiH 8 times. In the Carrier position the HR/EUSR is realised six times, in Identifier position four times and four times in the Identified positon. The entity EU and their officials are realised 33 times in the Carrier/Attribute positons, 18 times in the Identified positon and 16 times in the Identifier position. Political actors as participating entities are realised 12 times in the Carrier/Attribute position, 19 times in the Identified position and 17 times in the Identifier position.

Interpersonal stratum

In order to work on deconstruction of interpersonal meaning it is necessary to evaluate the mood system. The obtained data show that the declarative mood is the dominant choice of interlocutors. According to Martin et al. (1997: 58), "statements and questions involve exchanges of information" and such exchanges are known as propositions.

The analysed texts are abundant with propositions, which manifest in different ways, depending on type of participants in the process of communication. It can be observed that the HR/EUSR usually uses verbs like *makes [5.1-06], attends [1.3-06], provides [2.14-06], meets [2.6-06]* and so forth, when attending conferences and talking to other international representatives. As the High representatives they often *point out [8.1-06], stress [7.2-06], address [1.14-06], write [7.5-07],* but from time to time they also *warn [4.3-09], urge [16.6-09],* and *deplore [7.8-09]*. However, the choice of verbs changes when they address political actors. In such cases they usually opt for modulation using verbs like *must allow [2.3-06], must adopt [15.6-06], must move [24.4-06],* or go for polarised forms such as *cannot make [9.1-07], have not formed [7.10-06], has not met [2.6-07]* and etc. An insight into this type of information enables the analyst to investigate different interpersonal dimensions such as, the power and solidarity between the speakers, the degree of intimacy, their attitudes and judgments (Eggins, 2004).

Interpretation

At this stage, the focus is on the nature of a relationship between the HR/EUSR and other EU officials on the one hand, and politicians from BiH on the other. The significance of this stage is reflected in an endeavour to show how wider social and cultural contexts, and relationships between them, can shape and mark understanding of the text (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Participating entities as Actors

It is expected that as an Actor, the High Representatives would get involved into material processes of doing and happening. However, the data show that at this level they act as the HRs who *attend, participate, welcome and meet* other EU officials at international conferences. They assume the role of the institutional agents who argue for a particular position acting as gatekeepers and institutional representatives (Agar, 1985; Mehan, 1993). In a few instances only, they inform readers that they will actually do something *…will work to help Bosnia and Herzegovina make a*

progress [11.6-06], *...have sought to bring about a transition [9.7-07],* and *...would seek to play a key role [9.5-06].* It can be noticed that even when they state that they would actually do something, their statements are loaded with modalized forms which suggest *probability* rather than concrete actions.

Their role of the EU officials is more obvious compared to the role of the HRs. The international community *leaves no space for the BiH authorities [28.2-06]* to act destructively and on their own, because *the European Union will not put this country's hard-won security [10.9-06]* fall apart.

The entity European Union and the EU officials are used with verbs: *stipulate, take, reinforce, monitor, initialise, mark out, decide, can do,* and etc. The choice of verbs indicates that the EU and the international community are interested in being directly involved in the processes of doing and happening in Bosnia and Herzegovina. However, all activities relate to supervision without taking any concrete steps. The Subject position, which these entities occupy, enables them to negotiate their propositions and from this positon they *claim, reject, accept* and *tell* others what to do.

Political actors in Bosnia and Herzegovina are realised with verbs belonging to material processes in two ways. On the one hand, politicians are involved in processes of doing and happening themselves, while on the other, they are involved because someone else wants them to get involved. When they act on their own, BiH politicians *adopt, revert, fail, pass, contribute,* and etc., but when they act because someone else asks them to, they *must allow, must adopt and implement, have to do, must decide*, and etc. Such instantiation suggests that "the source of modality is the speaker of the sentence, not the putative agent of the action proposed" (Fairlough & Fairclough, 2012: 45).

The data show that political actors in BiH are portrayed as being poor partners in development of the country. They *have not formed a state-level government [7.10-06],* they *revert to aggressive yet and arid rhetoric of the 1990s [20.1-07], leaders have regressed into the arid rhetoric [13.9-07],* they *had failed to seize the opportunity [4.3-07], politicians reiterate impossible demands [9.6-07], they have failed to enact reforms [15.9-07],* and similar examples showing their political ineptness.

The lexical choices made by the HRs and the EU officials enable them to urge and criticize political actors by pointing out that they *must allow the Police Restructuring [14.4-06], they must adopt and implement the reform measures [15.6-06],* and they *must decide to get BiH's leaders to take responsibility [14.5-07].*

The HRs perceive political actors in Bosnia and Herzegovina as being unreliable partners because they *rejected a commitment [11.7-07] they made [12.7-07].* Political actors are perceived as being inefficient because they *have failed to forge a new consensus on Bosnia and Herzegovina's future [2.15-08]* and they *have not even launched [10.2-09]* the required procedures.

This kind of portrayal of political actors from BiH puts them in the subordinate position and points out to a power imbalance between BiH politicians and the EU officials. The EU and the HRs in this manner demonstrate their political domination and the position of authority. This approach is in line with the one that is proposed by Blagovčanin (2016) who claims that the EU representatives are using an intrusive approach depicting the position of authority.

Participating entities as Sayers

As the HR/EUSRs, they *point out, emphasize, stress, acknowledge, note, make clear, underline, write, conclude,* and etc. It can be observed that there is a slight difference in terms of the choice of verbs when used with definite lexical expressions and personal pronouns. As High Representatives they usually do not *warn, argue, insist or regret.* Their role, as the HRs, is to *emphasise, underline, acknowledge,* as they represent the position of the EU and argue in their favour. The direct receivers of their communique are international bodies or the Parliament of BiH, rarely individuals. The EU and EU officials in the Sayer position firmly express their views using verbs such as: *made clear, note,* and *stress*. They simply express their standpoints without addressing anyone in particular. Political actors from BiH appear in the Sayer position when they *reiterate impossible demands [9.6-07].* The data clearly points out to a power imbalance because political actors form BiH are never given Sayer roles, which would enable them to negotiate their positions.

Participating entities in relational structures

In the relational structures the HR/EUSRs appear to express their subjective observations like satisfaction *I am very pleased [6.6-06; 9.2-07]*. In regard to the EU and the EU officials it is observed that *the International Community is to help the BiH authorities [30.2-06]* and that they *stand ready [11.3-06]*. The European Union *will work* closely with the Unites States *[21.4-06]* and *the Western Balkans will be [11.10-07]* one of the Union's priorities. The EU officials teach BiH's leaders that *discussion, agreement and compromise is the European way [7.7-07],* and that *the international community's strategic goal in BiH is to see the country accede to both NATO and the EU as soon as possible [1.8-08].* The United States offer their *full support [20.4-06],* and the EU is *serious [47.1-07], ready [33.2-07]* and *open to Bosnia and Hercegovina [21.4-07].* It can be noticed here that the EU representatives establish relations at the institutional level with other foreign actors in order to demonstrate their political power and role at the international level. The HRs see that political actors in BiH are keen on sabotaging and citizens have to prevent them from doing it *[21.2-06].* The EU representatives are using the notion of empowerment here with the aim of allocating more power to the civil society. The role of *the International community is to help BiH authorities not to direct them [30.2-06].* When talking about BiH politicians, the HRs say that *their success will depend on the willingness of the BiH authorities to implement the required reforms [5.6-06].* There is a possibility for BiH politicians to bring about the positive change because they *can be leaders and healers [3.12-06],* and *they do have the capacity to take the country forward [13.13-06].* They argue that a great responsibility rests on the back of BiH politicians and that *they do not have the right to fail their citizens [13.6-07].*

Explanation

So far, two stages of descriptions are completed and in the third stage the aim of the analyst is to use the obtained data from previous stages to investigate the nature of relationships between text and discourse. CDA takes the position that any text can be interpreted in different ways depending on the properties of the text, as well as the interpreter (Chouliaraki & Fairclough, 1999). At this stage, the role of shared background knowledge is very significant. In order to deconstruct and reveal messages which contain ideological load and identify power relationships, the investigation includes the analysis of presuppositions. The analysis covers utterances expressed at the ideational stratum with the aim of revealing the power relations between identified participating entities. Thus, the investigation focuses on how the representatives of the

EU perceive political actors from BiH. In order to identify presupposed meanings, the analyst follows the adapted model proposed by Levinson (1983) and Yule (2010) focusing on linguistic forms functioning as indicators of potential presuppositions. In order to complete the envisaged investigation, the analysis covers utterances conveyed over the period 2006 - 2011. Only those statements that are relevant to the aim of the study are considered for analysis.

The EU representatives and political actors in BiH

Throughout the discourse it can be observed that political actors from BiH are being held responsible for the political crisis and negative situation in the country *[13.3-06]*. One of the features that can be noticed here is that most of references to political leaders from BiH are loaded with modal verb forms. In particular, modulation is highly represented which makes possible for expressing judgments, attitudes, obligation, readiness, inclination and ability (Halliday and Matthiessen, 2004; Eggins, 1994).

The data show that the EU officials treat BiH's politicians from the position of power and political authority. They refer to them using forms that denote obligations *[16.4-06]* leaving them no options for free political acting. Politicians are being judged for lacking willingness and readiness to implement required reforms *[5.6-06]* having an attitude of ignoring important issues *[25.10-06]*. BiH's politicians have not gone far away from 1990s since they still use inflammatory *[28.12-06]* and aggressive rhetoric *[20.1-07]* from the beginning of the war. The EU representatives perceive BiH political leaders as being immature and inapt of doing serious political work. They are not mature *[20.2-07],* not responsible enough *[14.5-07],* have impossible demands *[9.6-07],* and are blocking BiH on its road to the European Union *[1.8-07]*.

The EU representatives describe BiH politicians as political actors who are not capable of reaching mutual goals *[2.15-08],* they do not trust each other *[4.1-09]* and are responsible for creating instability in the country *[7.3-09],* since they use negative and confrontational rhetoric *[16.3-09]*. One of the problems is that politicians form the entity Republika Srpska (RS) do not make difference between the state and the entity *[10.4-09]* and are responsible for creating problems at the state level *[17.4-09]*. The EU representatives point out that there is a clear distinction between the state and entity mandates and their responsibilities *[11.4-09]*, which should not be confused.

The obvious problem that relates to political leaders is that they are not paying attention to the needs of citizens *[20.4-09]*, they are deceiving them *[18.14-10]*, and aren't working on the creation of a functional state *[1.10-09].* Political leaders are playing power games *[1.5-11],* their current political approach is not functional *[2.6-11]*, and in a nutshell, they are responsible for the political crisis *[5.6-11]*.

Inferences

From the discussion above, the following conclusions as underlying ideologies could be drawn:

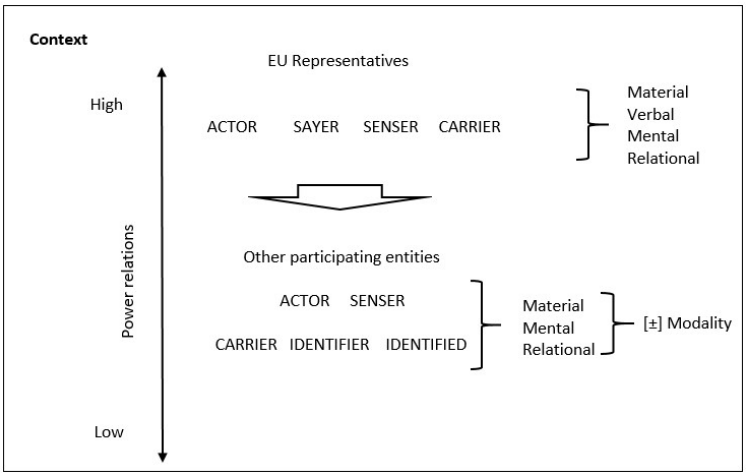
1. Bosnia and Herzegovina is a country which is in a political crisis,
2. Political actors from BiH are the source of the current political crisis,
3. Political actors from BiH are not competent partners for the political dialogue with the EU in regard to the process of the accession of BiH into the EU,
4. Political actors from the entity RS disregard political organization of the country since they do not differentiate between the state and entity mandates,
5. Political actors are involved in 'power games' whose end product is a dysfunctional state.

Discussion

In this part of the paper an attempt is made to present a model of communication which points to interdependence of the context and lexico-grammatical choices, which participating entities make in the process of communicating desired lexical forms. In such a process, the speakers take turns and assume different roles that get realised through statements, questions, offers and commands. Such roles are known as speech functions (Eggins, 2004).

The model tries to explain the relationship between the language use that manifests through its functions. These language functions contribute to the meaning-making process which is influenced by the social and cultural context. The meaning-making is a semiotic process because it creates meanings by choosing.

Figure 5. The relationship between social context and language use in the meaning-making process.



The model shows that lexical choices that the EU representatives make enable them to interact with other participating entities, namely politicians from BiH, from the position of power. Bosnian political representatives are also able to assume different language functions but their realization positions them in the subordinate position compared to the entity identified as the EU representatives.

While the former are able to get involved in processes of doing and happening, creation of the narrative, identification of their own qualities and identities, and expression of personal standpoints, the latter assume language functions that are realized through process types marked by modality. Thus, instead of doing and happening they are being suggested or ordered to get involved in a process; they are never given any possibility to create a narrative; their qualities and identities are being identified and evaluated by others; and lastly, their perception is marked by their inclination to be up to the task that they are required to complete. The presented model confirms the claims of Gelabert (2004), who argues that language can be used to maintain structures of domination and resistance as well as structures of power imbalance and empowerment.

According to Roberts (2011) any institutional discourse is interwoven with relations of power and assumes different stratification of knowledge and status which causes unbalanced positions. In the context of this investigation, after examination of the argumentation line of the EU representatives, it is clear that there is a power imbalance between them on the one hand and other actors on the other.

Finally, it could be observed that the EU representatives through the politics of representation intend to legitimize their efforts in achieving their goals. The concept of politics of representation (Mehan, 1993) helps the EU officials to present themselves and their policies superior over others that are involved in the negotiation process. From the analysis it can be observed that the international community is represented as supervisors *[2.14-06]*, help providers *[30.2-06]*, a capable force in BiH *[19.5-06],* decision makers *[1.1.-07]*, supporters *[8.3-07]*, power agents *[6.12-11],* and etc., while political actors in BiH are portrayed as reform obstructionists *[5.6-06]*, unmotivated *[25.10-06]*, a threat to stability *[28.12-06]*, aggressive speakers *[20.1-07]*, immature *[20.2-07]*, irresponsible *[19.4-08]*, and similar. In this way the legitimation of efforts done by the EU officials is achieved because they have the right authority to do so, what they want for BiH is the right thing to do, and their efforts have been rationalized (Leeuwen, 2007).

Conclusion

The language exploration in this paper is twofold. The first part deals with a linguistic investigation with the focus on the text, the system, and the elements of linguistic structures (Halliday, 1994). The tendency of the investigation is to draw attention to different types of syntactic-semantic structures and to present the dominant linguistic models for communicating desired ideas. The investigation encompasses two levels: ideational and interpersonal. Understanding of the environment or the ideational level is achieved by the analysis of the transitivity system which organizes the experience into a set of process types. Each of the process types provides "its own model or schema for construing a particular domain of experience" (Halliday & Matthiessen, 2004: 170). The models of communication rely on lexico-grammatical choices made by the participating entities in the communicative process. The results show that material processes or "clauses of doing-&-happening" (Halliday & Matthiessen, 2004: 179) dominate compared to other process types. At the interpersonal level or the level of the exchange of information the focus of investigation is on the ways in which speakers use language to interact with others. According to Fontaine (2013), the subject and the finite verbal element decide on the interactional nature of the clause. The obtained data from this stage of analysis show that indicative is the prevailing grammatical category where a vast majority of clauses is expressed in a declarative mood with a very few instances of the interrogative forms. Identification of the subject positions gives an insight into the nature of participating entities and therefore enables an investigator to differentiate between entities who 'do/act' upon something as active participants and those who are either told, ordered or suggested to 'do/act' upon something.

The second part of the investigation is dedicated to critical discourse analysis which takes a critical approach towards language. For that matter, an approach proposed by Fairclough (1995) is used. The investigation is carried out through three stages: description, interpretation and explanation. The description stage deals with lexico-grammatical choices and syntactic structure of the discourse. The participating entities identified in the subject positions are thoroughly described at this stage. The obtained results act as a stepping stone for the next stage i.e. the stage of interpretation. At this point the focus of interpretation is on the relationship between the High Representatives from the EU and political representatives from BiH. The final stage of investigation is the stage of explanation. This level of analysis aims to deconstruct and reveal ideological properties of the text. The investigation here focuses on how the EU representatives perceive political leaders from BiH.

The overall findings of the investigation in this paper help in the creation of the model of communication that emphasizes the interdependence of the context and lexico-grammatical choices that participating entities make in the process of communicating intended meanings. The model shows that language functions support the meaning-making process which is influenced by a context. Creation of meaning is a semiotic process because it creates meanings by choosing (Eggins, 2004).

References

1. Agar, Michael (1985). Institutional discourse. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 5.3: 147-168.
2. Baxter, Judith (2010). Discourse-analytic approaches to text and talk. Litosseliti, Lia, ed. *Research Methods in Linguistics.* London, New York: Continuum International Publishing Group.
3. Blagovčanin, Srđan (2016). *The EU as state builder in the process of European integration – the case of Bosnia and Herzegovina.* Sarajevo: Friedrich Eber Stiftung.
4. Chilton, Paul (2004). *Analysing Political Discourse: Theory and Practice.* London: Routledge.
5. Chouliaraki, Lilie, Norman Fairclough (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis.* UK: Edinburgh University Press.
6. De Vos, Patric (2003). Discourse theory and the study of ideological (trnas-)formations: analysing social democratic revisionism. *Pragmatics* 13.1: 163-180.
7. Drew, Paul, John Heritage, eds. (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings.* Cambridge: Cambridge University Press.
8. Eggins, Suzanne (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). New York, London: Continuum International Publishing Group.
9. Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language.* London, New York: Longman.
10. Fairclough, Norman (2012). Critical discourse analysis. Gee, James Paul, Michael Handford, eds. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis.* London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 9-20.
11. Fairclough, Isabela, Norman Fairclough (2012). *Political Discourse Analysis: A method for advanced students.* London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
12. Fontaine, Lise (2013). *Analysing English Grammar: A Systemic Functional Introduction.* UK: Cambridge University Press.
13. Fowler, Roger (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press.* London: Routledge.
14. Gee, James Paul (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
15. Gelabert, J. Jaime (2004). *Pronominal and Spatio-Temporal Deixis in Contemporary Spanish Political Discourse: A Corpus-Based Pragmatic Analysis.* A thesis in Spanish submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of doctor of philosophy. The Pennsylvania State University. URL: https://etda.libraries.psu.edu/files/finalsubmissions/2725 accessed: 30.04.2020
16. Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Foreign language teaching and research press, Edward Arnold Publishers Limited.

17. Halliday, Michael Alexander Kirkwood, Christian, M.I.M. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: Edward Arnold.
18. Hart, Christopher (2014). *Discourse, Grammar and Ideology: Functional and Cognitive Perspectives.* London: Bloomsbury.
19. Koussouhon, A. Leonard, Ashani Michel Dossoumou (2015). Political and ideological commitments: a systemic functional linguistic and critical discourse analysis of president Buhari's inaugural speech. *International Journal of Linguistics and Communication* 3.2: 24-34.
20. Kroskrity, V. Paul (2004). Language ideologies. Duranti, Alessandro, ed. *A Companion to Linguistic Anthropology*. UK, Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 496-517.
21. Leeuwen, Theo van (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse and Communication,* 1.1: 91-112.
22. Martin, J. R., Christian, M. I. M. Matthiessen, Clare Painter (1997). *Working with Functional Grammar.* London: Arnold.
23. Martin, R. Jim (2000). Close reading: functional linguistics as a tool for critical discourse analysis. Unsworth, Len, ed. *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspective.* London, Washington: Cassell, 275-302.
24. McElhinny, Bonnie (2003). Fearful, forceful agents of the law: ideologies about language and gender in police officers' narratives about the use of physical force. *Pragmatics* 13.2: 253-284.
25. Mehan, Hugh (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. Chaiklin, Seath, Jean Lave, eds. *Understanding practice: Perspectives on activity and context*, 241-268.
26. Philips, Louis (1998). Hegemony and political discourse: the lasting impact of Thatcherism. *Sociology* 32.4: 847-867.
27. Roberts, Celia (2011). Institutional discourse. Simpson, James, ed. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics.* London, New York: Routledge Taylor and Francis Group, 82-95.
28. Schiffrin, Deborah (1994). *Approaches to discourse.* Oxford: Blackwell
29. Tomi, M. Leena (2001). Critical analysis of American representation of Russians. *Pragmatics* 11.3: 263-283.
30. Van Dijk, Teun A. (1997). What is political discourse analysis? Blommeart, Jan, Chris Bulcean, eds. Political Linguistics. *Belgian Journal of Linguistics* 11.1: 11-52.
31. Van Dijk, Teun A. (2015). Critical discourse analysis. Tannen, Deborah, Heidi E. Hamilton, Deborah Schiffrin, eds. *The Handbook of Discourse Analysis*, 2nd ed., Vol. II. UK: John Wiley & Sons, Inc., 466-485.
32. Wilson, John (2015). Political discourse. Tannen, D, Heidi E. Hamilton, Deborah Schiffrin, eds. *The Handbook of Discourse Analysis* (2nd ed.). UK: John Wiley & Sons, 775-794.
33. Wodak, Ruth (2001). Critical discourse analysis: history, agenda, theory, and methodology. Wodak, Ruth, Michael Meyer, eds. *Methods for Critical Discourse Analysis,* 2nd ed. London: Sage, 1-13.
34. Wodak, Ruth (2002). Aspects of critical discourse analysis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistic* 36.10: 5-31.

35. Wodak, Ruth (2011). Critical linguistics and critical discourse analysis. Zienkowski, Jan, Jan-Ola Östman, Jef Verschueren, eds. *Discursive Pragmatics.* (Vol. 8). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 50-70.
36. Young, Lynne (2011). Systemic functional linguistics. Simpson, James, ed. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 625-637.
37. Yule, George (2010). *Pragmatics.* Oxford: Oxford University Press.
38. Zienkowski, Jan (2011). Discursive pragmatics: a platform for the pragmatic study of discourse. Zienkowski, Jan, Jan-Ola Östman, Jef Verschueren, eds. *Discursive Pragmatics.* (Vol. 8). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-13.

PREDSTAVLJANJE POLITIČKIH AKTERA IZ BIH U POLITIČKOM DISKURSU PREDSTAVNIKA EU U BIH KROZ PRIZMU KRITIČKE ANALIZE DISKURSA

Sažetak

Istraživanje u ovom radu je fokusirano na ulogu jezika u specifičnom društveno-političkom kontekstu. Rad nudi kritički pristup u razumijevanju predstavljanja političkih aktera iz Bosne i Hercegovine (BiH) u saopštenjima za javnost Ureda visokog predstavnika u BiH, za period 2006-2011. Cilj jezičkog istraživanja je analiza disbalansa moći između različitih aktera, s jedne strane, i ideologije, s druge strane, koja suptilno prožima analizirani diskurs. Lingvistička analiza podrazumijeva tri faze. Prva se faza odnosi na primjenu sistemske funkcionalne gramatike i njenih analitičkih alata. Tekst se analizira na ideacijskom, interpersonalnom i tekstualnom nivou. U drugoj fazi, jezički modeli, koji nastaju kao rezultat leksičko-gramatičkog istraživanja, podliježu narednom nivou analize unutar radnog okvira kritičke analize diskursa. U završnoj fazi rada, pristupa se analizi presupozicijskog značenja teksta. Rezultati rada potvrđuju da predloženi trostruki pristup analizi teksta omogućava dekonstrukciju značenja teksta, te nudi uvid u prirodu odnosa između različitih aktera koji sudjeluju u diskursu.

Ključne riječi: *sistemska funkcionalna gramatika; kritička analiza diskursa; presupozicije; pojam moći; ideologija.*

UDK 378.018.43:004.738.5
UDK 371.3::82

Vesna Suljić

THE USE OF CONTEMPORARY TECHNOLOGY IN TEACHING LITERATURE: SHAKESPEARE ON A SMALL SCREEN

Abstract

Due to the world health, social, economic and political crisis caused by the COVID-19 pandemic which started in 2020, continued into 2021 and will probably extend its effects into years to come, the educational sector has been affected in many ways – from students' inability to attend classes in the classroom, to the sudden change of teaching methodology from traditional methods which used technology sparingly and occasionally to the new methods which require the teachers' and students' constant reliance on their computers, smart phones, different applications and communication platforms. Students needed to cover materials planned in the course outlines, meet learning outcomes, and on the top of that stay motivated and inspired to learn while the world around them did not know where it was going. This paper will present the delivery of the course on Shakespeare conducted in the Department of English Language and Literature at International University of Sarajevo – firstly in the classroom, then online. It will describe the teaching methods and changes to the previous course format necessitated by the move to online teaching; compare the new and previously used technology in the same course; describe the teacher's and students' involvement; and present the final result of the students' project titled "The Reading Theatre". The students' achievements and their and the teacher's evaluation of the course content will be outlined at the end of this paper.

Key words*: technology; new course format; Shakespeare; Reading Theatre*

The year of 2020 brought new and unprecedented changes in education. Due to the world COVID-19 pandemic, schools from the level of kindergarten up to institutions of higher education were forced to change their usual face-to-face classroom teaching methods to the online mode. This change was sudden, almost an overnight one, so both teachers and students (as well as the young students' parents) were caught in the limbo where neither skills nor equipment were adequate on either side. Although the 21st century generations have been brought up with the Internet and advanced technology in the form of computers, audio-visual media, smart phones and a multitude of different applications and social networking sites, both students and teachers engaged in online teaching and learning have encountered a number of hurdles. Transferring knowledge and learning in these exceptional circumstances using online medium has been challenging for both the teachers and the students. This paper will discuss some of the modifications that had to be made using contemporary technology. It will be demonstrated that these alterations were to the mutual satisfaction of the students and their course facilitator.

Research has shown that traditional teaching methods and practices in the classroom remained the same for years (Boling, 2008; Cuban, 2003; Bruce & Hogan, 1998). Even though educational institutions purchase computers, smart boards and other equipment, this technology still does not get adequate utilization – not only in the underdeveloped but also in technologically more developed countries, or equipment is not used in a transformative way. In the past, I used different equipment in my classroom teaching practice and was able to share short videos or PowerPoint presentations while delivering the course content. In the classroom, it was easy and natural to monitor students' work, keep eye contact and recognize instances when they did not understand something even when they did not raise their hands to ask for clarification. Due to the

special measures imposed by the Ministry of Health of the Federation of Bosnia and Herzegovina to prevent the spread of COVID-19 infection amongst the students and academicians population, and in accordance with the recommendations provided by the Ministry of Education of Sarajevo Canton, an immediate switch to the online teaching mode in spring of 2020 was necessary. This switch affected the students in many ways. On one hand, they seemed detached from their instructors because not only were they seated somewhere remote – even in another country – but they would most often turn their cameras and/or microphones off under the excuse that the internet connection was poor or that the sound quality was inadequate or that there were some other technical issues which implicated that they remained faceless, voiceless and ghost-like in class. On the other hand, being at home more time than they were used to, students seemed to have more free time than before COVID-19 started. However, at the same time this free time seemed to be seeping away without a particular aim or purpose. To keep them motivated to study, to inspire them to change the perspective and to encourage them to be pro-active, I had to make some changes to my usual teaching practices and embrace the challenges brought by using contemporary technology.

The sudden change to online education meant that students as well as teachers had to be technically prepared and educated to access the learning platforms, retrieve and share materials and continue learning. Even though I had attended a number of online courses in the past, I was only a participant, a student, not an instructor in those courses, so I was aware that I was not sufficiently prepared to use technology to teach. To overcome that problem and prepare for online teaching, I engaged in several time-consuming workshops instructing how to use particular features on MS Teams, Zoom and some other platforms which I eventually decided not to use because using more of them meant that the students would also need to go through some training, which would significantly add to their workload and might cause some confusion. I also realized that not all of the students have been computer savvy – some experienced problems with using simple MS Word features like "track changes" or formatting a page, downloading or uploading materials on MS Teams or accessing materials on the internet. Although students have been experienced to use communication devices for posting pictures or videos on YouTube or Instagram, little of that modern technology has been actually used in their learning activities.

The course outline

ELIT 415 Shakespeare course is a required 15-week course for students in the English Language and Literature Program (Bachelor) and an elective course for students in the English Language and Literature/Teaching Program at International University of Sarajevo. Use of different technology in teaching literature in a traditional classroom setting and in an online mode will be presented in this paper.

ELIT 415 Shakespeare course introduces students to William Shakespeare as a poet and as a playwright. The aim of the course is to familiarize students with the historical context and characteristics of the drama in Shakespeare's time and to identify the reasons for Shakespeare's continuing global popularity in the 21st century. The aim of the course is also to identify the ways in which reading and analyzing plays and theatrical performances can contribute to the students' perception of social, gender, economic or political problems and their understanding of how these issues are presented in the text and performed to the audiences.

The focus in this course is on three plays from three different dramatic genres and periods of Shakespeare's production: *The Merchant of Venice* from 1595 – classified as tragicomedy, *Julius Caesar* from 1599 – a history play and *The Tempest* from 1611 - a romance (tragicomedy).

The full modern English adapted versions of the texts have been retrieved from a public site: www.feedbooks.com: http://shakespeare.mit.edu. The selected plays are analyzed firstly as literary texts but also as theatrical productions which include concepts of space, time and acting styles. Students watch excerpts from film adaptations of the plays covered in class or their full theatrical performances (recorded and uploaded from internet sources). These stage productions range from amateur or semi-professional theatres to the renowned one – The Globe. The course participants gain an understanding that a play, besides being performed for entertainment purposes, can also add to creation of aesthetic fulfillment in the audience through stimulating their sensory experiences through diction, movement and music. In order to be part of that creation-production process, students are encouraged to practice reading aloud, perform selected scenes from the plays analyzed in class as well to watch recorded performances of those plays.

Teaching methodology

The course is student-centered and student-production-oriented. Lectures are delivered on the topics outlined in the syllabus, and class activities are guided accordingly. The syllabus gives space and opportunities to students with different skills and learning styles to study and express their views through writing, speaking, acting or other forms of communication. Some general introductory information about the development of drama and theatrical production as well as basic information about the conventions of the play is included in The Course Reader (Suljic, 2019), while other handouts, articles, video or audio materials are provided when necessary. Students are expected to follow the sessions closely and participate actively. Reading the plays and other texts of the course is compulsory. Students are also expected to learn the basic terms and concepts of the genre of drama to be able to follow the course and its contents properly. Preparing and submitting the written assignment on time is expected.

The difference in teaching methodology between in-class and online teaching was evident in the way technology was used. In the Fall 2019/2020 semester, the course was delivered in the classroom. Ten students attended, out of whom six were Bosnian and four Turkish nationals. I used equipment installed in the classroom to share videos, presentations and other instructional materials. The course in the Spring 2020/2021 semester was conducted online using MS Teams and Zoom platforms. Out of fourteen students enrolled in this course, eight were Turkish and six were Bosnian nationals. Four of these Turkish students were in Turkey, one was residing in Bosnia and Herzegovina and three students were on Erasmus Exchange programme and staying in the IUS dormitory. Online teaching implemented two methods: a synchronous one, when the students attended the class and participated in class activities during the class time; and an asynchronous one, which was the time after the scheduled class when I communicated with students on MS Teams chat rooms or on general MS Teams channel, or when students watched assigned video materials, read assigned texts or did their homework tasks. Although some studies state that "encouraging changes in teacher beliefs or teaching practices can present a greater obstacle to technology integration than the lack of sufficient resources" (Boling, 2008, p.76), I found that this fortuitous switch to online teaching did not impede my teaching practices and interaction with students. My correspondence with students and continuous exchange of information as well as constant engagement between the students on the general MS Teams channel added to the creation of the students' social presence despite their physical isolation. As Alisa Stern (2015) observes, "in its many forms, online learning represents the cutting edge of pedagogical innovation and educational outreach" (p.483). Furthermore, she asserts and I have also been able to observe in my classes (not only this one), "the evolution of the Internet, and the rise of educational

technology theory, have pushed online courses toward a less isolated and more collaborative, cooperative, and interactive experience" (p.484). The students in both courses were engaged during the lessons, completed their tasks in a timely manner and their participation in discussions or class activities was also significant.

The content of the course

The course introduces Shakespeare firstly as a poet. Students are familiarized with his life and poetry collection of 154 sonnets. The form and structure of the sonnet are presented first, followed by the analysis of selected sonnets. During the Spring 2020/2021 semester, it was interesting to make a comparison between the time when the plague in London in 1580s caused a lot of deaths and uncertainties similar to the present-day situation with COVID-19. Furthermore, similar to our present situation, the government of the day also imposed very strict measures to limit social gatherings to prevent the spread of infection, so the theatres and other public places were closed, which contributed to Shakespeare having more free time, fewer commissions for the theatre, resulting in meager funds to support himself and his family in Strathfield. During this period and under the patronage of Henry Wriothesley, the third Earl of Southampton, Shakespeare wrote two dramatic poems which he dedicated to his patron, and also a number of sonnets, which he continued composing for years to come (McEvoy, 2010).

General characteristics of Elizabethan and Jacobean dramas are presented next, followed by the chronology of Shakespeare's work as a playwright. From the lectures, students become familiar with the difficulties artists – actors, playwrights, musicians and others – were faced with during Shakespeare's period. Several chapters from Sean McEvoy's book *Shakespeare: the basics* (2010) provide valuable and interesting information about types of stage actions, costumes, representation of female roles and other bits and pieces which students remember and incorporate in their performances at the end of the semester. Reception of Shakespeare's work by his contemporaries and other critics through time until present days is also presented. The students are introduced to some characteristics of Shakespeare's language in both verse and prose – his innovative lexical output, rhetorical devices and other linguistic features of his work. Most of the theoretical background information presented above is included in The Course Reader specifically prepared for this course.

Use of contemporary technology in two courses - one taught in the classroom and one online

Both in the Fall 2019/2020 and the Spring 2020/2021 classes, the first play to be watched and analyzed was *The Merchant of Venice*. Prior to watching the play, students in both classes were introduced to vocabulary and idioms related to money, trade and law. The "Bell Shakespeare Online Learning Pack" (2017) and "Cliffs Complete Shakespeare's *The Merchant of Venice*" (ed. by Sidney Lamb with commentaries by David Nicol, 2000) have been valuable resources with texts, commentaries, glossary and a number of tips and suggestions for thematic discussions.

In both classes, the students watched the performance by The Louche Theatre based in Aberystwyth, Wales, from May 2017. The 2019/2020 class watched it in the classroom, and the 2020/2021 class watched it on their home computers. After watching the play, the students had to provide their interpretation of relationships between different characters in the play. The following week focused on the rhetorical devices and the particular scene analysis, for which Al Pacino's interpretation from Michael Radford's 2004 film adaptation was used. Also, Portia's speech was analyzed both in Shakespeare's and in the modern English version. The main themes – prejudice and social injustice, gender roles, money and usury and anti-semitism were discussed in the

following week. For their written assignment, the students in the 2019/2020 class had to analyze one scene of their choice from the play and support it with at least three scholarly references. The students in the 2020/2021 class were given three articles (see Ravid,1975; Niemeyer, 1915; Bambuskova, 2019) which they had to summarize and answer questions related to the articles in question and connect their response with some elements of the play. Doing this research provided the students with the opportunity to internalize the historical and contextual knowledge which assisted them later in making their independent, artistic interpretation of the literary text in the Reading Theatre project.

The second play in the syllabus is *Julius Caesar*. Both classes listened to my lectures which provided them with the background information about the history of ancient Rome, Julius Caesar's biography and the sources Shakespeare used for this play (Plutarch's *Lives*). The students in the 2019/2020 class did not watch the whole play in class and the analysis and further discussions were based on their reading of the play only. The 2020/2021 class, however, watched the Globe Theatre production that was available online with a free access for a month during the pandemic. In the following two weeks, both classes analyzed particular scenes from the play, focusing on characterization, the characters' reasons for Julius Caesar's assassination or their reactions after his death. For the power of rhetoric they focused on Act III Scene 2 (Brutus' speech) or Act III Scene 2 (Antony's speech). The Royal Shakespeare Company Online Learning Pack (2017) provided several video clips in which these scenes were performed and the actors provided their feedback on how they felt when they performed the same scene in different ways. This activity also assisted students in creating their own performances in an independent, artistic way. Apart from these videos, the students also watched excerpts from different film adaptations, for example, Mark Antony's speech from Act III Scene 2 performed by Charlton Heston in the 1970 film version directed by Stuart Burge, or Damian Lewis' one available on YouTube (Guardian Culture, 2016).

The third play in the syllabus is *The Tempest*. Being among Shakespeare's final works, it is much different from other plays from his oeuvre; nevertheless, Shakespeare at the same time keeps his focus on themes employed in other works like the themes of trust and betrayal, revenge, love, and – which is also important – theatre, art and artists. The students were firstly introduced to the production changes which occurred during the Jacobean period – a new trend of the court masks and sophisticated use of music and lights, to the changes in the audience composition and status, and performance venues. In the following weeks, the students analyzed the plot structure and the development of the plot and several sub-plots, then characters, linguistic devices (imagery) and major themes. The teaching resource "The Royal Shakespeare Company Teacher Pack" (2016), produced in support to 2016 *The Tempest* production directed by Gregory Doran, was used to present and analyze different scenes or acting choices, for example in Act I Scene 1 or Act II Scene 2. The full play in this production was also available online during the pandemic so the students of 2020/2021 class could watch it for free, while the students of 2019/2020 class saw an animated short version of the play during the class time.

The main difference between the two groups was in the way their discussions were carried out. The online discussion in the Spring 2020/2021 class was sometimes delayed due to poor internet connection, or the students had to be prompted and called directly by name to speak. If two or more people were speaking at the same time, it caused too much noise and they could not be understood, which was unlike the classroom situation when more than one student could speak and hear each other.

Another difference was that the first group of students of 2019/2020 course watched all video materials in the classroom during the class time, while the group of 2020/2021 watched only excerpts in class, and the full performances of the plays after class. The benefit of watching the play in class was that the students could engage in a discussion during or immediately after watching the play. However, their comprehension would often be affected due to the poor sound, fast speech of the actors, lack of understanding of words or expressions used in Shakespeare's time, which are different or non-existent today, or due to some distractions outside of the building (people playing or children screaming, for example). The group of students studying online benefited from watching the play asynchronously, when it suited them (within the allocated period), because they could be less distracted, or could go back and repeat the segment and watch the scene and listen to the same dialogue or soliloquy more than once if they did not understand something. To help them get to the substance faster, I also tried to find recordings with English subtitles whenever it was possible.

The reason why I opted for the stage production of plays instead of film adaptations was multifold. Firstly, students may have already seen some of the film adaptations of Shakespeare's works so the theatrical performance could offer them a different perspective to see and understand the play. Secondly, the adaptations depend on the art director's or producer's perspective and may be quite different from the original play the film is based on. Furthermore, films produced in different times and places offer different interpretations of historical events and people who participated in these events, and may also address only some elements of the original play. In addition to that, the language is modernized, the settings are often designed in some contemporary environments and the focus may not necessarily be on a protagonist or an antagonist but on a secondary or minor character. Despite these differences from the source text, watching film adaptations can foster students' appreciation of films as art and contribute to constructing their knowledge about the period of the play (Carlson, 2007).

The Reading Theatre

The Reading Theatre is a performing activity which I design for literature courses I teach to emphasize the aesthetic value of literature. Students are encouraged to read poetry, prose or dramatic texts aloud to the audience. Reading aloud can also provide great enjoyment and satisfaction both for the performers and their audience (Gurdon, 2020).

Silent reading is what most of us practice but reading out loud based on aural and verbal connection seems to be ignored or left behind. James Mullican (1979) asserts that "the oral approach recognizes a reality in literature, that literature has a *sound* value. Language itself is primarily spoken; writing is a representation of sound. Literature exists most fully when it is read aloud. Furthermore, reading aloud pays implicit tribute to the origin of literature in its oral tradition" (p. 78). He also states that "experts in oral interpretation point out that oral interpretation is more than a performance; it is also way of testing out meaning" (p. 78). The students who attended ELIT 415 Shakespeare course in both classes stated that practicing reading aloud made them more aware of the meaning of metaphors or other nuances in the text which could have been missed out had they been reading only silently.

Another important benefit of the Reading Theatre is that this activity is student-centered from the aspect of the performer as well as of the audience. Student actors address their student spectators who are not passive listeners or watchers but also peers (and critics). Besides, while interpreting a character, a dramatic persona, or by being a narrator of a poem, the student-performer can try to identify with that character and see the world from their point of view, which

can enhance their empathy, critical thinking, interpretive abilities and other analytical skills needed for studying, work and – life. Students-listeners are also not passive recipients of the message conveyed by the performer. Their involvement through sheer enjoyment in the performance given by their peers is linked to their more active role when they provide feedback and evaluation of their peers' work. Learning to reflect on both the learning process and the achievements, both by the instructor and the students, is very important (Smith, 1998). The instructor can evaluate the learning outcomes – if they have been met or not – and if 'not', what caused it. The students can also evaluate their learning pathways, their progress and also obstacles they met on that pathway – why they occurred and how they were solved (if they were solved).

Projects similar to the Reading Theatre have been described in academic journals and the outcomes of such endeavors have been discussed. As Charles Patterson (2015) notes, one of the benefits of an in-class performance is that it "not only brings the works to life for students, but [can also be seen] as an interpretive methodology" (p.522). Besides, he adds, students are not that much interested in the theatre nowadays and experience difficulties to understand plays as dramatic texts because they are brought up with the visual media and therefore face challenges when it comes to visualizing the scene in their mind. For that reason, he concludes, teachers should take "advantage of the educational opportunities afforded by the new participatory technologies and genres with which today's students engage the most" (p.522) – that is smart phone video recording. In the 2020/2021 class, this method showed its huge advantages and Shakespeare was presented on a small screen – first on the students' smart phones, then on the computers (at home) during the class watching time. A detailed description of the process using modern technology will be compared with the students' performances in class in a traditional manner.

Casting

Both classes had the same number of scenes to perform and most of them were from those which the students had already watched and analyzed during the class time. The students in the 2019/2020 class selected the scene by themselves, while for the 2020/2021 class I did the casting. I instructed that they make a video on their smart phone and send it to me prior to the class screening. I also suggested that they may engage a colleague, a family member or a friend for a minor role.

Production

Students doing Shakespeare course in Fall 2019/2020 became performers during their Reading Theatre practice on 31st December 2019. Being in a festive mood and already looking forward to the celebration of the New Year's Eve, they came to the class more relaxed than usually. Perhaps the prospect of having to perform a scene from famous plays added to their anticipation of having a good time in class. In the previous lessons I told them that actors in Shakespeare's time had to arrange for their props and costumes themselves (there were no modern-day costume or set designers then), so in order to make their acting more visually appealing, I prepared the costumes and props and brought them to the class – a burgundy silk coat with some golden embroidery on the sides and sleeves for Marc Antony; a wooden staff for Prospero; a black pointed hat for Shylock; some woolen scarves for Caliban and some other bits and pieces for other characters. While the actor/actress was performing the scene, other students were sitting in the classroom and actively participated by clapping their hands or expressing their enjoyment with the actors' transformation into the given role. The actors were so convincing that

we all had a great time and "released them from their bands with the help of our good hands", that is, applause, to paraphrase Shakespeare's finishing lines from *The Tempest*.

Students from the Spring 2020/2021 semester had to record themselves on their smart phones and send the file to me before the date set for the Reading Theatre. I uploaded their recordings on MS Teams and we all watched them on Zoom platform in the final week of the course. The length of the videos ranged from three to twelve minutes.

During my preview of their submissions, I was amazed at the amount of creativity and hard work they put in the production of their videos. They not only practiced their lines (some of them learned them by heart!) and rendered them convincingly, with good diction and natural flow, emphasizing the points the playwright made or expressing the character's emotions, but they also prepared make-up, costumes, props, background music, and on the top of that – some even added bloopers – when they laughed or made mistakes during filming the scene. Some students invited their friends or cousins to assist them in the production – some were cameramen, some editors, some make-up artists, some actors in supporting roles. The students also used different places for filming – some adapted their bedroom, some went on the balcony, or went somewhere in the countryside to record their scene. Three students who came on Erasmus Exchange program from Turkey and had very limited objects in their dormitory to use as props, compensated for that lack by giving a very funny performance of their scene.

It was obvious that some students were inspired by excerpts from films and professional performances they viewed earlier during class activities. Some of them imitated the professional actor's diction and style, while some added their personal touch to the performance, either by adding a wig, or light effects, or body posture. Some students went into much more detail, so they not only rendered the text in a professional manner (their diction was very good, movements across the "stage" were natural, they kept eye contact with their partner or expressed the meaning through body language) but they also took great care and worked on elaborate make-up or costumes. For instance, the student who delivered Caliban's monologue from Act III Scene 2 from *The Tempest* did a great job in creating very artistic make-up, while another student who delivered Ariel's speech from Act I Scene 1 from the same play looked really ethereal in her silver robes and a Jacobean-style face mask she made by herself.

After I previewed all the videos and before showing them to the class, I decided to invite students to vote for the best performance of their peers in several categories. I prepared "Oscars" being the Audience Awards for the following best ones: cinematography / costume / makeup / music / set design / special effects / bloopers / supporting role / female role / male role / director / and "The Best of All". In class, the students took notes during their peers' performances and in the end the voting took place on the Zoom platform and "Oscars" were awarded. This activity engaged the students as spectators all the time. After each video, but before the voting time in the end, they expressed their views on the performance they viewed and shared their enthusiasm, comments or anecdotes from making the video. Like myself, they were impressed with their peers' artistic inspiration and the overall achievements. The students were much aware that their creative interaction with the text contributed to their audience's understanding of the dramatic text and also spurred their imagination. James Hirsch makes similar conclusions referring to the film adaptations which can be analyzed and/or performed in the classroom (1993).

Reflections

During the course, the students often made comments that watching a particular scene on video, or watching different interpretations of a particular scene helped them to understand the

meaning of particular words, or social or political context of the play. They also commented that they could understand much better why Shakespeare's works are universal, ageless and globally applicable. Having focused on specific parts of the play and having worked on the interpretation of the text they had to perform, the students also noticed that they could observe more details or nuances which could otherwise remain unnoticed. Carmen Garcia de la Rasilla (2006) suggests that watching film adaptations and reading the original play can make the students "more sophisticated viewers of films and sharper readers of classical dramas" (p. 69). One of the students said that preparing herself for the delivery of Shylock's speech made her empathize more with people who are unjustly treated just because of their religion, ethnicity or cultural background. She also made references to the Bosnian war victims (the student was born after the war in Bosnia and Herzegovina ended in 1995) who had been tortured or killed just because they were "the others". Consequently, her performance was very expressive, realistic and convincing.

At the end of the course, the students are asked to evaluate the course and express what they liked best about the course and what could have been done differently. Here is some of their feedback regarding the course content, what they learned and how they felt about it:

> *I liked the play The Merchant of Venice the most. I am still under the impression of it, because I find it really incredible. The fact that it can be related with many different issues from today's world and with people's way of thinking is amazing. I even talked about it to my family during a road trip, and my dad, who is not a big fan of Shakespeare became interested. Also, on several occasions including a recording of a scene from the play, S(...) and I were discussing how genius Shakespeare is. We "philosophized" about Shylock and whether he deserved what he got. All in all, this play is my favorite for now.*

> *This course is probably the only one that became a part of the conversation during a time out with a friend. No more talks about stressful assignments and exams, we talk about Shakespeare now!*

> *Besides picking up on different types of dramas and how to truly comprehend the essence of the text that we covered, I am confident that I gained a solid understanding of how to approach a specific author and his viewpoints using words, ideas, methodologies, the structure etc.*

> *My favorite part was the way we discussed different dramas and the way students interpreted plays ☺, reading theatre ☺*

Considering modern technology, major causes of the students' dissatisfaction were based on either poor internet connection, or problems with uploading or downloading the files, especially for the quizzes when there were time constraints.

Having delivered both in-class and online courses using similar technology, I am confident that giving lectures using technology for visual modes like power point presentations, watching videos or film excerpts can be advantageous to students to process the information, grasp the meaning and become more sophisticated in interpreting the dramatic text. Furthermore, encouraging students to use their smart phones and record their performances can be great fun which can also secure great benefits to students' motivation, active participation and learning. Using different recording techniques and video editing can result in making more professional-looking projects that young generations like sharing on YouTube (Tian, 2021). James Patterson

(2015) had a similar project so his observations on the outcome are that "the YouTube video project from that class revealed that students achieved sharpened critical thinking skills and became more sophisticated consumers and producers of media" (p. 525). I am not aware if any of the students who participated in the Reading Theatre of 2020/2021 course shared videos of their performances on any of the social media. If they did it, they chose it because they were proud of their final product.

In conclusion, modern technology offers vast opportunities for presenting teaching materials and for students' collaboration, participation and creativity. Lawrence Baines (1997) asserts that "by using a variety of familiar media – video, music, film, the Internet – teachers can open up students to the works of Shakespeare to an extent they might not have thought possible" (p. 194). Although the world pandemic is still threatening millions in so many aspects – from basic health and safety to economy, social and political outcomes – there is one positive result that came out of all that negativity: that educators as well as their learners are forced to adapt to the new teaching methods and instruments of modern technology to foster the humanistic approach to learning which includes sharing the power of knowledge by - whatever is at hand.

References

1. Baines, L. (1997). The Shakespeare frolic project: Massaging Shakespeare through multimedia. *The Clearing House*, *70*(4). (pp. 194–198). http://www.jstor.org/stable/30189283
2. Bambuskova, T. (2019). Law and mercy in The Merchant of Venice and the present refugee crisis. Retrieved on 11 09, 2019. halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02138086
3. Boling, E. C. (2008). Learning from teachers' conceptions of technology integration: What do blogs, instant messages, and 3D chat rooms have to do with It? *Research in the Teaching of English*, *43*(1). (pp. 74–100). http://www.jstor.org/stable/40171818
4. Bruce, B., & Hogan, M.P. (1998). The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo, & Kieffer, R. D. (Eds.). *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographical world*. (pp. 269-281). Lawrence Erlbaum Associates.
5. Burge, S. (Director). (1970). *Julius Caesar* [Film]. Commonwealth United.
6. Carlson, E. J. (2007). Teaching and technology: Teaching Elizabeth Tudor with movies: Film, historical thinking, and the classroom. *The Sixteenth Century Journal*, *38*(2). (pp. 419–428). https://doi.org/10.2307/20478367
7. Cuban, L. (2003). *Oversold and underused: Computers in the classroom.* Harvard University Press.
8. Doran, G. (Director). (2016) *The tempest* [performance]. The Swan Theatre. Royal Shakespeare Company.
9. Garcia de la Rassilla, C. (2006). Teaching Golden Age theater through filmic adaptations. In L. R. Bass, & M. R. Geer (Eds.). *Approaches to teaching early modern Spanish drama*. (pp.69-75). The Modern Languages Association of America.
10. Guardian Culture. (2016). Damian Lewis as Antony in Julius Caesar: 'Friends, Romans, countrymen'. Shakespeare Solos. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=q89MLuLSJgk&t=17s
11. Gurdon, M. C. (2020, January 22). *Rediscovering the lost power of reading aloud.* In *Literary Hub*. https://lithub.com/rediscovering-the-lost-power-of-reading-aloud/

12. Hirsch, J. (1993). Picturing Shakespeare: Using film in the classroom to turn text into theater. In J. E. Davis, & R. E. Salomone (Eds.). *Teaching Shakespeare today: Practical approaches and productive strategies*. (pp. 140-150). National Council of Teachers of English.
13. Kennedy, X. J., & Gioia, D. *Literature: An introduction to fiction, poetry, drama and writing – Part 3 Drama* (10th ed.). Pearson.
14. Lamb, S. (Ed.). (2000). Shakespeare's Julius Caesar. *Cliffs Complete*. Hungry Minds, Inc.
15. Lamb, S. (Ed.). (2000). Shakespeare's The merchant of Venice. *Cliffs Complete*. IDG Books Worldwide. Inc.
16. Lamb, S. (Ed.). (2000). Shakespeare's The tempest. *Cliffs Complete*. IDG Books Worldwide, Inc.
17. McEvoy, S. (2010). *Shakespeare: the basics.* Routledge Taylor & Francis Group.
18. Mullican, J. S. (1979). How valuable is oral interpretation in the English classroom? *The Clearing House*, *53*(2). (pp. 78–80). http://www.jstor.org/stable/30185256
19. Niemeyer, T. (1915). The judgment against Shylock in the Merchant of Venice. *Michigan Law Review*, *14*(1), (pp. 20–36). https://doi.org/10.2307/1276185
20. Patterson, C. (2015). Lope on YouTube: Film analysis and amateur video production in a "Comedia" course. *Hispania*, *98*(3). (pp. 522–532). http://www.jstor.org/stable/24572751
21. Radford, M. (Director). (2004). *The Merchant of Venice* [Film]. UK Film Council.
22. Ravid, B. (1975). The legal status of the Jewish merchants of Venice, 1541-1638. *The Journal of Economic History*, *35*(1). (pp. 274–279). http://www.jstor.org/stable/2119173
23. RSC. (2016). William Shakespeare: The tempest. *Teacher pack*. Royal Shakespeare Company.
24. RSC. (2017). William Shakespeare: Julius Caesar. *Teacher pack*. Royal Shakespeare Company.
25. Savino, J. A. (2011). The Shakespeare in all of us: A monumental, multitudinous, premeditated approach to vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *54*(6). (pp. 445–453). http://www.jstor.org/stable/41203381
26. Shakespeare, B. (2017). The merchant of Venice. *Teacher pack.* Bell Shakespeare.
27. Shakespeare, W. (n.d.). *Julius Caesar*. Retrieved July 15, 2019. http://shakespeare.mit.edu
28. Shakespeare, W. (n.d.). *The merchant of Venice*. Retrieved July 15, 2019. http://shakespeare.mit.edu
29. Shakespeare, W. (n.d.). *The tempest*. Retrieved July 15, 2019. http://shakespeare.mit.edu
30. Smith, M. A. (1998). Learning to reflect: A classroom experiment. *The Clearing House*, *72*(1). (pp. 24–27). http://www.jstor.org/stable/30189414
31. Stern, A. (2015). Bridge the gap: Replicating the interactivity of the physical classroom in an online environment. *The History Teacher*, *48*(3). (pp. 483–504). http://www.jstor.org/stable/24810525
32. Suljić, V. (2019). ELIT 415 Shakespeare: The course reader. International University of Sarajevo.
33. Tian, L. (n.d.). MIT Shakespeare Ensemble takes on the YouTube stage. Retrieved May 13, 2021. https://thetech.com/2021/05/13/timon-of-athens-review
34. The Louche Theatre. (2017, May). The merchant of Venice. [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9m0U00vtSAU
35. Turchi, L., & Thompson, A. (2013). Shakespeare and the common core: An opportunity to reboot. *The Phi Delta Kappan*, *95*(1). (pp. 32–37). http://www.jstor.org/stable/23617756

MODERNA TEHNOLOGIJA U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI: ŠEKSPIR NA MALOM EKRANU

Sažetak

Usljed svjetske krize u zdravstvu, društvu, ekonomiji i politici uzrokovane pandemijom COVID-19 koja je počela 2020. godine, nastavila se u 2021. godini i čiji će se efekti vjerovatno nastaviti i u narednim godinama, sektor obrazovanja je u različitim vidovima osjetio posljedice te krize – od toga da studenti nisu mogli pohađati nastavu u učionicama, do toga da je došlo do nagle promjene u nastavnoj metodologiji koja je sa tradicionalnih metoda, kada se tehnologija koristila u manjoj mjeri i samo povremeno, prešla na nove metode koje zahtijevaju da se i nastavnici i studenti/učenici stalno oslanjaju na kompjutere, pametne telefone, različite aplikacije i platforme za komunikaciju. Studenti su trebali savladati gradivo planirano nastavnim planom i programom, steći odgovarajuća znanja i postići ishode učenja, a povrh svega toga, trebalo je da i dalje budu motivirani i nadahnuti na učenje, dok je cijeli svijet oko njih srljao u nepoznato. Ovaj rad će predstaviti kako se nastava na Odsjeku za engleski jezik i književnost na Internacionalnom univerzitetu u Sarajevu odvijala na predmetu "Šekspir" – prvo u učionici, a drugi put preko interneta. U radu će biti opisane koje su promjene nastavnih metoda u formatu izvođenja nastave u okviru ovog predmeta bile neophodne usljed prelaska na online nastavu, uporedit će se korištenje nove i ranije korištene tehnologije, te će se prikazati studentski projekat pod nazivom "Pozorište za čitanje" kao ishodište njihovog rada. Na kraju ovog rada će se izložiti šta su studenti postigli i kako su oni kao polaznici, a ja kao voditelj i predavač, ocijenili sadržaj i krajnje rezultate nastave u ovom semestru.

Ključne riječi*: tehnologija; novi format predmeta; Šekspir; Pozorište za čitanje*

UDK 371.333::[811.111'276.6:62
Stručni rad

Ivana Špiranec

KORIŠTENJE VIDEOISJEČAKA U NASTAVI TEHNIČKOG ENGLESKOG JEZIKA

Sažetak

Cilj je rada osvijestiti važnost autentičnih videoisječaka o stručnim temama za poučavanje tehničkog engleskog jezika u institucionaliziranom kontekstu. Zapažanja iz nastavne prakse ukazuju da ovakav način učenja potiče obogaćivanje repertoara stručne terminologije te razvoj svih jezičnih vještina. Tema je neistražena u jeziku struke, iako većina nastavnika vjerojatno rabi videoisječke u nastavi. Ovakav tip učenja sličan je usvajanju stranog jezika u prirodnom okruženju s izvornim govornicima. Zapažanja iz nastave uglavnom potvrđuju da je i motivacija za učenje veća jer vizualna komponenta povećava razumijevanje sadržaja, učenje je kontekstualizirano, a jezik autentičan i bogat ključnim vokabularom. U radu se iznosi pregled relevantnih istraživanja (Tschirner 2001, Schmitt 2008, Jurkovič i Mertelj 2015, Kostereliogl u 2016) te primjeri zadataka koji se upotrebljavaju za razvoj audiovizualne vještine i učinkovitije usvajanje stručne terminologije. Rad je doprinos razvijanju audiovizualne vještine u nastavi tehničkog engleskog jezika.

Ključne riječi*: videoisječak, terminologija, jezik struke, audiovizualna vještina*

Uvod

Brojni se radovi bave poučavanjem četiriju jezičnih vještina, i u općem jeziku i u jeziku struke. U kontekstu jezika struke ponajviše se istražuje razvoj vještine čitanja kako bi studenti u svojoj budućoj karijeri bili što učinkovitiji u pronalaženju relevantnih informacija u stručnim i znanstvenim tekstovima. Rijetki se radovi bave razvojem audiovizualne vještine koja u kontekstu engleskoga jezika struke ima više prednosti u usporedbi s vještinom slušanja jer su studenti izloženi autentičnom engleskom jeziku u kojem su izvorni govornici ujedno i stručnjaci iz određenog područja građevinarstva, a vizualna komponenta pomaže boljem razumijevanju sadržaja. Jednako tako tekstovi koji se pripremaju na temelju videoisječka mogu se upotrebljavati za razvoj svih četiriju jezičnih vještina. Poznato je da bolje pamtimo kada uposlimo više osjetila prilikom primanja informacija, a tako je i s vokabularom – potrebno ga je usvajati koristeći sve jezične vještine. Prema tome, ovaj je rad doprinos razvoju audiovizualne vještine u tehničkom engleskom jeziku, kao i razvijanju širine i dubine stručnog vokabulara kroz ovu vještinu.

Hutchinson i Waters (1987: 19) definiraju engleski jezik struke (*ESP – English for specific purposes*) kao pristup poučavanju engleskoga jezika u kojemu se sadržaji i metode koji se poučavaju temelje na potrebama učenika, a pritom je važno biti usredotočen na sljedeće pitanje – *Zbog čega neki učenik treba naučiti strani jezik?* Drugim riječima, poučavanju je cilj udovoljiti potrebama korisnika stranoga jezika i prilagoditi sadržaje usvajanju stranoga jezika u institucionaliziranom kontekstu gdje engleski nije materinski jezik. Potrebno je stvoriti takvo okruženje i poticati studente na učenje kako bi se pripremili za buduće profesionalne izazove, a prvenstveno se misli na djelotvornu komunikaciju. Specifičnost je engleskoga jezika struke ta da studenti već imaju određeno predznanje iz općeg engleskog jezika koje je potrebno nadograditi, dakle potrebno je obraditi stručne teme na način koji ujedno proširuje njihov vokabular. Da bi razvili vještinu čitanja, studenti moraju posjedovati znanje o korištenju određenoga broja riječi, stoga je naglasak u nastavi na poučavanju stručnoga vokabulara.

Bitno je istaknuti da je jezik struke istraživačko područje koje može označavati sljedeće:

- poučavanje stranih jezika u različite svrhe
- primijenjeno lingvističko proučavanje jezika struke kao područja koje ima dodirne točke, ali je i različit od općega jezika
- specijalistički diskurs koji upotrebljavaju stručnjaci različitih područja u profesionalnom okruženju

U potrazi za prikladnim metodološkim okvirom, jezik struke upotrebljava dostignuća iz drugih jezičnih znanstvenih disciplina, primjerice leksikologije, leksikografije, kognitivne lingvistike, glotodidaktike i teorije prevođenja. Najčešće se proučavaju leksička obilježja jezika struke, i to uglavnom na pisanu korpusu. Sve su brojniji radovi koji se bave ulogom metafore u proizvodnji značenja nazivlja da bismo došli do saznanja o načinima kojima se posredstvom metafore i metonimije generiraju novi nazivi u tehničkom engleskom jeziku. U ovom radu opisuje se važnost razvijanja audiovizualne vještine, a fokus je na metodici nastave, dakle – poučavanju tehničkog engleskog jezika.

Prema tome, cilj je ovog rada istaknuti važnost autentičnih videoisječaka o stručnim temama za poučavanje i učenje tehničkog engleskog jezika u institucionaliziranom kontekstu, s naglaskom na obogaćivanje stručne terminologije te razvoj jezičnih vještina.

U ovom radu video se odnosi na autentični audiovizualni isječak o temi iz građevinarstva, a upotrebljava se radi poučavanja te se zbog vizualne komponente razlikuje od vježbe slušanja. Pored usvajanja novih ili ponavljanja poznatih stručnih znanja na engleskom jeziku, studenti ovim putem uče nove termine, što je ključno za razvijanje vještine čitanja.

U sljedećem poglavlju iznosi se pregled relevantnih istraživanja, a u trećem su poglavlju primjeri zadataka iz nastavne prakse koji se koriste za razvoj audiovizualne vještine i bolje usvajanje stručne terminologije. Istaknimo da je korištenje autentičnih videoisječaka u kojima građevinski stručnjaci raspravljaju o određenoj temi neistraženo područje, iako ih vjerojatno svi nastavnici povremeno upotrebljavaju u poučavanju.

O audiovizualnoj vještini

Glavna je značajka kod razvijanja audiovizualne vještine ta da u jeziku struke studenti imaju priliku raspravljati i učiti o stručnoj temi od stručnjaka iz područja građevinarstva na engleskom jeziku, a ne oslanjaju se isključivo na pisani tekst ili nastavnikov govor. Naime, čest je slučaj da studenti ne znaju odgovoriti na pitanja nastavnika o određenoj temi jer ili nisu još usvojili tu temu, ili nisu usvojili dovoljno riječi na engleskom jeziku da bi mogli izraziti određenu misao. Stoga je i naglasak u nastavi na razvijanju širine i dubine stručnog leksika.

Istraživanja koja su provedena u općem jeziku dokaz su da bogat leksički unos koji se uči posredstvom videoisječaka pospješuje razvoj vještine slušanja i govorenja (Tschirner 2001) jer pobuđuje veći interes i motivaciju nego standardni tradicionalni način – pisanim tekstom te pospješuje razvoj leksičke kompetencije (Schmitt 2008). U istraživanju koje su provele Jurkovič i Mertelj (2015), koje su analizirale udžbenike engleskog jezika struke u Sloveniji te intervjuirale nastavnike jezika struke, autorice su došle do zaključaka da nastavnici koriste videoisječke, ali ih nisu integrirale u nastavne materijale, već su oni dostupni za online učenje. Nadalje, istraživanje je pokazalo da se ovaj tip poučavanja koristi većinom za vježbanje vokabulara, a manje za razvijanje audiovizualne vještine koju bi također trebalo usvajati. Tschirner (2001) opisuje načine kojima se razvija vještina govorenja i slušanja korištenjem videa. Autor ističe da je to jedan od načina da se učenje jezika u institucionaliziranom kontekstu približi usvajanju jezika u prirodnom okruženju jer se korištenjem autentičnih videa uz izvorne govornike simulira prirodni kontekst ovladavanja. U radu se ističu i neke prednosti korištenja videa u usporedbi s tradicionalnom

učionicom, primjerice autentičnost, prilika da čujemo izvorne govornike, učenje iz konteksta, studenti mogu pogledati video kada žele te vježbati izgovor i ponavljati nove riječi, studenti mogu istovremeno čitati i slušati video ili gledati video i popunjavati zadatke koje je pripremio nastavnik, može se postići „uranjanje“ u svijet izvornih govornika, što sliči prirodnom kontekstu ovladavanja stranim jezikom. Svi se autori slažu oko toga da se time povećava motivacija za učenje stranog jezika.

Zanimljivo je istraživanje o stavovima studenata koje je proveo Kostereliogl (2016). Naime, autor ističe mnoge prednosti korištenja audiovizualnog *inputa* za učinkovito usvajanje engleskog jezika. Njegovo istraživanje pokazalo je da videoisječci povećavaju interes za učenje u učionici (11.9%), povećavaju koncentraciju (8.9%), poboljšavaju pamćenje kod učenja (27%), i doprinose boljem razumijevanju teme (7.9%), olakšavajući tako proces učenja novih riječi.

Nadalje, poznato je da je za učenje jezika te razvoj vještine čitanja ključan bogat leksički unos, a pisani korpus koji se temelji na stručnim i znanstvenim radovima te nastavnikov govor ne mogu biti jedini izvor za usvajanje jezika, već bi se trebalo koliko je moguće simulirati prirodni kontekst ovladavanja – što se može postići videoisječcima. Da bi studenti uopće mogli vježbati vještinu čitanja ili slušanja, potrebno je poznavati određen broj termina. Kada je riječ o općem jeziku, Schmitt (2008) ističe da je potrebno poznavati 5000-7000 riječi za djelotvornu govornu produkciju. O tome je mnogo pisao Nation (2001, 2006) koji je na temelju svojih istraživanja došao do zaključka da je za razumijevanje pisanoga teksta potrebno usvojiti 8000-9000 riječi, a za razumijevanje govorne produkcije 6000-7000 riječi. Schmitt ističe da je učenje vokabulara ključno u usvajanju jezika, a pritom je osim jezične širine, odnosno opsega riječi, potrebno razvijati i dubinu vokabulara, to jest znati kako upotrebljavati riječ u određenu kontekstu. Ovi podaci odnose se na opći engleski jezik, no vjerojatno su primjenjivi i na engleski jezik struke.

Nastavnikov govor (*teacher talk – TT*) specifičan je i simplificiran jezik koji nastavnici koriste kada se obraćaju korisnicima stranog jezika (Ellis 1985: 145). Budući da je korisnicima stranoga jezika učionica najvažnije mjesto gdje su izloženi ciljnom jeziku, nastavnikov govor ima važnu ulogu u kreiranju djelotvorna korištenja stranoga jezika. Poznato je da je nastavnikov govor prilagođen razini jezične kompetencije učenika te onoj koja se želi dostići, a tematski je usredotočena na gradivo koje se obrađuje. Ako studenti nisu izloženi autentičnom engleskom jeziku izvornih govornika, nastavnikov je govor možda i glavni izvor ciljnog jezika o određenoj temi, što nije dovoljno za buduće stručnjake iz građevinarstva. Stoga je potrebno posvetiti mnogo pozornosti obogaćivanju toga govora kako bi se simulirao prirodni kontekst ovladavanja jezikom, što je moguće uz korištenje autentičnih videa.

Može se reći da korištenje videoisječaka u nastavi ima mnogo prednosti. Pogledajmo neke od njih:

- riječ je o autentičnom govornom korpusu koji daje uvid u svijet izvornoga govornika koji je stručnjak iz, primjerice, građevinskog područja, što je drugačije od onog što im nudi učionica i nastavnik koji nije izvorni govornik ni stručnjak iz područja građevinarstva
- vizualna komponenta pobuđuje veću motivaciju pa su zbog prikaza određene građevinske teme studenti dulje usredotočeni na temu te provjeravaju svoje razumijevanje, odnosno slušaju da bi razumjeli poruku bez seciranja nepoznatih riječi, što je čest slučaj kada proučavamo zahtjevan stručni ili znanstveni rad. Dakle, vizualna komponenta doprinosi boljem razumijevanju
- pri odabiru videoisječka treba obuhvatiti široku lepezu tema pa tako studenti učenjem na ovaj način mogu razvijati i druge vještine, primjerice vještinu pregovaranja, interkulturalnu

kompetenciju i slično, što nije moguće naučiti bez ovakvih primjera, o kojima se potom raspravlja u učionici
- promatranjem videa studenti provjeravaju svoja znanja o stručnoj temi na engleskom jeziku, što je za njih veći izazov od suhoparne vježbe slušanja koja nije popraćena videom te studenti ne mogu usvojiti i komunikacijske vještine
- zahvaljujući videoisječcima dolazi do uranjanja u kulturološki kontekst engleskog izvornog govornika, zbog čega se nove riječi usvajaju brže
- studenti na ovaj način mogu poboljšati svoj izgovor i tečnost jer mogu samostalno vježbati ako nastavnik izradi kvalitetne materijale na temelju transkripta videoisječka
- učenje posredstvom videa povećava razumijevanje sadržaja i doprinosi zanimljivosti, učenje jezika je kontekstualizirano i obiluje ključnim vokabularom, a autentičnost pridonosi boljem upamćivanju riječi

Primjeri zadataka iz nastave tehničkog engleskog jezika

U ovom poglavlju opisuju se načini na koje se videoisječci mogu iskoristiti u nastavi. Prije samog gledanja ili slušanja videoisječka poželjno je vježbati nove termine koji će se pojaviti u videu te provjeriti stručna znanja o kojima se raspravlja jer tako studenti slušajući i gledajući video provjeravaju svoja jezična i stručna znanja. To se, primjerice, može učiniti pomoću liste novih termina te točnih i netočnih tvrdnji. Za razvoj audiovizualne vještine ključno je odabrati kvalitetne videoisječke o nekoj stručnoj temi te ovisno o duljini isječka prilagoditi i nastavne materijale.

Kod kraćih videoisječaka koji traju nekoliko minuta za početak se može uvježbavati slušanje s ciljem razumijevanja općenite teme, a tek onda prijeći na vježbe razumijevanja koje se bave detaljima vezano uz stručnu temu. Kod duljih videoisječaka koji mogu trajati i sat vremena potrebno je podijeliti tekst u manje paragrafe u kojima se u svakom odlomku vježba drugačiji tip zadataka da bi se provjerilo znanje o stručnoj temi, razumijevanje sadržaja te poznavanje vokabulara.

Pogledajmo primjere zadataka uz komentare u nastavku.

Kada je riječ o vrstama videa, ako se želi dublje proniknuti u temu, mogu se koristiti dokumentarci o izgradnji poznatih građevina, prikazi procesa, prezentacije o tehničkim zakonitostima, dijalozi, prikaz nekih istraživanja, vrsta građevina, tla i slično.

Primjerice, ako se samo želi napraviti uvod u temu, može se kratkim videom provjeriti razumijevanje i znanje o temi:

Task 1

Answer the questions below:

What types of renewable energy can you think of?

Now, look at this short video and list types of renewable energy that are described!

Kroz ovu kratku aktivnost studenti provjeravaju svoja stručna znanja, ali i poznavanje ključne terminologije koja će se pojaviti u videoisječku o ovoj temi, naprimjer *geothermal energy, wind energy, hydropower, biomass*…

Kada je riječ o vrstama zadataka, mogućnosti su brojne jer zadaci koji se vježbaju mogu istovremeno poslužiti da se provjeri razumijevanje sadržaja, ali i gramatika i vokabular. Također, mogu se uvježbavati sve četiri jezične vještine jer studenti istovremeno slušaju, pišu i naglas čitaju odgovore te diskutiraju o temi. Vjerojatno je najzahtjevniji tip zadataka dopunjavanje bez

ponuđenih odgovora, a može se upotrebljavati kada je riječ o formulama ili tehničkim zakonitostima, primjerice:

Task 2
Listen to the video to fill in the blanks.

1 3 states of matter are _____.
2 An example of a solid is _____.
3 The properties of solids depend on how the particles in solids are _____. In a solid the particles are _____ in _____ positions, and cannot _____ anywhere. Therefore, solids are _____, cannot be _____, and have a fixed _____ and _____. They cannot _____.

Ovaj tip zadataka provjerava i stručno znanje i poznavanje terminologije. Broj mogućih termina limitiran je temom jer se traži precizno upisivanje točno određenih termina koji su izostavljeni, a vezani su uz temu.
Studentima je lakše ako im se ponude neki odgovori, kao u sljedećem primjeru zaokruživanja točnog odgovora u zadatku, primjerice.:

Task 3
Read the paragraph to circle the correct word! Comment with your colleague.
Then listen to the video to check your answers.
Dubai is the fastest-growing city in the world. An army of cranes and labourers / labours work around the clock / the watch to turn the city into a place that the whole world will look down on/ look up to. The centerpiece in the grand plan is the Burj Dubai – the tallest skyscraper on / in the world. To understand how the Burj Dubai can be this tall we need to go back in time and look at / to how skyscrapers began. The first breakthrough happened / will happen in the 19th century with a building that was only 23 / 43 meters tall…
…To survive in fast and violent quakes, the Taipei 101 needed a dash of elasticity / rigidity. So the design has made their building rigid / elastic where it had to be, but flexible where it could afford to be. At the heart of the Taipei 101, they put 36 rigid steel / rubber tubes filled with concrete that gave the building toughness / strength…

Ovim zadatkom provjerava se stručno znanje, ali i poznavanje kolokacija, frazalnih glagola, gramatike te činjenica o građevini i građevinarstvu.
Iz prikazanih je zadataka vidljivo da nastavnik u ovakvu tipu zadataka može provjeravati nepoznatu riječ, stručnu činjenicu, ali i gramatiku. Iz nastavne se prakse može reći da je studentima ovaj tip zadataka izazovan te se slušanje zbog provjere detalja zaista pretvara u zanimljivu potragu za značenjem. Tako se razvija aktivno slušanje koje je uvod u raspravu o temi. U zadatku koji slijedi nastavnik početnim slovima sugerira točan naziv, no da bi se dopunio zadatak, ključno je razumijevanje teksta, poznavanje tvorbe riječi te znanje o temi.

Task 4
Add letters to get the missing words.
The Burj Dubai takes the idea of the elevator to the ***extr_____.*** *Equitable life had seven and a half stories, the Burj Dubai has over 160: a height that stretches elevated technology to its*

absolute ***lim_____.*** *The Burj Dubai, which will be able to* ***accommod_____*** *35,000 people getting a population the size of a small town in and out of the building, is the ultimate* ***challe_____*** *for the elevators. To cope with the numbers, Burj Dubai has 53 different elevators, some reach over 35 kilometres an hour, and* ***cli_____*** *a hundred and 20 floors in under 50 seconds, the biggest lifts* ***car_____*** *up to 46 passengers. Stopping such a speeding juggernaut in an* ***emerge_____*** *is a Titanic challenge.*

Osim što ovakav tip zadatka provjerava tvorbu riječi u kontekstu, prikladan je i za ponavljanje učestalih termina koji su prethodno vježbani i naučeni. Studenti slušanjem izvornog govornika koji govori o građevinskom pothvatu provjeravaju razumijevanje teme, često na engleskom jeziku uče i nove činjenice o izgradnji nebodera te vježbaju nove riječi.
Korisno je pored usvajanja tehničkih i polutehničkih termina vježbati i akademski vokabular u kontekstu, primjerice:

Task 5
Insert the missing words:
meets / passes / embedded / bear / reaches / get / cost / combines / simulates / erected / clad / resists /

The skeleton of the Burj Dubai _____ the best of steel and stone. It uses over 30,000 tonnes of steel, but in a very clever way. The steel is _____ in artificial stone – concrete. This reinforced concrete backbone will be _____ in a high-tech curtain wall of glass and steel. The curtain wall of the Burj Dubai will _____ a hundred million dollars, so before it's bolted on the engineers take prototype sections for a test drive. This is where the rubber _____ the road. It has to perform right here.

Cilj je ove vježbe predviđanje termina koji nedostaje te odabir točnog od ponuđenih termina, odnosno glagola. Ovakav tip zadataka također je pogodan za vježbanje složenica i kolokacija.

U sljedećem zadatku koji je vezan uz video o proizvodnji opeke studenti u svakoj rečenici trebaju pronaći pogrešku te uz pomoć videa ispraviti rečenice da bi dobili precizan opis procesa, primjerice:

Task 6
Rewrite the sentences correctly. Each sentence has one factual mistake.

1 *Bricks are often made of shale – a lightweight rock that cannot split easily into thin layers.*
2 *The purpose of a high stone wheel with a steel tire is to melt the shale into powder.*
3 *The pug mill mixes powdery shale with cement.*
4 *The purpose of the extrusion machine is to force a thick paste through a rectangular opening to form a slab.*
5 *A red brick is made when you boil a grey shale mixture.*

Korisni su tipovi zadataka koji se mogu iskoristiti za vježbanje jezika uz video:
- popunjavanje riječi koje nedostaju, s ponuđenim riječima ili bez njih
- zaokruživanje točne riječi
- pogađanje kolokacija i višerječnih naziva
- dopunjavanje rečenica

- točne/netočne tvrdnje
- odgovori na pitanje
- ispravljanje pogrešaka o stručnoj temi
- umetanje glagola i pasivnih konstrukcija za opisivanje tijeka izgradnje/procesa
- pisanje sažetaka
- diskutiranje o temi

Razvidno je da svaki zadatak ujedno provjerava i poznavanje struke, a ne samo engleskoga jezika. Ako se naziv želi što brže usvojiti, potrebno je da se vježba na više načina i kroz što različitiji tip zadataka. Može se reći da se na ovakav način aktivira usvajanje novih termina kroz vježbu razumijevanja slušanjem i gledanjem videoisječaka koji su bogati leksičkim unosom te stručnim sadržajem. Pisani tekst uz slušanje videa može se nadalje rabiti za vježbanje izgovora i pisanja riječi te za vježbu čitanja naglas. Video potiče i diskusiju jer se usvajaju nova stručna znanja te studenti mogu komentirati što je novo, bolje, drugačije. Dakle, videoisječak može poslužiti kao koristan materijal da se premosti jaz između receptivnih i produktivnih jezičnih vještina. Nadalje, ovi su zadaci popraćeni zadacima za vježbu novog vokabulara. Evo nekih primjera:

- spajanje naziva i definicije
- spajanje engleskih i hrvatskih ekvivalenata
- vježbanje izgovora
- ubacivanje novih riječi u nove rečenice
- eliminiranje naziva koji tematski ne pripada nizu

Naposljetku, potrebno je da studenti sami sastavljaju rečenice da bi usvojili nove nazive nakon što odrade vježbe vokabulara.

Kod većih tekstova koji sadrže pregršt novih termina, studenti mogu prvo sami pokušati riješiti zadatak razumijevanja ili provjeru značenja nove riječi, a potom gledanjem i slušanjem videa provjeravaju svoje znanje. Istaknimo da se ove vježbe mogu vježbati i samostalno za domaću zadaću.

Razvidno je, dakle, da se korištenjem videoisječaka može pored vještine slušanja vježbati i vještina čitanja (ako nastavnik pripremi materijale), kao i vještina pisanja i obogaćivanje vokabulara. Različitim zadacima studenti provjeravaju svoje znanja o struci, a nakon videa može se kroz diskusiju vježbati vještina govorenja. Videoisječak može poslužiti kao poticaj za razvoj produktivnih vještina: govorenja i pisanja.

Umjesto zaključka

U radu su opisani načini na koji se videoisječci mogu koristiti za učinkovitije i zabavnije poučavanje nove terminologije te stručnog sadržaja. U praksi se pokazalo da ovakav način potiče motivaciju te unosi svježinu u učionicu engleskog jezika struke. Primjeri zadataka prikaz su dobrih primjera iz prakse koji mogu poslužiti kao okvir za izradu zadataka i drugim nastavnicima.

Literatura

1 Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

2 Hutchison, T., Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

3 Jurkovič, V., Mertelj, D. (2015). „Pedagogical uses of authentic video in ESP classrooms for developing language skills and enriching vocabulary.”*Scripta Manent*, 9 (2), 15-33.

4 Kostereliogl u, I. (2016). „Student views on learning environments enriched by video clips.“ *Universal Journal of Educational Research* 4 (2): 359-369.
5 Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
6 Nation, I. S. P. (2006). „How large a vocabulary is needed for reading and listening?“ *Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 59–82.
7 Schmitt, N. (2008). „Instructed second language vocabulary learning.“ *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
8 Tschirner, E. (2001). „Language acquisition in the classroom: the role of digital video.“ *Computer Assisted Language Learning*, 14 (3–4), 305–319.

Videoisječci

1. https://www.youtube.com/watch?v=21CR01rlmv4 – *States of matter*
2. https://www.youtube.com/watch?v=12oynGTjYKs – *How they built the world's tallest building Burj Khalifa – Construction documentary*
3. https://www.youtube.com/watch?v=GEvoXuFKSA0 – *How bricks are made?*

VIDEOS IN TECHNICAL ENGLISH

Abstract

The aim of this paper is to raise awareness of the importance of using authentic content-related videos for teaching technical English in conventional classrooms in order to enrich students' vocabulary and develop language skills. Based on teaching practice it seems that this type of learning enhances vocabulary acquisition as well as the development of all language skills. This topic is not much researched in ESP although most of the teachers probably use authentic videos. This type of learning is similar to second language acquisition with native speakers. It has been noticed that it increases motivation for learning since visual component increases comprehension, learning is contextualised, language authentic and rich with key terminology. Relevant research (Tschirner 2001, Schmitt 2008, Jurkovič i Mertelj 2015, Kostereliogl u 2016) and types of tasks that are used to develop audio-visual skill and make terminology acquisition more efficient will be outlined. The paper is conceived as a contribution to development of audio-visual skill in technical English.

Key words: *content-related videos, terminology, ESP, audio-visual skill*

UDK 371.3::81’276.6
Stručni rad

Aida Tarabar
Vildana Neslanović

READING STRATEGIES AND STRATEGIC READING IN CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Abstract

Reading is an extremely important language skill both in educational process and out of it. Unfortunately, in many foreign language classrooms, particularly in our country, the significance of this skill is not completely recognized and the most attention is still paid to grammar. Namely, reading is often seen as a mere capacity of decoding written language signs and the parallel processes of reading comprehension and interpretation are not sufficiently addressed. The paper deals with the several issues, such as significance of reading skills, the strategies needed for their development and the strategic role of the reading skill in the environment of content and language integrated learning (CLIL). Most of the contemporary research done in this field of the applied linguistics highlights the role of reading skills in facilitating an easier acquisition of the content matter, which is one of the focuses of the CLIL approach in general.

Key words*: reading skill, development, strategies, content and language integrated learning*

Introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) distinguishes from other language teaching approaches in introducing a simultaneous learning of a foreign language and a content of another subject. The term was coined by David Marsh, and by the mid 1990s CLIL became popular educational approach at all levels of education in Europe (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). The ground for development of this approach was offered by some multilingual and immersion programs introduced in Canada in 1960s.

CLIL can be referred to as instruction that works on the development of foreign language proficiency in educational contexts where non-language content is scaffolded through the means of foreign language. Thus, foreign language teachers are encouraged to contextualize language teaching in topics familiar to learners, and in that way students' engagement in learning both foreign language and subject content is increased (Cenoz, 2013).

As defined by Coyle (2010), the main pillars of CLIL are *content, communication, cognition, and culture*. In order to successfully integrate them into a CLIL class, it is necessary to intensively work on all language skills. Productive skills (speaking and writing) are extremely significant for successful communication. On the other hand, receptive skills (reading and listening) enable learners to get deeper into the subject matter and they are essential for developing cognition and understanding the content. Since one is able to apply the knowledge of the content only after understanding it, it is necessary for students to have their receptive skills developed (Hemmi & Banegas, 2021).

This paper will focus on reading skill and its role in CLIL context. Reading is highly significant in CLIL because it helps students comprehend and learn the content while using the foreign language at the same time. Prior to discussing the significance of reading skill in CLIL context, it is necessary to refer to fundamental characteristics of reading.

Theoretical background

In general, reading is one of the language skills which has often been neglected. However, these days, more and more researchers in the field of applied linguistics are pointing out the importance of developing reading skills for learning purposes, be it the learning of foreign language, subject matter, or both (Fischer, 2003; Banditvilai, 2020; Razi, 2021). Reading comprehension is equally important for skillful participation in various social and cultural activities. When we say that reading is often neglected, we mean that it is frequently seen as a mere decoding of written symbols into corresponding sounds, but it is much more than that. It involves integration and execution of various skills and processes, not only the physical ones but complex psychological processes as well. Accordingly, reading cannot be considered a set of mechanical skills a reader can learn once and for all, but it should rather be seen as a complex process of making meaning from the texts read for various purposes and in various contexts.

Even though there is an agreement among the linguists that reading is a key element which is necessary in foreign language learning, it is difficult to provide its universal definition. Generally speaking, it is the ability of a reader to make sense of what is written. According to Guntur and Gani (2021), reading requires a combination of attention, memory, perceptual and comprehension skills, which makes it a quite complex process. The complexity of reading is an issue which is quite often discussed among psycholinguists and linguists who are still trying to provide the exact formula to explain what mental processes are used in reading. Researchers also strive to find the ways in which those mental processes interact while facilitating the reader's comprehension.

As significance of reading skill has increased over the years, the approaches to teaching reading have changed as well. There are three main approaches to teaching reading and they are based on the mental processes behind reading. These approaches are influenced by language acquisition theories, such as behaviorism and cognitivism, which treat language skills differently. Thus, behaviourists see reading simply as a response to a stimulus and the emphasis is on recognition of the written text, rather than on understanding of it. Such view resulted in an approach to teaching reading known as *bottom-up approach*. It is applicable at lower levels of education when students are still learning how to recognize different language patterns. However, if one is able to decode the text, it does not necessarily mean that they are able to comprehend it, which does not make this reading approach suitable for students at higher levels of education. As Pradani (2021) notes, reading is not only a process of remembering, but also a mental work process involving aspects of critical and creative thinking. Consequently, a new approach emerged and it was based on cognitivist language learning theory. It became known as *top-down approach* and it was developed as a reaction against the idea that reading is only identification of letters, words and larger language units. Indeed, reading involves the interaction between thought and language, and in that respect it is considered a complicated information-processing skill which demands reader to be an active planner able to make decisions and coordinate a number of skills and strategies to boost understanding. Therefore, it is neccessary for learners to be skillful in selecting the fewest, most productive cues needed to construct the meaning of what is read. This model of reading enables learners to discriminate between more and less useful available information. The key elements of top-down approach are learners' experience and prior knowledge of the topic. Top-down reading model relies on *schema theory.* According to this theory, readers use the units of their previous knowledge (schemata) to construct the meaning of a text (Susanto, 2020). Activating prior knowledge leads students to meaningful reading, which

is necessary for successful reading comprehension. However, top-down reading model focuses on general idea of meaning of the text, rather than on its linguistic features.

The third approach in teaching reading was established by David E. Rumelhart. It is known as *interactive approach* and it allows learners to use their knowledge of language structures and their background knowledge and experience simultaneously. Since Rumelhart's approach uses elements from both bottom-up and top-down reading models, it is also known as combination model. The main idea of this approach to reading is that all readers can use both bottom-up and top-down reading models at different times during reading. The use of those models mostly depends on moment-to-moment needs and difficulties.

The ultimate goal of using the aforementioned approaches to teaching reading is to assist learners in developing reading comprehension, which plays a pivotal role in CLIL. Reading comprehension enables learners to develop their critical thinking so that they can break up facts of the reading passage using their own opinions and points of view (Aaron & Joshi, 1992). Burns and Kidd (2010) state that reading comprehension takes place when students construct the meaning of written words while exchanging ideas between themselves and after understanding and applying information from the text. Apart from understanding language and content of a written text, other important factors that affect comprehension are students' motivation, their learning goals, and reading purposes (Susanto, 2020). Obviously, comprehension cannot be learned through rote instruction. It requires a series of strategies that learners can use for successful reading comprehension.

There are numerous studies investigating the effectiveness of the application of different strategies in reading process (Díaz & Laguado, 2013; Umar, 2016; Ramirez-Avila, 2021;). Researchers mostly agree that there are three basic strategies which can be used in the reading process: *skimming, scanning* and *close reading*. Namely, the studies prove that the implementation of the said strategies in teaching reading contributes significantly to enhancement of reading comprehension. Furthermore, the use of such strategies and students' motivation are interrelated in a way that students who are able to consciously apply knowledge about the strategies in order to clearly understand a text tend to have a high level of reading motivation. According to Garipova and Román (2016), the strategies allow readers to become more creative and flexible.

However, in order for reading strategies to be successfully applied in classrooms, most of the researchers agree that they should be introduced and instructed to both: language teachers and students. Language teachers should be exceptionally skillful in using the strategies themselves in order to be able to transfer their knowledge to learners. The first step in that direction is to teach students *skimming,* that is, how to get the gist of the text. In that respect, Basuki (2018) states that students should be taught and trained to guess and predict general ideas from the text (purpose, themes, arguments) as well as to understand its organization. According to Şen (2015), *skimming* is a top-down reading strategy, which means that the reader's prior knowledge or experiences need to be activated in order for *skimming* to be successfully implemented. Reading whole sentences is not necessary to get the gist of a text. Details, such as different examples and illustrations can be skipped. One of the many advantages of *skimming* is that it helps readers get through lots of materials quickly. In other words, it is time-saving strategy which reduces reading time due to a high speed of the process. According to Liao (2011), *skimming* is done at a speed three to four times faster than in normal reading. Since *skimming* is used for anticipating the main idea of a text, it is suitable for pre-reading activities in which readers use their prior knowledge in order to hypothesize what the given text is about. The choice of material plays an important role since

teacher is supposed to help students create positive attitude towards reading by choosing the topics they are interested in.

Skimming does not take place before the students are acquainted with the purpose of reading, that is, what they are expected to find in a text. Then, they can start looking for information relevant for their understanding of the main idea in the text. It is ususally found in introductory paragraph, or in the first sentence of each paragraph. It is also possible to obtain significant information about the text through observing its organization and structure. An activity which can be done with students at all levels of education to practise *skimming* is matching headlines with corresponding paragraphs. However, language used at lower levels should be simplified and not too many details should be included.

In case students are expected to find a more specific information in the text, other strategies are introduced, one of them being *scanning*. Douglas H. Brown (2004) defines *scanning* as a strategy which requires rapid identification of relevant pieces of information from the text. Namely, scanning insists on knowing the exact piece of information that the students need to find. For example, a student can scan the text to find a certain year, number, name, definition, or any other specific information that is related to the reading goal. Basuki (2018) notes that this strategy also engages reader's motor and cognitive skills. While *scanning*, readers pay particular attention to emphasized parts of the text (words written in bold or italics), but also to charts, graphs and pictures.

Contrary to the reading strategies mentioned so far, *close reading* is used for a detailed reading and text analysis, particularly when reading poetry is concerned. It puts emphasis on all parts and details of the text, rather than on the general ideas or specific information. The attention in *close reading* is paid not only to text structure and its organization, but also to language. Namely, in *close reading* challenging text is first chunked into "manageable pieces" for reading (Saccomano, 2014: 146) and then offered for an in-depth study where the reader pays attention to individual words, syntax, order of the ideas and the way they unfold as the reading progresses. Furthermore, close reading allows a critical approach and observation of the text from different aspects, which depends on the type of text and its genre. Teachers are expected to continuously train their students in picking critical parts of the text to facilitate a closer look at the text. In order to encourage learners to think analitically, teacher insists on re-reading and peer discussions. Also, teacher usually asks questions related to the text and explains the material where necessary. Highlighting important information, circling unknown words, and jotting down the important observations are also the activities useful in *close reading*. In order for learners to become strategic readers, it is necessary to guide them to make connections between the new reading material and their prior knowledge, but also to make their own statements related to the topic they read. This is particularly important in CLIL and the next chapter deals with these issues in more detail.

Strategic reading in CLIL

Learning to efficiently read texts related to content matter of any subject is very important in CLIL. It primarily helps students manage their time and, as such, relies on different reading techniques. There is no technique that will work for everyone. Each reading technique needs practicing and with time becomes easier and more natural to students. Strategic reading is particularly important in CLIL because students are not expected to roughly understand the meaning of the text but to deeply comprehend it and learn it as well. More precisely, a proper understanding of the text is required to access, construct and demonstrate their knowledge related to the subject matter. Therefore, reading activities in CLIL should be very efficient, they should

improve students' confidence in reading and guide them in their 'fight' for meaning, or *negotiation of meaning*, as literature usually designates it. Therefore, reading is not an isolated activity in a CLIL classroom but only one of its components. In other words, once the text is read students are encouraged to express their different understandings of the content given in the text. This is done either orally, through students' mutual communication, or in writing. On the other hand, the CLIL teacher is supposed to envisage and design the system of guidelines that would define which parts of text are the most important ones for learning the subject matter, which reading techniques will be used in the class, whether the students need to make notes or to discuss certain issues among themselves and what to do if students do not understand something. In such situations (lack of understanding) the teacher has to decide whether to move on and hope they will understand the content later, in a larger context, or to stop and address the problem immediately by consulting dictionaries and online sources related to the content matter (e.g. different articles, video material etc.).

There is another issue to be mentioned, quite specific for CLIL. Namely, the techniques discussed in the previous chapter, which are closely related to management of reading time (*skimming, scanning*) are useful only to a certain extent in a CLIL class, that is, they are usually applied only to enable students to participate in a subsequent discussion which will lead to student's acquisition of certain knowledge related to subject matter. However, it is of crucial importance to guide students in their endeavour to read and simultaneously connect their previous knowledge with the one offered in the particular text, or in any other scholarly text related to the content of the subject matter. In other words, the reading activity in CLIL should be accompanied by lots of reminiscences and associations. Thus, a kind of network related to the content should be provided in the classroom either by using various excerpts from different sources or through exploratory talk among the students. At the same time, an equally important network of language associations and reminiscences should be created as well, through a search for synonyms, antonyms, false friends etc. The CLIL praxis[1] has proven that multiple associations on the same issue 'support' each other, while facilitating the simultaneous acquisition of both – the content matter and foreign language. In fact, any knowledge supported from different perspectives is always settled in the memory more efficiently than the one which relies on one source or a word. Such type of content is closely related to literacy which is always dependant upon language, cognition and socio-cultural grounds, which are at the very core of CLIL and its four pillars (4Cs): **C**ontent, **C**ommunication, **C**ulture and **C**ognition (Coyle, 2010).

Obviously, CLIL approach demands teacher's huge involvement, particularly in preparing material which is selected from either core or suggested readings. It demands a continuous cooperation between a language teacher and a subject matter teacher (mutual consultations about the concepts, ideas, goals and purposes to be achieved etc.). Selection of classroom material as well as its development should always be done "in ways which maximize the likelihood of intake'' (Tomlinson, 1998: 2). This process involves several phases (*design, adaptation, implementation*, *evaluation*).

In a *design phase*, it should be ascertained that the material responds to specific particularities of the content that is being taught within CLIL. At the same time, the material should promote competences such as cultural awareness, ability for critical thinking, ability for a team work; to name only a few. One has to be very careful to incorporate activities that are neither

[1] One of the authors has been dealing with content-based instruction at the technical faculties of the University of Zenica for quite a long time.

too easy nor too short. In fact, they have to be challenging enough for students to feel they have to make an effort to achieve the learning goals. As previously suggested, it is not advisable to overwhelm material with written text. Therefore, a good balance is needed among text, figures, charts and other items included in the material (Tomlinson, 2012). In fact, all of them contribute to the understanding of the text which is being dealt with. At the same time, such combination of different elements can address more learning styles. Generally speaking, the standard features in CLIL material development refer to the development of its reading material as well. In more specific sense, reading material should be designed to aid students to broaden their vocabulary, to reinforce the grammatical structures that they are acquainted with, and to make them more analytic in dealing with the content matter. As a result, reading activity can be quite challenging for students since it demands several thinking activities such as, for example, acquiring a range of terms and concepts, identifying general and specific ideas, discovering implicit messages, determining relationships, following instructions and so on. Therefore, in the very process of material development, more precisely - in its *adaptation phase*, teacher(s)[2] should also consider learners' previous knowledge, their capacities, needs and learning styles.

Once the material is prepared and adapted to a specific cohort of students, the *implementation* and *evaluation* takes place. Evaluation of material is usually done prior to and after the material is used in a CLIL classroom, that is - after the *implementation* phase which is, in fact, the phase we are primarily interested in. In this particular phase, special attention is paid to promotion of learners' cognitive and academic development, each being very significant for CLIL methodology. Everything that is being done in this phase should foster the students' reading comprehension through different strategies which are additional to scanning and skimming. Thus, implementation phase includes specific instruction and practice in reading strategies, such as, for example: using contextual clues, including non-verbal features (e.g. punctuation), interpreting graphical illustrations (e.g. schemes, tables, layouts and drawings), reading between the lines (inferencing), visualizing and summarizing main ideas (Coyle: 2005).

Such a practice calls for the famous definition of reading as a "psycho-linguistic guessing game" (Goodman, 1996: 166). Indeed, reading skill facilitates the improvement of many other skills, particularly the ones which Heini-Maria Jarvinen (2009) designates as *thinking skills*, which are so important in CLIL. Therefore, reading has to be addressed very seriously, that is, it has to have a strategic role. What does that mean? It means that in order to achieve the basic CLIL goals the teacher needs to engage in introducing different reading strategies/techniques in the class. In that process it is advisable to take into account the difference between the bottom-up and top-down model of reading. As already mentioned in the previous chapter, the bottom-up model is characterized by a reader's constructing the meaning of the text from the smallest units, letters, to words, phrases and sentences. In its greatest part, this process is unconscious. Learners infer meaning automatically and the teacher has only a confined role. On the other hand, in the top-down model, readers give meaning to the text on the basis of their previous reading habits as well as their educational and cultural background. This is an intentional process which can be influenced and facilitated by a teacher, that is, by his introducing the reading strategies needed for construction of the proper meaning of the text, which is especially important in CLIL. As Brown (2001: 306) nicely asserts ''reading comprehension is a matter of developing appropriate, efficient, comprehension strategies''. By employing reading strategies, the students feel more

[2] The plural form of the word *teacher* relates to cases when the material is being developed by both the language and the content teacher, which is often the case.

confident about their comprehension and become aware of their weaknesses and strengths (Oxford, 1990). Reading strategies are particularly important to low-achieving students who, once they realize the usefulness of each strategy, seem to take control of their own reading process. Obviously, inclusion of different reading strategies in a CLIL class is of a vast importance for its success. In this paper, we will address several key strategies, such as *predicting, connecting, inferring, self-questioning, and summarizing*.

In the course of *predicting* students normally use different clues which help them make predictions. They are encouraged to use information from the text, such as titles, headings, pictures, diagrams, graphic organizers, to anticipate the meaning of the text. On the basis of their prior knowledge, students envision what the text is about. Predicting encourages students *to actively* think ahead, to make necessary connections and to interact with the text. Making predictions encourages readers to use critical thinking and problem-solving skills which are quite significant in CLIL.

Another strategy is *making connections.* It is a critical reading comprehension strategy because most of the texts present plenty of information that may be interrelated. This strategy helps students use the knowledge they have and make connections to understand what they are reading. It also helps them retain the information better and engage more with the text itself.

This strategy allows students to make connections between: the text and themselves, the text and another text as well as between the text and the world around them. In the first case (*text-to-self*) students are encouraged to connect the text and their personal experience or knowledge (e.g. *"This experiment reminds me of the one we did last week in which I used water to dissolve ingredients."*). Students with a waste experience will often be able to make more insightful and complex connections as opposed to the ones with more limited experience who may struggle to make connections thus creating vague conclusions.

On the other hand, while making *text to text* connections, students connect the text in question to other texts that they have read before. A solid connection of this type occurs when students are able to apply what they have read from one text to another text (e.g. *"I've read another text about strength of materials where the author explained what stress and strain are. This text tells us about Hooke's Law which deals with the relation between the two."*). This strategy is particularly useful in CLIL classes where students are urged to use different sources related to the subject.

Finally, when making *text to the world* connections students connect the text with real events, that is, with the events from their social environment or from the one they learn about from TV, newspapers etc. Effective connections of this sort occur when students use what they have learned through these mediums in order to enhance their understanding of the text that they are reading (e.g. *"I was watching a broadcast on devastating consequences of pollution on human's health, and in this text, I am learning about the steel factories and their effects on environment."*)

The next strategy (inferring) implies identifying implicit messages in the texts. It again requires readers to use prior knowledge and the information stated in a text to draw conclusions but this time more between the lines. Although inferring can be difficult for students, it is often necessary. As with other reading comprehension strategies, students need explicit instruction in how to make inferences and when to apply the strategy. Teachers can support students with this skill through think-aloud discussions, T-charts (which link claims to evidence) and other activities that require drawing conclusions. Inferring can be seen as making an educated guess about something based on previously gathered information. In that respect, teachers should ascertain

that students have sufficient background knowledge on the concepts being addressed. Students lacking this background knowledge will struggle to make inferences, so it is important for teachers to take time to provide experience that build the necessary knowledge (e.g. teacher should allow time for students to share, discuss, and even debate their inferences). It is also important to ask students to explain the thinking processes which they used to achieve inferences, for instance: *How do you know that?* or *How does the text support your conclusion?* Such an approach helps students connect their claims with concrete evidence. In CLIL, students who see the parallels between the contents from different subjects will be more likely to successfully apply the knowledge gained in the process. While strategically asking questions, the teacher helps students to improve their processing of the text, which leads to better comprehension. This achievement is always reinforced by another strategy - s*elf-questionin*g. Self-questioning is a process in which students ask and answer questions while and after reading. By using this strategy, readers increase their reading comprehension performance.

Once the text is read, there comes *summarizing.* This strategy allows the readers to keep a record of the most relevant aspects of the text. Summarizing can be described as a technique that aids students to identify and remember the main idea, key words and the essential information of the text. This strategy requires ignoring all irrelevant information from the text so that the reader can integrate the main ideas within a meaningful context. At the same time, students are enabled to monitor their comprehension and use their own words to summarize the texts.

Finally, it should be highlighted that strategic is of a vast significance in CLIL where students need to engage all their capacities to reach a final goal: to understand the text and subsequently construct its meaning through a foreign language medium.

Conclusion

After exploring different perspectives on reading and its place in content and language integrated learning, it can be said that reading is a complex process shaped by many aspects that include the reader's previous knowledge and the conscious use of strategies. These strategies assist learners in developing skills necessary for successful reading comprehension, which includes development of thinking skills as an inevitable part of any CLIL program.

In addition to *skimming, scanning,* and *close reading,* which are some of the most frequently used reading strategies in general, there are other strategies that are normally used in a CLIL context, such as *predicting, connecting, inferring, self-questioning, and summarizing.*

The paper discusses how these strategies can be employed to support learner's deep understanding of the text that is a subject of content and language integrated learning. Therefore, there is no doubt that developing the reading skills in CLIL is quite significant since such skills enable students to simultaneously comprehend and learn the content of a subject matter as well as the foreign language. Such praxis is at the core of strategic reading which motivates students to learn how to become more autonomous in reading processes.

Bibliography

1. Banditvilai, C. (2020). The Effectiveness of Reading Strategies on Reading. *International Journal of Social Science and Humanity*, 10 (2): 46-50. doi: http://dx.doi.org/ 10.18178/ijssh.2020.V10.1012
2. Basuki, S. (2018). Applying Scanning and Skimming Skills to Undedrstand Life Skills Reading. *Journal Of English Language and Literature (JELL)*, 3 (1): 129-142. doi: http://dx.doi.org/10.37110/jell.v3i01.46

3. Brown, H. D. (2004). *Language Assessments: Principles and Classroom Practices.* Pearson Longman.
4. Burns, M., & Kidd, J. (2010). *Learning to Read, in International Encyclopedia of Education (Third Edition).* Retrieved from https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/reading-comprehension
5. Chamba, M. Y., & Ramirez-Avila, M. R. (2021). Word Recognition and Reading Skills to Improve Reading Comprehension. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 6 (1): 20-36. doi: https://doi.org/10.18196/ftl.v6i1.10174
6. Coyle, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
7. Deller, C., & Price, S. (2007). *Teaching Other Subjects Through English.* Oxford University Press.
8. Díaz, S., & Laguado, J. C. (2013). Improving Reading Skills through Skimming and Scanning Techniques at a Public School: Action Research. *Opening Writing Doors Journal*, 10 (1): 133-150. Retrieved from Academia: https://www.academia.edu/9024913/Improving_Reading_Skills_through_Skimming_and_Scanning_Techniques_at_a_Public_School_Action_Research
9. Fischer, S. R. (2003). *A History of Reading.* Reaktion Books Ltd.
10. Garipova, N., & Román, S. N. (2016). Promoting reading skills in CLIL. *Pulso*, 39: 113-124. Retrieved from e_Buah: https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/28326
11. Goodman, K. (1996). *On reading.* Pearson Education Canada.
12. Guntur, M., & Gani, M. H. (2021). The Impacts of Content & Language Integrated Learning (CLIL) Method on University Students' Reading Comprehension Skills in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 9 (9): 1656-1663. doi: 10.13189/ujer.2021.090906
13. Hemmi, C., & Banegas, D. L. (2021). CLIL: An Overview. In C. Hemmi, & i. L. Banegas, *International Perspectives on CLIL* (pp. 1-20). Palgrave Macmillan.
14. Jarvinen, H.-M. (2009). *Handbook: Language in content instruction.* University of Turku.
15. Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (1992). *Reading Problems: Consultation and Remediation.* Retrieved from Internet Archive: https://archive.org/details/readingproblemsc0000aaro/page/n9/mode/2up
16. Liao, G. (2011). On the Development of Reading Ability. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (3): 302-305. doi: 10.4304/tpls.1.3.302-305
17. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education.* Macmillan Education.
18. Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House Publisher.
19. Pradani, A. N. (2021, January, 2022). *The Importance of Reading to Expand Knowledge.* Retrieved from ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/352020734
20. Razı, B. Ö. (2021, February, 2022). *Enhancement of Reading Comprehension for Advanced Learners of EFL.* Retrieved from ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/357223371
21. Saccomano, D. (2014). How Close is Close Reading? *Texas Journal of Literacy Education*, -2 (2): 140-147. Retrieved from: http://www.texasreaders.org/
22. Şen, S. (2015). *Reading: Using Top-Down Strategies to Improve Learners' Reading Skills: Prediction and Skimming.* Retrieved from Academia: https://www.academia.edu/

30029515/Reading_Using_Top_Down_Strategies_to_Improve_Learners_Reading_Skills_Prediction_and_Skimming
23. Susanto, H. (2020). Reading Theories and Reading Comprehension: Review and Discussed. *E-Structural*, 2 (2): 153-159. Retrieved from E-structural: http://publikasi.dinus.ac.id /index.php/estructural
24. Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.
25. Umar. (2016). The Implementation of Skimming-Scanning Technique in Teaching Reading. *Jurnal UNSA Progress*, 21 (1): 123-130. Retrieved from Academia: https://www.academia.edu/36410386/THE_IMPLEMENTATION_OF_SKIMMING_SCANNING_TECHNIQUE_IN_TEACHING_READING_UMAR_STKIP_Paracendekia_N_W_Sumbawa?source=swp_share
26. Zarobe, Y. R., & Catalán, R. M. (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe.* Multilingual Matters.

STRATEGIJE ČITANJA I STRATEŠKO ČITANJE U NASTAVI ISTOVREMENOG UČENJA JEZIKA I STRUKE

Sažetak

Čitanje je izuzetno važna jezička vještina kako u obrazovnom procesu tako i izvan njega. Nažalost, u mnogim učionicama u kojima se uči strani jezik, posebno u našoj zemlji, značaj ove vještine nije u potpunosti prepoznat, te se veći dio pažnje još uvijek posvećuje gramatici. Naime, čitanje se često vidi kao puka sposobnost dešifrovanja pisanih jezičkih znakova, pa se paralelni procesi razumijevanja čitanjem i interpretiranje nedovoljno prate. Rad se bavi sa nekoliko problema, kao što su značaj vještine čitanja, strategije potrebne za njen razvoj, te strateška uloga vještine čitanja u uvjetima istovremenog učenja jezika i struke (CLIL). Najveći dio savremenih istraživanja u ovoj oblasti primijenjene lingvistike naglašava ulogu vještine čitanja za olakšano usvajanje sadržaja obrađivane materije, što je općenito u fokusu CLIL pristupa.

Ključne riječi: *vještina čitanja, razvoj, strategije, istovremeno učenje jezika i struke*

UDK 811.111'367.625.43
UDK 811.163.3'367.625.43
Izvorni naučni rad

Katerina Vidova

ENGLISH PRESENT PARTICIPLES USED AS FREE ADJUNCTS AND THEIR MACEDONIAN EQUIVALENTS

Abstract

The aim of this paper is to investigate the use of English Present Participles as free adjuncts and their Macedonian translation equivalents. The research is focused on the use of the present participle as a free adjunct. The research was conducted using a selection of sentences excerpted from English and American literary works translated into Macedonian. Consequently, comparative methods were used to analyze the excerpted sentences. In Macedonian, verbal adverbs and clauses with verbal adverbs are the most commonly used as translation equivalents for the English present participles and participle clauses used as free adjuncts in sentences. However, clauses with verbal adjectives, clauses with verbs in Aorist, clauses with verbs in Imperfect, clauses with verbs in Present, nonrestrictive relative clauses, and temporal subordinate clauses were also identified as translation equivalents. Additionally, some similarities and differences between the English present participles used as free adjuncts and their Macedonian equivalents were discovered when examining the excerpted examples in English and Macedonian.

***Key words**: present participle, free adjunct, translation, Macedonian, condenser*

Introduction

The aim of this paper is to investigate the use of English present participles as free adjuncts and their Macedonian translation equivalents. In English, present participles are frequently used as free adjuncts in the sentence. First, we offer a theoretical framework for the English present participles used free adjuncts by presenting the findings and explanations of many linguists worldwide. This *-ing* participial used as a free adjunct we have managed to locate in an array of guises in the available linguistic literature, categorized as the 'absolute participle' (Curme, 1931), 'appositional participle' (Jespersen, 1965); 'participle adverbial clause' (Givon, 1993); 'supplementive clause' (Quirk et al., 1985); 'detached participle clause' (Thomson, 1983); and 'free adjunct' (Krusinga, 1932, Visser 1966, Stump 1985, Kortmann (1991) and Behrens (1998)). We analyzed a selection of sentences excerpted from English and American literary works translated into Macedonian. The aim of this research was to present the hypothesis that English present participles used as a free adjunct can be translated into Macedonian with:

1. Verbal adverbs and clauses with verbal adverbs;
2. Verbal adjectives and clauses with verbal adjectives;
3. Clauses with verbs in Aorist,
4. Clauses with verbs in Imperfect;
5. Clauses with verbs in Present;
6. Nonrestrictive relative clauses;
7. Temporal subordinate clauses.

Theoretical framework

A study of present participles as free adjuncts has been conducted by Behrens, B. (1998) who investigated the phenomenon of the free adjunct in his work "*Contrastive Discourse: An Interlingual Approach to the Interpretation and Translation of Free -ING-participial Adjuncts*".

Petter Fuhre (2010) also researched the use of present participles as free adjuncts and presented his findings in his thesis "The English *-ing* Participial Free Adjunct in Original and Translated Fiction: an English-Norwegian Parallel Corpus Study".

According to Zandvoort (1958: 34), in sentences where there is a clear break between the participle (with the words accompanying it) and the rest of the sentence, the participle group forms a free adjunct as illustrated in (1) – (3):

(1) ***Arriving*** *(= when he arrived) at the station, he found his train gone*.

(2) ***Not knowing*** *(=As she did not know) what to do, she applied to me for advice*.

(3) *She wrote him a friendly letter,* ***thanking him for his help, and sending him her best wishes.***

Jespersen (1965:406) used the term 'appositional participle', most frequently occupying the initial position in the sentence as illustrated in (4) and (5):

(4) ***Saying no word aloud****, but quietly whispering wicked expletives, he searched everywhere in vain*.

(5) ***Not having heard from your Highness****, and not knowing your Highness's address, I concluded…*

Quirk et al., (1985: 1123-1224) use the term 'supplementive clauses' when referring to clauses with adverbial participles that can be positioned initially, medially and finally as illustrated in:

(6) *John,* ***knowing that his wife was expecting a baby****, started to take a course on baby care*.

(7) *Julia,* ***being a nun****, spent much of her life in prayer and meditation*.

According to Mijailovic (2009:176) present participles are used as adverbial phrases for manner, time, cause, intention, condition, etc. These adverbial phrases can often be extended to subordinate adverbial clauses. In the adverbials of this type both the participle and the finite verb have the same subject as illustrated in (8) – (10):

(8) ***Entering at last****, she walked through the confectioner's shop into the dark room behind*. [time]

(9) ***Knowing*** *he would not be allowed to keep the children much longer, the man kissed it again*. [cause]

(10) ***Hardly daring*** *to breathe, they fired the gun*. [manner]

Blaganje and Konte (1979: 429) discussed the use of adverbial adjuncts as optional elements in sentence structures to characterize actions with regards to their quality or quantity, or to indicate the time, place, cause, or purpose, etc. of the action in question. One of the ways of to make these adjuncts is to use participles or participial clauses as illustrated in: ***Laughing*** *he turned round*.

Biber at al. (1999: 201) used the term supplementive clauses for non-finite clauses clearly integrated with the main clause as clause elements or parts of phrases. These clauses are loosely integrated clauses, marked off by a comma in writing, and are used in initial, medial or final positions, as illustrated in (11) – (14):

(11) ***Directed by Benjamin Twist, who, incidentally, is one of the names being mentioned as a possible successor to Nowozielski****, the production is a delightfully theatrical retelling of Dicken's*.

(12) *The celebrated bust,* ***looking like two dunces' caps applied to her chest****, was encased in a place halter-necked sweater which left all but essentials bare.*

(13) *He walked with a lifting gait,* ***his left Achilles tendon apparently shortened, pulling his left heel up.***

(14) *She gazed down at the floor,* ***biting her lip, face clouded****.*

In these examples (11) – (14), the relationship between the non-finite clause and the main clause is very loose, both syntactically and semantically. "By using a supplementive clause, the speaker marks the information given in the clause as subordinate: as background (initial position), parenthetical (medial position), or supplementary (final position)." (Biber et al., 1999: 201)

Halliday (1985) presented three ways in which a clause could be expanded: by elaborating, extending or enhancing it. According to him (1985: 203) "In elaboration, one clause elaborates on the meaning of another by further specifying or describing it. The secondary clause does not introduce a new element into the picture but rather provides a further characterization of one that is already there, restating it, clarifying it, refining it, or adding a descriptive attribute or comment." The primary clause can be elaborated as a whole or just a part of it, as illustrated in (15):

(15) *I worked for a local firm at that time,* ***selling office equipment***. (1985: 206)

In this example (15), the adjunct 'selling office equipment' serves to specify the duties of the I-person in the firm, and is therefore equivalent to a *that is*-clause.

Halliday (1985: 207) claimed that when extensions were concerned, one clause extended the meaning of another by adding something new to it. The added element could be an addition, or a replacement, or an alternative, as illustrated in (16):

(16) *We used to go away at the weekend,* ***talking all our gear with us****.* (1985: 209)

In this example (16), the proposition 'talking all our gear with us' does not specify any part of the matrix proposition. Rather, it resembles a coordinate clause 'and took all our gear with us' or a juxtaposed sentence 'We took all our gear with us' that provides an addition to the first clause.

With respect to enhancement, Halliday (1985: 211) claimed that one clause enhanced the meaning of another by qualifying it in one of a number of possible ways: referring to time, place, manner, cause or condition as illustrated in (17):

(17) *They must be crazy,* ***throwing all that good stuff away***. (1985: 125)

The adjunct in this example (17) is an equivalent to a conditional -if clause, adding a contingency on the subject referent 'They must be crazy if they throw all that good stuff away'.

Methods

The questions addressed in this research were concerned with the manners in which the function of the present participle as a free adjunct is translated into Macedonian. All the analyzed research data came from a selection of sentences excerpted from works of American and English literature translated into Macedonian. The list of excerpted works is provided at the end, after the references, under the heading SOURCES FOR THE EXAMPLES / EXCERPTS.

Data Analysis and Discussion of Findings

Following the data collection, the examples were divided into seven groups according to their Macedonian translation equivalents. Only selected analyzed examples were presented in the 7 groups of Macedonian translation equivalents as follows:

Group 1 Macedonian translation equivalent – verbal adverb

According to Koneski (1999: 180), verbal adverbs in Macedonian are used as condensers that, although lacking the grammatical features of the verbal predicate, can transfer sentence

information. The constructions with verbal adverbs as non-individual elements connected to the predicate clause, are semantic equivalents of clauses with analogous composition and function. Koneski (1999: 184) claimed that the lexical meaning of Macedonian verbs could in certain cases lead to the conclusion that their verbal adverbs should be interpreted as adverbs of manner of the predicate. Macedonian verbal adverbs can be substituted by phrases consisting of the preposition *со* (*with*) and a verbal noun.

In Macedonian, the verbal adverbs with the adverbial meaning of manner usually come after the verb – predicate, but they can also precede the verb. In the excerpted sentences there are examples with present participles as free adjuncts, not only in initial and final positions, but also in medial positions. Their Macedonian translation equivalents are verbal adverbs used as adverbs of manner. According to Behrens (1998: 205), in English, the adjuncts in initial position are generally vague, expressing accompanying circumstance. Furhe (2010: 40) is of the opinion that the adjuncts in initial positions signalize adverbial meaning. Fuhre (2010: 48) claimed free adjuncts indicating accompanying circumstances could be found in all three positions in the sentence – initial, medial and final.

When analyzing the excerpted sentences, we found examples where free adjuncts in initial position were translated into Macedonian as a verbal adverb, as illustrated in (18) and (19):

(18) ***Shivering****, Denver approached the house, regarding it, as she always did, as a person rather than a structure*. (Morrison 1997: 29)

Тресејќи се*, Денвер дојде до куќата што отсекогаш ја сметаше за личност, а не за градба*. (Морисон 1993: 37)

(19) ***Moaning and yawning****, Harry and Ron spent most of their free time in the library with her, trying to get through all their extra work*. (Rawling 1999: 229)

Проевајќи се и офкајќи*, Рон и Хари со неа го минуваа сето слободно време во библиотеката, обидувајќи се да ги завршат сите дополнителни задачи*. (Раулинг 2001: 195)

In the examples (20) and (21), the free adjuncts in the final and medial position, denoting attendant circumstance, were also translated into Macedonian as verbal adverbs:

(20) *She sits down on the pallet and,* ***laughing,*** *lies back looking at the cracklights above*. (Morrison 1997: 123)

Седнува на сламарицата и, ***смеејќи се*** *гласно, легнува на грб, загледана во зраците над неа.* (Морисон 1993: 133)

(21) "*Better get the cloak", Ron muttered, as Lee Jordan finally left,* ***stretching and yawning***. (Rawling 1999: 271)

„*Оди, донеси ја наметката", шепна Рон кога најпосле и Ли замина,* ***тегнејќи се и проевајќи се***. (Раулинг 2001: 230)

Group 2 – Macedonian translation equivalent – verbal adjective

In this group of excerpted sentences, present participles used as free adjuncts were translated into Macedonian as verbal adjectives. According to Stefanovska-Risteska (2012: 72), Macedonian verbal adjectives used as appositives play a double role, determining the nouns closer to them in the sentence on one hand, and determining the predicates on the other. Appositives are a special type of modifiers that enhance the content of the notions determined prior to the addition of the new content. Appositives as such do not belong to the nominal phrases and that indicates their certain independence in relation to them. Also, appositives are used as condensers that occur

as subordinate, that is to say, as condensers in subordinate clauses. In the opinion of Stefanovska-Risteska (2012: 77), verbal adjectives used as appositives are condensers in subordinate clauses and can express causal, temporal, and concessive meanings. They can also refer to the conditions that need to be fulfilled for the action to happen and determine the manner in which the action is done.

(22) ***Panicking**, he heard footsteps coming down the corridor outside – stuffing the shrieking book back on the shelf, he ran for it*. (Rawling 1999: 206)

***Вџашен**, го слушна стапките што наближуваа по ходникот. Ја пикна книгата што врескаше назад на полицата и летна да бега*. (Раулинг 2001: 175)

In the example (22), the Macedonian translation equivalent, which is a verbal adjective, can be paraphrased as a nonrestrictive relative clause: Тој, кој беше вџашен, ги слушна стапките што наближуваа по ходникот.

(23) *He got to his feet,* ***trembling***. (Rawling 1999: 149)

Хари се исправи на нозе, ***сиот растреперен***. (Раулинг 2001: 127)

The Macedonian equivalent of the example (23) is a verbal adjective that can be paraphrased as a nonrestrictive relative clause, just like in the previous example: Хари, кој беше сиот растреперен, се исправи на нозе.

(24) *For a moment,* ***looking up**, Sethe entered the perfect place they offered*. (Morrison 1997: 174)

За миг, ***загледана нагоре**, Сета влезе во совршениот мир што ѝ го нудеа*. (Морисон 1993: 183)

In this example (24), the present participle used as a free adjunct is translated into Macedonian as a verbal adjective used as an appositive with a temporal meaning, that is to say., it is used as a condenser of a temporal clause, as illustrated in: За миг откако се загледа нагоре, Сета влезе во совршениот мир што ѝ го нудеа.

Group 3 Macedonian translation equivalents – clauses with verbs in Aorist

If the -*ing* clause is omitted from the sentences in this group, the basic structures of the sentences will not be changed, and no errors will occur in their information. Such omittances will nonetheless deprive them of some of their meaning. These Macedonian translation equivalents are coordinate clauses with verbs in Aorist. According to Topolinska (1981: 10), the appositive attribute as an individual predicate always implies an upgraded predicate. This predication binds two propositions that share a common argument in the form of a nominal phrase. These propositions are formalized in the main sentence, as well as in the appositive transformation with temporal, but often causal, motivation.

The difference between English and Macedonian lies in the fact that -*ing* clauses with present participles as nonfinite forms used as condensers of temporal, causal or resultative clauses are translated into Macedonian as clauses with verbs in Aorist.

(25) ***Pulling** Aunt Petunia and Dudley into other room, he cast one last terrified look at Hagrid and slammed the door behind them*. (Rawling 1999: 59)

***Ги повлече** тетка Петунија и Дадли во другата соба, фрли уште еден преплашен поглед кон Хагрид и ја тресна вратата*. (Раулинг 2001: 54)

In this example (25), the Macedonian translation equivalent is a clause with a verb in Aorist used as an appositive that can be paraphrased as a temporal subordinate clause with the use of the conjunction *откако* (*after*): Откако ги повлече тетка Петунија и Дадли во другата соба, фрли уште еден преплашен поглед кон Хагрид и ја тресна вратата.

(26) ***Mistaking her, upbraiding her, owing her****, now he needed to let her know he knew, and to get right with her and her kin*. (Morrison 1997: 181)

И згреши, ја обвини, ѝ остана должен*. Затоа сега имаше потреба да ѝ каже дека сфатил и дека дошол да ги среди работите со неа и со нејзиниот род*. (Морисон 1993: 189)

In this example (26), the Macedonian translation equivalents are coordinate clauses with verbs in Aorist, the second sentence expressing the cause-and-effect relation between the actions.

(27) *He saw her concern,* ***and coming to her****, took her hand, pressed it, and kissed it with grateful respect*. (Austin 1995: 174)

Тој ја забележа нејзината грижа, ***па дојде до неа****, ѝ ја зеде раката, ја стисна и ја бакна со благодарност и почит*. (Остин 2009: 181)

The Macedonian translation equivalent of the -*ing* sentence used as a free adjunct is a coordinate clause with a verb in Aorist. The coordinate clause is introduced by the conjunction *na* (*so*), which is often found in examples where the actions in the clauses are temporally coordinated.

Group 4 Macedonian translation equivalents – clauses with verbs in Imperfect

This group is composed of excerpted examples where the -*ing* clauses used as free adjuncts are translated into Macedonian with clauses with verbs in Imperfect.

(28) *Now Halle's face between the butter press and the churn swelled larger and larger,* ***crowding her eyes and making her head hurt.*** (Morrison 1997: 86)

Сега ликот на Хал меѓу цедалникот и ботунот, бабреше сè поголем и поголем, ѝ го ***матеше погледот, ѝ ја правеше главата тапан***. (Морисон 1993: 93)

In this example (28), the Macedonian translation equivalents are coordinate clauses with verbs in Imperfect. These coordinate clauses have an appositional function. According to Minova-Gjurkova (2000: 240), the actions in the coordinate clauses are related in time: they can be simultaneous, parallel or subsequent. In the example (28), the actions in the translation equivalent are simultaneous, parallel.

(29) *He set off abruptly for the Bull,* ***walking rapidly*** *lest his father's shrill whistle might call him back*; (Joyce 1996: 187)

Наеднаш тргна накај Бул, ***чекореше брзо*** *за гласниот свиреж на татко му да не го викне назад*; (Џојс 2007: 215)

In this example (29), the translation equivalent of the -*ing* clause used as a free adjunct is a coordinate clause with a verb in Imperfect. The coordinate clause works as an appositive. The coordinate clause in this example (29) expresses resultative relations between the actions.

Group 5 Macedonian translation equivalent – clauses with verbs in Present

The Macedonian equivalents in this group are clauses translating the present participle clauses with clauses with verbs in Present. All these sentences work as appositives. If the appositional clauses are omitted, the basic structure of the sentence will not be changed, and no error will occur in the information. The sentence will nonetheless be deprived of some of its meaning.

(30) "*If it's still there,* ***waiting****, that must mean that nothing ever dies*. (Morrison 1997: 36)

„*Ако сè уште е таму,* ***и чека****, тоа мора да значи дека ништо не умира*." (Морисон 1993: 44)

This example (30) is a proper conditional sentence with a present participle in a medial position used as a free adjunct. The Macedonian translation equivalent is a coordinate clause with the conjunction *и* (*and*) and a verb in Present.

(31) *Be therefore ready every moment,* ***seeing that you may die at any moment****.* (Joyce 1996: 129)

Затоа биди подготвен во секој миг, ***сфати дека можеш да умреш кога и да е****.* (Џојс 2007: 147)

In this example (31), there is an -*ing* clause as a free adjunct, translated into Macedonian as a declarative clause used as an appositive.

(32) *One day a week they skip breakfast completely and travel ten miles to church,* ***expecting a large dinner upon their return***. (Morrison 1997: 222)

Еднаш неделно го прескокнуваат појадокот и одат в црква десетина километри подалеку, ***и очекуваат богат ручек на враќање***. (Морисон 1993: 232)

In this example (32), the -*ing* clause in a final position used as an appositive is translated as a coordinate clause also used as an appositive.

Group 6 Macedonian translation equivalent – nonrestrictive relative clauses

Within this group the English nonrestrictive relative clauses used as free adjuncts are translated into Macedonian as individualizing nonrestrictive relative clauses used as appositives. According to Minova-Gjurkova (2000: 259), in Macedonian this individualization can be achieved by using proper names. By omitting the nonrestrictive relative clause, we reduce the information conveyed by the sentence, but this does not imply that the sentence thus conveys inconsistent information, as illustrated in (33) – (35):

(33) *Harry,* ***who was still playing the flute****, waved at Ron to get his attention and pointed himself*. (Rawling 1999:276)

Хари, ***кој сè уште дуваше во флејтата****, им мавна за да им го привлече вниманието и покажа на себеси*. (Раулинг 2001: 234)

(34) *Cranly,* ***who was still chewing the fig****, answered with loud movements of his jaws*. (Joyce, 1996: 267)

Кренли, ***кој сè уште ја џвакаше смоквата****, одговори со мласкање*. (Џојс, 2007: 310)

(35) *Stephen,* ***who had been listening to the unspoken speech behind the words****, said with assumed carelessness*: (Joyce 1996: 275)

Стивен, ***кој беше заслушан во неизговорените мисли над зборовите****, рече глумејќи небрежност*: (Џојс 2007: 320)

Group 7 Macedonian translation equivalents – temporal subordinate clauses

The excerpted examples of this group are -*ing* clauses used as free adjuncts translated into Macedonian with temporal subordinate clauses used as appositives. According to Minova-Gjurkova (2000: 270), the temporal subordinate clause determines the temporal circumstance under which the action in the main clause takes place.

In Macedonian, these temporal subordinate clauses can convey actions that occur simultaneously, or the action in the subordinate clause can occur prior to the action in the main clause, or after the action in the main clause. One of the most common conjunctions used is the pronominal adverb кога (when) as illustrated in (36) – (38):

(36) ***Looking down at his legs****, he only saw moonlight and shadows*. (Rawling 1999: 205)

***Кога погледна надолу низ нозете**, виде само месечина и сенки*. (Раулинг 2000: 174)

(37) *Mrs. Dedalus, **seeing her excitement**, said to her*: (Joyce 1996: 43)

*Госпоѓа Дедалус, **кога ја виде колку се возбуди**, рече*: (Џојс 2007:49)

(38) *So the whitewoman, **finding her new slave excellent in silent help**, hummed to herself while she worked*. (Morrison 1997: 141)

*Затоа белата жена, **кога виде дека новата робинка одлично работи**, **а уште и молчи**, почна сама да потпевнува при работата*. (Морисон 1993: 150)

Conclusion

Present participles used as free adjuncts qualify nouns, that is to say, the noun is determined by a certain set of circumstances. These participles are segments of the moment, fragments of a set of circumstances. Two synchronous events with actions occurring in parallel do not necessarily have to be related via a specific (causal) connection.

If two complex predications get a definite interpretation, this is due to the fact that the participle clause that relies on the clause nearby, can indicate a certain relation with a more informative character. The term 'informativeness' refers to the quantity of information (grammatical lexical, contextual and extralinguistic), necessary for the relation of the non-finite clause with its surroundings to be interpreted as something like a unity of time and place. Therefore, we can say that there exists a hierarchy of informativeness, startingfrom a simple parallel occurrence (an accompanying circumstance) and moving to more informative referentiality concerned with theresult, manner, time and relations and then moving to increased informativeness regarding the cause, condition or concession.

The relation between the participle clause and the main clause, regardless of the number and kind of semantic relations, is more determined in each case, and the choice of interpretation is specifically narrowed. Having analyzed the excerpted corpus of English examples, we have come to the conclusion that the majority of these -*ing* clauses used as free adjuncts are translated into Macedonian with verbal adverbs or clauses with verbal adverbs.

Many have Macedonian verbal adjectives and clauses with verbal adjectives as translation equivalents. On the basis of our analysis, we have also discovered that some of the examples with English present participles as free adjuncts are translated into Macedonian with clauses with verbs in Aorist, clauses with verbs in Imperfect, clauses with verbs in Present, as well as with nonrestrictive relative clauses and temporal subordinate clauses.

References

1. Behrens, B. (1988). Contrastive Discourse: An Interlingual Approach to the Interpretation and Translation of Free *ING*-participial Adjuncts. Oslo: Dr. Art. dissertation.
2. Biber, D., Johansson S., Leech, G., Conrad, S. and Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English.* London: Pearson Education Limited.
3. Blaganje, D., Konte, I, (1979). *Modern English Grammar*. Ljubljana: Državna založba Slovenija.
4. Curme. G. O. (1931). *A Grammar of the English Language*. Vol. III: Syntax, Boston: D.C. Health and Company.
5. Fuhre, P. (2010). The English -*ing* Participial Free Adjunct in Original and Translated Fiction: An English and Norwegian Parallel Corpus Study. Oslo: MA Thesis.

6. Givon, T. (1993). *English Grammar: A Function-based Introduction*. Vol II. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
7. Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar* (1st ed.). London: Edward Arnold.
8. Jespersen, O. (1965). *A Modern English Grammar on Historical Principles.* Part V: Syntax (first published 1940). London: George Allen & Unwin ltd.
9. Конески, К. (1999). *За македонскиот глагол*. Скопје: Детска радост.
10. Kortmann, B. (1991). Free Adjuncts and Absolutes in English: Problems of Control and Interpretation. London & New York: Routledge
11. Krusinga E. (1932). A Handbook of Present-Day English. Part II: English Accidence and Syntax 3 (5th ed). Groningen: Noordhof.
12. Минова-Ѓуркова, Л. (2000): *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Магор.
13. Mihailović, Lj. (2009). *Gramatika enleskog jezika: (morfologija i sintaksa*). Beograd: Naučna knjiga KMD.
14. Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
15. Стефановска-Ристевска, Ф. (2012). Линеаризација на именската синтагма на глаголската придавка во македонскиот јазик. Докторска дисертација. Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“ Скопје.
16. Stump, G. T. (1985). The Semantic Variability of Absolute Constructions. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co.
17. Thompson, S.A. (1983). ‘Grammar and Discourse: The English Detached Adverbial Clause, in Klein-Andrea. F. (ed.): Discourse Perspectives on Syntax. New York & London: Academic Press, 43-65
18. Тополињска, З. (1981). Рестрикција насупрот апозиције: две врсте атрибута именичке синтагме. *Јужнословенски филолог* 37, 1-11.
19. Visser, F. TH. (1966). An Historical Syntax of the English Language. Part II: Syntactic Units with One Verb. Leiden: E. J. Brill.
20. Zandvoort, R.W. (1958). *A Handbook of English Grammar*. London: Longman.

Sources for the examples / excerpts

1. Austin, J. (1995). *Sense and Sensibility*. London: Penguin Books.
2. Остин, Џ. (2009). *Разум и чувствителност.* [превод Благородна Богеска – Анчевска]. Скопје: Магор.
3. Beckett, S. (1956). *Waiting for Godot*. London and Boston: Faber and Faber.
4. Бекет, С. (2013). *Чекајќи го Годо*. [превод од англиски јазик Рајна Кошка – Хот]. Скопје: Магор.
5. Joyce, J. (1996). *A Portrait of the Artist as a Young Man*. London: Penguin Books.
6. Џојс, Џ. (2007). *Портрет на уметникот во младоста.* [превод од англиски јазик Благородна Богеска – Анчевска]. Скопје: Магор.
7. Morrison, T. (1997). *Beloved*. Publisher: Vintage.
8. Морисон, Т. (1993). *Љубена.* [превод од англиски јазик Зоран Анчевски, Драги Михајловски]. Скопје: Детска радост.
9. Rowling, J. K. (1999). *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone*. Publisher: Scholastic Inc.

10. Раулинг, Џ. К. (2001). *Хари Потер и каменот на мудроста.* [превод од англиски јазик Благородна Богеска – Анчевска]. Скопје: Култура.

ENGLESKI SADAŠNJI PARTICIP U FUNKCIJI SLOBODNOG ADJUNKTA I NJEGOVI MAKEDONSKI EKVIVALENTI

Sažetak

Cilj ovog rada je da se istraži uloga engleskog sadašnjeg participa u funkciji slobodnog adjunkta i njegovih makedonskih prijevodnih ekvivalenata. Istraživanje se fokusira na particip sadašnji u funkciji slobodnog adjunkta. Istraživanje je sprovedeno na korpusu odabranih rečenica iz engleskih i američkih književnih djela prevedenih na makedonski jezik. Shodno tome, komparativne metode su korištene u analizi odabranih rečenica. U makedonskom jeziku, glagolski prilog i rečenice sa glagolskim prilogom su najčešći prijevodni ekvivalenti engleskog sadašnjeg participa u ulozi slobodnog adjunkta. Međutim, rečenice sa glagolskim pridjevom, rečenice sa glagolom u aoristu, rečenice sa glagolom u imperfektu, rečenice sa glagolom u prezentu, nerestriktivne relativne rečenice i vremenske zavisne rečenice su se javile kao makedonski prijevodni ekvivalenti. Razlike i sličnosti između engleskog participa u ulozi slobodnog adjunkta i makedonskih ekvivalenata su istaknute analizom odabranih primjera u oba jezika.

***Ključne riječi**: sadašnji particip, slobodni adjunkt, prijevod, makedonski, sažimanje*

UDK 81’38’42
Izvorni naučni rad

Amela Ćurković

LINGUISTIK DER ÖFFENTLICHEN KOMMUNIKATION AM BEISPIEL DER FLÜCHTLINGSKRISE

Zusammenfassung

Das Ziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, wie Sprache funktioniert und welche Formen sie im Bereich der öffentlichen Kommunikation hat. Die Besonderheit öffentlicher Kommunikation in der modernen Gesellschaft spiegelt sich in mehreren Sprachstrategien wider, wie in der Verwendung von Metaphern und Symbolen, politisch korrekter Sprache oder Euphemismen, Dysphemismen, (Um-) Benennung und Modifikation bestehender Namen, Toponyme. Solche sprachlichen Phänomene in der Kommunikation sind zunehmend Gegenstand zeitgenössischer semantischer, pragmalinguistischer, soziolinguistischer und Diskursforschung. Öffentliche Kommunikation hängt mit der Sprachpolitik in einem bestimmten Kontext zusammen und umfasst somit die soziale Überwachung, Zensur und normierte soziale Situationen. Der Beitrag analysiert drei Texte zum Thema Flüchtlingskrise, die in unterschiedlichen (Medien-) Kontexten stehen. Hierbei wird angenommen, dass singuläre Texte immer Teil eines größeren sprachlich-kommunikativen gesellschaftlichen Kontextes sind, den man dann als Diskurs begreifen kann.

***Schlüsselwörter**: öffentliche Kommunikation, Metaphern*, Symbole, Euphemismen, Flüchtlingskrise

Zur Linguistik der öffentlichen Kommunikation

In diesem Beitrag sollte der Blick auf die Wechselbeziehung zwischen Sprachgebrauch d.h. Kommunikation und der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit gelenkt werden. Zu Beginn des Beitrags soll der Begriff der öffentlichen Kommunikation erklärt werden. Darunter versteht man verschiedene kommunikative Erscheinungen, die durch diverse öffentliche Kommunikationsräume gekennzeichnet sind, wie z. B. öffentliche Institutionen, Einkaufszentren, Bus- und Bahnhöfen u. a., als auch virtuelle Kommunikationsräume der elektronischen Massenmedien. Dies deutet auf eine Tendenz hin, dass der öffentliche Raum in den letzten Jahren durch den Medienwandel beträchtlich ausgeweitet wurde. Als Folge des Medienwandels hat sich auch der Aufgabenbereich der Linguistik in der öffentlichen Kommunikation erweitert. Sie befasst sich mit der Analyse von Medien, verschiedenen Kommunikationsformen und unterschiedlichen Textsorten. „Den Ausgangspunkt bildet hierbei die Annahme der linguistischen Diskursanalyse, dass singuläre Texte immer Teil eines größeren sprachlich-kommunikativen Kontextes sind und dass eine Möglichkeit, diesen Kontext zu erfassen, darin besteht, ihn als »Diskurs«… zu begreifen.“ (Meer/Pick 2019: 141). Die linguistische Diskursanalyse als ein Spiegelbild von Macht und Herrschaft durch Sprache, insbesondere in den letzten 30 Jahren, steht damit der Linguistik der öffentlichen Kommunikation am nächsten. Öffentliche Kommunikation ist mit Sprachpolitik verbunden, die sozialle Kontrolle, Zensur und normierte gesellschaftliche Situationen umfasst. Weitere Eigenschaft der öffentlichen Kommunikation ist Ideologie zur Bezeichnung problematischer gesellschaftlicher Bedingungen oder ganzer Kommunikationsprozesse. „Der Ideologiebegriff wird noch als 'eine bestimmte Wissensform in der Nähe von Macht und Herrschaft' angesehen, … z. B. der Kapitalismus ist jenes gesellschaftliches Verhältnis, das Ideologiekritik notwendig werden lässt.“ (Krieger / Sevignani 2019: 4). In der öffentlichen Kommunikation der modernen Gesellschaft sind Sprachstrategien

wichtig. Draunter versteht man besondere Wahl der Sprachform und ihrer Bedeutung, die Art und Weise, wie der Sprecher verbal organisiert ist, um eine Sprechsituation zu lösen, wie auch die Verwendung verbaler und nonverbaler Zeichen, um den Zweck der Kommunikation zu erreichen. In diesem Beitrag werden einige von den Sprachstrategien beschrieben wie die Verwendung von Metaphern und Symbolen, politisch korrekter Sprache oder Euphemismen, Dysphemismen, (Um-) Benennung und Modifikation bestehender Namen, Toponyme. Solche sprachlichen Phänomene in der öffentlichen Kommunikation sind zunehmend Gegenstand zeitgenössischer semantischer, pragmalinguistischer, soziolinguistischer und Diskursforschung.

Thema und Kontexte der öffentlichen Kommunikation

In der vorliegenden Untersuchung beschäftigen wir uns mit dem Thema Flüchtlingskrise, die in unterschiedlichen (Medien-) Kontexten stehen. Es wird jeweils ein Text aus der bosnischen Presse „Nezavisne novine“, aus der kroatischen Tageszeitung „Jutarnje novine“ und aus dem deutschen „Der Spiegel“ entnommen. Das Ziel der Untersuchung dieser Textkorpora ist es zu verstehen, wie Migranten in den drei Medien beschrieben werden und in welchem Umfang und auf welche Weise die Medienberichterstattung in Bosnien und Herzegowina, Kroatien und Deutschland die Wahrnehmung und tatsächliche Toleranz der Öffentlichkeit in den drei Ländern gegenüber Flüchtlingen und Migranten beeinflusst hat. Wenn man die Medienberichte aus Bosnien und Herzegowina analysiert, kann man nicht übersehen, dass ein bestimmter Teil der Bevölkerung von Bosnien und Herzegowina Flüchtlinge und Migranten aus dem Nahen Osten mit bestimmten Untergruppen (ethnisch, rassisch oder nach Status definiert) negativ wahrnimmt (z. B. Muslime, Asylbewerber usw.). Eine solche negative Wahrnehmung ist nicht das Ergebnis persönlicher Erfahrung, sondern entsteht durch medial geprägte und platzierte Themen und Erzählungen. Generell ist die negative Einstellung der Medien gegenüber Migranten – oder ungenaue Informationen über Migranten – in vielen europäischen Ländern ein Problem. Auch in den kroatischen Medientexten wird bei dieser Untersuchung vorausgesetzt, dass die Art und Weise der Flüchtlingsberichterstattung einen sensationeller Umgang mit dem Thema beinhaltet, dass Flüchtlinge und Migranten in den Medien als Gefahr für die wirtschaftliche Stabilität des Landes und als potenzielle terroristische Bedrohung dargestellt werden. Auch in deutschen Medien wird das Thema der politischen Wahrnehmung von Flüchtlingen im Migrationsdiskurs kontrovers diskutiert. Es wird u. a. sehr früh den Eindruck einer Überforderung erweckt.

Analyse der Sprachstrategien in den gewählten Texten

In diesem Teil werden einige Sprachstrategien in den gewählten Medientexten analysiert, wie Metaphern und Symbolen, politisch korrekte Sprache oder Euphemismen, Dysphemismen, (Um-) Benennung und Modifikation bestehender Namen, Toponyme.

(Um-) Benennung und Modifikation bestehender Namen

Wenn über Migranten gesprochen wird, wird das Thema in Bezug auf Gefahr und Risiko gesetzt, sodass Migration oft kriminalisiert wird oder als Bedrohung für die Sicherheit der Bürger oder wirtschaftliche Entwicklung des Landes dargestellt wird oder als eine enorme Überlastung von allen Kapazitäten. Diese negative Wahrnehmung finden wir in allen drei Medientexten:

„Nezavisne novine“:

(1) …turisti otkazuju rezervacije zbog izbjeglica; (2) Zabrinut je za egzistenciju svojih radnika…; (3) Ne žele da imaju kontakt s izbjeglicama…; (4) …tvrdi da su oni u Unsko-sanskom kantonu prepušteni da se sami izbore s migrantskom krizom, mada nemaju

kapaciteta za to; (5) Mi smo možda najugroženiji hotel…; (6) Mnogi domaći zaziru i ne dolaze više kod nas u restoran…

„Jutarnji list“:
(7) …sprema se crni scenarij; (8) …koja bi ovaj put mogla dovesti do nesagledivih političkih posljedica; (9) …broj novopristiglih ilegalnih imigranata; (10) …u pokušaju nezakonitog prelaska granice hrvatska je policija zatekla 1371 osobu…; (11) Svakodnevno hrvatska policija zustavlja ilegalce na granici sa BiH… (12) …razotkrila 153 kaznena djela krijumčarenja ljudi; (13) …što je samo pridonijelo destabilizaciji zemlje koja se s tim teretom ne može nositi bez pomoći EU; (14) …u 21. stoljeću migracije postale sigurnosno pitanje i migrante se … tretira kao prijetnju opstojnosti Zapada; (15) …nema zajedničke sigurnosne, migracijske, antiterorističke i vanjske politike…

„Der Spiegel“:
(16) Kommunen sind überlastet, Aufnahmelager überfüllt; (17) Deutschland würde schleichend überfremdet.

Ein weiteres Etikett, das häufig in den Medien auftaucht, bezieht sich auf den rechtlichen Status von Migranten im Gastland. So beginnt die Kennzeichnungsskala einerseits bei „illegal“, „geheim“, „gefährlich“ und wird andererseits mit „Flüchtlinge“, „Migranten“ oder „Asylsuchende“ fortgesetzt. Wenn wir uns die Konzepte von Flüchtlingen und Asylsuchenden genauer ansehen, kommen wir zu dem Schluss, dass die Semantik dieser Kategorie sich oft auf einen moralisierenden öffentlichen Diskurs bezieht, mit negativen Bedeutungen in Bezug auf die Situation von Migranten ohne Papiere, wie auch auf die Diskussion über die „Fairness“ von Asylanträgen. Moderne Staaten haben einen wachsenden Trend, Angst vor Migranten zu verbreiten, die Situation in ihren Ländern und die Gründe für ihre Auswanderung nicht zu analysieren – sondern sie als organisierte Kriminalität, Drogenhandel einzustufen – was letztendlich eine Bedrohung darstellt. In der Medienberichterstattung erscheinen wiederholt Begriffe von Flüchtlingen, Migranten, Wirtschaftsflüchtlingen und Asylsuchenden, die teilweise miteinander verflochten sind. Wir glauben, dass sie definiert werden sollten, um klarere Schlussfolgerungen zu ziehen. Die Begriffe in der bosnischen und kroatischen Medientexten stellen auch eine bunte Landschaft dar: „izbjeglice, migranti, imigranti, ilegalni imigranti/migranti, ekonomski migranti, ilegalci, pridošlice, doseljenici, azilanti“.

Der Flüchtlingsbegriff leidet unter vielen soziologischen und sprachlichen Konstruktionen, die dann in den meisten Medienpublikationen auftauchen. Dieser Begriff wird mit Menschen identifiziert, „die aus eigener Entscheidung ein Land verlassen, weil ihr Leben in gewisser Weise gefährdet ist“[1], und dieser Begriff setzt sich fort in der folgenden Gruppe von Begriffen: Migranten, Immigranten und Emigranten. Migrieren – bedeutet „Wechsel/Änderung des ständigen Wohnsitzes, dauerhaft oder vorübergehend“[2]. Folglich ist ein Migrant derjenige, der „aufgrund wirtschaftlich gestörter Lebens- und Arbeitsbedingungen am häufigsten seinen/ihren Wohnsitz vorübergehend oder dauerhaft wechselt“, aber „Migranten, im Gegensatz zu Flüchtlingen, in ihr Land zurückkehren können“, und bis dahin „legal oder illegal eine Beschäftigung in einem anderen Land suchen“.[3]

[1] www.unhcr.de
[2] www.unhcr.de
[3] www.unhcr.de

Der Begriff „Auswanderung“ hat eine deutlich andere Bedeutung: „aus wirtschaftlichen oder politischen Gründen für eine bestimmte Zeit oder auf Dauer aus der Heimat zwangsweise oder freiwillig in ein fremdes Land auswandern“. Daher ist ein Auswanderer „eine Person, die aus bestimmten [objektiven] Gründen das Land verlassen musste“.[4] Ein Flüchtling im weiteren Sinne bedeutet „eine Person, die vor einem Krieg oder beispielsweise einer Naturkatastrophe flieht, aber aufgrund der oben genannten Befürchtungen auch ein Asylbewerber mit einem erfolgreichen Antrag nach der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 sein kann. Eine Person kann so lange Asylbewerber sein, wie ihr Antrag gegen die Ablehnung des Antrags andauern.“[5] Asyl ist auch „das Recht eines politischen Flüchtlings, in einem fremden Staat Zuflucht zu suchen“.[6]

Metapher oder Symbol

Die Metapher beruht auf Ähnlichkeit und Übertragung und ist kontextgebunden. Nach Meer/Pick (2019: 158) ist der diskursive Umgang mit Flüchtlingen in deutschen Medien in diskursanalytischen Arbeiten häufig anhand des Begriffs der Metapher beschrieben worden. Es wird aber auch auf den Zusammenhang zwischen Symbolen und Metaphern hingewiesen, indem gezeigt wird, dass Metaphern eine Unterkategorie von Symbolen sind. Im Migrationsdiskurs spielt beim Metapherngebrauch die Naturkatastrophen-Metaphorik eine besondere Rolle:

„Nezavisne novine“:

(18) priliv migranata; (= metafora koja asocira na prirodne katastrofe, vodena stihija koja se ne može kontrolirati);

(19) Povukli smo se i prepustili im grad. (= metafora koja asocira na ratno povlačenje kada se izgubi bitka);

(20) Bihać je pun izbjeglica. (= pun kao brod ili čamac ili neko drugo prijevozno sredstvo koje koriste migranti).

„Jutarnji list“:

(21) Hrvatska u klinču (= frazem koji asocira na borbu Hrvatske s velikim izazovom izbjegličke krize u ringu);

(22) migrantski val; (23) navala imigranata; (s. Beispiel 18);

(24) neće moći dalje, dublje u jezgru EU (= asocira na jezgru Zemljine kugle u koju se ne može prodrijeti).

„Der Spiegel“:

(25) fatales Gewurschtel (= verpasste Chance mit einem planlosen, wenig effektiven, schelcht durdachten Vorgehen der deutschen Regierungspolitik in Sache Reform des Asylrechts);

(26) Flüchtlingswelle; (s. Beispiele 18, 22-23);

(27) einfaches Rezept (= einfache Lösung).

Meer/Pick (2019: 159) unterscheiden spezifische Kollektivsymbole, die manche Diskurse aufweisen, wie die oben genannten Beispiele aus dem Bereich der Wasser-Symbolik darstellen.

[4] www.unhcr.de
[5] www.unhcr.de
[6] www.unhcr.de

Metonymie und Toponyme

Bei der Metonymie wird das gemeinte Wort durch ein anderes ersetzt, welches zum Gemeinten in einer realen Beziehung steht. Es gibt demzufolge einen logischen, räumlichen, ursächlichen oder auch zeitlichen Zusammenhang zwischen Gesagtem und Gemeintem. Toponyme sind Raumbegriffe. Weichhart (2008, 76ff.) stellt ein „Inventar" von Raumkonzepten auf, um in der Analyse von Texten und Gesprächen die jeweils verwendeten Raumbegriffe zuzuordnen und die Bedeutungen sichtbar zu machen, die mit diesen Begriffen mitgemeint sind. Ein Raumbegriff „Raum1" bezeichnet nach Weichhart die Verwendung eines Raumbegriffes, der sich auf einen mehr oder weniger bestimmten Ausschnitt der Erdoberfläche bezieht. Das kann zum einen in Form einer „Adressangabe" geschehen, wie z.B. durch „die Balkanhalbinsel" oder durch Ortsangaben wie „Berlin". Zum anderen kann „Raum1" die Bezeichnung für ein Gebiet sein, das durch bestimmte Merkmale charakterisiert ist (z.B. „Gebirgsraum" oder „Ballungsraum"), ohne jedoch auf eine bestimmte „Adresse", auf einen lokalisierbaren Ort oder Raum zu verweisen. Diese beiden sprachlichen Erscheinungsformen des „Raum1" unterscheiden sich daher, was ihre Referenz betrifft; ihnen gemeinsam ist jedoch die Bezeichnung von Gebieten der Erdoberfläche.

„Jutarnji list":
(28) „…tvrdi da su u 21. stoljeću migracije postale sigurnosno pitanje i migrante se kroz prizmu sekuritizacije tretira kao prijetnju opstojnosti Zapada nakon što je 2015. prvi put u kratkom vremenu pristiglo jako puno ljudi."
Toponym: „Zapad" (= der Westen) steht hier als Bezeichnung für einen Ballungsraum und bezeiht sich vor allem auf die Länder Westeuropas.

„Der Spiegel":
(29) Es gibt kein einfaches Rezept, man kann nicht sagen: Liebe Schiffe vor Lampedusa, dreht bitte wieder um.
Art der Metonymie: Gefäß für Inhalt: Schiff steht für Flüchtlinge, die sich auf dem Schiff befinden;
Toponym: die italienische ***Mittelmeerinsel*** Lampedusa, auf der die Flüchtlinge ankommen;
(30) ein Schlüssel für Europa
Art der Metonymie: Symbol für Abstraktum: ein Schlüssel steht für einheitliche gemeinsame Politik bzw. einheitliche gemeinsame politische Lösung in Sache Flüchtlingskrise;
Toponym: Europa steht für alle EU-Länder.

Euphemismen

Euphemismen sind, so wie Metaphern, kontextgebunden. Das sind „beschönigende Ausdrücke, die in der Politik und insbesondere im Militärwesen zum Verschleiern unangenehmer Tatsachen sehr beliebt sind." (Larcher 2015: 89). Ein Euphemismus impliziert ein bewusstes und beabsichtigtes sprachliches Verhalten, das verschiedene Mittel auf allen Sprachebenen umfasst, d.h. er impliziert alle Arten der Vermeidung möglicher Missverständnisse, Konflikte und Unannehmlichkeiten durch Sprache. Verwandte Begriffe sind: Sprachhygiene, politische Korrektheit usw. Ursachen für Euphemismen sind: 1. Tabus (Verbote, Aberglaube); 2. Beachtung

zivilisatorischer und kultureller Normen und Werte; 3. Gefühl für den Gesprächspartner. (Kuna 2007: 95-96) Euphemismen finden wir in den drei Medientexten mit folgenden Beispielen:

„Nezavisne novine“:
(31) Zabrinut je za egzistenciju svojih radnika… (= razmišlja o tome da otpusti radnike, jer hotel ne radi zbog dolaska izbjeglica);
(32) ekonomski migranti ili koji su pobjegli od zakona (= kriminalci).

„Jutarnji list“:
(33) Neke zemlje poput Mađarske, Slovačke, Poljske i Češke od samog su početka takvog plana iz 2016. odbijale pružiti gostoprimstvo imigrantima (= tjerale ih sa granice, postavljale ogradu i bodljikavu žicu koju su nadzirali vojnici i policijske snage);
(34) No po čemu je danas EU bolja i pravednija prema izbjeglicama? Ako samo po tome što je u jednom trenutku 2015. pokušala balansirati između humanitarnog pristupa rješavanja izbjegličke situacije koju je konstruirala kao krizu, da bi se u 2016. sve više priklonila kriminalizaciji i militarizaciji izbjegličkog pitanja, onda je nešto debelo trulo u tom sustavu. (= onda je to jako loša politika);
(35) Niti jedan indikator koji je doveo do izbjegličkog vala 2015. do danas nije eliminiran, primjerice krize u Iraku, Siriji ili Afganistanu. (= ratovi).

„Der Spiegel“:
(36) Deutschland hat wie andere Länder seine Kapazitätsgrenzen. (= Deutschland ist überfordert; das Boot ist voll.);
(37) Niemand sollte unterschätzen, welche unliebsamen Auswirkungen (38) eine Herz-Jesu-Flüchtlingspolitik auf Wahlergebnisse haben kann. ((37) = katastrophale Folgen (38) = einer offenen Flüchtlingspolitik)

Schlussfolgerung

Diese Arbeit analysiert die Art und Weise, wie Migranten in den Medien beschrieben werden. Weiterhin untersucht sie, auf welche Weise die Medienberichterstattung in Bosnien und Herzegowina, Kroatien und Deutschland die Wahrnehmung und Toleranz der Öffentlichkeit gegenüber Flüchtlingen und Migranten beeinflusst. Diese Untersuchung wurde durch Sprachstrategien im Rahmen der Linguistik der öffentlichen Kommunikation durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Vergleichsanalyse deuten darauf hin, dass die deutschen Medien einen Perspektivenwechsel in der öffentlichen Wahrnehmung der Flüchtlingskrise schaffen und mit Herausforderungen der aktuellen Berichterstattung im Migrationsdiskurs besser umgehen als die Medien aus anderen zwei Ländern. Diese Einschätzung spiegelt sich darin wider, dass im deutschen Text Flüchtlinge nicht wie in den bosnischen und kroatischen Texten negativ gekennzeichnet sind, sondern es wird eher die Überlastung des Staates und seines Versorgungssystems für viele Geflüchtete betont. Darüber hinaus sind selbstkritische Töne zu hören, in denen die Medien nicht die Flüchtlinge für alles verantwortlich machen, sondern auch die Verantwortlichen in eigenem Land dafür kritisieren, dass sie im Umgang mit dieser neuen Herausforderung nicht immer am effektivsten agieren. Kritisiert wird auch, dass es auf Ebene der gesamten EU keine einheitliche Politik und keinen gemeinsamen Plan zur Lösung dieses Problems gibt. Andererseits werden Flüchtlinge in BiH und den kroatischen Medien für den

Rückgang des Tourismus verantwortlich gemacht und sie werden als „Bedrohung für die Überlebensfähigkeit des Westens“ („…tretira kao prijetnju opstojnosti Zapada“) angesehen.

Literatur

1. Burger, H. / Luginbühl, M. *Mediensprache*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2014.
2. Ćurković, Amela. „Diachrone kompositionelle Intertextualität in den Medientexten zur Migrationspolitik“. *saZnanje*. 2/2020. 147-154.
3. Krieger, U. / Sevignani, S. (2019): *Ideologie, Kritik, Öffentlichkeit*. Universität Leipzig.
4. Kuna, Branko. „Identifikacija eufemizama i njihova tvorba u hrvatskom jeziku“. *Fluminensia*, 2007. br 1. 95-111
5. Larcher, Bendel Sylvia (2015): *Linguistische Diskursanalyse*. Tübingen. Narr Verlag.
6. Lisičić-Hedžić, Almina. „Untersuchungsmethoden der linguistischen Diskursanalyse“. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici*. XIX, 2021. 47-61.
7. Meer, D. / Pick, I. (2019): *Einführung in die Angewandte Linguistik*. Berlin. J. B. Metzler Verlag.
8. Niehr, Thomas (2014): *Einführung in die linguistische Diskursanalyse.* Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
9. Schmitz, Ulrich. (2004): *Sprache in modernen Medien*. Berlin. Erich Schmidt Verlag.
10. Simoska, Silvana. „Politische Euphemismen im heutigen Deutsch“. Folia linguistica et litteraria. 18/2 Sonderausgabe. 2017. 89-99.
11. Vater, Heinz. (2001): *Einführung in die Textlinguistik*. München. Wilhelm Fink Verlag.
12. Weichhart, Peter (2008), *Entwicklungslinien der Sozialgeographie.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Quellen

1. Text: Nezavisne novine. „Arapski turisti otkazuju rezervacije zbog izbjeglica“ vom 19.07.2018: <https://www.nezavisne.com/novosti/drustvo/Arapski-turisti-otkazuju-rezervacije-zbog-izbjeglica/488950>. 05.11.2021
2. Text: Jutarnji list. „Hrvatska u klinču, sprema se crni scenarij“ vom 15.06.2018: < https://www.jutarnji.hr/globus/politika/hrvatska-u-klincu-sprema-se-crni-scenarij-na-pomolu-je-migrantski-val-daleko-veci-od-onoga-iz-2015-a-svi-putevi-prema-zapadu-mu-vode-preko-rh-7478772>. 05.11.2021
3. Text: Der Spiegel. „Fatales Gewurschtel“ vom 22.09.2014: <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlingswelle-grosse-koalition-verpasst-chance-auf-asylrechtsreform-a-992898.html>. 05.11.2021
4. www.unhcr.de 05.11.2021

LINGUISTICS OF PUBLIC COMMUNICATION BASED ON THE EXAMPLE OF THE REFUGEE CRISIS

Abstract

The aim of this work is to find out how language works and what forms it takes in the field of public communication. The peculiarity of public communication in modern society is reflected in several language strategies, such as the use of metaphors and symbols, politically correct language or euphemisms, dysphemisms, (re)naming and modification of existing names, toponyms. Such linguistic phenomena in communication are increasingly the subject of contemporary semantic, pragmalinguistic,

sociolinguistic and discourse research. Public communication is related to language politics in a given context and thus includes social surveillance, censorship and normed social situations. The article analyzes three texts on the subject of the refugee crisis that stand in different (media) contexts. Here it is assumed that singular texts are always part of a larger linguistic-communicative social context, which can then be understood as a discourse.

***Key words**: public communication, metaphors, symbols, euphemisms, refugee crisis*

UDK 811.112.2’42
UDK 811.112.2’366
Izvorni naučni rad

Almina Lisičić-Hedžić

ZUSAMMENSETZUNGEN MIT PLAGIAT

Zusammenfassung

Dieser Beitrag ist eine diskurslinguistische Analyse der Komposita mit der Wortbildungskonstituente Plagiat, die im deutschen Plagiatsdiskurs im Zeitraum von 2011 bis 2013 im Zusammenhang mit den hochbrisanten Plagiatsaffären Guttenberg und Schavan mit unterschiedlicher Häufigkeit verwendet wurden. Als Korpus für diese Analyse dienen Pressetexte, die im genannten Zeitraum zu den beiden Affären bei sueddeutsche.de, zeit.de und spiegel.de erschienen sind. Das Ziel der Arbeit ist es, aufgrund ihrer Wortbildungs- und semantischen Struktur die unterschiedlichen Funktionen der im Korpus vorkommenden diskursrelevanten Zusammensetzungen mit Plagiat zu identifizieren. Daraus resultierend wird im letzten Ergebnis gezeigt, inwiefern sie als diskursaufschließend bezeichnet werden können.

***Schlüsselwörter**: Wortbildung, Zusammensetzung, Plagiat, Diskurs, Grundwort, Bestimmungswort*

Einleitung

Die Frequenz gilt als „ein geeigneter Indikator für den Stellenwert der Lexeme im Diskurs“, denn sie sind „erst dann interessant, wenn sie seriell und regelhaft auftreten“ (Stein 2012: 49). Nach Stötzel (1995: 12) ist die „auffällige Häufigkeit von sog. Gelegenheitskomposita mit gleichem Grund- oder Bestimmungswort“ als ein Hinweis darauf zu verstehen, dass es sich bei einem bestimmten Problembereich um ein Phänomen von hoher Aktualität handelt. So zeichnet sich bei der Analyse der Wortbildungsaktivität des Basismorphems *plagi* in den Pressetexten zu den Plagiatsaffären Schavan und Guttenberg die hohe Anzahl an Komposita mit *Plagiat* ab. Von 1162 Belegen für *plagi* sind 694 oder 59,7 % als Bestandteil von Zusammensetzungen zu verzeichnen.[1] Die folgende tabellarische Übersicht zeigt ihre zahlenmäßige Verteilung für die beiden Teilkorpora und das Gesamtkorpus:

Sucheintrag	Anzahl der Belege im Guttenberg-Korpus	Anzahl der Belege im Schavan-Korpus	Anzahl der Belege im gesamten Korpus
plagi	516	646	1162
ZS mit *Plagiat*	305	389	694

Tabelle 1: Anzahl der Zusammensetzungen mit *Plagiat*

Es sind 64 verschiedene Zusammensetzungen mit dem Substantiv *Plagiat* zu verzeichnen. Mit einigen wenigen Ausnahmen handelt es sich dabei um substantivische Determinativkomposita mit zwei, selten drei unmittelbaren Konstituenten.[2] *Plagiat* kommt

[1] Die Analysen und ihre Ergebnisse basieren auf dem entsprechenden Kapitel meiner Dissertation, die unter dem Titel *Der Plagiatsdiskurs in Deutschland im Zeitraum 2011-2013* an der Philosophischen Fakultät der Universität Sarajevo 2019 verteidigt worden ist.

[2] Für die Zwecke dieser Untersuchung spielt das Vorkommen oder Fehlen von Fugenelementen in den Zusammensetzungen keine Rolle.

sowohl als Bestimmungs- als auch als Grundwort vor. Die Komposita mit *Plagiat* als Bestimmungswort sind weitaus zahlreicher als die mit *Plagiat* als Grundwort und machen 59 Zusammensetzungen oder 92,2 % aller im Korpus gefundenen Belege aus, während 5 Zusammensetzungen oder 7,8 % aller Belege mit *Plagiat* als Grundwort identifiziert werden konnten.

Die Tabelle[3] weiter unten bietet eine Übersicht über alle verzeichneten Zusammensetzungen mit *Plagiat*. Die Komposita sind nach der Häufigkeit ihres Vorkommens absteigend aufgelistet. Die Anzahl der Belege wird in Klammern hinter dem jeweiligen Kompositum angegeben. Es werden zuerst die Zusammensetzungen mit *Plagiat* als Grundwort als die kleinere Gruppe angegeben und darauffolgend die Zusammensetzungen mit *Plagiat* als Bestimmungswort.

Bei den Komposita mit *Plagiat* als Grundwort geht es semantisch vorrangig darum, die Art und Weise des Plagiierens zu bezeichnen. Das weist daraufhin, dass es in der Plagiatsdebatte von Bedeutung war, zu bestimmen, ob die beiden Plagiatsverdächtigen viel oder wenig plagiiert haben und wer von ihnen es in größerem Ausmaß und auf welche Weise getan hat.

Dass Guttenberg plagiiert hat, konnte eindeutig und verhältnismäßig schnell festgestellt werden, während im Fall Schavan lange darüber diskutiert wurde, ob man überhaupt von einem Plagiat sprechen kann, da die Plagiatsstellen bei weitem nicht so eindeutig waren und die Arbeit vor mehr als dreißig Jahren entstanden war.

ZS im Korpus zur Plagiatsaffäre Guttenberg		ZS im Korpus zur Plagiatsaffäre Schavan	
Plagiat als Grundwort 3 ZS (5 Belege)	Wissenschaftsplagiat (3) Fußnoten-Plagiate (1) Übersetzungsplagiate (1)	*Plagiat* als Grundwort 3 ZS (6 Belege)	Wissenschaftsplagiat (3) Textplagiate (2) Prominentenplagiate (1)
Plagiat als Bestimmungswort 33 Komposita (300 Belege)	Plagiatsaffäre (118) Plagiatsvorwurf (19 Sg. + 89 Pl.=108) Plagiatsjäger (9) Plagiatsverdacht (9) Plagiatsfall (8) Plagiatsopfer (7) Plagiatselemente (4) Plagiatsstellen (4) Plagiatsdebatte (3) Plagiatssoftware (3) plagiatverdächtig (3) Plagiatsexperte (2) Plagiatsfrage (2) Anti-Plagiats-Software (1) Plagiat Doktorarbeit (1) Plagiatcollage (1)	*Plagiat* als Bestimmungswort 41 Komposita (383 Belege)	Plagiatsvorwurf (27 Sg.+106 Pl.=133) Plagiatsaffäre, Plagiats-Affäre (61) Plagiatsjäger, Plagiat-Jäger, Plagiatejäger, Internt-Plagiatsjäger (40) Plagiatsfall, Plagiatfall (29) Plagiatsverfahren (29) Plagiatsverdacht (26) Plagiatsexperte (8) Plagiatsprüfung (5) Plagiatsskandal (5) Plagiatsopfer (4) Plagiatesucher (3) Plagiatsdebatte, Plagiats-Debatte (3) Plagiatsjagd (3) Plagiateprüfer (2)

[3] Eine zusammenfassende weiter differenzierende Klassifizierung wird am Ende dieses Beitrags vorgenommen, begründet und in einer Tabelle präsentiert.

	Plagiat-Dissertation (1) Plagiat-Entdecker (1) Plagiateseiten (1) Plagiatsbegriff (1) Plagiatschecks (1) Plagiatsdinge (1) Plagiatsform (1) Plagiatsforscher (1) Plagiatsgeschichten (1) Plagiatskontrolle (1) Plagiatsprävention (1) Plagiatsprüfung (1) Plagiatsskandale (1) Plagiatssuchmaschine (1) Plagiat-Streit (1) Plagiats-Übersichtsseite (1) Plagiatsvergehen (1)		Plagiate-Rechercheur (2) Plagiate-Teppich (2) Plagiats-Diskussion, Plagiatsdiskussion (2) Plagiatssoftware (2) Plagiatsuche, Plagiatssuche (2) Plagiatsvergehen (2) Plagiatabwehr (1) Plagiatentdeckungsmaschinen (1) Plagiatfahnder (1) Plagiatsaktivist (1) Plagiatsfrage (1) Plagiatsfundstellen (1) Plagiatsgeschichte (1) Plagiatsgutachten (1) Plagiatsjäger-Webseite (1) Plagiatskontrolle (1) Plagiatsneigung (1) Plagiatsprogramme (1) Plagiatsquelle (1) Plagiatsrechtsexperte (1) Plagiatsseite (1) Plagiatsüberprüfungsverfahren (1) Plagiatsuntersuchungsverfahren (1) plagiatsverdächtig (1) Plagiatsvermutungen (1) Plagiatsverständnis (1)

Tabelle 1: Zusammensetzungen mit *Plagiat*

Um das Ausmaß des Plagiats geht es auch bei den Taxativbildungen[4] *Groß-Plagiat*, *Komplettplagiate*, Riesenplagiat, Vollplagiat**,** *Mini-Plagiat* und *Pipifax-Plagiat*. Dabei sind *Groß-*, *Komplett-*, *Riesen-*, *Voll-*, *Mini-* und *Pipifax-* graduierend und wertend zugleich. Im Guttenberg-Korpus werden *Groß-, Komplett-, Riesen- und Voll-* verwendet, wenn es darum geht, das große Ausmaß seines Plagiats zu bezeichnen:

(1) Die Teilnehmer machten 1115 Zeilen als "***Komplettplagiate*** aus anderen Quellen" aus. Das seien rund 27 Seiten reiner Text, hieß es. SZG18[5]

Die Pluralform – wie hier oder im Falle von *Plagiatsstellen* – zeigt, dass etwas zum Plagiat wird, erst wenn an vielen Stellen ohne die korrekten Angaben fremdes Gedankengut übernommen wird. Diese Festellung wird weiter dadurch gefestigt, dass das Substantiv *Plagiatsstellen* ausschließlich im Plural im Korpus anzutreffen ist.

[4] Vgl. Ortner/Müller-Bollhagen et al. (1991: 198).

[5] Auf die Angabe vollständiger Internetadressen direkt hinter den Beispielen wird verzichtet und es werden stattdessen Abkürzungen kombiniert mit Zahlen verwendet. Dabei steht „S“ für den Spielgel, „SZ“ für die Süddeutsche Zeitung und „Z“ für die Zeit. „Sch“ steht für Schavan und „G“ für Guttenberg. „SZSch1“ bedeutet, dass das Beispiel aus dem ersten Text aus der Süddeutschen Zeitung zur Affäre Schavan stammt. Vollständige Angaben sind im Quellenverzeichnis zu finden.

Im zweiten Teildiskurs, zum Plagiatsfall Schavan, sind die Zusammensetzungen und Taxativbildungen, die den Umfang des Plagiierens bezeichnen, häufiger anzutreffen und sie kommen vor allem dann vor, wenn die beiden Plagiatsaffären miteinander verglichen werden, wie die folgenden Beispiele belegen:

(2) Plagiat ist nicht gleich Plagiat. Es gibt das ***Groß-Plagiat*** und das ***Pipifax-Plagiat***. Der Fall Schavan liegt dazwischen. Die Ministerin hat, als sie noch sehr jung war und an ihrer Doktorarbeit bastelte, handwerkliche Fehler gemacht. Sie hat, um beim Bild des Bastelns zu bleiben, schlecht geleimt. Aber sie hat nicht, wie Guttenberg, seitenweise abgeschrieben. SZSch54

(3) Mit dem Fall Guttenberg ist der ihre nicht zu vergleichen; bei der Doktorarbeit des Ex-Verteidigungsministers (der diese nicht sehr lange vor, sondern während seiner politischen Karriere verfertigte), war mindestens sechzig Prozent der Textmasse fremdes geistiges Eigentum, das nicht oder schlecht als solches gekennzeichnet war. Das war und ist in dieser Dimension einzigartig. So einzigartig ist Schavan nicht; ihre Plagiate sind, wenn man von Plagiat reden mag, ***Mini-Plagiate***. SZSch54

In diesem Zusammenhang ist bei Schavan die Rede von *handwerklichen Fehlern* beim *Basteln*, während bei Guttenberg von *sechzig Prozent der Textmasse fremdes geistiges Eigentum* die Sprache ist. Aus solchen Gegenüberstellungen im zweiten Teildiskurs wird ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Plagiatsaffären ersichtlich, der darauf basiert, dass Schavan lange vor ihrer politischen Karriere, aus einer ganz anderen Position und deutlich weniger plagiiert hat. *Pipifax-* und *Mini-* zeigen, dass versucht wurde, das Plagiat bei Schavan zu verharmlosen, indem diese Verniedlichungswörter eingesetzt worden sind. Bei Guttenberg dagegen hat das Plagiieren größere Dimensionen angenommen, war viel eindeutiger und seine Plagiatdoktorarbeit ist auf dem Höhepunkt seiner politischen Karriere entstanden. Somit wiegt sein Vergehen schwerer und stellt seine Ehre und Glaubwürdigkeit viel stärker in Frage. In diesem Zusammenhang ist im Korpus die Rede von *Groß-*, *Komplett-*, *Riesen-* und *Vollplagiat*. Man kann an dieser Stelle weitergehen und auf dem Vorgelegten basierend annehmen, dass alle weiteren Debatten in zukünftigen Plagiatsaffären, bei denen Politiker als Plagiatoren überführt werden, unter Verwendung von gleichem Wortschatz auf die Affären zu Guttenberg und Schavan referieren würden, so wie sie bereits im Plagiatsdiskurs um die Affäre Schavan 2013 miteinander verglichen worden sind.

Die beiden am häufigsten verwendeten Zusammensetzungen mit *Plagiat* sind eindeutig *Plagiatsaffäre* und *Plagiatsvorwurf*. *Plagiatsaffäre* kommt 179 Mal vor, was 25,8 % aller Belege für Komposita ausmacht. Für *Plagiatsvorwurf* bzw. *Plagiatsvorwürfe* gibt es im gesamten Korpus sogar 241 Belege oder 34,7 % der Belege für die im Korpus verzeichneten Zusammensetzungen. Die Tatsache, dass das Kompositum *Plagiatsvorwurf* häufiger im Plural vorkommt, weist darauf hin, dass die Plagiatsanschuldigungen zahlreich waren, vermehrt und von allen Seiten gekommen sind. Durch diesen Plural wird eine Intensivierung erreicht. Aus der großen Anzahl an Belegen für *Plagiatsvorwurf* lässt sich schließen, dass in beiden Teildiskursen und somit im gesamten zu untersuchenden Plagiatsdiskurs zu den Plagiatsaffären Guttenberg und Schavan die Phase, in der die Plagiatsvorwürfe erhoben und geprüft wurden und sich noch nicht erwiesen hatte, ob es sich um Plagiate handelt, eine entscheidende Rolle gespielt hat. Das belegen unter anderem die folgenden Beispiele:

(4) Die Prüfungskommission der Uni Bayreuth, die die ***Plagiatsvorwürfe*** intern untersucht, kam offensichtlich zu der Einschätzung, dass der Ex-Minister bei seiner Dissertation bewusst getäuscht haben müsse. SG10

(5) Eine "Vorverurteilung" wegen der ***Plagiatsvorwürfe*** "wagen wir nicht", ist immer wieder unter den Christsozialen zu hören. SZG1

(6) Die ***Plagiatsvorwürfe*** gegen Verteidigungsminister Karl-Theodor zu Guttenberg verschärfen sich. Nach Informationen der Süddeutschen Zeitung sind noch mehr Stellen in der veröffentlichten Doktorarbeit des CSU-Politikers betroffen, als bisher bekannt. SZG2

(7) Bislang hat Annette Schavan noch nicht viel zu den ***Plagiatsvorwürfe*** gegen ihre Doktorarbeit gesagt. Doch die Bildungsministerin gerät unter Druck: Von Seiten der Opposition, aber auch von Rechtsprofessoren. SZSch3

Es ist offensichtlich, dass an allen Seiten Unsicherheit darüber herrscht, ob man zum gegebenen Zeitpunkt bereits von einem Plagiat reden kann oder nicht, wie überhaupt mit den angeblichen Plagiatoren umzugehen ist und inwieweit man sie als solche verurteilen soll und darf. Dafür spricht auch die Vorkommenshäufigkeit und die Verwendung des Kompositums *Plagiatsverdacht*. Es ist 35 Mal im Korpus zu verzeichnen und macht damit 5% aller Belege für die Komposita in beiden Teilkorpora aus.

(8) Unterstützung für den Freiherrn unter ***Plagiatsverdacht*** kommt auch aus den eigenen Reihen: Der CSU-Bundestagsabgeordnete und frühere rechtspolitische Sprecher der CDU/CSU-Bundestagsfraktion, Norbert Geis, hat die Kritik an Guttenbergs Doktorarbeit scharf verurteilt. "Er wird von allen Seiten angegriffen, weil er ein so hohes Ansehen in der Bevölkerung hat", sagte er der Mitteldeutschen Zeitung. "Deshalb sucht man überall, um ihn mit Dreck beschmeißen zu können." Geis fügte hinzu: "Guttenberg ist eine Lichtgestalt. Und die muss runter vom Thron." SZG6

(9) Annette Schavan klammert sich an die Routine. Am Donnerstag stellte sie "Bündnisse für Bildung" vor, demnächst soll sie Preise an Nachwuchsforscher verleihen und auf einem Festakt den Wert der Wissenschaft würdigen - während in den Hinterköpfen ihrer Zuhörer ein ganz anderer Film abläuft: Ausgerechnet die oberste politische Repräsentantin der deutschen Wissenschaft steht unter ***Plagiatsverdacht***. SZSch1

Sowohl *Vorwurf* als auch *Verdacht* schwächen die Intensität von *Plagiat* ab und stehen für die Zögerlichkeit im Bezug auf die eventuell zu frühe Verurteilung der Plagiatsverdächtigen. Interessant ist, dass beide zum gegebenen Zeitpunkt noch nicht erwiesenen Plagiatoren als *Lichtgestalt* und *oberste Repräsentantin* sich in Gefahr befinden, ihres großen Ansehens und ihrer hohen Positionen entledigt zu werden, was auch die Zeit der Vorwürfe und der Verdachtsmomente in die Länge ziehen lässt. In dieser heißen Phase der Vorwurfsüberprüfung werden ebenfalls die Zusammensetzungen wie *Plagiatsjäger*, *Plagiatsfall*, *Plagiatsverfahren*, *Plagiatsprüfung*, *Plagiatsdebatte* usw. verwendet:

(10) Zunächst hatte er den Plagiatsvorwurf abgestritten. Als dann aber ***Plagiatsjäger*** vor allem im Internet auf Hunderten Seiten seiner Dissertation auf fremde, nicht als Zitate deklarierte Textpassagen stießen, wurde der Druck deutlich stärker. Dass er sein eigenes Handeln so wechselhaft beurteilte, löste eine Diskussion über seine Glaubwürdigkeit aus. ZG39

(11) Während in Deutschland die ***Plagiatsdebatte*** tobt, besuchte Guttenberg zum neunten Mal seit seinem Amtsantritt die deutschen Soldaten in Afghanistan. ZG6

Mit der Verdachts- und Überprüfungsphase hängt in beiden Teildiskursen auch ganz eng der Begriff der *Affäre* zusammen, die sich in beiden Fällen, vor allem um die Vorwürfe und deren Prüfung, als ein in hohem Maße kontrovers diskutierter politischer und gesellschaftlicher Skandal aufgebaut hat. Bei der Plagiatsaffäre um den Verteidigungsminister stehen sich im Diskurs zwei klar getrennte Lager gegenüber, die Guttenberg-Sympathisanten und Parteifreunde auf der einen

und dessen Gegner auf der anderen Seite. Genau in dieser großen Beliebtheit des Ministers einerseits und den Stimmen seiner immer schärferen Kritiker andererseits, darunter auch von Annette Schavan selbst, spiegelt sich die Brisanz dieser ersten Affäre, was in den folgenden Belegen deutlich zu sehen ist:

(12) Die ***Plagiatsaffäre*** um seine Doktorarbeit aber ist neues Terrain für den beliebten Superminister. SZG1

(13) Die Union verteidigt ihren Minister: Führende Parteifreunde haben sich in der ***Plagiatsaffäre*** vor Guttenberg gestellt - nur einer schießt in der Koalition wieder quer: Wolfgang Kubicki. SZG17

(14) Zu den Sympathiekundgebungen in insgesamt acht Städten hatte die Facebook-Gruppe "Wir wollen Guttenberg zurück" aufgerufen. Die Initiatoren sprechen sich auf der Internet-Plattform Facebook trotz der ***Plagiatsaffäre*** für ein politisches Comeback des 39-Jährigen aus. Bis Samstagmorgen wurde der Link "Gefällt mir" dort 570.000 Mal angeklickt. ZG47

Die Brisanz der Plagiatsaffäre Schavan liegt vor allem darin, dass es sich bei der Plagiatorin ausgerechnet um die Bundesbildungsministerin, eine *Vollblut-Wissenschaftlerin* handelt, die auch noch die engste Vertraute der Kanzlerin ist. Hinzu kommt, dass sie sich selbst zur Zeiten, als die Plagiatsaffäre Guttenberg ihren Höhepunkt hatte, negativ über den damaligen Verteidigungsminister geäußert hatte, indem sie verlautbart hat, dass sie sich für ihn „nicht nur heimlich“ schäme:

(15) In der ***Plagiatsaffäre*** um die Doktorarbeit von Bundesbildungsministerin Annette Schavan gibt es Forderungen nach einem Rücktritt der CDU-Politikerin – wenn sich der Verdacht der Täuschung erhärtet. "Sollten sich die Vorwürfe als zutreffend erweisen, frage ich mich, wie ausgerechnet die für Wissenschaft und Forschung zuständige Ministerin ihr Amt noch glaubwürdig ausüben will", sagte Grünen-Chefin Claudia Roth dem ***Kölner Stadt-Anzeiger***. ZSch7

(16) Annette Schavan sieht sich als ***Vollblut-Wissenschaftlerin***. In der ***Plagiatsaffäre*** spielt sie auf Zeit, denn es geht nicht nur um ihre politische Zukunft. ZSch21

(17) Keine ***Plagiatsaffäre*** wird in der Öffentlichkeit schon so lange und breit diskutiert wie die um Bundesbildungsministerin Annette Schavan (CDU). Erste Vorwürfe gegen ihre Doktorarbeit ***Person und Gewissen*** aus dem Jahr 1980 tauchten im Mai 2012 auf der Internetplattform schavanplag auf. ZSch25

(18) Zusätzliche Brisanz bekamen die Vorwürfe, da Schavan die ***Plagiatsaffäre*** ihres damaligen Ministerkollegen zu Guttenberg selbstsicher kommentiert hatte: "Als jemand, der selbst promoviert hat, schäme ich mich nicht nur heimlich." Unvergessen ist auch das Pressefoto vom selben Tag, auf dem Schavan mit der Bundeskanzlerin anscheinend über eine SMS zum kurz bevorstehenden Rücktritt zu Guttenbergs schmunzelte. ZSch25

Bei beiden Plagiatsfällen handelt es sich also um Politiker, die außerordentlich beliebt waren und großes Vertrauen sowohl bei den Wählern, als auch innerhalb ihrer Parteien, bzw. der Union genossen haben. Ihre Ehre und Ehrlichkeit werden plötzlich in Frage gestellt, das Vertrauen ist gefährdet und darum haben sich diese Plagiatsverfahren zu höchst brisanten Plagiatsaffären entwickelt, als eine neue Art von politischen Skandalen:

(19) Ein Experte spricht in Zusammenhang mit Guttenbergs ***Plagiatsaffäre*** von einer neuen Dimension bei politischen Skandalen in Deutschland: „Bislang drehten sich fast alle politischen Skandale um Geld und geldwerte Vorteile, zweites Thema waren das Dritte Reich und Antisemitismus“, zitiert die Nachrichtenagentur dpa den Skandalforscher Hans Mathias Kepplinger. „Bei Guttenberg geht es erstmals um die Ehre“ […]. SZG41

Fleischer/Barz (2012: 130) betonen, dass „die semantischen Beziehungen zwischen den unmittelbaren Konstituenten des Kompositums“ im Unterschied zum Syntagma und Satz „in geringerem Maße explizit“ sind. Darum sind sie auch als komprimierte Bedeutungsträger sehr ausdrucksstark. Die Bedeutung der Zusammensetzungen lässt sich mit Hilfe von Paraphrasen aus den Konstituenten und ihrer Beziehung erschließen, „d. h. durch den Übergang auf die Ebene des Syntagmas bzw. Satzes“ (ebd.). Alle im untersuchten Plagiatskorpus vorkommenden Komposita mit „Plagiat“ sind motiviert, was auch im Einzelnen aus ihren Paraphrasen ersichtlich ist:

- *Fußnoten-Plagiate* → die Plagiate, die sich in den Fußnoten befinden
- *Prominentenplagiate* → die Plagiate von Prominenten
- ***Textplagiate*** → die Plagiate der Texte
- *Übersetzungsplagiate* → die Plagiate einer Übersetzung
- *Wissenschaftsplagiat* → der Plagiat in wissenschaftlichen Arbeiten

An dieser Stelle bestätigt sich wiederholt, dass die Komposita mit *Plagiat* als Zweitglied vor allem die Art aber auch das Ausmaß des Plagiats bezeichnen.

Bei den Komposita mit *Plagiat* als Erstglied haben wir zunächst die „thematische“ (Fleischer/Barz 2012: 141f.) Beziehung, wobei A von B hervorgebracht wird bzw. von der Handlung betroffen ist (vgl. ebd.)[6]:

- *Plagiatsjäger*[7], *Plagiatfahnder*, *Plagiate-Rechercheur*, *Plagiatesucher* → jemand, der nach Plagiaten sucht
- *Plagiat-Entdecker* → jemand, der Plagiate entdeckt/zu entdecken versucht
- *Plagiateprüfer* → jemand, der ein Werk nach Plagiaten prüft
- *Plagiatsaktivist* → jemand, der an der Aufdeckung von Plagiaten beteiligt ist
- *Plagiatsforscher* → der Forscher, der sich mit Plagiaten beschäftigt
- *Plagiatsexperte* → der Experte für Plagiate
- *Plagiatabwehr* → die Abwehr von Plagiaten
- *Plagiat-Streit* → der Streit um ein Plagiat
- *Plagiats(s)uche* → die Suche nach Plagiaten
- *Plagiatscheck* → der Check, um ein Plagiat festzustellen oder auszuschließen
- *Plagiatcollage* → eine Zusammenstellung bzw. Kombination von kleineren Plagiaten
- *Plagiatsdebatte* → die Debatte um ein Plagiat
- *Plagiatsdiskussion* → die Diskussion um ein Plagiat
- *Plagiatsgutachten* → das Gutachten, in welchem ein Plagiat festgestellt oder ausgeschlossen wird
- *Plagiatsfrage* → die Frage, ob es sich bei einem Werk um Plagiat handelt
- *Plagiatsjagd* → intensive Suche nach Plagiaten
- *Plagiatskontrolle* → die Kontrolle, um ein Plagiat festzustellen oder auszuschließen
- *Plagiatsneigung* → die Neigung (Bereitschaft) zum Plagiieren
- *Plagiatsprävention* → die Prävention des Plagiierens
- *Plagiatsprüfung* → die Prüfung, um ein Plagiat festzustellen oder auszuschließen
- *Plagiatsverdacht* → der Verdacht auf ein Plagiat

[6] „A bezeichnet den vom Geschehen erzeugten oder betroffenen Gegenstand, das „Thema“ von B. Syntaktisch entspricht A einem akkusativischen oder präpositionalen Komplement: *etwas verkaufen, abbauen;Sensucht nach etwas haben.*“ (Fleischer/Barz 2012: 141)

[7] Die gleiche Bedeutung haben auch „Plagiat-Jäger“ und „Plagiatejäger“.

- *Plagiatsverfahren* → ein Verfahren wegen eines Plagiatsverdachts
- *Plagiatsvergehen* → das Vergehen der Anfertigung eines Plagiats
- *Plagiatsvermutungen* → die Vermutungen, dass es sich bei einem Werk um ein Plagiat handelt
- *Plagiatsverständnis* → das Verständnis von Plagiaten
- *Plagiatsvorwurf* → Vorwürfe, dass es sich bei einem Werk um Plagiat handelt

Die folgenden Komposita lassen sich in eine gemeinsame Klasse einordnen, bei der „A eine semantische Leerstelle, die B eröffnet", besetzt (ebd.):

- Plagiat(s)fall → der Fall um ein Plagiat
- *Plagiat-Dissertation* → die Dissertation, in der plagiiert wurde
- *Plagiateseiten* → die Internetseiten, die zur Aufdeckung von Plagiaten dienen
- *Plagiate-Teppich* → ein Werk, das sich aus vielen kleineren Plagiaten aus mehreren Quellen zusammensetzt
- *Plagiatsaffäre* → die Affäre um ein Plagiat
- *Plagiatsbegriff* → der Begriff des Plagiats
- *Plagiatsdinge* → die Dinge, die das Plagiieren betreffen
- *Plagiatselemente* → die Elemente eines Textes, die plagiiert sind
- *Plagiatsform* → die Form, in der plagiiert wurde
- *Plagiatsgeschichte* → die Geschichte der Plagiate
- *Plagiatsgeschichten* → die (Lügen-)Geschichten um ein Plagiat
- *Plagiatsopfer* → die Person, deren geistiges Eigentum plagiiert wird
- *Plagiatsprogramme* → die Programme zur Feststellung von Plagiaten
- *Plagiatsquelle* → die Quellen, aus welchen plagiiert wird
- *Plagiatsseite* → die Internetseiten, die zur Aufdeckung von Plagiaten dienen
- *Plagiatsskandal* → der Skandal um ein Plagiat
- *Plagiatssoftware* → die Software zur Aufdeckung von Plagiaten[8]
- *Plagiatsstellen* → die Stellen in einem Text, die Plagiate beinhalten

Alle weiteren Zusammensetzungen bestehen aus drei oder vier Konstituenten und können ebenfalls zu den obigen Gruppen zugeordnet werden, da sie jeweils den oben genannten Komposita entsprechen, wie dies bei *Plagiatsjäger-Webseite* und *Plagiatsseite* der Fall ist:

- *Plagiatsrechtsexperte* → der Experte für das Plagiatsrecht
- *Anti-Plagiats-Software* → die Software zur Aufdeckung von Plagiaten
- *Plagiatentdeckungsmaschinen* → die Programme zur Feststellung von Plagiaten
- *Plagiatsjäger-Webseite* → die Webseite zur Aufdeckung von Plagiaten
- *Plagiat-Doktorarbeit* → die Doktorarbeit, in der plagiiert wurde
- *Plagiatssuchmaschine* → die Internetmaschine, die für die Suche nach Plagiatsstellen in einem Werk eingesetzt wird
- *Plagiatsüberprüfungsverfahren* → das Verfahren zur Überprüfung von Werken auf Plagiate
- *Plagiatsuntersuchungsverfahren* → ein Untersuchungsverfahren wegen eines Plagiatsverdachts

[8] Nach der von Weber-Wulff (2013: 142-154) durchgeführten Untersuchung, in welcher die Plagiatssoftware getestet worden ist, sind die Ergebnisse solcher Plagiatsprüfungen unzuverlässig und bedürfen immer zusätzlicher Bearbeitungen.

– *Plagiats-Übersichtsseite* → die Internetseite, auf der die Plagiatsstellen in einer Arbeit aufgelistet sind
– *Plagiatsfundstellen* → die als Plagiate erkannten Stellen in einem Text

Weiterhin gilt es zu betonen, dass unter den im Korpus vorkommenden Komposita viele Zusammensetzungen (43 von 64 Zusammensetzungen oder 67,2 %) nur einmal zu verzeichnen sind. Solche Ad-hoc-Zusammensetzungen resultieren aus dem Bedürfnis, „in einer aktuellen Situation möglichst schnell eine treffende Benennung zur Verfügung zu haben" (Wanzeck 2010:39). Sie sind einerseits aus dem Sprecherwunsch, seine Einstellung auszudrücken, entstanden und andererseits müssen für noch „nicht benannte Gegebenheiten" (ebd.) treffende Bezeichnungen gefunden werden. Natürlich spielen dabei auch sprachökonomische Gründe eine Rolle, da dadurch Umschreibungen ersetzt werden (vgl. ebd.). Nicht alle hier vorkommenden Okkasionalismen sind in gleichem Grade an den jeweiligen Plagiatsdiskurs gebunden. Der Grad ihrer Gebundenheit ist von Fall zu Fall unterschiedlich, aber ihr „einmaliges Vorkommen" (ebd.) ist sicherlich einer der wichtigsten Indikatoren für die starke Diskursgebundenheit. Dieser Art sind z. B. die Wortbildungen wie *Plagiatsneigung* oder *Prominentenplagiate*. Es bleibt allerdings offen, ob Ad-hoc-Komposita wie diese auch weiterhin Okkasionalismen bleiben. Es kann angenommen werden, dass sie angesichts der Entwicklungen die digitale Plagiatssuche und –aufdeckung betreffend in Zukunft häufiger zum Einsatz kommen.

Abhängig davon, was die im Korpus ermittelten Zusammensetzungen bezeichnen, lassen sie sich in semantische Klassen einordnen. Nach Teubert (1979:81) fasst eine Substantivklasse „die Substantive zusammen, die semantisch gleichartige Prädikationen (etwa 'Handlung') ausdrücken". Werden z. B. für die Komposita in einem Diskurs solche Klassen definiert, lässt sich der Verlauf des Diskurses, dessen Schwerpunkte und Akteure aufgrund von diesen in Klassen angeordneten sprachlichen Elementen einfacher identifizieren.

Für den zu untersuchenden Plagiatsdiskurs können zunächst die Komposita der Überprüfungsphase, bei welchen es um Plagiatsverdacht und -vorwurf geht, als zahlenmäßig größte Klasse identifiziert werden. Darunter befinden sich auch die Komposita wie *Plagiatsaffäre* und *Plagiatsskandal*, da sie auch zu der Vorwurfsphase gehören, weil sie sich direkt daraus überhaupt ergeben und darauf aufgebaut haben.

Als zweite semantische Gruppe haben wir die *Maßnahmen und Werkzeuge zur Plagiatsaufdeckung und -abwehr*, d. h. alle Handlungen und Mittel, die zur Entlarvung und Vorbeugung von Plagiaten eingesetzt werden sollen. Sie können einmal als die Voraussetzung für das Entstehen von Plagiatsaffären verstanden werden und gleichzeitig sind sie wie in einem Kreislauf aus den Affären als deren Folge hervorgegangen.

Die dritte Gruppe bilden die Personenbezeichnungen, die wichtige Diskursakteure benennen. Bis auf das Kompositum *Plagiatsopfer* für diejenigen Personen, deren geistiges Eigentum entwendet wurde, handelt es sich bei diesen Komposita ausschließlich um Personen, die an der Plagiatsaufdeckung beteiligt sind (*Plagiat-Entdecker*, *Plagiatsjäger*, *Plagiatsforscher* und *Plagiatsexperte*). Dies bestätigt zusätzlich die These, dass im Plagiatsdiskurs die Aufdeckungs- und die Überprüfungsphase als der eigentliche Diskursmittelpunkt bezeichnet werden können.

Die Zusammensetzungen, die das Ausmaß des Plagiats bezeichnen, werden in die Klasse *Plagiatsform und -umfang* untergebracht.

Die fünfte Gruppe bilden die restlichen Bezeichnugen, die keiner eigenen Gruppe zugeordnet werden können. Diese Bezeichnungen beinhalten Substantive wie *Debatte*, *Streit*,

Frage und *Diskussion*, aus welchen die Brisanz und die Aktualität der Problematik ersichtlich werden.

Semantische Gruppe	Plagiatsaffäre Guttenberg	Plagiatsaffäre Schavan
Bezeichnungen der Verdachts- und Überprüfungsphase	Plagiatsaffäre (118) Plagiatsvorwürfe (108) Plagiatsverdacht (9) Plagiatsfall (8) plagiatverdächtig (3) Plagiatsdinge (1) Plagiatsgeschichten (1) Plagiatsskandale (1) Plagiatsvergehen (1)	Plagiatsvorwurf (133) Plagiatsaffäre, Plagiats-Affäre (61) Plagiatsfall, Plagiatfall (29) Plagiatsverdacht (26) Plagiatsskandal (5) Plagiatsvergehen (2) Plagiatsneigung (1) plagiatsverdächtig (1) Plagiatsvermutungen (1)
Maßnahmen und Werkzeuge zur Plagiatsaufdeckung und –prävention	Plagiatssoftware (3) Anti-Plagiats-Software (1) Plagiateseiten (1) Plagiatssuchmaschine (1) Plagiats-Übersichtsseite (1) Plagiatsprüfung (1) Plagiatskontrolle (1) Plagiatschecks (1) Plagiatsprävention (1)	Plagiatsverfahren (29) Plagiatsprüfung (5) Plagiatsjagd (3) Plagiatssoftware (2) Plagiatsuche, Plagiatssuche (2) Plagiatentdeckungsmaschinen (1) Plagiatsjäger-Webseite (1) Plagiatsprogramme (1) Plagiatsseite (1) Plagiatabwehr (1) Plagiatsgutachten (1) Plagiatskontrolle (1) Plagiatsüberprüfungsverfahren (1) Plagiatsuntersuchungsverfahren (1)
Personenbezeichnungen	Plagiatsjäger (9) Plagiatsopfer (7) Plagiatsexperte (2) Plagiat-Entdecker (1) Plagiatsforscher (1)	Plagiatsjäger, Plagiat-Jäger, Plagiatejäger (39) Plagiatsexperte (8) Plagiatsopfer (4) Plagiatesucher (3) Plagiateprüfer (2) Plagiate-Rechercheur (2) Internet-Plagiatsjäger (1) Plagiatfahnder (1) Plagiatsaktivist (1) Plagiatsrechtsexperte (1)

Plagiatsform und Plagiatsumfang	Plagiatselemente (4) Plagiatsstellen (4) Wissenschaftsplagiat (3) Fußnoten-Plagiate (1) Plagiat Doktorarbeit (1) Plagiatcollage (1) Plagiat-Dissertation (1) Plagiatsform (1) Übersetzungsplagiate (1)	Wissenschaftsplagiat (3) Plagiate-Teppich (2) Textplagiate (2) Plagiatsfundstellen (1) Prominentenplagiate (1)
Rest	Plagiatsdebatte (3) Plagiatsfrage (2) Plagiat-Streit (1) Plagiatsbegriff (1)	Plagiatsdebatte, Plagiats-Debatte (3) Plagiats-Diskussion, Plagiatsdiskussion (2) Plagiatsfrage (1) Plagiatsverständnis (1) Plagiatsquelle (1) Plagiatsgeschichte (1)

Tabelle 2: Semantische Klassifizierung der Zusammensetzungen mit *Plagiat*

Diese differenzierende Klassifizierung und die entsprechende Tabelle liefern eine diskurserschließende Zusammenfassung dieses Beitrags. Aufgrund der hohen Anzahl an Komposita mit *Plagiat* lässt sich feststellen, dass es sich um ein Thema von hoher Aktualität handelt. Die meisten Belege weisen *Plagiatsaffäre* und *Plagiatsvorwurf* auf.

Fazit

Aus der Analyse geht hervor, dass die Verdachts- und Überprüfungsphase eine entscheidende Rolle im Diskurs gespielt hat. Dabei haben zwei unterschiedliche Lager versucht, entweder die beiden Politiker zu verteidigen oder es wurde von ihnen verlangt, Konsequenzen aus den Affären zu ziehen und zurückzutreten. Weiterhin ist in Folge der Plagiatsskandale versucht worden, unterschiedliche Maßnahmen und Werkzeuge zu finden, die der Plagiatsprävention und –aufdeckung dienen sollten. Neben den Plagiatoren waren viele Akteure am Diskurs direkt beteiligt, wie z. B. *Plagiatsaktivisten, Plagiatsjäger, Plagiatsentdecker* usw. Im Zuge der Plagiatsdebatte hat es vor allem im Schavan-Diskurs eine Rolle gespielt, wie umfangreich das Plagiat ist, was die Zusammensetzungen der Gruppe *Plagiatsform und Plagiatsumfang* zeigen.

Die Analyse der Komposita mit *Plagiat* hat zur Begriffsbestimmung beigetragen und aufgezeigt, wie der Plagiatsdiskurs konstruiert ist und welchen Elementen und Faktoren welche Funktionen zukommen.

Quellenverzeichnis

1. SZG1 = [www.sueddeutsche.de/politik/plagiatsvorwurf-die-grenzen-der-methode-guttenberg-1.1061020], 16.2.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
2. SZG2 = [www.sueddeutsche.de/politik/plagiatsvorwurf-guttenberg-soll-auch-in-einleitung-abgeschrieben-haben-1.1061084], 16.2.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
3. SZG6 = [www.sueddeutsche.de/politik/reaktionen-auf-plagiatsverdacht-bayern-spd-will-guttenberg-die-fremden-federn-rupfen-1.1061019], 17.2.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).

4. SZG17 = [www.sueddeutsche.de/politik/plagiatsaffaere-guttenberg-muss-durchhalten-1.1062846], 21.2.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
5. SZG18 = [www.sueddeutsche.de/politik/plagiatsvorwuerfe-gegen-guttenberg-sag-dem-titel-leise-servus-1.1063178], 22.2.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
6. SZG41 = [www.sueddeutsche.de/politik/nachrichten-ticker-guttenberg-nachfolge-entlassung-in-schloss-bellevue-1.1067334], 3.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
7. SG10 = JUSTIZ, Straffreiheit für Guttenberg-Plagiat?, DER SPIEGEL 15/2011, [www.spiegel.de/spiegel/print/d-77962900.html], 11.04.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
8. ZG6 = Plagiatsvorwürfe, Guttenberg soll auch bei einem seiner Vorgänger abgeschrieben haben, [www.zeit.de/politik/deutschland/2011-02/guttenberg-dissertation-plagiat], aktualisiert 17.2.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
9. ZG39 = Plagiat Doktorarbeit, Guttenberg tritt zurück, [www.zeit.de/politik/deutschland/2011-03/guttenberg-ruecktritt-doktorarbeit], aktualisiert 1.3.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
10. ZG47 = Nach dem Rücktritt, Beifall und Hohn bei Guttenberg-Demos, [www.zeit.de/gesellschaft/ zeitgeschehen/2011-03/guttenberg-demos], 5.3.2011 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
11. SZSch1 = [www.sueddeutsche.de/bildung/plagiatsvorwuerfe-gegen-bildungsministerin-schavan-kopieren-verjaehrt-nie-1.1354207], 15.5.2012 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
12. SZSch3 = [www.sueddeutsche.de/bildung/plagiatsvorwuerfe-gegen-bildungsministerin-frau-schavan-muss-das-jetzt-aufklaeren-1.1349523], 15.5.2012 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
13. SZSch54 = [www.sueddeutsche.de/politik/plagiats-vorwuerfe-gegen-bildungsministerin-schavan-doktortitel-behalten-amt-aufgeben-1.1593279], 7.2.2013 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
14. ZSch7 = PLAGIATSVERDACHT, Hinter Schavan bauen sich zwei Fronten auf, [www.zeit.de/politik/ deutschland/2012-10/schavan-ruecktritt-roth-vroniplag], 16.10.2012 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
15. ZSch21 = PLAGIATSVORWURF, Schavan fürchtet um ihr Lebenswerk, [www.zeit.de/politik/deutschland/2013-01/schavan-plagiat-merkel-doktorarbeit], 23.1.2013 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).
16. ZSch25 = PLAGIATSAFFÄRE, Was Sie über den Fall Schavan wissen müssen, [www.zeit.de/studium/ hochschule/2013-01/schavan-plagiat-duesseldorf], aktualisiert 5.2.2013 (zuletzt abgerufen am 20.1.2022).

Literaturverzeichnis

1. DREIER, Thomas/OHLY, Ansgar (Hrsg.), (2013), *Plagiate, Wissenschaftsethik und Recht*, Mohr Siebeck, Tübingen.
2. ORTNER, Lorelies/ MÜLLER-BOLLHAGEN, Elgin et al. (1991), *Deutsche Wortbildung: Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache, 4. Hauptteil: Substantivkomposita (Komposita und kompositionsähnliche Strukturen 1)*, Walter de Gruyter, Berlin, New York.
3. STEIN, Christina (2012), *Die Sprache der Sarrazin-Debatte, Eine diskurslinguistische Analyse*, Tectum Verlag, Marburg.

4. STÖTZEL, Georg/ WENGELER, Martin (1995), *Kontroverse Begriffe, Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland*, Walter de Gruyter, Berlin, New York.
5. TEUBERT, Wolfgang (1979), *Valenz des Substantivs, Attributive Ergänzungen und Angaben,* Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.
6. WANZECK, Christiane (2010), *Lexikologie*, *Beschreibung von Wort und Wortschatz im Deutschen*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
7. WEBER-WULFF, Debora (2013), *Technische Möglichkeiten der Aufdeckung von Plagiaten – Was kann wie und durch wen kontrolliert werden*, In: DREIER, Thomas/OHLY, Ansgar (Hrsg.), *Plagiate, Wissenschaftsethik und Recht*, Mohr Siebeck, Tübingen, 135-154.

COMPOUNDS WITH THE WORD FORMATION COMPONENT *PLAGIAT*

Abstract

This paper adresses a linguistic discourse analysis of the compounds with the word constituent Plagiat, which were used with different frequency used in the German plagiarism discourse in the period from 2011 to 2013 in the context of the plagiarism affairs of former German ministers Guttenberg and Schavan. The corpus for this analysis consists of press articles that were published on sueddeutsche.de, zeit.de and spiegel.de concearning the two affairs in the above-mentioned period. The aim of this paper is to identify the different functions of the discourse-relevant compounds with Plagiat that occur in the corpus on the basis of their word formation and semantic structure. The final result of this analysis will show the extent to which compounds can be considered as elements, which help in revealing a better understanding of relations within discourse and its structure.

Key words*: word formation, composition, plagiarism, discourse, basic word, determinative word*

UDK 821.163.4(497.6).09
Pregledni rad

Jasmina Zlatarević

ZWEI JAHRE NACHT
EIN ROMAN, DER ZUR KONTINUITÄT UND WANDLUNG DER BOSNISCH HERZEGOWINISCHEN LITERATUR BEITRÄGT

Abstract

Die Problematisierung von Kriegs- oder Nachkriegsthemen findet sich in einer Vielzahl von Werken, die nach dem Krieg entstanden sind. Das bezieht sich auf Autoren, die in Bosnien und Herzegowina leben und arbeiten, sowie auf solche, die ihre ehemalige bosnisch-herzegowinische Existenz durch eine andere ersetzt haben. Bosnisch-herzegowinische Autorinnen und Autoren, deren persönliches und berufliches Engagement heutzutage weit über die Grenzen Bosnien-Herzegowinas hinaus stattfindet, tragen ebenso erfolgreich zum kulturellen Erbe ihres (ehemaligen) Heimatlandes bei. Die zweite Gruppe von Autoren - diejenigen, die noch in Bosnien und Herzegowina leben, bereichern mit ihrem genauso unermüdlichen schöpferischen Engagement die Literaturlandschaft des Landes. Damir Ovčinas Roman Zwei Jahre Nacht ist ein einzigartiges Requiem für eine Stadt, ein Stadtviertel, eine Liebesgeschichte, eine finstere Zeit. Es ist ein Roman, der den reinen Kriegsrahmen überschreitet, obwohl Krieg eine Konstante ist. Die Figuren im Roman haben keine Namen, der Autor erzählt in der ersten Person, er kennt sehr gut die Stadt, über die er schreibt. Die Sätze sind kurz, die Lexik verdichtet, die Syntax rationalisiert. Im Roman sind menschliche Schicksale und Tragödien, historische Fakten und die Fiktion des Autors miteinander verflochten.

Schlüsselwörter: Bosnisch-herzegowinische Nachkriegsliteratur, Krieg als Konstante, verdichtete Sprache

Die Frage nach neuen literarischen Formen der Kriegsdarstellung

Methodologische Verortung des Beitrags

Krieg und Kriegsereignisse boten schon jeher einen Anlass zahlreichen Schriftstellerinnen und Schriftstellern, sich literarisch mit diesem thematischen Kreis auseinanderzusetzen. Bei der Problematisierung von Kriegs- oder Nachkriegsthemen geht es konsequent um eine literarische Umsetzung des Stoffes, wobei mehrere wichtige Konstanten erhalten bleiben. In der Hauptthese dieses Aufsatzes kommt das nationale Kriegs-, bzw. Postkriegstrauma eines Landes zur Geltung. Dabei ist dem traumatischen Erlebnis nicht nur der Einzelmensch, sondern auch das ganze Land ausgesetzt. Dass Bosnien und Herzegowina der eigentliche Schauplatz der (post)jugoslawischen Kriege war, gehört zum (allgemein)bosnischen Trauma. Dieses umfangreiche Bildkomplex des letzten Krieges in Bosnien und Herzegowina bietet ein breites Spektrum an Themen zur literarischen Bearbeitung, die interpretatorisch äußerst herausfordernd sind. Beim Schreiben über den Krieg sind die bosnisch-herzegowinischen Autorinnen und Autoren thematisch gespalten - die einen schreiben aus ihrer eigenen Perspektive des Exils, die anderen thematisieren ihre persönlichen Erfahrungen der direkten Teilnahme am Krieg, die dritten nehmen die Kriegserlebnisse anderer als Grundlage ihrer literarischen Beobachtung wahr.

Der Fokus des vorliegenden Beitrags liegt auf der Rezeption eines bosnisch-herzegowinischen Gegenwartsromans, wobei die literaturtheoretische Untersuchung zwischen interkultureller Gedächtnis- und Rezeptionsforschung anzusiedeln ist.

> Der Niedergang der Kommunistischen Partei und der Staatsbankrott erzeugten ein politisches Vakuum, in dem ethnische Identitäten neu Konflikte in einer Reihe blutiger Kriege Bahn, deren Opfer meist Zivilisten waren.,

eröffnen die Autoren Hermann und Horstkette (2016:90) mit diesem Zitat in ihrer Gegenwartsliteratur, im jugoslawienbezogenen Teil eine einführende Perspektive zur Analyse dieses literarischen Diskurses und argumentieren ihre Meinung folgenderweise weiter:

> Dass sich in den neuen Kriegen der Unterschied zwischen Krieg und Terror auflöst, die zuvor getrennt diskutiert und in unterschiedlichen literarischen Genres behandelt wurden, bringt poetische und ethische Herausforderungen mit sich. (Ebd.90)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Roman „Zwei Jahre Nacht" von Damir Ovčina analysiert und auf sein literarisch-historisches Potenzial hin untersucht. Ergänzend wird er als Beispiel angegeben, wie die Kriegsgeschehnisse mit postmodernen literarischen Verfahrensweisen, beziehungsweise durch neue literarische Formen rekonstruiert werden können. Die bosnische Originalausgabe des Romans wurde erstmals 2016 im Verlag Buybook in Sarajevo unter dem Titel „Kad sam bio hodža" veröffentlicht. Die deutsche Ausgabe, übersetzt von Mascha Dabić erfolgte drei Jahre später beim Verlag Rowohlt in Berlin. Beide Titel - sowohl die Originalausgabe als auch die Übersetzung - stiften eine komplexe, metaphorische Bedeutung. Warum der Titel der deutschen Ausgabe geändert wurde, lässt sich vermutlich dadurch erklären, dass die mögliche Übersetzung des Syntagmas „Als ich hodža war" für deutschsprachige Leser ein unbekannter Begriff darstellen könnte.

Zudem sind beim Vergleich zwischen dem Originalwerk und dessen Übersetzung wenige Unterschiede in Bezug auf das Cover und Buchformat festzustellen. Die literarische Besonderheit dieses Romans liegt darin, dass er mit dessen spezifischer Thematik einen wesentlichen Beitrag zur Wandlung und Kontinuität der bosnisch-herzegowinischen Literatur leistet.

In diesem Artikel wird zunächst auf die Handlung und die Kapiteleinteilung des Romans näher eingegangen. Daraufhin werden die wichtigsten Merkmale des Romans wie Stil und Sprache dargelegt. Insbesondere wird die Aufmerksamkeit auf die erzählerische Komplexität des Romans gerichtet. Der Aufsatz nähert sich seinem Forschungsgegenstand - der Rezeption des genannten zeitgeschichtlichen Romans - aus verschiedenen theoretischen und methodologischen Perspektiven. Die in dieser Arbeit getroffenen methodischen Entscheidungen werden anhand der entsprechenden Analyseverfahren, sowie der Darstellung der Interpretationen vorgestellt.

Sarajevo als symbolischer und echter Topos der Kriegsapokalypse

Der Roman Zwei Jahre Nacht stützt sich auf wahre Ereignisse. Der Autor schreibt über den Krieg in Bosnien und Herzegowina, in dessen Mittelpunkt das Geschehen in Sarajevo zwischen 1992-1994 steht. Es wird von der Zeit der Belagerung der Stadt erzählt und von einem Alltag, den der Erzählende selbst als 18-jähriger Junge durchlebt hat.

> Literarische Texte, die während des Krieges und danach entstanden sind und das Leben in der belagerten Stadt thematisieren, versuchen nicht nur die Tragik des Alltags mit poetischen Bildern zu verarbeiten; vielmehr liefern sie Erklärungs-und Wahrnehmungsmuster für die plötzlich und unbegreiflich veränderte Stadt,

bemüht sich der Autor Riccardo Nicolosi (2007:129,130) in seinem Beitrag dieses Thema analytisch zu differenzieren. Der Autor geht nämlich davon aus, dass sich die kulturelle Semantik einer (belagerten) Stadt ändert, wenn sich diese Stadt in einem Ausnahmezustand befindet.

Der Autor Ovčina partizipiert mit seinem Text an dem (Anti)kriegskonzept einer belagerten Stadt, suggeriert durch seine Ich-Erzählung den Eindruck einer unmittelbaren Teilnahme am Geschehen und modelliert geschickt diesen Ausnahmezustand.

Zwei Jahre Nacht folgt keinem konventionellen, linearen Erzählen, weil die Kriegserlebnisse nur fragmentarisch dargestellt werden konnten.Sarajevo ging im 20. Jahrhundert zweimal auf äußerst tragische Weise in die Weltgeschichte ein, schreibt Stevan Tontić (2012:174) in seinem Beitrag Sarajevo, vor und nach dem Krieg in der Sammlung Bibliothek Sarajevo. Um Tontićs Sachverhalt zu veranschaulichen, wird er weiter zitiert: Jemand hat einmal gesagt, dass das Jahr 1914 (Ermordung des österreichisch-ungarischen Thronfolgers Ferdinand als Auslöser des Ersten Weltkrieges) und 1992-1995 (Krieg in Bosnien und Herzegowina mit Belagerung der Stadt) symbolisch den Anfang und das Ende des 20. Jahrhunderts kennzeichnen. (Ebd. 174)

Alles, was die menschliche Zivilisation für das ausgehende 20., beziehungsweise für das angehende 21. Jahrhundert wahrscheinlich für unmöglich hielt, passierte in dieser Stadt/ in diesem Land zwischen 1992-1995, mitten in Europa und traf die unglücklichen Bewohner der Hauptstadt und des ganzen Landes: massenhafte Vertreibungen der Bevölkerung, gezielte Veränderungen des ethnischen Bildes, aufgezwungene Exilexistenz, zahlreiche Ermordungen, Verübung ungeheuerer Gräueltaten, Menschenrechtsverletzungen aller Art.

Während der Autor Ivan Lovrenović (in Terra Bosna 2002:414) in seinem literarischen Beitrag vom schrecklichen Leiden der Bewohner einer europäischen Hauptstadt am Vorabend des neuen Jahrhunderts spricht, wird dieses Thema in der Form eines Zeitzeugenberichtes im Roman von Ovčina vergegenwärtigt. Ovčinas Erzähler ist ein Teil dieser unglücklichen Statistik, er erfährt auf eigener Haut, wie man in einer belagerten Stadt ohne Trinkwasser und Nahrung, unter ständigem Beschuss der Sarajevo-Belagerer leben muss.

Die Tatsache, daß ein von menschlichem Tun erzeugtes Grauen mit der Zeit natürlich auszusehen beginnt, ist die schrecklichste Erfahrung Sarajevos und die untröstbare Niederlage der Zivilisation unserer Zeit. Diese Erfahrung ist ebenso nutzlos wie schrecklich., vertieft in diesem Zitat der Autor Lovrenović noch um eine Stufe diese komplexe Kriegsproblematik.

Die Hauptfigur im Ovčinas Roman ist ein achtzenjähriger Junge, der sich zufällig zu Beginn der Belagerung seiner Heimatstadt in einem anderen Stadtviertel findet und dort die nächsten zwei Jahre eingeschlossen bleibt. Kurz zuvor verlor er seine Mutter an einer schweren Krankheit. Der Vater blieb in der Familienwohnung in Dobrinja zurück, einem Stadtteil, der an der Grenze zum besetzten Gebiet lag. Der Junge erfährt hautnah, wie man schnell erwachsen wird. Von den Besatzern wird er gezwungen, als Mitglied der Arbeiterbrigade, die Gräber zu graben, die Toten zu bestatten, die Möbel aus den Wohnungen herauszutragen, beziehungsweise all das zu tun, was ihm befohlen wird. Dabei ist er unzähligen Demütigungen, Verspottungen und Erniedrigungen ausgesetzt. Dass er für die Toten auch ein Gebet am Grab sprechen soll, macht ihn ironisch zum „hodža“, dem Gebetsleiter für die verstorbenen Muslime.

Innerhalb der tragischen Kriegsgeschichte spielt sich gleichzeitig auch eine versteckte Liebesgeschichte ab. Nach einem erneut demütigenden Vorfall mit seinen Peinigern, widersetzt er sich, flüchtet und lebt fortan versteckt in einer kalten, unbeheizten Wohnung, wo ihn nur seine Freundin besucht und schützt. Ovčinas Erzähler beobachtet und spricht nüchtern aus eigener Perspektive und wirft dabei mehrere wichtige Themenschwerpunkte auf. Sein vorrangiges Interesse gilt der symptomatischen Schilderung der Kriegsereignisse in seiner Heimatstadt, in wohlvertrauten Stadtteilen oder Stadtvierteln, auf den Straßen seiner Kindheit und früher Jugend. Seine Rekonstruktion der Geschehnisse übertrift reine literarische Ebene und ist äußerst gut geschichtlich untermauert. Trotz der vielen Kapitel ist der Handlungsablauf übersichtlich und die

Geschichte leicht nachvollziehbar. Als wichtiges Merkmal des Romans lässt sich die ausgesprochene Vielfältigkeit von Figuren erkennen.

Das Erzählen als grundlegendes Modus der eigenen Erlebnisbewältigung

Zeitliche Konstellationen im Text

Bei der Vermittlung seiner Geschichte entscheidet der Erzähler immer selbst, wie er mit seinem Stoff umgeht. Der Erzählende wählt das Konzept und die Struktur seiner Erzählung und entscheidet, was für ihn erzählenswert ist. Ovčinas Schreibstrategie gefährdet seine narrative Autorität nicht. Der Schriftsteller erzählt chronologisch das Erlebte, mit einer Fülle von verdichteten Dialogen, die in der Funktion einer schnellen „Übertragung" der Handlung stehen. An erster Stelle spricht man hier von referenzieller Funktion seines Textes - die Ereignisse beziehen sich auf eine selbst erlebte Wirklichkeit. An zweiter Stelle wird die ästhetische Funktion des Textes hervorgehoben, da der Autor die Sprache als ein experimentelles Mittel benutzt. Zwischen dem berichteten Erlebnis im Roman, sowie dem Berichten selbst steht beim Autor ein zeitlicher Abstand von mehr als 20 Jahren. Dabei sind das erzählende und das erzählte Ich beim Ovčina vorwiegend identisch. Der Erzähler gehört eindeutig zur Welt der Figuren und ist stark am erzählten Geschehen beteiligt.

Die narrative Form der Vergegenwärtigung der Geschehnisse im Ovčinas Text lässt sich besonders im theoretischen Modell von zwei Autoren angemessen erfassen. Martinez' und Scheffels Standardwerk zur Theorie des Erzählens Einführung in die Erzähltheorie analysiert Denkweisen und Diskurse, die auf einem faktualen und fiktionalen Erzählen gründen. Die faktuale Erzählung erzählt von realen Vorgängen, ist von historischen Ereignissen und Personen bezeichnet. In der fiktionalen Erzählung sind die Vorgänge vorwiegend erfunden:

> In einer (wahren) faktualen Erzählung lässt sich das Verhältnis zwischen dem Erzählen und dem Geschehen, von dem erzählt wird, im Sinne einer zeitlichen Folge verstehen: Einer Reihe von Ereignissen folgt das Erzählen dieser Ereignisse und, als Produkt des Erzählens, die Erzählung, die als Text, Tonbandaufzeichnung o.ä. den Vorgang des Erzählens überdauern und in das kulturelle Gedächtnis eingehen kann. (Martinez/Scheffel: 2007:18)

Ovčina referiert in seinem Roman auf die Ereignisse, die tatsächlich stattgefunden haben. Als Erzähler sorgt er dafür, dass die Leser die Figuren kennenlernen, die Einzelereignisse werden in ein Handlungsschema integriert. Der innere Aufbau des Textes ist deutlich und erkennbar. Obwohl die Kapitel nicht nummeriert sind, besteht eine überschaubare, äußerliche Gliederung des Romans. Was die zeitliche Struktur des Romans betrifft, wurde bereits festgehalten, dass die Zeitspanne zwischen den Ereignissen selbst, also der Zeit, über die er im Roman schreibt und der Zeit, als er den Roman schreibt, über zwei Jahrzehnte liegt.

Den zeitlich-räumlichen Verlauf seiner Handlung lässt der Autor durch einen unüblichen Chronotopos zeigen. Der Anfang des Romans wird zeitlich in Januar positioniert. Nächste zeitliche Konstellation wird mit Früher Februarnachmittag markiert, kurz darauf folgt die zweite Februarwoche. Überall fehlt die Jahresangabe. Mit dem Satz Der erste Tag des dritten Monats des dritten Jahres des letzten Jahrzehnts des zwanzigsten Jahrhunderts (Ebd.27), bettet der Autor den Text endgültig in einen präzisen zeitlichen Kontext ein.

Andere ungewöhnliche Zeitdeterminanten sind ebenfalls häufige Konstanten in diesem Text: So eine Zeit ist gekommen, zum Sterben und zum Weinen und zum Schweigen (Ebd.384), hierbei vermittelt der Autor metaphorisch die ganze Schwere eines düsteren Kriegsalltags. Auf ähnliche Weise verfährt Ovčina mit der Uhrzeit. Seine (Uhr)zeitdimension wird auf eine

symbolische Weise repräsentiert: Die Uhrzeiger nähern sich der Zeit für Krankenbesuche (Ebd, 42), Die Uhrzeiger auseinander. Mindestens noch eine Stunde bis zum Morgengrauen(11), Die Uhrzeiger stehen so, wie wenn man in die Schule geht. (116)

Weiterere zeitliche Strukturierung erzielt der Autor mit einfachen Andeutungen auf die darauffolgenden Ereignisse, auf den Krieg, der bald ausbrechen wird: Endlose Abendnachrichten. Darin Daten, Zahlen, Prognosen, Ankündigugnen, Befürchtungen, Aufrufe, Beispiele, Abkommen, Berichte. (Ebd 27) Dieser Satz eröffnet den Rahmen für Ovčinas Erzählung und deutet auf die eigentliche Problematik seines Romans hin.

Räumliche Konstellationen im Text

Im Gegensatz zu zeitlichen Determinanten, bei denen der Autor meistens ungefähre Aussagen formuliert, vermittelt er mit seinen Raumangaben das wahre Bild seiner Heimatstadt Sarajevo. Sein Sarajevo-Raum ist nicht nur der Schauplatz des Romans, sondern auch der unverkennbare Bedeutungsträger. Alle Toponyme im Text verfügen über ein breites semantisches Spektrum, wodurch vorrangig der deutschsprachige Leser an die regionale Toponymie herangeführt wird. Die richtigen Namen von Orten, Örtlichkeiten, Straßen, Stadtteilen, Brücken, Gebäuden verhelfen dazu, einen realen, erkennbaren Raum zu erschaffen, in dem sich die Handlung abspielt.

Gleich zu Beginn des Romans stellt der Autor mit einer Reihe von toponymischen Bezeichnungen den Bezug zur Realität her: Spannungen in Bosanski Brod. Reporter aus Derventa. Panzer im Schlamm in Slawonien. Waffenstillstand in Kroatien. Polizeieinheit von Sarajevo nach Posavina. (Ebd.10) Alle diese Toponyme charakterisieren die geografische Klassifizierung und räumliche Verortung der Gebiete in einem regionalen Bezugssystem. Ovčinas Darstellungen von Örtlichkeiten, Stadteilen, Straßen, Gebäuden in Sarajevo bilden eine wichtigte Komponente für die literarisch-historische Erschließung seines Romans. Die Verwendung von authentischen Namen antizipieren möglicherweise die Intention des Autors zeigen zu wollen, wie er mit dieser Stadt vertraut und an sie gebunden ist. An mehreren Stellen im Roman beschreibt der Erzählende, wie man vom Stadtzentrum zu seiner Wohnung kommt:

> Wir sehen Skenderija, dann Marindvor, dann Malta, Čvila und Otoka. Nach Alipašino links zu Vojničko, dann Mojmilo und rechts zu Dobrinja Block fünf, dann wieder rechts beim braunen Gebäude und links in die Ulica Akifa Šeremeta. Rechts in die Ulica Franca Prešerna. (Ebd. 23,24)

Der Autor kennt die Stadt, über die er schreibt, nicht nur außerodentlich gut, er ist ein fester Bestandteil ihrer selbst.

Syntaktische Umstrukturierungen im Ovčinas Text

Rationalisierung von Verben als konsequentes syntaktisches Verfahren

Der Autor Ovčina isoliert in seinem Text ein ganz besonderes dichterisches Verfahren: er umgeht nämlich konsequent die meisten Verben, wobei sein elliptischer Satz nicht nur verständlich und funktional bleibt, sondern auch effizient und zutreffend. Ausgelassene Verben lassen sich durch den Kontext leicht rekonstruieren. Das übliche syntaktische Schema ist zwar gebrochen, die Satzbedeutung bleibt aber erhalten. Durch das bewusste Verzichten auf die vollständige Satzgrammatik vermeidet der Autor, feste sprachliche Konstruktionen herzustellen. Seine Sprache wirkt schneller, schwungvoller, hektischer. Die Sätze sind sachlich, nüchtern konstruiert, so dass das fehlende Verb kaum auffällt:

> Sie vor mir. Ihre Augen müde. Vater im Treppenhaus. Auf dem Parkplatz Schatten

Irgendwo ein Hund. Autos in Richtung Lebensmittelgeschäft. Er im Sessel. Ich auf der Couch. Mein Gesicht zur Couchlehne. Auf dem Parkplatz ein Fussballspiel. Von der Straße ein verspieltes Schreien. Warme Luft aus dem Ofen. Die Zimmertür offen. Das Radio leise.Ihre Haare in einem Knoten,

sind nur einige von vielen Stellen im Text, wo der Autor versucht, die syntaktische Barriere zu überwinden. Obwohl in Ovčinas Text elementare Bestandteile eines Satzes fehlen, hat der Text nichts an seinem literarischen Wert verbüßt. Ganz im Gegenteil, so ein Literaturmodell eröffnet dem Leser einen neuen Interpretationsraum.

Die Nutzung der elliptischen Satzkonstruktionen führt bei Ovčina zum Telegrammstill , der nicht unbedingt auf die Verben verzichten muss. Der Autor vermittelt seinen Text mit völlig reduzierten Sätzen, als wolle er die Abhandlung schnell möglichst transportieren. Dabei bleibt keine Zeit für die korrekte Grammatik übrig:

Langsam!
Bleib stehen!
Halt dich an mir fest! Noch ein wenig.
Warte!
Hier aufpassen.
Gehen wir. (Ovčina, 8).

Wie ein einzelnes Kriegserlebnis fragmentarisch dargestellt werden kann, zeigt der Autor im nächsten Zitat:

Sirenen. Gewehrsalven. Stille. Gewehrsalven. Ein Auto in Richtung Westen.
Granaten in Richtung Pofalici. Feuer in Skenderija.(Ebd.108)
Salven aus Tromblon-Gewehren, dann aus Maschinengewehren und dann
aus Sturmgewehren. (Ebd.116)

Kurz, präzise und skizzenhaft werden die Kriegsbilder der belagerten Stadt aneindergereiht. In Dialogen mit der weiblichen Hauptfigur ist das Fehlen jeglicher verbindender Handlungslemente erkennbar. Die Sätze sind verdichtet, verkürzt, sowie ohne übliches Subjekt oder Prädikat angeordnet:

Ich soll erzählen, wo ich war und was ich gemacht habe.
Ich zeige, ich habe getragen.
Wo?
In Dobrinja.
War es schlimm?
Geht schon.
Hast du etwas gesehen, gehört...?
Fast?
Wie?
So. Setz dich wieder so hin.
So?
Ein bisschen höher.
Besser so?
Besser ist es so und anders. (Ebd. 471)

Der Autor entwickelt offensichtlich einen autonomen Stil, indem die feste Komposition des Textes vernachlässigt wird. Bestimmte Satzteile werden völlig ausgelassen und der Text der Sprachökonomie unterzogen.

Verzicht auf Wiedergabeindizies

Im Ovčinas Text begegnen wir noch einer weiteren sprachlich-stilistischen Eigenschaft: Er verzichtet nämlich bei der wörtlichen Rede auf jedes Satzzeichen und auf jede Markierung. In völliger Ermangelung konkreter dialogischer Satzzeichen bleiben die Zweigespräche trotzdem erkennbar. Um Missverständnisse hierbei zu vermeiden, signalisiert Ovčina den Sprecherwechsel immer durch einen neuen Absatz:

Pass auf ihren Arm, den linken.
Lass runter.
Los jetzt!
Langsam, langsam, nicht neigen!
Ich neige ja nicht, Mann. (Ebd. 35.)

Die eindeutige Wechselrede wird dann kurz mit einem knappen Satz unterbrochen - Auf seiner Stirn kriecht der Schweiß in die Falten. Zwei Stufen.(Ebd.35) - , um weiter den Dialog ohne Anführungszeichen zu strukturieren:

Bleib kurz stehen. Heb sie vorne hoch.
Sie wird runterfallen.
Wird sie nicht. Langsam.
Los.
Drei Stufen.
Ein bisschen gerader halten.
Los, langsam. Wird schon schiefgehen.
Pass auf, der Arm!
Bleib kurz stehen. Nicht loslassen!
Ich halt fest.
Machen wir weiter. (Ebd. 35 ff.)

Wiederholt setzt der Autor im folgenden Ausschnitt die Markierung der wörtlichen Rede aus. Der vermeintliche Dialog ist bereits in den Text inkorporiert und in die indirekte Rede übertragen:

> Ein Mädchen, das in meiner Klasse war, winkt mir kurz zu, Von der Straße, die zur Garage führt. Wie es meiner Mutter gehe. Sie habe gestern gehört, es gebe ein Problem. Ob sie helfen könne. Ihr selbst gehe es gut. Sie würde sich an der Musikakademie einschreiben. Geige. (Ebd. 44)

Um zu zeigen, dass es keinen klaren Übergang zwischen dem Gesprochenen und Gedachten gibt, gestaltet der Autor sein Erzählkonzept, indem er sich von der wörtlichen Äußerung abgrenzt:

> Er bringt ihr einen Stuhl und eine Decke und sagt zu mir, [...] Er und seine Frau seien unter den Ersten in Sarajevo gewesen, die einen Fico gekauft hatten, alle Postangestellten seien auf die Straße herausgekommen, um das neue Auto zu sehen. Es tue ihm leid wegen meiner Mutter, wie gehe es meinem Vater, was habe ich vor, wenn das hier vorbei ist. (Ebd. 104)

Durch die anderen Wiedergabeindizes entsteht eine Form des Fließbandtextes, die sich im Folgenden widerspiegelt:

> Wir hören, dieser möchte wissen, wie lange er mit den Leuten arbeiten soll. Konkret führt er an, dass man fünf seiner Leute in die Ulica Georgi Dimitrova geschickt habe. Er habe keine Ahnung, was mit ihnen passiert sei, aber irgendwo stehe geschrieben, er sei für diese Leute verantwortlich. Drei seiner älteren Leute

seien in der Ulica Akifa Šeremeta, aber dort komme jeder hin, und wie solle man da alle Bewaffneten und Sonstigen kontrollieren.(Ebd. 385)

Die Ermittlung weiterer sprachlicher Besonderheiten im Text

Versteckte Figurensemantik

Eine weitere Besonderheit des Romans und seine literarische Qualität schöpft sich aus der Anonymität der Charaktere heraus. Die Figuren in Ovčinas Text sind namenlos, verfügen jedoch über Stimmen. Wenn er über seinen Vater oder seine Mutter spricht, benutzt der Erzähler ausschließlich diese Verwandtschaftsbezeichnungen. Nicht selten aber, verwendet er auch „sie" oder „er", „seine" oder „ihre":

> „Vater mit Schaufel vor dem Haus. Er trägt eine Militärjacke. Vater hebt die Scheibenwischer. (Ebd.7)
>
> Er räumt vor unserer Garage auf. Seine Augen grün. (Ebd. 750)
>
> Mutter ruft mich beim Namen. Sie steht auf, eine karierte Decke über den Schultern. (Ebd.7)
>
> Mutter schaut aus dem Fenster. Sie will ohne Hilfe essen. Sie lächelt mir zu und zeigt, ich soll bei ihr Platz nehmen. Ihre Augen müde. (Ebd.18)

Seine versteckte Figurensemantik erweitert Ovčinas Erzähler auch auf andere Personen, die er bevorzugt unpersönlich oder auch anonym wahrnimmt. So wird seine Freundin am Anfang des Romans einfach „sie" genannt. Dafür wird sie aber zur „Gerufenen", wenn der Erzähler an ihrer Haustür erscheint, um mit ihr zu sprechen. Zum Schluss des Romans erscheint diese weibliche Figur wieder, indem sie vom Autor als „diejenige, die sich mit dem Glauben auskennt" bezeichnet wird.

Es sind mehrere Stellen im Text, wo der Autor die Form des Relativsatzes benutzt, um die Person, oder deren Handlung zu charakterisieren: derjenige, der die Tasche trägt, derjenige, der mich gebeten hat, bei ihrem gerechten Kampf zu helfen, derjenige, der uns begleitet, derjenige von gestern, der andere, dem geraten wurde, zu schweigen, durchzuhalten und zu erleiden, stampft mit dem Fuß. Der Versuch, über seine Charaktere zu schreiben, mündet in der unverkennbaren Metaphorizität, was dem Text einen durchaus originellen schrifstellerischen Ausdruck verleiht. Der Autor besteht nach wie vor auf der Anonymität seiner Figuren. Er wählt andere sprachliche Modelle, um seine Hauptpersonen zu charakterisieren. Darüber hinaus verwendet er bei der Charakterisierung seiner Figuren häufig deren Eigenschaften oder Aussehen. Diese Merkmale benutzt er, um der Person den Namen zu geben: so begegnet der Leser dem Wütenden, an der Eingangstür stehen drei Bewaffnete, im Hof sind Uniformierte, die drei Älteren sollen im Hintegrund agieren, der Gefragte kommt mir bekannt vor, selbst wenn der eine Flüchtende es schafft.

Eine neue Figurenperspektive im Roman entsteht, indem der Autor die Rezeption des Lesers auf die weibliche Hauptfigur lenkt. Sie spricht nie aus ihrer Sicht, der/die Lesende weiß nichts über ihre Erfahrungen oder Handlungen. Ihre Persönlichkeitsstruktur ist fiktiv, sie übernimmt keine handlungsleitende Funktion.

Ovčinas Erzählinstanz scheint alle Möglichkeiten zu nutzen, um die Figuren ohne ihre Namen darzustellen. Der Nachbar, der Soldat, der Chef, der Lehrer, der Major, der Kommandeur, der Anführer, der Musiker, der Fahrer – sie alle sind seine Figuren, die er durch ihre Funktionen auf ihrer semantischen Ebene charakterisiert. Viele von diesen Personen kennt er, will sie aber anonym darstellen.

Sein verstecktes Figurenkonzept verwendet er auch im Zitat über Tito, den ehemaligen Staatsoberhaupt von Jugoslawien:

> [...], dann ruft er den ehemaligen Präsidenten auf Lebenszeit und dreifachen Volkshelden an, er möge irgendwie zurückkehren und diese neu entstandene Situation lösen,zum Wohle aller. (Ebd. 112)

Die in diesem Beitrag eingesetzten Analysekategorien zeigten, wie der Autor überwiegend andere literarische Konzepte verwendete, um die Erfahrungen des Krieges darzustellen.

Schlussfolgerung

Dieser literarische Beitrag hat sich zur Aufgabe gestellt, die wichtigsten Punkte im Roman Zwei Jahre Nacht zu beleuchten, um zu zeigen, wie er zur Wandlung und Kontinuität der bosnisch-herzegowinischen Literatur beiträgt. Methodologisch wird der Beitrag zwischen interkultureller Gedächtnis- und literarischer Rezeptionsforschung verortet, wobei der Roman aus der literarisch-historischen Perspektive analysiert wird. Die Rezeption dieses Romans stützt sich vor allem auf der Vielfalt von sprachlichen und stilistischen Besonderheiten, wobei verschiedene Analyseverfahren eingesetzt werden.

Es wird näher auf die zeitlichen und räumlichen Konstellationen im Roman eingegangen, indem das Konzept und die Struktur des Textes erläutert wird. Bei der zeitlichen Strukturierung des Romans fällt auf, dass sich der Autor meistens ungewöhnlicher Zeitdeterminanten bedient, die hauptsächlich symbolisch, beziehungsweise metaphorisch verwendet werden. Dabei sind seine räumlichen Konstellationen sehr präzise, real und erkennbar. Die toponymischen Bezeichnungen sind geografisch richtig und authetnisch.

Die Ereignisse im Roman sind in einer narrativen Form vergegenwärtigt, wobei die Erzähltheorie von den Autoren Martinez und Scheffel besonders zur Geltung kommt. Weitere wichtige Eigenschaft des Romans ist seine syntaktische Umstrukturierung. Der Autor Ovčina bricht häufig das übliche syntaktische Schema, indem er die Verben auslässt. Trotzdem bleibt der Satz funktional und verständlich. Zudem werden die Dialoge vom Autor völlig ohne Markierungen und ohne dialogische Satzzeichen geschrieben. In der verstecken Figurensemantik deckt der Autor einen großen Interpretationsraum auf. Die Persönlichkeitstrukturen seiner Hauptprotagonisten sind fiktiv und werden semantisch durch ihre Funktionen dargestellt.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

1. Ovčina, Damir: Zwei Jahre Nacht. Berlin, 2019.
2. Ovčina, Damir: Kad sam bio hodža. Sarajevo, 2016.

Sekundärliteratur

1. Gutzen, Dieter/Oellers, Norbert/ Petersen, H.Jürgen: Einführung in die neuere deutsche Literaturwissenschaft. Berlin, 1989.
2. Hermann, Leonhard/Horstkotte, Silke: Gegenwartsliteratur. Eine Einführung. Stuttgart, 2016.
3. Jeßing, Benedikt/Ralf Köhnen: Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Stuttgart, 2017.
4. Lovrenović, Ivan: Sarajevos kleine Nachtmusik. In: Terra Bosna. Hrsg: Miloš Okuka und Gero Fischer. Klagenfurt, 2002.
5. Martinez, Matias/Scheffel/Michael: Einführung in die Erzähltheorie. München, 2007.

6. Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen. Hrsg. von Günther und Irmgard Schweikle. Stuttgart, 1990.
7. Nicolosi, Riccardo: Fragmente des Krieges. Die Belagerung Sarajevos in der neueren bosnischen Literatur. In: Krieg sichten. Zur medialen Darstellung der Kriege in Jugoslawien.Hrsg: Beganović, Davor/Braun, Peter: München, 2007.
8. Tontić, Stevan: Sarajevo, vor und nach dem Krieg. In: Bibliothek Sarajevo. Hg: Halilbašić, Senad/Starz/Ingo. Klagenfurt, 2012.

Internetquellen

1. https://teachsam.de

TWO YEARS NIGHT
A NOVEL THAT CONTRIBUTES TO THE CONTINUITY AND CHANGE OF BOSNIAN HERZEGOVIAN LITERATURE

Abstract

The problematization of war or post-war themes can be found in a large number of works that were created after the war. This refers to authors living and working in Bosnia and Herzegovina and those who have replaced their former Bosnian-Herzegovinian existence with another Bosnian-Herzegovinian authors, whose personal and professional commitment today extends far beyond the borders of Bosnia-Herzegovina, contribute just as successfully to the cultural heritage of their (former) country. The second group of authors - those who still live in Bosnia and Herzegovina, enrich the literary corpus of this country with their equally tireless literary commitment. Damir Ovčina's novel Two Years Night is a unique requiem for a city, a district, a love story, a dark time. It is a novel that transcends the pure war framework, although war is a constant. The characters in the novel have no names, the author speaks in the first person, he knows the city he is writing about very well. The sentences are short, the lexicon condensed, the syntax rationalized. In the novel, human destinies and tragedies, historical facts and the author's fiction are intertwined.

Keywords*: Bosnian and Herzegovinian post-war literature, war as a constant, condensed language of the novel*

UDK 82.09
Stručni rad

Amira Avdić

INNERER MONOLOG ALS FORM DER GEDANKENDARSTELLUNG IN ERZÄHLENDEN TEXTEN

Zusammenfassung

Die Textwissenschaft hatte bereits seit der Antike den Bedarf, literarische Werke in Gattungen einzuteilen. Dies war erfolgreich, denn dadurch ergab sich die Dreiteilung in Großgattungen: Epik, Lyrik und Dramatik. Der Epik, auch erzählende Literatur genannt, gehören alle Varianten des fiktionalen Erzählens. Genau dieses fiktionale Erzählen ist in Vers- oder Prosaform geschrieben, wobei die Autorinnen und Autoren meistens verschiedene Erzähltechniken gebrauchen. Durch diese Erzähltechniken lenkt ein erzählender literarischer Text die Aufmerksamkeit des Lesers auf eine handelnde Figur. Der innere Monolog ist eine solche Technik, die die Gedanken einer Figur wiedergibt. Die Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler sind sich in diesem Aspekt nicht ganz einig, denn eine Gruppe setzt den inneren Monolog mit dem Bewusstseinsstrom (eng. stream of consciousness) gleich, die andere sagt, der innere Monolog sei bewusster und besser auf der syntaktischen Ebene formuliert. Es ist zwar kein Fehler, den inneren Monolog mit dem Bewusstseinsstrom gleichzumachen. Sie sind schon auf einigen Ebenen verwandt, worüber mehr die Rede im Laufe des Beitrags sein wird. Der auktoriale (allwissende) Erzähler kann auch wissen, was eine Figur denkt und stellt diese Gedanken meist mit einer Einleitung wie „sie sagte zu sich" u.Ä. dar. Diese oder ähnliche Einleitungen schließt man bei einem inneren Monolog aus, wodurch die Erzählperspektive, also der Erzähler, im Hintergrund bleibt. Wann und in welcher Form ein innerer Monolog in einem erzählenden Text erscheint, lässt sich an den Textauszügen erzählender Texte erkennen. Der Fokus der vorliegenden Arbeit wird auf dem inneren Monolog und seiner Erscheinung in erzählenden Texten sein.

Schlüsselwörter: Epik, erzählende Texte, Erzähltechnik, innerer Monolog, Erzählperspektive

Gedanken sind die Proben zu Handlungen.
Sigmund Freud

Einleitung

Gleich zu Beginn muss man zwischen dem nicht-erzählenden Diskurs und der Erzählung unterscheiden. Die Erzähltheorie oder Narratologie (engl. narratology) setzt sich mit diesen Begriffen auseinander und grenzt sie voneinander ab. Unter dem nicht-erzählenden Diskurs wird das Erzählen gemeint, das Fludernik (2013:9) zufolge eine allgemein übliche, oft unbewusste Aktivität in der mündlichen Sprache sei, die sich von dieser über mehrere Gebrauchstextsorten (z.B. im Unterricht) erstreckt bis hin zu dem, was man prototypisch als Erzählen bzw. das literarische Erzählen als Kunstgattung auffasst. Wenn von der Erzählung gesprochen wird, dann assoziiert man damit logischerweise die literarische Erzählung wie Kurzgeschichte, Novelle oder Roman.

Laut Fludernik (2013: 9) kommt die Erzählung als Begriff vom Verb "erzählen". Sie wird also in vielfacher Bedeutung gebraucht, aber in diesem Fall aber wird das spezifisch Narrative des Erzählens pointiert werden. Man muss sich hier also auf einen anderen Begriff beschränken, der anschaulicher das Narrative des Erzählens in den Vordergrund bringt. Der passende Begriff wäre das fiktionale Erzählen, denn er lässt sich klar vom nicht-erzählenden Diskurs trennen. In dieser Arbeit wird das fiktionale Erzählen auch unter dem Begriff erzählende Texte verwendet werden.

Die Erzähltheorie befasst sich unter anderem mit Begriffen wie faktual, fiktional, fiktiv. Auf den ersten Blick scheint es, dass diese Begriffe gleich sind. Eine Geschichtsschreibung ist faktuales Erzählen und die Märchen zum Beispiel, gelten als fiktional. In fiktionalen Texten (Fiktion) wird das Fiktive behandelt, d.h. man erfindet darin Personen, Orte, Handlungen, die aus dem Kopfe des Dichters stammen.

Die Tendenz, die Innensicht der Figuren zu äußern, war schon seit Sturm und Drang 1778 in "Proserpina" vorhanden, die sich durch den Monolog erreichen ließ. Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts wurde eine ähnliche Darstellung von Gedanken und Gefühlen gepflegt, die der innere Monolog genannt. Der innere Monolog ist in den Werken deutscher Autoren wie Kafka, Döblin, Schnitzler, Broch, Mann, aber auch im Werk des irischen Autors James Joyce oder der englischen Autorin Virginia Woolf zu finden.

Die vorliegende Arbeit wird sich mit dem inneren Monolog als einer Form der Gedankendarstellung in erzählenden Texten befassen. Man wird ihn näher durch die Auszüge Auszüge aus Romanen und Novellen der deutschsprachigen Autoren und dem Roman des irischen Autors James Joyce näher erläutern.

Die Techniken in der Erzählliteratur

In der Erzählliteratur des 19. und 20. Jahrhunderts wurden neue Techniken grammatisch-stilistischer Art entwickelt. Sie sind besonders für die Wiedergabe von Unausgesprochenem bzw. von Gedanken, Empfindungen und Träumen verwendet worden. Diese Techniken, die bei Vogt (1984: 79) Redeformen genannt werden, sind der Bewusstseinsstrom, die erlebte Rede und der innere Monolog, die besonders wichtig für die erzählende Literatur sind (vgl. Vogt 2016: 122). Hier geht es um das innere Selbstgespräch, um die Gedanken und Gefühle der Figuren, die laut Hamburger (1977: 78 ff.) größtenteils der fiktionalen Erzählung vorbehalten sind.

Die Personenrede in der Erzählung und ihre Rolle

Die Epik erhält ihren spezifischen Charakter aus der Spannung zwischen dem erzählten Gegenstand und dem Erzählprozess. Dies ließ sich näher zeigen bei der Untersuchung des Verhältnisses von Erzählerbericht einerseits und Personenrede in ihren verschiedenen Formen andererseits. So hat Vogt (1984: 68 f.) einen Vergleich zwischen Epik und Drama dargestellt. Die Sprachaussage des Dramas besteht vorwiegend aus direkter Rede (darunter Dialog und Monolog) und diese Rede orientiert sich an Vorgängen auf der Bühne und will sie beeinflussen. Es kann aber zur Loslösung von der Handlung kommen, wobei die handelnden Personen zu Erörterungen oder Reflexionen übergehen und als innerer Monolog dargestellt werden, die dann unabhängig von Vorgängen nur im Kopfe der Figur existieren. Während das Drama die Darbietungsform der Personenrede kennt, schwankt die Erzählfunktion zwischen dem Erzählerbericht und der Personenrede.

In der Personenrede können alle Erzählweisen auftreten, wo die wörtliche Rede und Gedanken der Figuren wiedergegeben sollen werden. Sie spielt eine sehr wichtige Rolle in erzählenden Texten: Sie verselbständigt das Geschehen in erzählenden Texten, sodass die Erzählergegenwart kaum merkbar ist. Hierbei ist es wichtig, auf die direkte und indirekte Rede hinzuweisen.

Bei der direkten Rede wird den Figuren das Wort erteilt und alle ihre Äußerungen werden unter Anführungszeichen angegeben. Diese Äußerungen können vom Erzähler in Redeankündigungen vorbereitet werden. Die direkte Rede kann zwar isoliert ohne Anführungszeichen zum Beispiel im inneren Monolog vorkommen, sodass nur aus dem Kontext

zu erschließen ist, wer im Moment spricht. Dies ist sei eine Besonderheit der modernen Erzählliteratur auf jeden Fall. Miedema (2008: 120) setzt den inneren Monolog nicht mit der direkten Rede gleich. Er unterscheidet sich von direkter Rede durch fehlende Signale beim Wechsel der Redeinstanz bzw. bei dem Wegfall der Redeeinleitung. Bei der indirekten Rede werden die Äußerungen der Figuren nicht mehr wörtlich unter Anführungszeichen gestellt. Es wird dabei eine bewertende Erzählfunktion deutlich, weil sie vielmehr dem Erzählerbericht untergeordnet ist: Er sagte, daß er und die hier Anwesenden nicht mehr um das Leben dieses Lieben und Teuren bäten, denn sie sähen, daß es des Herrn heiliger Wille sei, ihn zu sich zu nehmen. (Mann, 1901: 651) Diese Unterordnung ist grammatisch aufzufassen, denn im Hauptsatz steht die Redeankündigung und die Rede selbst ist im Nebensatz und im Konjunktiv wiedergegeben.

Die erlebte Rede ("die stille erlebte Rede") ist die dritte Form der Personenrede, die zwischen direkter, indirekter Rede und dem Erzählerbericht steht. Es ist der Form nach kaum ein Unterschied zwischen erlebter Rede und der Berichtform des Erzählers merkbar. Ihr ist die Wiedergabe von Gedanken, unausgesprochenen Fragen, Reflexionen besonders geeignet - genauso wie bei dem inneren Monolog mit ein paar wesentlichen Unterschieden . Dadurch wird auch die Subjektivität der Personen bewahrt, genauso wie in der direkten Rede, nur dass hier noch das Unausgesprochene umfasst wird. In erzählenden Texten ist die Grenze zwischen einem Erzählerbericht und einer Personenrede manchmal kaum merkbar, denn die persönlichen Wahrnehmungen und die Realität können ineinanderfließen.

Der Monolog und der innere Monolog als eine Sonderform des Monologs in erzählenden Texten - Unterschiede

Am Anfang ist es nötig zu erläutern, welche Unterschiede zwischen dem inneren Monolog und dem Monolog bestehen. Der Monolog wurde zum Beispiel seit dem Sturm und Drang, der Klassik und Romantik in literarischen Werken als Darstellungsform der Gedanken einer Figur in Dramen verwendet, wobei die Figur ein Selbstgespräch laut führt, ohne dass dieses an andere Figuren adressiert ist. Dies ist direkte Rede ohne Anführungszeichen, wie oben im Kapitel Personenrede in der Erzählung und ihre Rolle erwähnt wurde.

Der innere Monolog ist genau das Gegenteil, weil er im Inneren der Figur stattfindet und ohne Anführungszeichen in erzählenden Texten erscheint. Da äußert die Figur ihre Gedanken, Gefühle oder Wünsche in Form eines stummen Selbstgesprächs. Er war in erzählenden Texten Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts besonders berühmt, da zu dieser Zeit Sigmund Freud die Szene betrat. Seine Studien "Die Traumdeutung" (1900), "Zur Psychopathologie des Alltagslebens" (1904) und viele andere prägten die meisten Werke des deutschen Sprachraums und darüber hinaus . Seitdem ist die menschliche Psyche ein wichtiger Bestandteil bei Charakterisierung von Figuren in Prosatexten, wo ihre Gedanken der wesentliche Teil ihrer Persönlichkeit darstellen. Dadurch erhält der Leser die Möglichkeit, sich in die Figur hineinzuversetzen, um den inneren Monolog aus seiner Perspektive zu betrachten.

Der innere Monolog als Form der Gedankendarstellung, Vergleich zur erlebten Rede und dem Bewusstseinsstrom

Die Gedanken lassen sich auch mündlich von den Figuren äußern, aber manchmal entscheidet sich die Figur für ein stummes Selbstgespräch, das nur in ihrem Kopf existiert. Die direkte sowie indirekte Rede dienen auch der Gedankendarstellung, nur zu unterschiedlichen Zwecken. Kennzeichnend für Prosawerke ist, dass die Figuren mit sich selbst sprechen, etwa in

der erlebten Rede (3. Person Singular, im Präteritum) oder in der Form des inneren Monologs (Ich-Form, im Präsens, wenn die Person über die Gegenwart spricht und im Präteritum, wenn sie sich an Vergangenes erinnert - die erste Vergangenheit) (vgl. May 2020: 78).

Die erlebte Rede und der innere Monolog lassen sich also durch ihre grammatisch-stilistischen Kriterien bestimmen, wo es kaum zu einer Verwechslung kommen würde. Der Bewusstseinsstrom hingegen ist als Gedankenfluss, meist ohne Interpunktion. Da lässt man das Bewusstsein der Figur aus dem Roman oder Novelle für sich selbst sprechen. Der Blick ins Innere der Figur ist dem Leser unbegrenzt. Vogt (1984: 79 f.) zufolge war der Bewusstseinsstrom besonders in der angelsächsischen Literatur beliebt.

Der folgende Auszug (1) zeigt die erlebte Rede in der 3. Person Singular (er) aus dem Roman "Die Buddenbrooks" von Thomas Mann. Das Beispiel dient zur Abgrenzung vom inneren Monolog aus dem unten dargestellten Auszug (2):

(1) Was war der Tod? Die Antwort darauf erschien ihm nicht in armen und wichtigtuerischen Worten: er fühlte sie, er besaß sie zuinnerst. Der Tod war ein Glück, so tief, daß es nur in begnadeten Augenblicken, wie dieser, ganz zu ermessen war. Er war die Rückkunft von einem unsäglich peinlichen Irrgang, die Korrektur eines schweren Fehlers, die Befreiung von den widrigsten Banden und Schranken – einen beklagenswerten Unglücksfall machte er wieder gut. (Mann 1901: 644)

Die erlebte Rede der Figur weist sich hier zu Beginn des Auszugs durch das Präteritum aus. Die Gedanken kündigen sich durch erschien ihm, er fühlte sie, er besaß sie zuinnerst an. Genau diese Gedanken stellen einen Menschen dar, der innerlich zerrissen ist und sich in einer Krise befindet. Der innere Monolog hingegen gilt als die Darstellung des Bewusstseins einer Figur, der in einzelnen Sätzen oder in längeren Texten erscheinen kann und ohne Anführungszeichen. Der innere Monolog ist ein Gegenbegriff zum "Dialog" und "Erzählerbericht" und bezeichnet, wie bereits angegeben wurde, ein stummes Selbstgespräch der jeweiligen Figur. Dies zeigt das Beispiel (2) aus der Novelle "Fräulein Else" von Arthur Schnitzler. Fräulein Else, als Hauptfigur der Novelle, verlässt die Gesellschaft und kommentiert anschließend in Gedanken die Situation von vor ein paar Augenblicken. Der innere Monolog beginnt mit "Hoffentlich glauben die Zwei nicht, daß ich eifersüchtig bin…" und läuft bis zum Ende des Auszuges (2):

(2) »Du willst wirklich nicht mehr weiterspielen, Else?« — »Nein, Paul, ich kann nicht mehr. Adieu. — Auf Wiedersehen, gnädige Frau.« — »Aber, Else, sagen Sie mir doch: Frau Cissy. — Oder lieber noch: Cissy, ganz einfach. « — »Auf Wiedersehen, Frau Cissy. « — »Aber warum gehen Sie denn schon, Else? Es sind noch volle zwei Stunden bis zum Dinner« — »Spielen Sie nur Ihr Single mit Paul, Frau Cissy, mit mir ist's doch heut' wahrhaftig kein Vergnügen.« — »Lassen Sie sie, gnädige Frau, sie hat heut' ihren ungnädigen Tag. — Steht dir übrigens ausgezeichnet zu Gesicht, das Ungnädigsein, Else. — Und der rote Sweater noch besser« — »Bei Blau wirst du hoffentlich mehr Gnade finden, Paul. Adieu.« (...) Hoffentlich glauben die Zwei nicht, daß ich eifersüchtig bin. — Daß sie was miteinander haben, Cousin Paul und Cissy Mohr, darauf schwör' ich. Nichts auf der Welt ist mir gleichgültiger. — Nun wende ich mich noch einmal um und winke ihnen zu. Winke und lächle. Sehe ich nun gnädig aus? —Ach Gott, sie spielen schon wieder. Eigentlich spiele ich besser als Cissy Mohr;... (Schnitzler 1924: 4 f.)

Der innere Monolog lässt sich hier an der Ich-Form und am Präsens erkennen. Er folgt direkt nach den Dialogen Fräulein Elses mit Cousin Paul und Cissy Mohr in Form von Kommentaren, wo sich die Figur mit eigener Mimik und Gestik sowie ihrem Aussehen auseinandersetzt. Innerer Monolog kann, wie dieses Beispiel zeigt, als Reaktion einer Figur

darauf, was neulich geschah, verstanden werden. Die ungeäußerten Meinungen sind im Inneren der Figur präsent, wenn sie diese nicht äußern will oder nicht äußern kann. Der innere Monolog der Figur erfolgt stets aus bestimmten Gründen, denn diese Gründe prägen gerade die Persönlichkeit der Hauptfigur. Dementsprechend kann man von Introversion, als einer der Aspekte der Persönlichkeit, sprechen. Diese betrifft Elses Neigung zur Zurückhaltung, denn sie ist nicht eine solche Person, die sich nach Geselligkeit sehnt. Es sieht so aus, als ob sie unter den zwei Menschen ersticken würde.

Fräulein Else problematisiert auch ihre Erlebnisse aus der Vergangenheit. Diese sind am Präteritum und mancherorts am Perfekt erkennbar. Das Präteritum aber ist aber häufiger und dient der Darstellung der nahen Vergangenheit. Im Auszug (3) ist Elses Selbstreflexion über das Vergangene dargestellt:

(3) Ach, an niemanden denke ich. Ich bin nicht verliebt. In niemanden. Und war noch nie verliebt. Auch in Albert bin ich's nicht gewesen, obwohl ich es mir acht Tage lang eingebildet habe. Ich glaube, ich kann mich nicht verlieben. Eigentlich merkwürdig. Denn sinnlich bin ich gewiß. Aber auch hochgemut und ungnädig Gott sei Dank. Mit dreizehn war ich vielleicht das einzige Mal wirklich verliebt. In den Van Dyck – oder vielmehr in den Abbé Des Grieux, und in die Renard auch. Und wie ich sechzehn war, am Wörthersee. – Ach nein, das war nichts. Wozu nachdenken, ich schreibe ja keine Memoiren. (Schnitzler 1924: 6)

Die Leserin/ der Leser kann sich anhand des Auszugs bloß mit Elses stummen Selbstgespräch mit ihrer Psyche befassen. Dabei sieht die Leserin/ der Leser, wie selbstkritisch sie ist und wie sie ihre Gedanken nicht ganz unter Kontrolle hat. Else kämpft jedoch mit ihren Gedanken, die nur ihre Unfähigkeit betreffen. Sie müsste diesen Gedankengang einfach mit Erinnerungen aus ihrer Jugend unterbrechen, die ihr als Nachweis ihrer Verliebtheit gelten - Else war schon in ihrer Jugend verliebt.

Der innere Monolog einer Figur umfasst nicht nur Gedanken, die das Kommentieren von Sachverhalten betreffen, sondern auch Bewertungen von Situationen, dem Befinden der handelnden Figur im gegebenen Moment. Die Figur stellt sich selbst Fragen, ohne dass sie dieselben beantworten kann. All dies lässt sich am Auszug (4) aus Arthur Schnitzlers "Lieutenant Gustl" sehen:

(4) Ich muss auf die Uhr schauen … schickt sich wahrscheinlich nicht in einem so ernsten Konzert. (…) Mir kommt vor, ich sitz' schon drei Stunden in dem Konzert. Ich bin's halt nicht gewohnt (...) Ich muss das Programm anschauen … (Schnitzler 1900: 7)

Der Roman "Ulysses" vom irischen Schriftsteller James Joyce gilt als das perfekte Beispiel für den Bewusstseinsstrom, wo er sich von der Seite 444 bis zum Ende (S. 504) vollzieht. Der Bewusstseinsstrom gilt als ein Teil des inneren Monologs oder als seine Erweiterung, der aber alle Gefühle, Gedanken, Reflexionen subjektiv wiedergibt, so wie sie im Bewusstsein des Menschen erscheinen. Er ist an syntaktisch unvollständigen Sätzen, an Ausrufen, Aneinanderreihung von Begriffen erkennbar und lässt sich so von dem inneren Monolog unterscheiden. Zum Vergleich gilt der Auszug (5) aus dem oben erwähnten Roman Joyces:

(5) ...nein das ist doch keine Art bei ihm er hat überhaupt keine Manieren und überhaupt kein Benehmen und überhaupt kein gar nichts in seiner Natur mir derart auf den Hintern zu klapsen bloß weil ich ihn nicht Hugh nennen wollte dieser Dummkopf der ein Gedicht nicht von einem Kohlkopf unterscheiden kann das hat man nun davon daß man ihnen ihre Freiheit läßt zieht er sich doch die Schuhe und Hosen da direkt vor mir auf dem Stuhl aus so ein Frechling fragt nichtmal um Erlaubnis und steht da so richtig ordinär in seinem halben Hemd was sie immer anhaben daß ich ihn wohlmöglich noch bewundere wie ein Priester oder ein Metzger oder diese

alten scheinheiligen Heuchler zur Zeit von Julius Caesar natürlich hat er an sich ja ganz recht so wie ers macht daß er sich die Zeit so lustig wie möglich vertreibt klar aber da könnte man ja auch gleich mit einem ja was eigentlich ins Bett mit einem Löwen mein Gott… (Joyce 1975: 490)

Der Auszug ist reich an unzusammenhängenden Gedanken, die einen reinen Ablauf des Bewusstseins von Molly Bloom darstellen, sowie von Eindrücken und Wahrnehmungen. Diese Redeform würde mühsam und verwirrend beim Lesen vorkommen, weil ein Gedanke von einem anderen nicht klar getrennt ist. So ist es aber nun mal, wenn menschlicher Gedankenfluss dargestellt wird. Alles, was die Figur denkt, scheint verwirrend und unlogisch zu sein. Man verliert einfach den Überblick über die Handlung und Figuren, die sich komplett in diesem Strom verlieren.

Ein innerer Monolog hingegen muss nicht nur Kommentare und Meinungen einer Figur enthalten, die diese aus einem bestimmten Grund nicht laut ausgesprochen wurden. Eine Figur kann in einem solchen Monolog Fragen stellen, die von ihr meist unbeantwortet bleiben. So hat der Leser die Gelegenheit, noch tiefer in die Psyche der Figur zu schauen. Der innere Monolog aus dem Roman "Die Buddenbrooks" enthält eine Frage von Thomas B., einer Figur aus dem Roman, auf die keine Antwort gegeben wird. Dies zeigt der folgende Auszug:

(6) … und daß dieses Es nicht ich bin, das ist nur eine Täuschung (...) So ist es, so ist es!… Warum? –. (Mann 1901: 644)

Die Tatsache, dass auch der Gedankenstrich hinter der Frage "Warum?" steht, kennzeichnet eine Lücke im Selbstgespräch der Figur. Im Anschluss daran folgt nur der Erzählerbericht, wo auch keine Antwort von dem auktorialen Erzähler gegeben ist:

(7) Und bei dieser Frage schlug die Nacht wieder vor seinen Augen zusammen. Er sah, er wußte und verstand wieder nicht das geringste mehr und ließ sich tiefer in die Kissen zurücksinken, gänzlich geblendet und ermattet von dem bißchen Wahrheit, das er soeben hatte erschauen dürfen. (ebd.)

Alfred Döblin hat sich in seinem Roman "Berlin Alexanderplatz" des inneren Monologs zur Darstellung von Verwirrungen und Ängsten des Protagonisten Franz Biberkopf bedient. Mit dem inneren Monolog versucht Döblin den künftigen Umgang Franz Biberkopfs mit anderen Menschen aus seiner Umgebung darzustellen. Der Protagonist äußert seine Meinung und teilt sich selbst mit, wie wenig ihn das Geschäft, eine gewisse Person "er" und die Jungs interessieren. Das alles geht ihn überhaupt nichts an. Der Leser erhält hierbei die Gelegenheit, sich in die Lage des ehemaligen Häftlings zu versetzen. Es folgt ein Auszug aus dem erwähnten Roman, der die Gedanken des Protagonisten enthält:

(8) Was soll ich eigentlich da, geh ich da wirklich hin, ob das ein Geschäft mit sonen Zeitschriften ist. Die schwulen Buben; das packt er mir nu auf, das soll ich nach Hause tragen und lesen. Leid können einem ja die Jungs tun, aber eigentlich gehn sie mir nichts an. (Döblin 1929: 99)

Im dargestellten Auszug zeigt Franz Biberkopf sein Desinteresse an zwischenmenschlichen Beziehungen und fragt sich deshalb ganz am Anfang, was er da eigentlich soll und ob er da wirklich hingehen wird. Er traut sich nicht ins Geschäft zu gehen, da er nicht glauben kann, es sei dasjenige Geschäft mit den Zeitschriften und vermutet wird er ihm nur was aufpacken, das er nach Hause tragen und lesen soll. Sigmund Freuds Spruch, dass die Gedanken Proben zu Handlungen sind, passt hier sehr gut als Erklärung zu Gedanken von Franz. Franz ist lieber mit seinen Gedanken über mögliche Handlungen beschäftigt, ohne dass er direkt handelt.

Im oben dargestellten Auszug wäre es möglich, den Neurotizismus psychologischen Aspekt der Persönlichkeit Biberkopfs zu erkennen. Er scheint geängstigt und emotional labil zu sein, sogar durch den ganzen Roman.

Der nächste Auszug ist dem Roman "Homo faber" von Max Frisch entnommen, wo die Hauptfigur Walter Faber ein Selbstgespräch mit sich führt und sich des Vergangenen erinnert:
(9) Ich war unhöflich, mag sein. I habe eine strenge Woche hinter mir, kein Tag ohne Konferenz, ich wollte Ruhe haben, Menschen sind anstrengend. Später nahm ich meine Akten aus der Mappe, um zu arbeiten; leider gab es gerade eine heiße Bouillon, und der Deutsche (er hatte, als ich seinem schwachen Englisch entgegenkam mit Deutsch, sofort gemerkt, daß ich Schweizer bin) war nicht mehr zu stoppen. (Frisch 1957: 5)

Der innere Monolog Walter Fabers basiert auf den Ereignissen aus der ersten Vergangenheit, wo er sein Verhalten einem anderen Menschen gegenüber analysiert. Er führt den inneren Monolog und stellt in diesem Monolog fest, dass er unhöflich war, was aber gerechtfertigt ist - er habe eine strenge Woche hinter sich, kein Tag verlaufe ohne Konferenz und jetzt brauche er endlich Ruhe. Anhand von Walter Fabers Selbstreflexionen soll sich der Leser ein vollständiges Bild von Walters Persönlichkeit schaffen können. Der innere Monolog scheint eine der besten Techniken zu sein, die das Innere einer Figur in wahrer Form zeigen kann, ohne ohne dass sich eine dritte Person oder der auktoriale Erzähler einmischt.

Walter Faber ist nicht derjenige, der sich nur mit Vergangenem befasst. Er stellt sich Fragen, die er auch beantworten kann, im Gegensatz zu anderen Figuren aus oben dargestellten Auszügen, wohl die Antwort oder die Erklärung geben kann. Dies lässt sich am folgenden Auszug zeigen:
(10) Wozu soll ich mich fürchten? Es gibt keine urweltlichen Tiere mehr. Wozu sollte ich sie mir einbilden? Ich sehe auch keine versteinerten Engel, es tut mir leid; auch keine Dämonen, ich sehe, was ich sehe: die üblichen Formen der Erosion, dazu meinen langen Sachen auf dem Sand, aber keine Gespenster. Wozu weibisch werden? Ich sehe auch keine Sintflut, sondern Sand, vom Mond beschienen, vom Wind gewellt wie Wasser, was mich nicht überrascht; ich finde es nicht fantastisch, sondern erklärlich. Ich weiß nicht, wie verdammte Seelen aussehen; (Frisch 1957: 20)

Aus Walters innerem Monolog lässt sich schließen, dass er ein starkes Individuum ist und für alles aus seiner Umgebung findet er eine rationale Erklärung. Aus psychologischem Aspekt der Persönlichkeit mangelt ihm nicht an Gewissenhaftigkeit. Die Leserin/ der Leser hat hierbei die Gelegenheit, sich in die Lage Walters hineinzuversetzen und so die Gesellschaft und die Situation, in der er sich befindet, aus seinem Blickwinkel zu betrachten. Die Figur kann sich in ihrem stummen Selbstgespräch umgangssprachlich ausdrücken, ohne Angst zu haben, dass die anderen Figuren ihr etwas vorwerfen werden. Sie braucht dabei keine Kontrolle über ihre Gedanken zu haben.

Fazit

Der vorliegende Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, den inneren Monolog als Form der Gedankendarstellung anhand von zehn Auszügen aus erzählenden Texten in Prosaform, wie Romane und Novellen, eingehend zu erklären. Insgesamt sieben Auszüge behandeln den inneren Monolog in seiner üblichen Form, die anderen drei die erlebte Rede und den Bewusstseinsstrom. Mit den letzten zwei Erzähltechniken setzte man sich nur zum Vergleich mit dem inneren Monolog auseinander, denn die Tendenz, den inneren Monolog mit dem Bewusstseinsstrom gleichzustellen, besteht schon in der einschlägigen Literatur. Der innere Monolog jedoch stellt in jedem analysierten Auszug verschiedene psychologische Aspekte der Persönlichkeit, wie zum Beispiel Introversion, Neurotizismus oder Gewissenhaftigkeit, dar. Da sind die Gedanken der mit sich sprechenden Figur im Vordergrund, die verschiedene Sachverhalte aus ihrem Alltag und ihrer Vergangenheit hinterfragt, aber auch kritische Selbstreflexionen durchführt. Nach der Analyse

von Auszügen kam man zur Erkenntnis, dass jede Figur in ihrer Denkweise einzigartig ist und dass das stumme Selbstgespräch am besten die Psyche der Figur wiedergibt. Als Leserin/ als Leser sieht man am Beispiel des inneren Monologs einer Figur ein, dass sie nicht bloß auf ihre Existenz beschränkt ist, sondern von Grund auf an sich selbst und/oder andere Individuen aus der Umgebung denkt, eigene Taten hinterfragt oder kritisiert, ihre Ängste, Qualen und Fragen äußert, die meistens ungelöst bleiben.

Literaturverzeichnis

1. Fludernik, Monika (2013), Erzähltheorie, Eine Einführung, 4., erneut durchgesehene Auflage, WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt
2. Hamburger, Käte (1977), Die Logik der Dichtung, 3. Auflage, Klett-Cotta, Stuttgart
3. Holzberg, Lisa (2009), Erläuterungen zu Arthur Schnitzler Fräulein Else, 3. Auflage, C. Bange Verlag, Hollfeld
4. Krifka, Manfred (2006), Erzähler und Rede/ Gedankendarstellung. Folien zur Vorlesung Texte: Typen, Strukturen, Produktions- und Rezeptionsbedingungen. Humboldt-Universität Berlin, Berlin
5. Martínez, Matías/ Scheffel, Michael (2012), Einführung in die Erzähltheorie, 9., aktualisierte und überarbeitete Auflage, C.H. Beck, Wuppertal
6. May, Yomb (2020), Epochen der deutschsprachigen Literatur, Reclam Kompaktwissen XL, Philipp Reclam jun. Verlag GmbH & Co. KG, Stuttgart
7. Miedema, Nine (2008), Gedankenrede und Rationalität in der mittelhochdeutschen Epik, In: Wolfram Studien XX, Reflexion und Inszenierung von Rationalität in der mittelalterlichen Literatur, (S. 120-121), Erich Schmidt Verlag, Berlin
8. Rammstedt, Beatrice/ Kemper, Christoph J./ Klein, Mira Céline/ Beierlein, Constanze/ Kovaleva, Anastassiya (2012), Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10), GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, Mannheim
9. Vogt, Jochen (1984), Aspekte erzählender Prosa, 5. Auflage, Band 8, Grundstudium Literaturwissenschaft, Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen
10. Vogt, Jochen (2016), Einladung zur Literaturwissenschaft, 7., erweiterte und aktualisierte Auflage, Wilhelm Fink Verlag, Paderborn

Quellenverzeichnis

1. Döblin, Alfred (1929), Berlin Alexanderplatz, Die Geschichte vom Franz Biberkopf, Suhrkamp Verlag, Baden-Baden
2. Frisch, Max (1957), Homo faber, Ein Bericht, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
3. Joyce, James (1975), Ulysses, (Hans Wollschläger, Übersetz.), (Originalausgabe erschienen 1920), Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main
4. Mann, Thomas (1901), Die Buddenbrooks, Verfall einer Familie, S. Fischer Verlag, Berlin
5. Schnitzler, Arthur (1900), Lieutenant Gustl, Novelle, Hrsg. von Sabine Wolf, 2013 Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Ditzingen
6. Schnitzler, Arthur (1924), Fräulein Else, 2012 Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co. KG, München

Internetquellen

1. https://www.projekt-gutenberg.org/goethe/proserpi/proserpi.html (Zugriff am: 01. 03. 2022)

INNER MONOLOGUE AS A FORM OF THOUGHT REPRESENTATION IN NARRATIVE TEXTS

Abstract

Ever since the ancient times the old scholars were concerned with the question on how to classify literary works in genres within the philological science. This was tried several times and resulted successfully in the trisection of the major genres: prose, poetry and drama. The prose, also called narrative literature, includes all possibilities of fictional narration. The fictional narration is written in verse or prose form, whereby the author mostly uses different narration techniques. Through these narrative techniques, a narrative literary text draws the reader's attention to a character. The inner monologue is one such technique that expresses the character's thoughts. The literature scientists do not fully agree on this aspect, because one group identifies the inner monologue with the stream of consciousness whereas the other group says that the inner monologue is more conscious and better formulated on the syntactic level. It is certainly not a mistake to treat the inner monologue as an equivalent to the stream of consciousness. The two are already related at some levels, which will be discussed more in the course of the research. The omniscient (all-knowing) narrator can also know what a character is thinking and usually presents these thoughts with an introduction like "she said to herself" and other similar introductions. These or similar introductions are excluded from an inner monologue, which means that the narrative i.e. the narrator's perspective remains in the background. When and in what form an inner monologue appears in a narrative text will be seen from the excerpts of some exemplary narrative texts. The focus of this research paper will be on the inner monologue and its occurence in narrative texts.

Keywords*: prose, narrative texts, narrative technique, inner monologue, narrative perspective*

UDK 811.512.161’373 Pamuk O.
Izvorni naučni rad

Edina Solak
Mirza Bašić

UPOTREBA LEKSEMA EVLAT (DIJETE), OĞUL (SIN), KIZ (KĆI) I YAVRU (DIJETE) U FUNKCIJI IDENTITETSKIH MARKERA U ROMANU KAFAMDA BİR TUHAFLIK AUTORA ORHANA PAMUKA

Sažetak

U turskome jeziku lekseme evlat (dijete), oğul (sin), kız (kći) i yavru (dijete) jesu etikete za oslovljavanje kojima se iskazuju rodbinske veze. U određenim konverzacijskim situacijama navedene lekseme upotrebljavaju se u funkciji identitetskih markera koji pokazuju pripadanje grupi. U takvim konverzacijskim situacijama navedene etikete za obraćanje razmatraju se u okviru strategija pozitivne učtivosti koje su usmjerene ka sagovornikovome pozitivnom obrazu. U ovome se radu analizira pragmatička vrijednost identitetskih markera evlat (dijete), oğul (sin), kız (kći) i yavru (dijete) u konverzacijskim situacijama evidentiranim u romanu Orhana Pamuka pod naslovom Kafamda Bir Tuhaflık. U radu se analiziraju i ponuđeni prijevodni ekvivalenti konverzacijskih situacija u kojima se lekseme evlat (dijete), oğul (sin), kız (kći) i yavru (dijete) upotrebljavaju u funkciji identitetskih markera koji pokazuju pripadanje grupi. Kontrastivnom analizom nastoji se utvrditi da li se aktivira identična pragmatička vrijednost etiketa za oslovljavanje i u turskome i u bosanskome jeziku.

Ključne riječi*: turski jezik, etikete za oslovljavanje, rodbinske veze, identitetski markeri, pozitivni obraz*

Uvod

U međuljudskoj interakciji upotrebljavaju se raznovrsni činovi koji olakšavaju komunikaciju i saradnju. Prikladno oslovljavanje sagovornika predstavlja vrlo važan komunikativni resurs koji čini komunikaciju lakšom i ugodnijom. Prikladno oslovljavanje uspostavlja i stabilizira kontakt i interakciju sa sagovornikom, a podrazumijeva jasno prepoznavanje socijalnoga statusa sagovornika i određivanje adekvatne socijalne relacije između govornika i sagovornika (v. Gu 1990: 251–252; Mrazović–Vukadinović 1990: 634; Bulić 2018: 140–141).

S obzirom na to da je jezik povezan sa sociokulturnom stvarnošću u kojoj egzistira, struktura društva utječe i na kreiranje određenih konverzacijskih situacija. Zapravo, stuktura društva kreira i prikladno oslovljavanje sagovornika u međuljudskoj komunikaciji. U strukturi turskoga društva zastupljen je vrlo naglašen kolektivizam i strogo definirani hijerarhijski poredak. Stoga je izražena pozitivna učtivost jedna od značajnih karakteristika turskoga društva. U turskome se jeziku etikete za oslovljavanje vrlo često upotrebljavaju u funkciji identitetskih markeka koji pokazuju pripadanje grupi i kojima se realizira prikladno oslovljavanje sagovornika (v. Zeyrek 2001: 59–62; Bakšić 2012: 42–44; Bakšić–Bulić 2019: 203).

U ovome se radu analizira pragmatička uloga etiketa za oslovljavanje evlat (dijete), oğul (sin), kız (kći) i yavru (dijete) u konverzacijskim situacijama zabilježenim u romanu Kafamda Bir Tuhaflık autora Orhana Pamuka. Primarni cilj rada jeste analizirati upotrebu etiketa za oslovljavanje u funkciji identitetskih markera koji pokazuju pripadanje grupi. U radu se analiziraju i ponuđeni prijevodni ekvivalenti konverzacijskih situacija u kojima se lekseme evlat (dijete), oğul (sin), kız (kći) i yavru (dijete) upotrebljavaju u funkciji identitetskih markera koji pokazuju pripadanje grupi. Kontrastivnom analizom pokušava se razriješiti dilema u vezi s

prikladnim oslovljavanjem sagovornika u turskome i bosanskome jeziku. Zapravo, nastoji se odgovoriti na pitanje da li se u turskome i bosanskome jeziku u okviru prikladnoga oslovljavanja sagovornika aktivira identična pragmatička ilokucija etiketa za obraćanje. U kontrastivnoj analizi koristi se prijevod na bosanski jezik koji potpisuju Sabina Bakšić i Alena Ćatović. Svi pojmovi koji se navode u ovome radu, a koji imaju rodni značaj i rodno obilježje, obuhvataju na jednak način muški i ženski rod bez obzira na to da li se navode u muškome ili ženskome rodu.

Leksema evlat (dijete)

Leksema evlat (dijete) jeste etiketa za oslovljavanje za koju se u rječnicima navodi da ima značenje dijete, sin, kći, potomak (v. Đinđić–Teodosijević–Tanasković 1997: 352; Teodosijević 2004: 89; Türkçe Sözlük 2011: 836–837; Đinđić 2014: 492). Navedena leksema koristi se i u bosanskome jeziku kao posuđenica za koju se navodi da nosi značenje porod, djeca, potomak, rođeno dijete (v. Škaljić 1966: 272). U romanu Kafamda Bir Tuhaflık etiketa za obraćanje evlat (dijete) koristi se u konverzacijskim situacijama koje se ostvaruju između osoba koje su u rodbinskome odnosu otac / majka–sin / kći, ali i u konverzacijama koje se realiziraju između osoba koje nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–sin / kći.

(1) Niye sobayı söndürüp yatağına girip uyumuyorsun evladım? (KBT: 54) / Zašto, sine, ne ugasiš peć i ne odeš spavati u krevet? (ČMMG: 62)

(2) Senin işe başlamanın şerefine tıraş oluyorum evladım... (KBT: 63) / Evo brijem se u tvoju čast zato što počinješ raditi, sine... (ČMMG: 74)

(3) Okuma yazma bilmez babandan medet umma evladım, ezberin benim yüzümde yazmıyor. (KBT: 77) / Ne nadaj se pomoći od nepismenog oca, to što trebaš naučiti ne piše mi na čelu. (ČMMG: 89)

(4) Evladım, bunların kavgası hiç bitmez, birbirlerine kıymaya, kana doyamaz bunlar, siyaset bahane... (KBT: 115) / Sine, ovi se nikad neće prestati svađati, nikad neće prestati prolijevati krv jedni drugima, politika je samo izgovor... (ČMMG: 135)

(5) Kulağımı çınlattığını ta köy kahvesindeki masamdan uyuklayarak televizyona bakarken hissettim de sağ salim olduğunu, seni kaçıran o itten şikâyetçi olmadığını anladım, mutlu oldum evladım. (KBT: 230) / Osjetio sam, i to dok sam, kunjajući, sa svog stola u seoskoj kafani gledao televiziju, da me spominješ i da si dobro i zdravo, da se ne žališ na ono pseto što te je otelo i bio sam sretan, kćeri moja. (ČMMG: 270)

(6) Biz otsuz, böceksiz yaşayamayız evladım. (KBT: 452) / Sinko, mi ne možemo živjeti bez trave i buba. (ČMMG: 542)

U primjerima (1), (2), (3), (4), (5) i (6) etiketa za oslovljavanje evladım (dijete, dijete moje, sine, sine moj, sinko, kćeri, kćeri moja), koja se sastoji od lekseme evlat (dijete) i prisvojnoga sufiksa za prvo lice jednine, upotrebljava se prilikom očevoga, odnosno majčinoga obraćanja svome sinu, odnosno svojoj kćeri. U primjerima (1), (2), (3) i (4) etiketu za obraćanje evladım (sine) koristi Mustafa prilikom obraćanja svome sinu Mevludu. U primjeru (1) upotrebom navedenoga termina za oslovljavanje ispoljava se solidarnost i bliskost u okviru koje se potcrtava i određena doza žaljenja zbog činjenice da se sinu ne mogu omogućiti adekvatni uvjeti za obrazovanje jer je, uprkos tome što još uvijek pohađa školu, i sin primoran raditi kako bi osigurao egzistenciju porodici. U primjerima (2) i (4) upotrebom markera solidarnosti evladım (sine) iskazuje se bliskost u okviru koje se potvrđuje i uključenost emocija koje su prouzrokovane činjenicom da se i na sina prenosi tradicija koja obuhvata bavljenje tradicionalnim poslom prodavanja boze. U primjeru (3) leksemom evladım (sine) izražava se bliskost i žaljenje zbog toga što otac ne može pomoći sinu u izvršenju određenoga zadatka. U primjeru (5) termin za

oslovljavanje evladım (kćeri moja) koristi Abdurahman prilikom obraćanja svojoj kćeri Samihi. U ovome se primjeru navedena etiketa za obraćanje upotrebljava kao komunikativni resurs kojim se ispoljava bliskost kojom se potcrtava prihvatanje krivice za događaje iz prošlosti jer je Abdurahman svjestan činjenice da je postupao loše prema svojoj kćeri Samihi vršeći pritisak na nju da se uda za bogatoga rođaka Sulejmana. U primjeru (6) Safija upotrebljava etiketu za obraćanje evladım (sinko) prilikom obraćanja svome sinu Sulejmanu. U ovome se primjeru navedena etiketa za oslovljavanje koristi kao komunikativni resurs kojim se izražava bliskost u okviru koje se upućuju određeni savjeti sinu.

U prijevodu navedenih primjera može se primijetiti da etikete za oslovljavanje sine, sinko i kćeri moja imaju gotovo identičnu pragmatičku vrijednost kao i termin za obraćanje evladım (dijete, dijete moje, sine, sine moj, sinko, kćeri, kćeri moja) u originalnome tekstu na turskome jeziku. U prijevodu primjera (1), (2) i (4) koristi se etiketa za oslovljavanje sine, dok se u primjeru (6) navodi termin sinko. U prijevodu primjera (5) upotrebljava se termin kćeri moja. Primjećuje se da se u prijevodu na bosanski jezik samo u primjeru (5) navodi prisvojna zamjenica moja, koja predstavlja prijevodni ekvivalent prisvojnoga sufiksa za prvo lice jednine. U turskome jeziku upotrebom prisvojnoga sufiksa za prvo lice jednine uspostavlja se i potvrđuje bliskost i solidarnost, dok se u bosanskome jeziku upotrebom prisvojne zamjenice prvoga lica jednine dodatno potcrtava i intenzivira bliskost i solidarnost (v. Bakšić 2012: 43). Stoga se prisvojna zamjenica prvoga lica jednine navodi samo u prijevodu primjera (5) u kojem se dodatno potcrtava i pojačava bliskost i solidarnost.

(7) Evladım, okuyor musun sen? (KBT: 59) / Ideš li u školu, sine? (ČMMG: 69)

(8) Evladım, korkma, korkma, köpek ısırmaz. Yalnızca kokluyor, bak sevdi seni. (KBT: 65) / Ne boj se, sine, pas ne ujeda. Samo će te onjušiti, vidi, sviđaš mu se. (ČMMG: 76)

(9) Süleyman evladım, bir kızı ağabeyin gibi, bütün ruhunla seveceksen... (KBT: 126) / Sulejmane sine, i ti ćeš kao brat voljeti svim srcem neku djevojku... (ČMMG: 148)

(10) “İnsan hayatta ne için yaşar?” Konuşmanın kötü yerlere gidebileceğini daha yoldayken fark ettiği için Abdurrahman Efendi uzun bir süre en zararsız cevabı aradı. “Sevgi için evladım!” dedi. “Başka?” “Dostluk için,” dedi biraz düşünüp. “Başka?” “Mutluluk için evladım. Allah için... Vatan millet için...” (KBT: 210–211) / Stari Abdurahman, koji je još putem shvatio da bi ovaj razgovor mogao otići u neželjenom pravcu, dugo je tražio najprikladniji odgovor. “Za ljubav, sine”, rekao je. “Za šta još?” “Za prijateljstvo”, odgovorio je nakon što je malo razmislio. “Za šta još?” “Za sreću, sine... Za Allaha... Za narod, domovinu...” (ČMMG: 246–247)

(11) Evladım, benim elimde olsa Samiha’yı kulağından tutup eve ben getireceğim. (KBT: 211) / Sine dragi, kad bih mogao, ja bih uzeo Samihu za uho i vratio je. (ČMMG: 247)

(12) Süleymancığım, evladım, önemli olan ilk başta kimin kime âşık olduğu değildir. (KBT: 265) / Dragi moj Sulejmane, dijete moje, nije važno ko je u koga spočetka bio zaljubljen. (ČMMG: 315)

(13) Evladım ne faturası, biz her ay borcumuzu gidip bankaya yatırıyoruz. (KBT: 359) / Sinko, kakav račun, mi svaki mjesec idemo u banku i otplaćujemo dug. (ČMMG: 427)

(14) “Peki evlat,” derdi şefkatli bir amca havasıyla. “Akşam annene babana söyle; ödenmemiş elektrik borcunuz var, tamam mı? Adın ne senin bakayım?” (KBT: 360) / “Dobro, sine”, govorio bi ponašajući se kao nježni amidža. “Reci navečer svojim

roditeljima da nisu platili svoja dugovanja struje, važi? A kako se ti zoveš da čujemo?" (ČMMG: 428)

U primjerima od (7) do (14) etiketa za oslovljavanje evladım (dijete, dijete moje, sine, sine moj, sinko, kćeri, kćeri moja) upotrebljava se kao identitetski marker u konverzacijima koje se realiziraju između osoba koje nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–sin / kći. U primjerima (7) i (8) identitetski marker evladım (sine) upotrebljavaju mušterije koje se obraćaju dječaku Mevludu koji prodaje bozu. U ovim se primjerima upotrebom navedenoga markera potcrtava bliskost u okviru koje se ispoljava i svojevrsno sažaljenje nad sudbinom dječaka koji je primoran prodavati bozu kako bi osigurao egzistenciju svojoj porodici. U primjeru (9) identitetski marker evladım (sine) koristi Hadži Hamid Vural prilikom obraćanja mladiću Sulejmanu koji je nesretno zaljubljen. I u ovome se primjeru identitetskim markerom intenzivira bliskost koja sadrži i određenu dozu sažaljenja nad sudbinom sagovornika. U primjerima (10), (11) i (12) identitetski marker evladım (sine, dijete moje) upotrebljava Samihin otac Abdurahman prilikom obraćanja mladiću Sulejmanu, kojem je bio obećao svoju kćer Samihu, koja je, ipak, izigrala taj dogovor tako što je pobjegla i vjenčala se s drugim mladićem. U ovim se primjerima identitetskim markerom izražava bliskost kojom se prihvata krivica za događaje iz prošlosti. Može se vidjeti da se u primjeru (12) upotrebljava i identitetski marker Süleymancığım (dragi moj Sulejmane), koji se izvodi dodavanjem sufiksa za deminutiv na korijen vlastite imenice i kojim se u ovome primjeru pokušava dodatno intenzivirati bliskost i prisnost sa sagovornikom kako bi se iskazala krivnja za određene događaje iz prošlosti. Dakle, u primjeru (12) koriste se dva identitetska markera koji pokazuje pripadanje grupi kako bi se dodatno intenzivirala bliskost i prisnost sa sagovornikom. U primjeru (13) identitetski marker evladım (sinko) koristi govornik koji se obraća službeniku Ferhatu, koji je zadužen za naplaćivanje računa za potrošnju električne energije. U ovome se primjeru identitetskim markerom pokušava uspostaviti prisnost u okviru koje bi se amnestirali neki postupci iz prošlosti. U primjeru (14) marker evladım (sine) upotrebljava službenik Ferhat prilikom obraćanja dječaku za kojega je znao da laže kako bi amnestirao svoje roditelje za neplaćanje računa za električnu energiju. U ovome se primjeru identitetskim markerom ispoljava bliskost kojom se potcrtava svojevrsna empatija prema sagovorniku.

U prijevodu primjera od (7) do (14) uočava se da termini za obraćanje sine, sinko i dijete moje imaju gotovo identičnu pragmatičku ulogu kao i etiketa za oslovljavanje evladım (dijete, dijete moje, sine, sine moj, sinko, kćeri, kćeri moja) u originalnome tekstu na turskome jeziku. U prijevodu primjera (7), (8), (9), (10), (11) i (14) upotrebljava se etiketa za oslovljavanje sine, dok se u primjeru (13) koristi termin za obraćanje sinko. U prijevodu primjeru (12) navodi se termin za obraćanje u formi dijete moje, u kojem se navodi prisvojna zamjenica prvoga lica jednine, koja je, zapravo, prijevodni ekvivalent prisvojnoga sufiksa za prvo lice jednine koji se navodi u originalnome tekstu. Može se vidjeti da se lična zamjenica prvoga lica jednine navodi samo u prijevodu primjera (12), a već je navedena konstatacija da se u turskome jeziku prisvojnim sufiksom za prvo lice jednine uspostavlja i potvrđuje bliskost i prisnost, dok se u bosanskome jeziku prisvojnom zamjenicom prvoga lica jednine dodatno pojačava već uspostavljena bliskost i prisnost.

Leksema oğul (sin)

U rječnicima se navodi da leksema oğul (sin) ima značenje sin, nasljednik loze, muški potomak (v. Đinđić–Teodosijević–Tanasković 1997: 741; Teodosijević 2004: 92; Türkçe Sözlük 2011: 1790; Đinđić 2014: 1030; Bayhan 2015: 1221–1222). U romanu koji je predmet ove analize termin za obraćanje oğul (sin) upotrebljava se prilikom očevoga obraćanja sinu, ali se evidentiraju

i konverzacijske situacije koje se realiziraju između osoba koje nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–sin.

(15) Sabret oğlum, İstanbul kaçmıyor. (KBT: 51) / Strpi se, sine, Istanbul neće nigdje pobjeći. (ČMMG: 58)

(16) Pijamalarını giyip yorganın içine gir de öyle uyu oğlum. (KBT: 54) / Sine, obuci pidžamu i lezi pod jorgan pa spavaj. (ČMMG: 62)

(17) Kalk oğlum, biz gidelim! (KBT: 63) / Hajd' sine, idemo! (ČMMG: 73)

(18) Sokağa çıktığımızda, "Oğlum," derdim, "mağrur olmayacak, bir tas çorbaya, bir çift çoraba burun kıvırmayacaksın. Bu bizim onlara verdiğimiz hizmetin karşılığıdır. Dünyanın en iyi yoğurdunu ayaklarına getiriyoruz. Onlar da karşılığını veriyor. O kadar." (KBT: 66) / Kada smo izašli na ulicu, rekao bih mu: "Sine, nemoj biti ohol i nipodaštavati tanjir supe ili par čarapa. Oni nam tako plaćaju za našu uslugu, mi im na vrata donosimo najbolji jogurt na svijetu. Oni nam uzvraćaju. To je sve." (ČMMG: 76)

(19) Yoruldun mu oğlum, oturalım mı? (KBT: 69) / Jesi li se umorio, sine, da sjednemo? (ČMMG: 80)

(20) Oğlum, hayatta her şey para değil! (KBT: 438) / Sinko, nije sve u parama! (ČMMG: 525)

(21) "Sakin ol oğlum," dedi Hasan Amca. "Mevlut makuldür." (KBT: 440) / "Smiri se, sine", diplomatski će amidža Hasan. "Mevlud je pametan." (ČMMG: 527)

(22) Böyle konuşulmaz kimseyle oğlum. (KBT: 440) / Tako se, sine moj, ni s kim ne priča. (ČMMG: 528)

U primjerima od (15) do (22) etiketa za oslovljavanje oğlum (sine, sine moj, sinko), koja se sastoji od lekseme oğul (sin) i prisvojnoga sufiksa za prvo lice jednine, upotrebljava se prilikom očevoga obraćanja sinu. U primjerima (15), (16), (17), (18) i (19) navedeni termin za obraćanje koristi se prilikom Mustafinoga obraćanja sinu Mevludu. U primjerima (15), (17) i (18) terminom za oslovljavanje oğlum (sine) intenzivira se bliskost koja sadrži i svojevrsne savjete koji se žele nametnuti sinu. U primjerima (16) i (19) etiketa za oslovljavanje ima funkciju potcrtavanja bliskosti koja sadrži i određenu dozu žaljenja zbog ponašanja prema sinu. Mustafa ispoljava svojevrsno žaljenje zbog činjenice da mora tjerati i sina da prodaje bozu kako bi mogli preživjeti u Istanbulu. Stoga se kod njega i pojavljuje određena doza sažaljenja kada primijeti da mu je sin iscrpljen i umoran. U primjerima (20), (21) i (22) termin za obraćanje oğlum (sine, sine moj, sinko) upotrebljava se prilikom Hasanovoga obraćanja starijem sinu Korkutu [v. (21)], odnosno mlađem sinu Sulejmanu [v. (20) i (22)]. U ovim konverzacijskim situacijama termin za oslovljavanje ima funkciju intenziviranja prisnosti u okviru koje otac upućuje određene savjete sinovima.

U prijevodu primjera od (15) do (22) uočava se da izrazi za oslovljavanje sine, sine moj i sinko imaju gotovo identičnu pragmatičku vrijednost kao etiketa za obraćanje oğlum (sine, sine moj, sinko) u originalnome tekstu na turskome jeziku. U prijevodu primjera (15), (16), (17), (18), (19) i (21) navodi se etiketa za oslovljavanje sine. U prijevodu primjera (20) koristi se iskaz za obraćanje sinko, dok se u primjeru (22) upotrebljava termin za obraćanje sine moj. Dakle, samo se u primjeru (22) navodi i prisvojna zamjenica prvoga lica jednine, koja je prijevodni ekvivalent prisvojnoga sufiksa za prvo lice jednine koji se navodi u originalnome tekstu.

(23) Ah oğlum, korkmuşsun sen İstanbul'dan... (KBT: 58) / Ah, sine, ti si se uplašio Istanbula... (ČMMG: 67)

(24) "Oğlum kaç yaşındasın bakayım?", "Sen daha çocuksun," gibi sözlerle yanaşmak isteyen amcalar da olmuştu kendisine, ama Mevlut sağır gibi davranmış, onları hiç

işitmemiş gibi yapmıştı. (KBT: 89) / Bilo je starijih čika koji su mu se pokušavali približiti pitajući ga “Koliko ti je, sine, godina?”, “Ti si još dijete”, ali se on pravio gluh, kao da ih uopće nije čuo. (ČMMG: 103–104)

(25) Vallahi artık seni görmek için alıyoruz köy yoğurdunu Mevlut oğlum. (KBT: 121) / Vala, sine Mevlude, kupujemo tvoj seoski jogurt samo da bi te vidjeli. (ČMMG: 141)

(26) Ne var oğlum, İstanbul’daki simitçilerin hepsi Tokatlıdır ama ben bunu Tokatlıların uyanıklığının kanıtı olarak anlatanı hiç görmedim daha! (KBT: 144) / Pa šta, svi prodavači simita u Istanbulu su iz Tokata, ali nisam nikad čuo da o tome govore kao posebnoj vještini Tokatlija! (ČMMG: 168)

(27) Yanlış anlama oğlum. (KBT: 211) / Sulejmane sine, nemoj me pogrešno shvatiti. (ČMMG: 247)

(28) Seninle evlendirecek kızım da yok, oğlum ta Duttepe’den bu akşam çat kapı niye geldin? (KBT: 244) / Sinko, nemam kćerku s kojom bih te mogao oženiti, zašto si večeras čak s Duttepea odjednom došao ovamo? (ČMMG: 288)

(29) Mutluysalar da bize laf söylemek hiç düşmez artık, değil mi Süleyman oğlum? (KBT: 266) / Ako su oni sretni, mi tu nemamo ništa više reći, zar nije tako, sine Sulejmane? (ČMMG: 315)

(30) Misafir odasında tek başıma televizyona bakıyordum ki Korkut içeri girdi: “Oğlum o kadar ağlıyorsun,” dedi, “ama bak görürsün, sonunda Mevlut gene mutlu olmanın yolunu bulur.” (KBT: 349) / Upravo sam u gostinskoj sobi gledao televiziju kada je ušao Korkut. “Sinko, toliko plačeš”, rekao je, “ali vidjet ćeš da će Mevlud pronaći načina da opet bude sretan.” (ČMMG: 414)

(31) Garson, oğlum bir bakar mısın? (KBT: 365) / Konobaru, sinko, možeš li malo doći? (ČMMG: 435)

(32) Kaç kere dedim, oğlum bizim evi öldükten sonra yıkın, yerine istediğiniz kadar yüksek apartman kulesi yaparsınız dedim, dinletemedim. (KBT: 451) / Koliko sam im samo puta rekla, sinko, sruši našu kuću nakon što umremo, napravi na njenom mjestu toranj visok koliko ti je volja, ali me nisu poslušali. (ČMMG: 542)

U primjerima od (23) do (32) etiketa za izražavanje rodbinskih veza oğlum (sine, sine moj, sinko) koristi se kao identitetski marker koji pokazuje pripadanje grupi u konverzacijama koje se realiziraju između osoba koje nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–sin. U svim ovim primjerima marker oğlum (sine, sine moj, sinko) upotrebljava se prilikom obraćanja starijih osoba mlađim sagovornicima. U primjerima (23) i (32) identitetski marker oğlum (sine, sinko) koristi se prilikom obraćanja tetke Safije Mevludu. Upotrebom navedenoga markera tetka Safija pokušava intenzivirati bliskost i prisnost sa sagovornikom u okviru koje potrctava sažaljenje i empatiju upućujući i određene savjete mlađem sagovorniku. U primjeru (24) identitetski marker oğlum (sine) koristi se prilikom obraćanja starijih posjetilaca bioskopa dječaku Mevludu. U ovome primjeru upotrebom identitetskoga markera stariji posjetioci bioskopa, u kojem se emitiraju erotski filmovi, pokušavaju uspostaviti bliskost i prisnost u okviru koje upućuju blagi prijekor mlađem sagovorniku zbog njegovih postupaka. Primjećuje se da mlađi sagovornik u potpunosti ignorira blagi prijekor starijih sagovornika. U primjeru (25) identitetski marker koristi se prilikom obraćanja starice dječaku Mevludu koji prodaje bozu. Primarna funkcija identitetskoga markera u ovome primjeru jeste uspostaviti bliskost i prisnost s mlađim sagovornikom, kojom se, također, ispoljava svojevrsna empatija nad njegovom životnom sudbinom. U primjeru (26) Ferhat koristi marker oğlum (sine, sine moj, sinko) prilikom obraćanja mlađim kolegama i cimerima, a identitetski marker ima funkciju uspostavljanja bliskosti i

prisnosti u okviru koje se upućuje blagi prijekor zbog određenih postupaka mlađih sagovornika. U primjerima (27) i (29) marker oğlum (sine) navodi se prilikom obraćanja Samihinoga oca Abdurahmana mladiću Sulejmanu, kojem je obećao ruku svoje kćeri, ali nije mogao ispuniti svoje obećanje jer je Samiha pobjegla i vjenčala se s drugim mladićem. U ovim primjerima identitetski marker ima funkciju uspostavljanja prisnosti kojom se iskazuje žaljenje i prihvatanje krivice zbog određenih događaja iz prošlosti. U primjeru (27) može se vidjeti da se identitetski marker koristi kao svojevrsna dopuna za ispriku kojom govornik djelimično kompenzira ugrožavanje sagovornikovoga obraza. S druge strane, u primjeru (29) primjećuje se da se identitetski marker upotrebljava kao svojevrsna dopuna upitne fraze değil mi (zar ne, zar nije tako), koja se u ovoj konverzacijskoj situaciji koristi kao ograda kojom govornik reducira snagu svoga iskaza ukazujući na činjenicu da nije apsolutno siguran u tačnost svoje tvrdnje. U primjerima (28) i (30) porodični prijatelj Asim i stariji brat Korkut obraćaju se Sulejmanu i koriste marker oğlum (sinko), kojim pokušavaju uspostaviti bliskost sa sagovornikom kako bi mu iskazali određenu dozu sažaljenja i empatije. U primjeru (31) marker oğlum (sinko) upotrebljava se prilikom Ferhatovoga obraćanja mladome konobaru, a primjećuje se kako se u ovoj konverzacijskoj situaciji identitetski marker koristi kao svojevrstan uvod konvencionalizirane indirektnosti kojom se pokušava ublažiti zahtjev upućen sagovorniku.

U prijevodu primjera od (23) do (32) uočava se da etikete za oslovljavanje sine i sinko imaju gotovo identičnu pragmatičku vrijednost kao termin za obraćanje oğlum (sine, sine moj, sinko) u originalnome tekstu na turskome jeziku. U prijevodu primjera (23), (24), (25), (27) i (29) navodi se etiketa za obraćanja sine, dok se termin sinko koristi u prijevodu primjera (28), (30), (31) i (32).

(33) "Savaş çıktı oğlum," dedi amcasının oğlu, "Kıbrıs'ı fethediyoruz." (KBT: 100) / Rođak mu je rekao: "Jesi li čuo? Zauzimamo Kipar." (ČMMG: 116)

(34) Sen Rayiha'ya âşık olmuşsun oğlum. (KBT: 140) / Ti si se, sine moj, zaljubio u Rajihu, a ja ću se praviti da to ne znam." (ČMMG: 163)

(35) Tamam oğlum, bakarız. (KBT: 140) / Dobro, dobro, nešto ćemo smisliti. (ČMMG: 163)

(36) Hava atmak için oynama bu kâğıtla oğlum. (KBT: 169) / Nemoj se s tim igrat samo da bi se napravio važan. (ČMMG: 197)

(37) Otur oğlum sandalyene. Yol bizim kamyonetle yalnızca bir gün sürer. (KBT: 170) / Sjedi malo, bolan. S kamionetom nam treba samo jedan dan do tamo. (ČMMG: 199)

(38) Ne oldu oğlum, kız kaçıracaksın diye korkuyor musun? (KBT: 171) / Šta je bilo, jesi li se to prepo što ćeš ukrast djevojku? (ČMMG: 200)

(39) Oğlum ben Türk'üm, orduma laf ettirmem tamam mı... (KBT: 171) / Ja sam Turčin, ne dam da se loše govori o našoj vojsci... (ČMMG: 201)

(40) Oğlum, bak dünyalar güzeli gül gibi bir kızı sana armut piş ağzıma düş ayarlıyoruz. (KBT: 172) / Vidi kako sam ti pomogao da dođeš do divne djevojke, prave ljepotice. (ČMMG: 201)

(41) Oğlum korkacak bir şey yok. (KBT: 172) / Nemaš se čega bojati. (ČMMG: 202)

(42) "Oğlum," dedim, "kiracın, Vurallar'ın adamı Rizeli bir gariban, bizim adamımız da sayılır, çık dediğimiz an, gık bile demeden, sen de biliyorsun, çıkar. Hamit Bey'den korkar çok. Kirası da düşük değil, her ay vaktinde elden veriyor, Vediha ile yolluyoruz, vergisi yok, çamura yatması yok. Daha iyisini bulacağını mı sanıyorsun?" (KBT: 286) / "Sinko", rekao sam, "podstanar je čovjek Vuralovih, jadničak iz Rizea. Naš čovjek, čim bi rekao: 'Izlazi', znaš da bi izašao bez riječi. Jako se boji gospodina Hamida. Ni

kirija nije mala, uredno je plaća svakog mjeseca, šaljemo ti je preko Vedihe, nema poreza, nema izvrdavanja. Misliš li da ćeš naći nešto bolje?" (ČMMG: 340)

(43) "On yıl oldu oğlum," dedi Mevlut, Samiha'yı da sahiplenerek. "Şimdi mi geldi aklına tebrik etmek?" (KBT: 326) / "Prošlo je, sinko, deset godina", rekao je Mevlud uzimajući Samihu u zaštitu. "Jesi li se to tek sad sjetio da čestitaš?" (ČMMG: 387)

(44) Unutma oğlum, her iki evliliğini de ben ayarladım. (KBT: 430) / Ne zaboravi, sinko, obje ženidbe sam ti ja sredio. (ČMMG: 515)

U primjerima od (33) do (44) identitetski marker oğlum (sine, sine moj, sinko) upotrebljava se u konverzacijskim situacijama koje se ostvaruju između rođaka i vršnjaka Sulejmana i Mevluda. Bez obzira na to što su rođaci i vršnjaci, Sulejman je, ipak, u nadređenom socijalnom i društvenom statusu u odnosu na Mevluda. Stoga Mevlud samo u primjeru (43) koristi marker oğlum (sine, sine moj, sinko) prilikom obraćanja svome rođaku Sulejmanu. U svim ostalim primjerima navedeni marker koristi se prilikom Sulejmanovoga obraćanja Mevludu.

U primjerima (33) i (39) marker oğlum (sine, sine moj, sinko) ima funkciju uspostavljanja prisnosti u okviru koje se potvrđuje i prisustvo emocija ispunjenih patriotskim osjećanjima. U primjerima (34), (38) i (41) identitetskim markerom uspostavlja se bliskost i prisnost kojom se ispoljava određena doza empatije prema sagovorniku. U primjeru (35) identitetski marker koristi se kao svojevrsna dopuna obećanju koje se iskazuje sagovorniku. S druge strane, u primjerima (36), (37) i (42) identitetski marker upotrebljava se kao svojevrsna dopuna zahtjeva koji se nameću sagovorniku. U primjerima (40) i (44) identitetskim markerom intenzivira se bliskost kojom se nameće sagovorniku priznavanje duga zbog pomoći koja mu je pružena u prošlosti. U primjeru (43) identitetski marker ima funkciju uspostavljanja prisnosti u okviru koje se ispoljava prijekor zbog ponašanja sagovornika.

U prijevodu primjera od (33) do (44) uočava se da se etikete za oslovljavanje sine moj i sinko navode samo u prijevodu primjera (34), (42), (43) i (44). Tako se izraz za obraćanje sine moj navodi u prijevodu primjera (34), dok se etiketa za obraćanje sinko upotrebljava u prijevodu primjera (42), (43) i (44). U prijevodu ostalih primjera ne koriste se etikete za oslovljavanje u funkciji identitetskih markera koji pokazuju pripadanje grupi. Ove konverzacijske situacije ukazuju na činjenicu da "jedna od zanimljivih karakteristika turskog jezika jeste prožetost (...) markera solidarnosti (bliskosti, prisnosti, uključenosti)" (Bakšić 2012: 42), a ovakvo preklapanje "proizilazi iz same strukture turskog društva koje u sebi objedinjava vrlo naglašen kolektivizam i strogo određenu hijerarhiju" (Bakšić 2012: 42–43).

(45) Baksana oğlum şu başlıklara: Hazreti Hamza ve Uhud Savaşı... İslam'da Niyet, Kısmet ve İrade... Hac Neden Farzdır... (KBT: 317) / Vidi, sinko, te naslove: Hamza r. a. i rat na Uhudu... Namjera, sudbina i volja u islamu... Zašto je hadž farz... (ČMMG: 377)

(46) Oğlum bunlar iktidara gelse ilk iş İran'daki gibi sokak satıcılarını yasaklarlar. Senin gibi bir ikisini de asarlar. (KBT: 318) / Sinko, kad bi ovi došli na vlast, prvo bi zabranili uličnе prodavače kao u Iranu. I objesili bi jednog ili dvojicu poput tebe." (ČMMG: 378)

(47) "Kime verirsen ver oğlum," dedi Ferhat küçümseyici ve patronca bir havayla. (KBT: 318) / "Glasaj, sinko, za koga hoćeš", reče Ferhat svisoka i poput gazde. (ČMMG: 378)

(48) Yok oğlum. Ders iki: Kaçağı belirlersin, aklının bir köşesine yazarsın. Ama parasını almak için en uygun zamanı beklersin. Bugün burada acelemiz yok. (KBT: 365) / Nećemo, sinko. Lekcija broj dva: Utvrdit ćeš krađu. To ćeš zabilježiti negdje u

svom pamćenju. Ali sačekat ćeš najpovoljnije vrijeme da uzmeš pare. Danas nam se ovdje ne žuri. (ČMMG: 435)

U primjerima (45), (46), (47) i (48) etiketa za oslovljavanje oğlum (sinko) koristi se kao identitetski marker prilikom Ferhatovoga obraćanja najboljem prijatelju Mevludu. Bez obzira na to što su vršnjaci i najbolji prijatelji, Ferhat je, ipak, u nadređenome statusu u odnosu na Mevluda. Naime, Ferhat je pomogao Mevludu da pronađe posao. Zapravo, on ga je uveo u posao službenika zaduženoga za naplatu potrošnje električne energije. Stoga mu, kao iskusniji kolega, otkriva određene tajne i pravila ponašanja u okviru posla kojim se bave. Tako se u primjerima (45), (46), (47) i (48) identitetski marker upotrebljava za potcrtavanje bliskosti u okviru koje se upućuju određeni savjeti sagovorniku.

U prijevodu ovih primjera može se primijetiti da etiketa za obraćanje sinko ima gotovo identičnu pragmatičku vrijednost kao termin za obraćanje oğlum (sinko) u originalnome tekstu na turskome jeziku. Uočava se kako se navedena etiketa za oslovljavanje navodi u prijevodu svih ovih primjera.

(49) Dükkâna gelen müşteri tanıdığın kızdan sayılmaz oğlum, boşuna kandırma kendini. (KBT: 137) / Dragi moj, ne možeš reći da poznaješ djevojke koje samo vidiš u prodavnici, nemoj se zavaravati. (ČMMG: 160)

(50) Ferhat nereden buluyorsun oğlum bu tipleri... (KBT: 380) / Gdje ti, sinko Ferhate, pronalaziš ovakve tipove... (ČMMG: 453)

U primjerima (49) i (50) marker oğlum (sine, sine moj, sinko) upotrebljava se u konverzacijskim situacijama koje se realiziraju između osoba koje nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–sin i koje su u ravnopravnome socijalnome i društvenome položaju. U primjeru (49) identitetski marker koristi se prilikom Hidajetovoga obraćanja prijatelju Mevludu za vrijeme svadbe u kojoj su pogledavali djevojke koje bi mogle biti njihove potencijalne supruge. U ovoj konverzacijskoj situaciji identitetski marker ima funkciju uspostavljanja bliskosti kojom se upućuju određeni savjeti sagovorniku. U primjeru (50) identitetski marker upotrebljava se prilikom obraćanja radnoga kolege i prijatelja Ferhatu. U ovoj konverzacijskoj situaciji identitetskim markerom uspostavlja se prisnost kojom se upućuje blagi prijekor zbog sagovornikovih postupaka.

U prijevodu primjera (49) i (50) primjećuje se da iskazi dragi moj i sinko imaju gotovo identičnu pragmatičku vrijednost kao etiketa za oslovljavanje oğlum (sine, sine moj, sinko) u originalnome tekstu na turskome jeziku. Tako se u prijevodu primjera (49) navodi iskaz dragi moj, dok se u primjeru (50) koristi termin za obraćanje sinko.

Leksema kız (kći)

Leksema kız (kći) predstavlja termin za obraćanje za koji se u rječnicima navodi da nosi značenje kći, žensko dijete, djevojčica, djevojka (v. Đinđić–Teodosijević–Tanasković 1997: 602; Teodosijević 2004: 91; Türkçe Sözlük 2011: 1434; Đinđić 2014: 834; Bayhan 2015: 508). U romanu Kafamda Bir Tuhaflık termin za oslovljavanje kız (kći) upotrebljava se prilikom očevoga obraćanja kćeri, ali i u konverzacijskim situacijama koje se ostvaruju između osoba koje nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–kći.

(51) Kızım senin de hiçbir şeyden haberin yok! (KBT: 34) / Ti mlada, ništa ne znaš! (ČMMG: 40)

(52) Utanacak bir şey yok kızım dolabında... Samiha'nın buzdolabı daha da boş. (KBT: 269) / Nemaš se čega stidjeti, kćeri, zbog frižidera... Samihin je još prazniji. (ČMMG: 319)

(53) Bunlar iyi insanlar... Mutlu musun kızım? (KBT: 417) / Oni su dobri ljudi... Jesi li, kćeri, sretna? (ČMMG: 499)

U primjerima (52) i (53) etiketa za obraćanje kızım (kćeri, kćeri moja), koja se satoji od lekseme kız (kći) i prisvojnoga sufiksa za prvo lice jednine, upotrebljava se prilikom očevoga obraćanja kćeri. U primjeru (52) termin za oslovljavanje kızım (kćeri) upotrebljava se prilikom Abdurahmanovoga obraćanja kćeri Rajihi. U ovoj konverzacijskoj situaciji etiketom za oslovljavanje intenzivira se bliskost u okviru koje se ispoljava i blagi prijekor zbog određenih postupaka sagovornice. Ukazujući na materijalne probleme svojih kćeri, Abdurahman im implicitno upućuje blagi prijekor zbog toga što ga nisu htjele poslušati prilikom izbora svojih životnih saputnika. U primjeru (53) etiketa za obraćanje kızım (kćeri) koristi se prilikom Mevludovoga obraćanja kćeri Fevziji, a u ovoj konverzacijskoj situaciji terminom za obraćanje potcrtava se prisnost u okviru koje se ispoljava i određena doza empatije i zabrinutosti.

U primjeru (51) identitetski marker kızım (kćeri, kćeri moja) koristi se u konverzaciji koja se ostvaruje između osoba koji nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–kći. U ovome primjeru identitetski marker koristi se u konverzaciji koja se realizira između prijatelja u okviru rasprave u vezi s pitanjem da li boza sadrži alkohol. U ovoj konverzacijskoj situaciji identitetskim markerom uspostavlja se prisnost koja sadrži i svojevrsnu kritiku upućenu sagovornici.

U prijevodu primjera (51), (52) i (53) uočava se da iskazi mlada i kćeri imaju gotovo identičnu pragmatičku vrijednost kao termin za obraćanje kızım (kćeri, kćeri moja) u originalnome tekstu na turskome jeziku. U prijevodu primjera (51) navodi se iskaz mlada, dok se u primjerima (52) i (53) upotrebljava termin za oslovljavanje kćeri.

Leksema yavru (dijete)

U rječnicima se navodi da leksema yavru (dijete) ima značenje mladunče životinje, dijete, sin, kći (v. Đinđić–Teodosijević–Tanasković 1997: 1050; Teodosijević 2004: 93; Türkçe Sözlük 2011: 2553; Đinđić 2014: 834). U romanu koji je predmet analize termin za obraćanje yavru (dijete) koristi se prilikom očevoga obraćanja kćeri, ali i u konverzacijskim situacijama koje se realiziraju između osoba koje nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–sin / kći.

(54) İstediğinle evlen yavrum, isterse Alevi olsun, yeter ki kocanla köye gelip elimi öpün. (KBT: 230) / Udaj se, dijete moje, za koga hoćeš, makar to bio i alevit, dovoljno je da dođeš u selo sa svojim mužem i poljubiš mi ruku. (ČMMG: 270–271)

(55) Vah yavrum, ne kadar güzel kızsın, yazık olmuş sana! (KBT: 233) / Avaj, dijete moje, kako si samo lijepa djevojka, šteta za tebe! (ČMMG: 275)

(56) Yavrum, ağlama, senin için güzel bir şey düşündük! (KBT: 236) / Kćeri moja, ne plači, smislili smo nešto dobro za tebe!" (ČMMG: 278)

U primjeru (54) termin za obraćanje yavrum (dijete, dijete moje, sine, sine moj, sinko, kćeri, kćeri moja), koji se sastoji od lekseme yavru (dijete) i prisvojnoga sufiksa za prvo lice jednine, koristi se prilikom Abdurahmanovoga obraćanja kćeri Samihi. U ovome primjeru termin za obraćanje ima funkciju potvrđivanja prisnosti kojom se prihvata krivica za određene događaje iz prošlosti. U primjerima (55) i (56) identitetski marker yavrum (dijete moje, kćeri moja) koristi se u konverzacijskim situacijama koje se realiziraju između osoba koje nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–sin / kći. U primjeru (55) identitetski marker upotrebljava se prilikom obraćanja starije žene djevojci Samihi, a njime se potvrđuje prisnost u okviru koje se ispoljava blagi prijekor zbog određenih postupaka sagovornice. U primjeru (56) gazdarica Nalan upotrebljava marker yavrum (kćeri moja) prilikom obraćanja služavki Samihi, a identitetskim markerom potcrtava se prisnost kojom se ispoljava empatija prema sagovornici.

U prijevodu primjera (54), (55) i (56) uočava se da etikete za oslovljavanje dijete moje i kćeri moja imaju identičnu pragmatičku vrijednost kao i termin za obraćanje yavrum (dijete moje, kćeri moja) u originalnome tekstu na turskome jeziku.

Zaključak

U radu je analizirana pragmatička funkcija termina za obraćanje evlat (dijete), oğul (sin), kız (kći) i yavru (dijete) u konverzacijskim situacijama zabilježenim u romanu Kafamda Bir Tuhaflık autora Orhana Pamuka. Analiza konkretnih primjera pokazala je da se navedene etikete za izražavanje rodbinskih veza upotrebljavaju u konverzacijskim situacijama koje se realiziraju između osoba koje su u rodbinskome odnosu otac / majka–sin / kći. Ipak, u analizi se vidjelo da se navedeni termini za oslovljavanje koriste i u konverzacijama koje se ostvaruju između osoba koje nisu u rodbinskome odnosu otac / majka–sin / kći. Kada se govori o upotrebi etikete za oslovljavanje evladım (dijete, dijete moje, sine, sine moj, sinko, kćeri, kćeri moja) u funkciji identitetskoga markera koji pokazuje pripadanje grupi, u analiziranim konverzacijskim situacijama moglo se vidjeti da se navedeni identitetski marker najčešće upotrebljava prilikom obraćanja starijih osoba mlađim sagovornicima. Analiza je, također, pokazala da se identitetski marker evladım (dijete, dijete moje, sine, sine moj, sinko, kćeri, kćeri moja) znatno češće koristi prilikom obraćanja mlađoj muškoj osobi u odnosu na obraćanje mlađoj ženskoj osobi. U ponuđenim prijevodnim ekvivalentima moglo se primijetiti da iskazi sine, sinko, dijete moje, kćeri moja imaju gotovo identičnu pragmatičku vrijednost kao identitetski marker evladım u originalnome tekstu na turskome jeziku.

Kada se govori o pragmatičkoj funkciji markera oğlum (sine, sine moj, sinko), analiza konverzacijskih situacija pokazala je kako se navedeni identitetski marker može upotrebljavati u različitim konverzacijskim situacijama. Navedeni identitetski marker najčešće se upotrebljava kako bi se intenzivirala prisnost prilikom obraćanja starijih osoba mlađima [v. od (23) do (32)]. Markerom solidarnosti oğlum (sine, sine moj, sinko) nerijetko se uspostavlja i prisnost prilikom obraćanja govornika koji je u nadređenome socijalnom i društvenom statusu u odnosu na sagovornika [v. od (33) do (48)]. U specifičnim konverzacijskim situacijama etiketa za oslovljavanje oğlum (sine, sine moj, sinko) može se koristiti i kao identitetski marker kojim se potcrtava bliskost i prisnost između sagovornika koji su u ravnopravnome socijalnom i društvenom statusu [v. (49) i (50)]. Prijevodni ekvivalenti ukazali su na činjenicu da termini za obraćanje sine, sine moj, sinko imaju gotovo identičnu pragmatičku ulogu kao etiketa za oslovljavanje oğlum u originalnome tekstu na turskome jeziku.

U analizi se moglo uočiti da se i termin za obraćanje kız (kći) koristi kao identitetski marker koji pokazuje pripadanje grupi. Kontrastivna analiza pokazala je da termini za oslovljavanje kćeri i mlada imaju identičnu funkciju kao etiketa za obraćanje kız u originalnome tekstu na turskome jeziku. U analizi se vidjelo da se identitetski marker yavrum (dijete, dijete moje, sine, sine moj, sinko, kćeri, kćeri moja) koristi prilikom obraćanja starijih osoba mlađim, odnosno prilikom obraćanja osobe koja je u nadređenome socijalnom i društvenom statusu u odnosu na sagovornika. U ponuđenim prijevodnim ekvivalentima moglo se uočiti da iskazi dijete moje i kćeri moja imaju gotovo identičnu pragmatičku ilokuciju kao identitetski marker yavrum u originalnome tekstu na turskome jeziku.

Izvori

1. ČMMG – Pamuk, Orhan (2015), Čudne misli u mojoj glavi (s turskoga prevele Sabina Bakšić i Alena Ćatović), Buybook, Sarajevo.

2. KBT – Pamuk, Orhan (2014), Kafamda Bir Tuhaflık, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Literatura

1. Bakšić, Sabina (2012), Strategije učtivosti u turskom jeziku, Filozofski fakultet u Sarajevu, Sarajevo.
2. Bakšić, Sabina, Halid Bulić (2019), Pragmatika, Bookline, Sarajevo.
3. Bayhan, Şakir (2015), Boşnakça-Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
4. Bulić, Halid (2018), Pragmatički aspekti romana Ponornica Skendera Kulenovića, Institut za bosanski jezik i književnost u Tuzli, Tuzla.
5. Đinđić, Marija (2014), Yeni Türkçe-Sırpça Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
6. Đinđić, Slavoljub, Mirjana Teodosijević, Darko Tanasković (1997), Türkçe-Sırpça Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
7. Gu, Yueguo (1990), "Politeness phenomena in modern Chinese", Journal of Pragmatics, 14, 237–257.
8. Mrazović, Pavica, Zora Vukadinović (1990), "Govorni činovi", u: Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance, Dobra vest, Novi Sad, 598–643.
9. Škaljić, Abdulah (1966), Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku, Svjetlost, Sarajevo.
10. Teodosijević, Mirjana (2004), Turski jezik u svakodnevnoj komunikaciji, Čigoja štampa, Beograd.
11. Türkçe Sözlük (2011), haz. Şükrü Halûk Akalın ve başk., 11. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
12. Zeyrek, Deniz (2001), "Politeness in Turkish and its linguistic manifestations: A sociocultural perspective", in: Bayraktaroğlu, A., Sifianou, M. (eds.), Linguistic Politeness Acros Boundaries: The Case of Greek and Turkish, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia, 43–73.

THE USE OF LEXEMES EVLAT (CHILD), OĞUL (SON), KIZ (DAUGHTER) AND YAVRU (CHILD) AS IDENTITY MARKERS IN KAFAMDA BİR TUHAFLIK BY ORHAN PAMUK

Abstract

In Turkish language, the lexemes evlat (child), oğul (son), kız (daughter) and yavru (child) are forms of address expressing family relations. In certain contexts, the above-mentioned lexemes are used as identity markers indicating belonging to a group. In such situations, the above-mentioned forms of address are studied within the strategies of positive politeness directed towards the interlocutor's positive face. This paper analyzes the pragmatic value of the identity markers evlat (child), oğul (son), kız (daughter) and yavru (child) in conversations identified in a novel by Orhan Pamuk titled Kafamda Bir Tuhaflık. The paper analyzes the suggested translational equivalents of the conversations where the lexemes evlat (child), oğul (son), kız (daughter) and yavru (child) are used as identity markers indicating belonging to a group. A contrastive analysis is used to identify whether the identical pragmatic values of these forms of address are activated in both Turkish and Bosnian languages.

Key words: Turkish language, forms of address, family relations, identity markers, positive face

UDK 821.163.4(497.6).09-1 Bosnalı, Â.
UDK 821.512.161(497.6).09-1 Bosnalı, Â.
Pregledni rad

Deva Özder

BOSNALI ÂSIM DİVANI'NDA ÂDET VE GELENEKLER

Özet

Divan edebiyatı geleneği, zaman zaman toplum hayatını yansıtmadığına, halktan ve yaşamdan kopuk, tamamen soyut bir edebiyat olduğuna yönelik eleştirilere maruz kalmıştır. Ancak son zamanlarda halk kültürünün divan şiirine yansımalarını ve divan şiirinin Türk kültürü açısından çok zengin bir kaynak oluşturduğunu gösteren kıymete haiz pek çok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla divan şairlerinin çevresinde gördüğü, istifade ettiği ve kullandığı her şeye şiirlerinde yer verdiği, mensubu olduğu toplumun kültürüne, âdet, gelenek, görenek ve alışkanlıklarına kayıtsız kalmadığı, bunlara herhangi bir vesile ile eserlerinde temas ettiği gözler önüne serilmiştir. Bu çalışmada da XVII. yüzyıl şairlerinden Bosnalı Âsım'ın, Divanı'nda yer alan âdet ve gelenekler tespit edilip bunların kullanılış biçimleri üzerinde durularak divan şiir geleneğinin, iddiaların aksine halktan kopuk olmadığı ve sosyal yaşamla iç içe olduğu örnek beyitler vasıtasıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Divan Şiiri, Klasik Türk Şiiri, Bosnalı Âsım, gelenek, âdet*

Giriş

Klasik Türk edebiyatı ya da Divan edebiyatı olarak adlandırılan eski edebî metinlerimiz, Türk kültür tarihi açısından çok zengin bir kaynak mahiyetindedir. Divan şairleri soyut ya da somut fark etmeksizin kainatta bulunan her şeyi şiirlerinin malzemesi yapmışlardır. Malzemenin seçiminde sonsuz bir özgürlüğe sahip olan divan şairi, bunların işlenmesi hususunda birtakım estetik kurallarla sınırlanmıştır. Belli kaideler çerçevesinde sanatını icra etmekle mükellef olan divan şairleri, yaşadığı toplumun bir ferdi olarak -elbette bir halk şairi kadar olmamakla birlikte- o toplumun sosyal ve kültürel hayatını şiirlerine yansıtmışlar; hayallerini, düşüncelerini, hislerini dile getirirken toplumun örf, âdet ve geleneklerinden istifade etmişlerdir (Dilçin 1999: 295; Köksal 2005: 353). Atilla Şentürk de eski metinlerimizin sahip olduğu sosyokültürel birikimin nitelik ve niceliği hususunda "Eski edebî metinlerimiz pek az millete nasip olacak derecede zengin ve henüz işlenmemiş binlerce konuyu içinde barındırmaktadır. Bu metinlerin titizlikle tahlili ve birbirleriyle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan eski kültür, hayat tarzı ve malzemelerle ilgili ipuçları bazı hâllerde başka kaynaklarda ihtiyaç bırakmayacak derecede zengin bilgi sergileyebilir" sözlerini sarf etmiştir (Şentürk 1993: 178).

Hazırlanan bu çalışmada edebiyat tarihi ve Osmanlı araştırmalarına katkı sağlayabilmek amacıyla XVII. yüzyılın ikinci yarısında ve XVIII. yüzyılın ilk yıllarında yaşayan Bosnalı Âsım'ın Divanı'nda yer alan âdet ve gelenekler ele alınmıştır. Hayatının büyük bir kısmını Bosna gibi Osmanlı taşrası bir bölgede ve halkla iç içe geçiren Âsım'ın şiirlerinde mahallî unsurların yer aldığı ve şairin yüzyıla hâkim son tarz olan mahallî tarza uygun bir söyleyişe sahip olduğu görülmektedir. Bosnalı Âsım Divanı'nı yayına hazırlayan Orhan Kurtoğlu da "Âsım'ın şiirlerinde devrin en önemli keyif verici maddelerinden olan tütünden, tüm zamanların en popüler batıl bilimlerinden olan falcılıktan, gece bekçilerinin rindleri canlarından bezdiren baskınlarından, bayram günlerinde mesire yerlerinde kurulan dönme dolaplardan gerçekçi bir üslupla bahis söz konusudur" demek suretiyle divanda Osmanlı toplum hayatının bir parçası olan âdet ve geleneklere oldukça canlı bir anlatım tarzıyla yer verildiğini vurgulamıştır (Kurtoğlu 2018: 32).

Çalışmada Orhan Kurtoğlu'nun neşrettiği *Bosnalı Âsım Dîvânı* metni esas alınmıştır. Şiirlerin nazım şekilleri için kısaltmalar belirlenmiş[1] ve künye bilgileri örnek olarak alınan beytin sonunda parantez içerisinde verilmiştir. (G. 188/3, s. 257) şeklinde belirlenen bir künyede kısaltmadan sonra şiir, eğik çizgiden sonra beyit, virgülden sonra ise sayfa numarası verilmiştir. Divanda tespit edilen âdet ve geleneklerden aynı ya da benzer olanların tamamı misal olarak verilmemiş, beytin içeriği hakkında gerekli izahlar yapıldıktan sonra bunların geçtiği şiir ve beyit numarası yapılan açıklamanın yanına eklenmiştir. Makalenin hazırlanması esnasında tespit edilen âdet ve gelenekler belli başlıklar altında sınıflandırılmaya çalışılmıştır.[2]

Arapça kökenli bir kelime olan ve sözlükte "Topluluk içinde eskiden beri uyulan kural, töre" (TDK Türkçe Sözlük, 2011) şeklinde ifade edilen âdet kavramını, toplum tarafından genel kabul görmüş ve geçmişten beri yinelenerek yerleşmiş bulunan uygulama olarak tanımlamak mümkündür. Toplumsal yaşamın belli bir nizam içerisinde ilerlemesinde, kuralların uygulanmasında âdetler etkili olmaktadır. Karşılama ve uğurlamalar, yemek ve sofra adabı, kız isteme, nişan ve evlenme usulleri, önemli günlerle ilgili davranış biçimleri, yas, baş sağlığı gibi durumlarda takınılacak tavırlar ve sarf edilecek sözler âdetlerin alanına girmektedir (Örnek 1977: 124-125).

Yaptırım gücünün âdetten daha güçlü olduğu gelenek kavramı ise "Bir toplumda, bir toplulukta eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen, yaptırım gücü olan kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, bilgi, töre ve davranışlar, anane, tradisyon" (TDK Türkçe Sözlük, 2011) şeklinde tanımlanmaktadır. Gelenekler de âdetler gibi olmakla birlikte toplumsal yaşamın düzenlenmesi ve denetlenmesinde âdetlerden daha etkin bir şekilde rol oynamaktadır. Bir nesilden öteki nesle aktarılabilen bilgiler, beceriler, davranışlar gelenekler içinde yer almaktadır. Genellikle tutucu olan gelenekler, din, aile, hukuk, politika vb. kurumlar üzerinde daha etkilidir (Örnek 1977: 126).

Bosnali âsim divani'nda tespit edilen âdet ve gelenekler

Bosnalı Âsım Divanı'nda tespit edilebildiği kadarıyla gelenek ve anane kelimeleri geçmemekle birlikte âdet kelimesi dört defa zikredilmiştir. Şair, âdet sözcüğünü *Figân kim âdetündür rind-i 'âlem-sûzı zâr itmek*, *Hep böyle imiş 'âdeti hûbân-ı cihânun tâ rûz-ı ezelden*, *Cihânda şimdi ey dil 'âdet-i ehl-i keremdür bu* mısralarında "alışkanlık" anlamında kullanırken *Bozılmış 'âdet-i dîrîne-i mihr ü vefâ ancak* mısrasında "görenek" anlamında kullanmıştır.
Bosnalı Âsım Divanı'nda tespit edebildiğimiz âdet ve gelenekler şunlardır:

Saray, Devlet Yönetimi ve Askerlikle İlgili Olanlar

Hutbe okutmak

İslam devletlerinde, başa geçecek kişinin hükümdarlığının meşruiyet kazanmasının ilk şartı hükümdarın ülke sınırları dâhilinde kendi adına hutbe okutması olmuştur. Osmanlıda da bu gelenek devam ederek tahta yeni bir padişahın çıktığı, bütün Osmanlı ülkelerinde fermanlarla ilan edilmiş ve cülus münasebetiyle mescit ve camilerde tahta yeni çıkan padişah adına hutbe okutulması emrolunmuştur (Baktır 1998: 426; Alikılıç 2002: 36). Âsım'ın da aşağıdaki beyitte "İlkbaharın yüce himmetli padişahı, hutbesini ona okuttu." diyerek bu gelenekten söz ettiğini görmekteyiz:

[1] Çalışmada nazım şekilleri için kullanılan kısaltmalar şu şekildedir: Gazel: G, Kaside: K, Musammat: Msm., Kıta: Kt.
[2] "Bosnalı Âsım Divanı'daki âdet ve geleneklerin tespitine yönelik bu çalışmada H. İbrahim Demirkazık'ın hazırladığı *Emrî Divanı'nda Âdetler ve Gelenekler* ve Hasan Kaya tarafından hazırlanan *Azmizâde Hâletî Divanı'nda Âdet ve Gelenekler* başlıklı makaleler şablon olarak alınmıştır.

Hutbesini ana okutdı yine
Ol şeh-i vâlâ-himem-i nev-bahâr (K. 5/32, s. 78)

Sikke/para bastırmak

Osmanlı geleneğinde hükümdarın hâkimiyetinin tanınmasının vazgeçilmez gereklerinden biri de padişahın kendi adına sikke bastırmasıdır. Hükümdarın egemenliğinin tanınması için Osmanlı içindeki il darphanelerine "Hükm-i şerif" ile paranın yeni hükümdar adına bastırılması bildirilmiştir (Alikılıç 2002: 36). Âsım da ilkbaharın gelişini bir padişahın tahta çıkışıyla ilişkilendirdiği bir beytinde padişahın yeni sikke bastırdığını belirterek bu âdete telmihte bulunmuştur:

Râyic idüp dirhem-i nev sikkesin
Pâdşeh-i pür-kıyem-i nev-bahâr (K. 5/33, s. 79)

Padişahların taç takması

Padişah ve hükümdarlara ait oldukça eski ve yaygın olan geleneklerden bir tanesi de hükümdarların taç takmalarıdır. Padişahların taktıkları bu taçlar altın ve diğer kıymetli madenlerden yapılmış ve yine kıymetli taşlarla süslenmiştir (Demirkazık 2012: 58). Şairin kendisini "delilik mülkünün taç giyen padişahı" olarak nitelendirdiği aşağıdaki beyitte de bu kadim geleneğe temas edildiği görülmektedir:

Ben tuhfe şeh-i tâc-ver-i mülk-i cünûnem
Mecnûn gibi var belki bin âşüfte nedîmüm (G. 275/3, s. 302)

Padişah mührü

Osmanlıda gerek devlet memuru olsun gerek halktan olsun genellikle herkesin şahsi bir mührü bulunmaktaydı. Resmî belgelerde yazının sonuna yahut arka sayfada ismin tam arkasına gelecek şekilde mühür basıldığı gibi mektuplarda da mühür kullanılmıştır. Mühürler içerisinde en önemlisi padişah mührüdür. Her padişah cülusunun hemen ardından kendi isimleriyle babalarının isimlerini de içeren biri zümrüt diğer üçü altından olmak üzere yüzük şeklinde dört tuğralı mühür kazdırmıştır. Bu dört mühürden biri murabba ve diğer üçü beyzi şekildedir. Murabba şeklinde olan mühür padişahın şahsına mahsustur ve kendisinde durmaktadır. Beyzi olan diğer üç mühürden bir tanesi hükümdarın mutlak vekili olduğuna işaret olmak üzere veziriazama verilmiştir (Kütükoğlu 2020: 529-530; Uzunçarşılı 1988: 58-235). Şairin, ilkbahar padişahının güle mührü verip onu sadrazamlık makamına geçirdiğini ifade ettiği aşağıdaki beyitte bu geleneğe değinilmiştir:

Mühri virüp sadra geçürdi güli
Pâdşeh-i muhteşem-i nev-bahar (K. 5/36, s. 79)

Halı sermek

Bir hükümdarın, bir devlet büyüğünün veya ileri gelen bir kimsenin geçeceği yola halı serilmesi Osmanlıda görülen geleneklerden bir tanesidir. Âsım'ın da bu geleneğe telmih yaptığı beyitlerden hareketle yere serilen halının çiçekli, süslü ve ipek kumaştan olduğunu söylemek mümkündür:

O şâh-ı dîne 'arşun hâmilânı itdi pây-endâz
Hezârân şerm ü hacletle çiçekli atlas u dîbâ (K. 4/82, s. 74)

Şair bir başka beyitte de "Ak dibayı naz ve cilve diyarı şahının ayağının altına halı olarak serse şaşılır mı?" demek suretiyle serilen halıların renginin ak renkte olabileceğini de bildirmiştir:

‘Aceb mi gâhi pây-endâz iderse ak dîbâyı
O şâh-ı mülk-i nâz u ‘işveye tevkîr ider meh-tâb (G. 13/3, s. 166)

Nevbet çalma

Nevbet (nöbet) kelimesi, “askerî mızıka takımının hükümdarın saray ve otağı önünde davul vurarak icra ettiği musiki” anlamında kullanılan bir tabirdir. Osmanlıda nevbet genellikle sarayda sabah, ikindi ve yatsı vakitlerinde çalınmakla birlikte bayram törenleri, kale fetihleri, sefer ve savaş, sünnet düğünleri, sultanların hilat giydirmeleri, padişah cülusları, vezir düğünleri, zafer kutlamaları gibi muhtelif zamanlarda da nevbet çalındığı bilinmektedir (Pakalın 1971: II/685; Boztaş 2009: 84-95). Âsım da savaş sonrası nevbet çalınması geleneğine “Savaş dalaş tükendi. Bulut, huzurun ferah verici nevbet davulunu gök gürültüsüne bedel bir sesle çalsa buna şaşılır mı?” sözleriyle telmihte bulunmuştur:

Dükendi ceng ü cedel ebr ‘aceb mi ra‘da bedel
Çalarasa nevbet-i tabl-ı ferah-dih-i ârâm (K. 12/6, s. 106)

Padişahın/sevgilinin geçtiği yolda ayağını/ayakkabısını öpmek

Osmanlı toplumunda bayram veya düğün gibi özel günlerde yaşça, mertebece, ilimce yüksek birinin yahut saygı gösterilmesi gereken kimselerin ellerini ve ayaklarını öpmek bir tazim şekli olarak kabul edilmiş ve uygulanmıştır. Divan şairleri yaygın olan bu âdetle ilgili çeşitli tasavvurlara şiirlerinde yer vermişler; el, etek öpmek, ayak ve eşik öpmek türünden tabirleri de saygı ifadesi olarak beyitlerde kullanmışlardır. Divan şiir geleneğinde daima sevgilinin yakınında bulunmak isteyen âşık, onun elini, eteğini ya da ayak ve eşiğini öpmek istemiş böylelikle de yüksek bir mertebeye ulaşacağına inanmıştır (Özkan 2007: 320). Şair de aşağıda yer alan beyitte sevgilinin ayağını öpme şerefine nail olduğunu “Ağlayıp inleyen Âsım o şahın yolda ayakkabısını öptü, kıskandırmaya bak yine kayserin ruhunu gıpta ettiriyor.” sözleriyle anlatmış ve söz konusu geleneğe temas etmiştir:

O şâhun ‘Âsım-ı zâr öpdi yolda pâ-pûşın
Hased hased yine magbût-ı rûh-ı Kayser olur (G. 128/5, s. 226)

Mum/ donanma şenliği

Osmanlıda, seferlerin başarıya ulaşmasının ardından ordugahta ve fethin merkeze bildirilmesiyle de ülke genelinde kutlamalar yapılmıştır. Seferin sevk ve idaresinden sorumlu padişah ve vezirin gazasının devlet ricali tarafından tebrik edilmesinden sonra fetih eğlenceleri başlamıştır. Fetih eğlencelerinin en önde gelen uygulamaları ise donanma denilen mum, meşale veya kandillerle yapılan aydınlatmalar ile top ve tüfek atışlarıdır (Güntan 2015:129). Âsım’ın da bir beytinde fetih sonrası cihat ehlinin yaptığı mum şenliğine yer verdiği görülmektedir:

Nevk-i rahşânla duran[3] *nîzelerdür sanman*
Gice mum şenligin orduda ider ehl-i cihâd (K. 13/10, s. 112)

Bayram, Düğün ve Gelinle İlgili Olanlar

Hilali görünce bayram yapma

Osmanlıda Ramazan Bayramının başlaması için Şevval ayına girildiğinin bir işareti olarak hilalin görülmesi beklenmiştir. Gözcüler tayin edilerek şehrin yüksek kısımlarına yerleştirilmiş,

[3] Divan neşrinde devrân şeklinde geçmektedir ancak anlam gereği “duran” sözcüğünün daha uygun olacağı düşünülerek kelime duran şeklinde alınmıştır.

hilali gören gözcü iki şahit önünde bunu ispat etmiş ve hemen sonrasında da bayram olduğu ilan edilmiştir (Ozansoy 1968: 8). Âsım'ın da bir beytinde "Ey gökyüzünün becerikli sakisi bayram geldi, hilal biçimindeki kadehi sun, Cemşid zamanı geldi." demek suretiyle söz konusu geleneği hatırlattığı görülmektedir:

Ey sâki-i ter-dest-i felek 'îd irişti
Sun câm-ı hilâli dem-i Cemşîd irişdi (G. 381/1, s. 357)

Bayramda yasakların kalkması

Ramazan ayı boyunca tutulması farz olan orucun ve birtakım yasakların artık sona erdiğini ifade eden Ramazan Bayramı, Osmanlıda da büyük bir coşku içerisinde karşılanmıştır. Nefsi terbiye etmenin asıl amaç olduğu ve yeme, içme, eğlenme gibi pek çok konuda gündelik alışkanlıkların terk edilerek daha kontrollü bir hayat düzenine geçildiği Ramazan ayının bitmesi ile tekrar eski düzene dönülmüş bu da büyük bir sevinç vesilesi olmuştur. Âsım da bütün bir bahar mevsimini oruçla geçirdiklerini ve artık gam artıran her şeyin yerine şarabı görmek istediklerini dile getirerek bayramın gelişi ile birlikte kalkan yasaklara aşağıdaki beyitte değinmektedir:

Bahârı rûzedârîde geçürdük bâri ey 'Âsım
Meyi görsek yerinde gam-zidâ eyyâm-ı 'îd irse (G. 344/4, s. 338)

Bayram selamlaşması

Sevinç, mutluluk neşe gibi pek çok müspet duygunun hâkim olduğu bayramlarda yerine getirilmesi gereken ilk âdetlerden biri de bayram ziyareti ve selamlaşmadır. Osmanlıda da bayramlaşma merasimi bayram namazının hemen ardından başlamış, insanların birbiriyle merhabalaşması, küçüklerin büyüklerin ellerini öpmesi, büyüklerin küçüklere hediye vermesi şeklinde devam etmiştir (Özkan 2007: 373). Âsım da bir beytinde "Talih izin verse seninle merhabalaşsak böylece can artıran mübarek bayram gelse." diyerek bayram günü selamlaşma âdetini hatırlatmaktadır:

Senünle merhabâlaşsak bize ol devlet el virse
Bu gûne bir mübârek cân-fezâ eyyâm-ı 'îd irse (G. 344/3, s. 338)

Bayram dolaplarının kurulması

Kurban ve Ramazan Bayramlarında İstanbul'un çeşitli semtlerinde yer alan mahalle aralarında ve büyükçe meydanlarda çocukların eğlenmeleri için dolaplar ve atlıkarıncalar kurulmuştur (Abdülaziz Bey 1995: 268). Âsım'ın da aşağıda yer alan beyitte bayram zamanı mesire yerlerinde eğlence amaçlı kurulan bu dolaplara telmihte bulunduğu görülmektedir:

Yine dûlâblar kursak kenâra çeksek ol mâhı
Felekde bir gün evvelce dilâ eyyâm-ı 'îd irse (G. 344/4, s. 338)

Başlık parası verme

Evlenecek erkeğin kız tarafına ödediği para veya mal olarak tanımlanan başlık parası, Osmanlı toplumunda zaman zaman yasaklansa da genellikle uygulanan eski bir gelenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Şair aşağıdaki beyitte, "Gökyüzü damadının yıldız kadar akçesi gitse şaşılır mı, eşi benzeri olmayan güneşin yeni gelininin çeyizi dokuz kattır." sözleriyle başlık parası verme geleneğine temas etmiştir:

N'ola yılduz kadar dâmâd-ı çerhün akçesi gitse
Tokuz katdur cihâz-ı nev-'arûs-ı mihr-i bî-hemtâ (K. 4/15, s. 68)

Gelin süsleme

Gelinler, hemen hemen her kültürde olduğu gibi, Osmanlı toplumunda da meşşata adı verilen bezekçi kadınlar tarafından çeşitli ziynet eşyaları ve makyaj malzemeleri ile süslenmişlerdir. Âsım da bir beytinde "(Bu) felekte bulunan sabit yıldızlar değil, yüce âlemin yeni gelini düğün gecesinde başına mücevherle süslü bir başlık takmıştır." diyerek gelinlerin taktıkları süslü başlıklara değinirken bir başka beytinde ise güneşin batıp gece oluşunu "güneş gelininin kaşlarına çektiği siyah rastığın akması" şeklinde ifade etmiştir:

Degül çerh-i sevâbit ber-ser itmiş şâm-ı sûrîde
Mücevher târ-pûşın nev-'arûs-ı 'âlem-i vâlâ (K. 4/16, s. 68)
Tabakça-i mehe konmış 'arûs-ı hurşîdün
Dökildi vesmesi rûy-ı zemîne sanma zulâm (K.12/8, s. 107)

Köle ve Delilerle İlgili Olanlar

Kölelerin kulağına halka takma

Eskiden kölelerin kulağına halka/küpe takılarak o kişinin köle ya da hizmetçi olduğuna işaret edilmiştir. Kulağa halka takmak pek çok beyitte kölelik ve hizmetçilikle ilişkilendirilmiş ve kulağı halkalı anlamında "halka-be-gûş" ifadesi kullanılmıştır (Özkan, 2007: 346). Şairin de aşağıdaki beyitte "Güstehemle Kubad senin şerefli devrinde gelseydi kapında kulağı halkalı köle olurlardı." sözleriyle bu geleneğe telmihte bulunduğu görülmektedir:

Derinde bende-i halka be-gûş olurlardı
Geleydi devr-i şerîfinde Güstehemle Kubâd (K. 8/27, s. 92)

Delilerin kınanması, zincire bağlanması

Bosnalı Âsım Divanı'nda, deli ve delilikle ilgili olarak delilerin kınanmalarına ve zincire vurulmalarına temas edilmiştir. Şairin, aklı ve şuuru yerinde olmayan, meczup, düşkün manasına gelen "deli/delilik" kavramını klasik şiir geleneğinin dışına çıkmayıp âşığın ruhi hâllerinden biri olarak beyitlerinde işlediği görülmektedir. Âsım, bir beytinde aşk ile kendinden geçmiş divane gönüle kınama ve ayıplama taşlarının yağdığını belirterek delilerin toplum içerisinde sergiledikleri garip davranışlardan ötürü ayıplanmasına değinmiştir:

Gönül dîvâne seng-i ta'n u teşnî' ise yagmakda
Bu çıkmaz râh-ı 'aşkun içre bu âlâmı kim görmiş (G. 187/4, s. 257)

Şair, aşağıda yer alan beyitte de delilerin ıslah edilmek maksadıyla zincire vurulmasına "Eğer senin gece renkli saçının âşıklarını yazarlarsa ayağımda pek çok zincir, başımda yuva yazsınlar." sözleriyle temas etmiştir:

Eger dîvânegân-ı zülf-i şeb-gûnun yazarlarsa
Ayagumda niçe zencîr serde lâne yazsunlar (G. 94/2, s. 208)

Âsım'ın bir başka beytinde "Biz öyle divaneleriz ki bizi zincirler bile tutamaz." (G. 165/1) diyerek ve bir diğer beytinde de sevgilinin saçı ile zincir arasında ilişki kurarak (G. 261/2) yine delilerin zincire vurulması geleneğine telmihte bulunduğu görülmektedir.

Ölüm, Matem ve Ceza ile İlgili Olanlar

Matem zamanı siyah elbise giymek

Siyah renk hemen hemen bütün kültürlerde korku, ölüm ve yas ile ilgili bir motif olmuş ve dünya üzerindeki birçok din ve toplumda olduğu gibi Osmanlı toplumunda da yas tutanlar için ana renk siyah olmuştur (Özkan 2007: 365). Âsım'ın da yas/matem tutmak ifadesini kullandığı

beyitlerde genellikle siyah renkten bahsettiği ya da siyah renge işaret ettiği görülmektedir. Şair, bir beytinde Kabe'nin siyah örtüyle örtülmesini Kabe'nin yas tutmasıyla ilişkilendirerek matem elbisesinin renginin siyah olduğunu açıkça ifade ederken; Semendre ve Niş kalesiyle Belgrad'ı düşman elinden alıp ehl-i küfre matem elbisesi giydirdiklerini söylediği bir başka beytinde yine matem elbisesinin renginin siyah olduğuna işaret etmiştir. Şairin yas tutmayı sadece ölümle ilişkilendirmediği elem verici bir hadise karşısında da yas tutulabileceğini ifade ettiği görülmektedir:

'Aceb mi şâhid-i Ka'be giyerse hep siyeh câme
Anun hacc-ı vedâ'ından[4] *beri mâtem çeker hâlâ* (K. 4/53, s. 71)
Kal'a-yı Niş ü Semendreyle Beligrâd'ı alup
Ehl-i küfre yine giydürdi libâs-ı mâtem (Kt. 1/16, s. 369)

Matem zamanı saçları çözme

Saçların çözülüp yüze salınarak feryat ve figan etmek eskiden yas törenlerinde ve matem zamanlarında uygulanan bir âdettir. Âsım bir beytinde "Zamanın alçak düşmanları pek yüz bulmuştu. Kanları dökülsün, üzüntü ve yas saçları yüzlerine dökülsün." demek suretiyle bu geleneğe telmih yapmıştır:

Kan döksün ye's ü mâtem saçların salsun yüze
Pek yüz almışdı e'âdî-i li'âm-ı rûzgâr (K. 6/35, s. 84)

Mezar taşı dikme

Mezar taşlarına ölenin kimliğini, cinsiyetini, doğum tarihi ve ölüm tarihi gibi bilgileri içeren yazılar yazmak ve işaretler yapmak çok yaygındır. İslam dininin sadece ölenin adının yazdığı bir taşla yetinilmesini öğütlemesine karşın bu konuda sınır tanınmamış bu bilgilerin yanı sıra nereli olduğu, ölüm nedeni, yaşadığı hayattaki mutsuzluğu, dua isteği, şiirleri ve çeşitli beyitler de mezar taşlarına yazılmıştır (Örnek 1971: 66). Şair aşağıda yer verilen beyitte de âşığın öldükten sonra kendisinden bir iz kalmasını ve afetlerle dolu hayatının bilinmesini istemediği için mezar taşı diktirmeyi bir bela olarak gördüğünü söyleyerek mezar taşı dikme geleneğine telmihte bulunmuştur:

Ne belâdur Kays-ı zârun başına seng-i mezâr
Şöhret-i pür-âfeti bir 'âşık-ı zâr istemez (G.176/3, s. 251)

Mezarların süslenmesi

Mezar süslemelerinde çiçek, ağaç ve belirli otlar kullanılmaktadır. Daha çok ilçe ve kentlerde mezarların başucuna ağaç dikmek, mezar üzerine çiçek ekmek ve bakımlı otlar yetiştirmek bir gelenek hâline gelmiştir. Mezar süslemesinde en çok akasya, selvi, çam, iğde, kavak ağaçlarıyla gül, karanfil, zambak, sümbül, menekşe gibi çiçekler ve pelin, arapsaçı gibi otlar kullanılmaktadır (Örnek 1971: 66). Aşağıya alınan beyitte şair, "Ey sevgili âşığın mezarı nerede olsa belli olur çünkü senin sümbül saçlarının ayrılığının hüznü ile âşığın mezarının otları baş aşağıdır." demek suretiyle mezara çiçek ve ot dikme âdetine telmihte bulunmuştur. Beyitte sevgiliye hitap etmek için gül, sevgilin saçları için ise sümbül ifadelerinin kullanılmasının, gül ve sümbülün mezar üzerine dikilen çiçeklerden bazıları olması itibarıyla şairin bilinçli bir tercihi olduğunu söylemek mümkündür:

[4] Divan neşrinde verâ' şeklinde geçmektedir ancak anlam gereği vedâ' sözcüğünün daha uygun olacağı düşünülerek kelime vedâ' olarak alınmıştır.

Hüzn-i hicr-i sünbülünle ser-nigûndur sebzesi
Kanda olsa bellüdür ey gül mezârı ‘âşıkun (G. 231/2, s. 279)

Başına ateş yakmak

Bir cezalandırma usulü olan başa ateş yakma, ceza alacak kişinin başına kızgın leğen koyma cezasıyla hemen hemen aynıdır ancak divan şairleri, şiirlerinde bu uygulamaya daha çok gönderme yapmışlardır (Özkan 2007: 307). Âsım'ın da "Bağışlamanın sonsuz denizinin coşkusu olmasa, bu yalanlar zahidin başına ateş yakardı." diyerek bu uygulamaya temas etmiştir:
Bu riyâlar başına âteş yakardı zâhidün
Cûşiş-i ‘ummân-ı bî-pâyân-ı gufrân olmasa (G. 340/4, s. 336)

Hazine, Büyü ve Fal ile İlgili Olanlar

Hazinelerin viranede bulunması, yılanlarla korunması ve hazinelere tılsım yapılması

Eskiden banka emniyet sandığı gibi teşekküller olmadığı için bazı zenginlerin kendi para ve mallarını ve hükümet görevlilerinin, padişahın sahip olduğu altın, mücevher türünden servetlerini gömerken hazinenin zarar görmemesi ve kimse tarafından bulunamaması için büyü yaptıkları ve bu hazineleri korumak için birer korkunç yılan vazifelendirdikleri bilinmektedir (Onay 2014: 132). Şair, aşağıdaki beyitte "Ey gam kıvrım kıvrım ahımızın dumanı büyük yılan olsa şaşılır mı, sen yıkık gönlümüzün içinde hazinemizsin." sözleriyle hazinelerin hem virane yerlere gömülmesine hem de hazinelerin yılanlar tarafından korunmasına vurgu yapmıştır:
‘*Aceb mi ejder olsa halka halka dûd-ı âh ey gam*
Derûn-ı sîne-i vîrânede gencînemüzsin sen (G. 290/4, s. 310)
Şair, bir başka beyitte de âşıkların gönlünün sevgiliye ulaşma hazinesine meyletmekten sakınmaları gerektiğini çünkü sevgilinin yüzüne düşen perçemlerin bir ateş ejderhası gibi o hazineyi koruduğunu söyleyerek söz konusu geleneğe telmihte bulunmuştur:
Sakınsun meyl-i nîl-i genc-i vuslatdan dil-i ‘uşşâk
Ruhında halka halka zülfi bir su‘bân-ı âteşdür (G. 82/2, s. 202)

Fal Açma

Fal; gayb âlemi, insan karakteri, gelecek gibi hususlar hakkında bilgi verme amacıyla yapılan bütün esrarengiz faaliyetleri kapsamaktadır (Çelebi 1995: 138). Fal bakma sadece halk arasında yaygınlaşmakla kalmamıştır. Saraylarda da öncelikle tahta geçme olmak üzere savaş, düğün, sefere çıkma gibi durumlarda uygun gün ve saatin tayin edilmesi için müneccimbaşılar tarafından fallar bakılmış ve bu durum bir gelenek hâline gelmiştir (Sümbüllü 2010 : 43). Aşağıdaki beyitte de şairin "(Sevgili), yağmalama ve esir alma ve zarara niyet etse onun Tatar savaşçısına benzeyen gözleri kirpik okları ile fal açar." diyerek bu geleneğe temas ettiği görülmektedir:
Kasd itse nehb ü gâret ü seby ü hasâreti
Tatar-ı çeşmi nâvek-i müjgânla fâl açar (G. 97/3, s. 209)
Beyitte sevgilinin gözlerinin Tatar savaşçısına teşbih edilmesi, gözlerin kirpik okları ile fal açması ve yağmadan bahsedilmesi gözyaşlarının yağmalanacağı intibaını uyandırmaktadır. Bu vesile ile şairin, Tatar Türklerinin yağmur yağması için büyü yapmalarına bir göndermede bulunduğunu da söylemek mümkündür.

Din, Tasavvuf, İnanç ve İnanışlarla İlgili Olanlar

Hilali görüp oruç tutma

Ramazan orucuna başlayabilmek için öncelikle gökyüzünde Ramazan hilalinin görülmesi gerekmektedir. Osmanlıda da Ramazan hilalinin gökyüzünde tespit edilmesi ile Ramazan ayının geldiği ilan edilmiş ve oruç tutulmaya başlanmıştır. Âsım da "mah-ı nev" ve "şehr-i savm" ifadelerini kullandığı aşağıdaki beyitte hilalin görünmesi ile oruç ayının başladığına temas etmektedir:

Mâh-ı nevdür görinen sanma o bedrü'd-dînün
Şehr-i savm içre rikâb-ı zeri olmakda 'ayân (K. 17/10, s. 130)

Abdalların dağ yakması

Kalenderi veya gezgin derviş olarak da adlandırılan bazı abdalların memelerine, pazularına şişler soktukları, at nalı mıhlayarak dolaştıkları, göğüs başlarına Hz. Ali ve Hz. Hüseyin sevgisi namına dağlar yaktığı veya bıçakla çizip kanattığı, oluşan yara izlerini de teşhir ettikleri bilinmektedir (Onay 2014: 24-25). Âsım'ın da aşağıdaki beyitte "Lale abdalı, ayrılık derdinin ateşi ile hüzünlü gönlüne Muharrem ayının yarasını yakmıştır." demek suretiyle abdallar arasındaki bu geleneğe telmihte bulunulduğunu görmekteyiz:

Abdâl-ı lâle âteş-i derd-i firâk ile
Yakmış dil-i hazînine dâg-ı muharremi (Msm. 1/2, s. 135)

Nazar Değmemesi İçin Örtü Örtme

Göz değmesi olarak da isimlendirilen ve bir afet olarak değerlendirilen nazar değmesinin, insanın ya da hayvanın hastalanmasına, bir kazaya uğramasına sebep olacağına inanılmakta ve nazar değmemesi için bazı önlemler alınmaktadır (Onay 2014: 37). Alınan bu önlemler arasında nazar değeceği düşünülen kişinin yüzüne ya da üzerine örtü çekmek de bulunmaktadır. Şair de aşağıdaki beytinde nazar değmemesi için sevgilinin üzerine örtü çekildiğinden bahsederek söz konusu geleneğe yer vermiştir:

Dokınmasun diyü 'aynü'l-kemâl-i mihr-i sipihr
Hemîşe dûd-ı dilüm çekmede nikâb sana (G. 4/2, s. 160)

Meclis ile İlgili Olanlar

Şarabın tortusunu yere dökme

Çöküntü, şarabın dibinde kalan telve, şarap tortusu anlamına gelen dürd; divan şiirinde de şarabın dibinde kalan ve süzülmesine rağmen şaraptan ayrılmayan tortuyu ifade etmektedir. Dürd ağırlığından ötürü şarabın dibine çöker ama şarap küpten alınıyorken ya da içiliyorken tekrar şaraba karışır. Dürd içilmez ve son yudum dökülür (Bahadır 2013: 293). Âsım da aşağıda yer alan beyitte rinde "Kadehin dibindeki tortu gibi sen de meyhanecinin kapısının toprağı ol." diyerek bu geleneği hatırlatmıştır:

Cür'aveş hâk-i der-i pîr-i mugân ol ey rind
Her gün ol mâye-i nahvet yine mestâna düşer (G. 135/3, s. 229)

Kadeh Duası

Ahmet Talat Onay kadeh duası ile ilgili şu bilgileri vermektedir:

"En'âm kitaplarında dua mecmularında bir kadeh duası vardır. Hatta eskiden tas ve çanak içine dua yazarak bununla hastaya su içirmek suretiyle bir tedavi tarzı da vardı. Şiirlerimizde geçen

"kadeh duası" tabirinin delalet ettiği mazmun tamamıyla anlaşılamamıştır…. Bu tabiri havi beyitler dikkatle tahlil ve tetkik edilince şu manayı ifade ettiğini söylemek zaruridir: Muskirat boğazı dar şişeden sürahiden kadehe dökülürken duyulan kulkul sesini ayyaşlar duaya benzetmişlerdir. Harabat alemlerinde kadehler doldurulurken rindanın aldıkları ihtimam ve haz adeta duayı dinlemek ve duaya iştirak etmek manzarası arz etmektedir" (Onay 2014: 234).
Aşağıdaki beyitte şair "Güya kadeh duası baştaki bütün dertleri defeder, aman Âsım meyhaneciyi bilir misin?" diyerek kadeh duasının her derde deva olduğunu beyan etmiştir:
Gûyâ kadeh du'âsı ider def'-i derd-i ser
'Âsım amân pîr-i mugânı bilür misin (G. 308/5, s. 319)

Diğer Âdetler

Alıcı kuşlarla avlanma

Çok eski zamanlardan beri avcılık yapan insanlar, bir av taktiği olan ve bir gelenek hâline gelen uçan avları diğer kuşlarla avlatma usulünü kullanmışlardır. Avda kullanılan kuşlara daha önce tecrübe edilmiş belirli yöntemlerle av talimi yaptırılmış ve bu kuşlar av yerine götürülerek diğer bazı kuşların avlanmasında kullanılmıştır. Avlanma amacıyla terbiye edilen kuşlar doğan, sungur, şahin gibi kuşlar olmuştur (Abdülaziz Bey 1995: 377). Osmanlıda da çok yaygın olan bu avlanma usulünde sarayda, eğitilmiş alıcı kuşların kullanıldığı ve av kuşlarının avlandığı bu tür avlara katılan maaşlı birimler oluşturulduğu bilinmektedir (Ceylan 2007: 9). Klasik Türk şiirinde bu geleneğin genellikle sevgili-âşık ekseninde ele alındığı görülmektedir. Asım da aşağıdaki beyitlerde sevgilinin yan bakışı ve saçı ile doğan kuşu arasında ilişki kurmuştur. Aşağıda yer alan ilk beyitte sevgilinin gamze doğanının pençesinden aşığın mekânsız gönül Hüma'sının kanat açtığı anlatılırken diğer beyitte sevgilinin doğan kuşuna benzeyen zülfünün havada av aradığından bahsedilmiştir:
Gördinüz mi pençesinden şâh-bâz-ı gamzenün
Lâ-mekân gönlüm hümâsın per-feşân olmış gider (G. 70/4, s.196)
Ey murg-ı dil felekde muhâlif hümâlara
Şeh-bâz-ı zülf-i yâr hevâda şikâr arar (G. 132/4, s. 228)

Papağana konuşma öğretme

Papağanlara konuşma öğretilirken ayna kullanılmıştır. Konuşmayı öğretecek kişi kuşu büyük bir aynanın önüne koyup kendisi aynanın arkasında gizlenir ve konuşmaya başlarmış. Aynada aksini gören kuş bu sesi kendisine benzeyen başka bir kuşun sesi zannederek taklit etmeye başlar ve bu şekilde konuşmayı öğrenirmiş (Pala 2003: 474). Âsım da aşağıda yer alan beyitte bu geleneğe yer vermiş ve kendisini papağan ile kıyaslayarak onun gibi konuşkan olmamasını kalp aynasında çeşit çeşit keder bulunmasına bağlamıştır:
Güftâra niçe gelsün tûtî gibi hiç 'Âsım
'Âyîne-i kalbinde sad-gûne keder yok mı (G. 386/7, s. 360)

Yazıya kum dökmek

Eskiden mürekkepleri çabuk kurutmak için yazı üzerine boyanmış ince kum dökmek bir âdet hâline gelmiş, fermanlarda ve beratlarda bu uygulama için altın zerreleri kullanılmıştır (Onay 2014: 345). Aşağıdaki beyitte de şairin "El delil sayfasına kalem uzatınca güneş de imza için altın kum dökmektedir." diyerek yazı üzerine altın zerreleri dökme geleneğinden söz ettiği görülmektedir:
Rîg-i zer dökmede hurşîd berây-ı imzâ

Desti ilkâ idicek safha-i burhâna kalem (K. 11/24, s. 103)

Kılıca su vermek

Bıçak, kılıç gibi kesici aletlerin imalatından sonra sertlik ve keskinlik vermek amacıyla yapılan işleme "su vermek" denmektedir. Kılıca su verme usulünde çok çeşitli karışımlar ve su çeşitleri kullanılmış ve yapılan bu işlem meslek sırrı olarak görüldüğü için gizli tutulmuştur (Onay 2014: 374; Duman 2021: 190). Âsım da kılıçların yapımı esnasında sertlik ve keskinliğini artırmak ve Osmanlıda bir gelenek hâline gelen kılıca su vermek âdetine, "Sevgilinin can alıcı yan bakış suyu âlemde akarken, acaba İskender niçin ölümsüzlük suyunu özlermiş?" sözleriyle yer vermiştir:

Akarken âb-ı tîg-i cân-sitân-ı yâr 'âlemde

Niçün İskender âyâ çeşme-i hayvânı özlermiş (G. 198/2, s. 262)

Şairin bir başka beytinde su verme işlemini hançer için kullandığı da görülmektedir. (K. 15/24)

Sonuç

Divan şairleri içinden çıktıkları toplumun sosyal yaşamına yabancı kalmamışlar bilakis o toplumun sözlü kültürünü oluşturan âdet, gelenek, görenek, inanış ve uygulamaları şiirlerine konu edinmişlerdir. Hayatının büyük bir kısmını Bosna'da halkla iç içe geçiren Âsım da dönemin âdet ve geleneklerini eserinde başarıyla kullanmıştır. Âdet ve gelenekleri şiirlerinde bazen doğrudan vermeyi tercih eden şair, çoğu zaman da bunları türlü hayal ve tasavvurlara konu etmiş, hayal dünyasındaki bir şeyi aktarırken âdet ve geleneklerden faydalanmıştır.

Şairin hutbe okutmak, sikke bastırmak, devlet büyüğünün ayağının altına halı sermek nev'inden saray adabına yönelik geleneklerin yanı sıra bayram zamanı dolap kurma, matem zamanı siyah giyme, mezarların süslenmesi, bayram hilalini gözleme, nazara karşı örtü örtme, fal açma gibi devrin sosyal yapısı hakkında bilgi veren pek çok âdet ve geleneğe de şiirlerinde oldukça canlı bir anlatım tarzıyla temas ettiği görülmektedir. Âsım Divanı'nda yer alan âdet ve geleneklerin bir kısmı günlük hayatımızda artık yer almazken bir kısmı değişerek yahut değişmeden günümüze kadar gelebilmiştir.

Divan şairleri, halk kültür ve yaşamından elde ettiği imgeleri, klasik şiir geleneğinin belirlediği sınırlar ve estetik kaideler çerçevesinde şiirlerine aktarmışlardır. Yaşadıkları toplumun kültürüyle şekillenen divan şairlerinin, eserlerinde o toplumun sözlü kültürünü oluşturan âdet ve geleneklerden de bilhassa istifade ettikleri görülmektedir. Divanda tespit edilen âdet ve geleneklerin, konularına göre çeşitli başlıklar altında toplanarak ele alındığı bu çalışma ile divan şairlerinin yaşadıkları dönemin sosyal ve kültürel hayatına duyarsız kalmadığı ve Türk kültür araştırmaları için divan edebiyatı eserlerinin de önemli kaynaklar olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır.

Kaynakça

1. Abdülaziz Bey. (1995). *Osmanlı Âdet Merasim ve Tabirleri*. C. I. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
2. Alikılıç, D. (2002). *XVII. Yüzyıl Osmanlı Saray Teşrifâtı ve Törenleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
3. Bahadır, S. C. (2013). *Divan Edebiyatında Şarap ve Şarapla İlgili Unsurlar*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
4. Baktır, M. (1998). Hutbe. *İslam Ansiklopedisi*. C. 18. İstanbul: Türkiye Diyanet Yayınları, 425-428.

5. Boztaş, F. (2009). *On altıncı Yüzyılın Sonuna Kadar Osmanlı Devleti'nde Tabl ve Alem Mehterleri Teşkilatı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
6. Ceyhan S. (2010). Tâc (Tasavvuf). *İslam Ansiklopedisi*. C. 39. İstanbul: Türkiye Diyanet Yayınları, 363-365.
7. Ceylan, Ö. (2007). *Kuşlar Dîvânı Osmanlı Şiir Kuşları*. İstanbul: Kapı Yayınları.
8. Çelebi, İ. (1995). Fal (İslam'da). *İslam Ansiklopedisi*. C. 12. İstanbul: Türkiye Diyanet Yayınları, 138-139.
9. Demirkazık H. İ. (2012). Emrî Divanı'nda Âdetler ve Gelenekler. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 9, 49-110.
10. Dilçin, C. (1999). Türk Kültürü Kaynağı Olarak Divan Şiiri. *Osmanlı Divan Şiiri Üzerine Metinler*, Ed.: Mehmet Kalpaklı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 295-299.
11. Duman, A. (2021). Klasik Türk Şiirinde Kılıç (15-16. Yüzyıl Divanlarına Göre). *International Journal of Filologia*, 4/6,164-202.
12. Güntan, İ. (2015). *Osmanlı Neferi ve Savaş*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
13. Kaya, H. (2010). Azmizâde Hâletî Divanı'nda Âdet ve Gelenekler. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 5, 133-183.
14. Köksal, M. F. (2005). Klasik Türk Şiirinde Güneş Tutulması ve Bununla İlgili İnanış ve Âdetler. *Klasik Türk Şiiri Araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları, 353- 367.
15. Kurtoğlu, O. (2018). *Bosnalı Âsım Dîvânı* (e-kitap). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti /58698,bosnali-asim-divanipdf.pdf?0
16. Kütükoğlu, M. (2020). Osmanlı'da Mühür. *İslam Ansiklopedisi*. C. 31. İstanbul: Türkiye Diyanet Yayınları, 529-530.
17. Onay, A. T. (2014). *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı*. Haz.: Cemâl Kurnaz. İstanbul: MEB Yayınları.
18. Ozansoy, H. F. (1968). *Eski İstanbul Ramazanları*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
19. Örnek, S. V. (1971), *Anadolu Folklorunda Ölüm*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
20. Örnek, S. V. (1977). *Türk Halkbilimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
21. Özkan, Ö. (2007). *Divan Şiirinin Penceresinden Osmanlı Toplum Hayatı*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
22. Pakalın, M. Z. (1971), *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. C. I-III. İstanbul: MEB Yayınları.
23. Pala, İ. (2003). *Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: L&M Yayıncılık.
24. Sümbüllü, Z. (2010). Fal ve Falcılık Kavramı Ekseninde Türk Kültür Tarihinde Fal ve Kehânet. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 43, 55-72.
25. Şentürk, A. (1993). Klâsik Osmanlı Edebiyatı Işığında Eski Âdetler ve Günlük Hayattan Sahneler. *Türk Dili*, 495, 175-188.
26. Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
27. Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devletinin Saray Teşkilâtı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

THE CUSTOMS AND TRADITIONS IN DIVAN OF BOSNALI ASIM

Abstract

The tradition of divan literature has been subject of the criticism about it does not reflect the community lifestyle, it is disconnected from public and real life, it is a complete abstract kind of literature. Nevertheless, recently lots of studies have been done about the reflections of folk culture on the divan poetry and the divan poetry has been a priceless resource in terms of Turkish culture. Owing to these studies, divan poets had included the things which they saw, took advantage of, and used, into their poems. Divan poets had not been indifferent to the culture, customs, traditions, habits of the community that they lived in. In this study, the traditions and customs from the divan of one of the 17th century poets, Bosnalı Âsım, are identified and emphasize the usage of them trying to show that divan poetry was not apart from public. On the contrary what is believed, divan poetry was within the social life of the society and this study is trying to present that reality via the example couplets.

Key Words: *Diwan Poetry, Classical Turkısh Poetry, Bosnalı Asım, custom, tradition*

UDK 821.163.4(497.6).09-1 Adlî, H. Ç.
UDK 821.512.161(497.6).09-1 Adlî, H. Ç.
Pregledni rad

Eda TOK

'ADLÎ HÜSAM ÇELEBİ'NİN MOSTAR MANZUMESİ

Öz

Bosna Hersek'in önemli isimlerinden biri olan Muvakkit Sâlih Sıdkı'nın en önemli eseri Türkçe kaleme aldığı Târîh-i Bosna'dır. Olayları kronolojik sırayla ayrıntılı biçimde anlatan bu eser Bosna'nın 1414'ten 1878'e kadar olan dönemini kapsamaktadır. Bu eserin I. cildinde Mostar şehri şairlerinden Adlî mahlaslı Hüsam Çelebî'nin Mostar hakkında yazdığı manzum mektup bulunmaktadır. Çalışmada sözü edilen manzume çevriyazılı olarak verilecek ve manzumenin yorumlanmasıyla şairinin nazarından o dönem Mostar'ı gözler önüne serilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Edebiyat, şiir, tarih, Mostar.*

Giriş

Psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi pek çok bilim dalı ile ilişki içerisinde olan edebiyatın doğrudan ilişki içerisinde olduğu disiplinlerin en başında tarih gelmektedir. Yazıldığı dönemin izlerini taşıyan ve yazıldığı toplumun itikadi, içtimai ve kültürel yaşantısını bütün yönleriyle yansıtan edebî eserler, aynı zamanda tarihî bir vesika niteliği de taşımaktadır. Bir çeşmenin yapılışına düşülen tarih, padişahın cülusuna yazılan bir methiye veya bir devlet adamının ölümüne yazılan bir mersiye gibi örnekleri çok sayıda arttırılabilecek türden eserlerin taşıdığı edebî niteliğin yanı sıra tarihe kaynaklık ettiğinden bahsetmek de mümkündür. Hiç şüphesiz ki bir edebiyat araştırmacısının başvurması gereken temel kaynaklar arasında tarihî kaynakların da bulunması gerekmektedir. Tarihî vesikalarda da dönemin önemli edipleri, yazarları ve sanat erbapları hakkında biyografik bilgilere yahut devrin ileri gelen şahsiyetlerine sunulan manzumelere ulaşılabilmektedir. Bizim de hazırladığımız bu çalışmaya Tarih-i Bosna'da kayıtlı bir manzume zemin oluşturmaktadır.

Târîh-i Bosna Hakkında

Bosna-Hersekli tarihçi Sâlih Sıdkı, Saraybosna'da doğmuş olup babasının adı Hüseyin, dedesinin adı Fazlullah'tır. Bu sebeple Hacıhüseyinzâde (Hacıhüseyinoviç) diye tanınmıştır. 1859'da Gazi Hüsrev Bey Camii haremi içinde yaptırılan muvakkithâneye muvakkit tayin edildiği için "Muvakkit" (Muvekkit) unvanıyla tanınmıştır. Uzun bir süre Bosna-Hersek takvimini de hazırlayan Muvakkit 12 Mart 1888'de Saraybosna'da vefat etmiştir (Nametak, 2020: 412).

Sâlih Sıdkı'nın en önemli eseri Türkçe kaleme aldığı *Târîh-i Bosna*'dır. Olayları kronolojik sırayla ayrıntılı biçimde anlatan eser, Bosna'nın 1414'ten 1878'e kadar olan tarihî dönemini kapsamakta ve Bosna'ya tayin edilen valileri ele almaktadır. Eserde XV-XVII. yüzyıllara dair verilen bilgiler ilmî temellerle desteklenmiş sağlam bilgiler değilken XVIII. ve XIX. yüzyıllara ait veriler ilmî esaslara bağlı ve daha dikkatli bir biçimde kaydedilmiş bilgilerdir (Nametak, 2020: 413).

Metni bir bütünlük içinde vermeyen yazar, eserde yerel öneme sahip bir rivayet/efsaneden de bahsetmektedir. Tarihî bilgiler arasında naklettiği folklorik üsluba sahip bu ara anlatımlar da araştırmacıya konuyla ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Yazar muvakkit olmasından kaynaklı olsa gerek eserinde detaylara bilhassa tarihlere aşırı dikkat göstermektedir (Oruç, 2002: 220).

"Târîh-i Bosna'nın bir nüshası Saraybosna Şarkiyat Enstitüsündedir (Orijentalni Institut, nr. 766). Seyfeddin Kemura için istinsah edilmiş bir başka nüshası daha sonra Saraybosna Şarkiyat Enstitüsüne intikal etmiştir (Orijentalni Institut, nr. 3459). Muhammed Enveri Kadiç'in dört cilt halinde istinsah ettiği yazma ise Gazi Hüsrev Bey Kütüphanesindedir. Kadiç ayrıca bu eseri yirmi sekiz ciltlik *Târîh-i Enverî* adlı kitabına aynen almıştır. 1992-1995 Bosna savaşı esnasında Saraybosna Şarkiyat Enstitüsü içindeki kitaplarla birlikte yakıldığı için Gazi Hüsrev Bey Kütüphanesindeki nüsha eserin tek yazma nüshası olarak kalmıştır." (Nametak, 2020: 413).

Osmanlı Türkçesiyle yazılan Târîh-i Bosna isimli kronik eserin Boşnakça tercümesi 1999 yılında Saraybosna'da yayınlanmış olup[1] eser henüz Latin harflerine aktarılmamıştır.

'Adlî ve Manzumesi

Târîh-i Bosna'nın 1. cildinin 247-250 sayfaları arasında 'Adlî adına kayıtlı bir manzum mektup bulunmaktadır. Bu metnin çevriyazısına ve değerlendirilmesine geçmeden önce 'Adlî hakkında bilgi vermenin faydalı olacağı kanaatindeyiz. Bilinen biyografik kaynaklarda ismine tesadüf edilemeyen 'Adlî hakkında tespit edilebilen bilgiler oldukça kısıtlıdır. Asıl adı Husam Çelebi Şâhînzâde olup şiirlerinde 'Adlî Çelebi mahlasını kullanan şair 16. yüzyılda Bosna'nın Mostar kasabasında doğmuştur. Derviş-Paşa Bayezidagiç zamanında yaşayan şairin hayatı hakkında fazla bilgi bulunmamaktadır. Şairin divanı olup olmadığı hakkında bilgiye rastlanmamakla birlikte şiirlerin çoğu mecmualarda yer almaktadır (Mehmedović, 2018: 29). Şairin beş beyitlik bir Bayramiyesi ve "Güfte-i Adlî Çelebi" adını taşıyan birisi yedi, diğeri beş beyitlik iki şiiri olduğu bilinmektedir. Bu şiirlerine birkaç Mostarlı şair tarafından nazîre yazılmıştır (Ćatović,TEİS).

'Adlî'nin *Târîh-i Bosna*'da kayıtlı manzum mektubunun başında "1000 [h.1591/1592] senesi tarihinde ve Mostarlı Derviş Paşa vaktinde Mostar şehri şu'arâsından bulınmuş olan Şahinzâde 'Adlî mahlasıyla ma'rûf bulınan Hüsâm Çelebî'nin Mostar mu'teberânı hakkında niçe letâ'ifi müştemil mektûb suretidir." notu bulunmaktadır. Kaside nazım şekliyle, "Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün Mefâ'îlün" aruz vezniyle yazılan bu şiir, Gazi Hüsrev Bey Kütüphanesi'nde bulunan *Târîh-i Bosna*'nın 1. cildinin 247-250 sayfaları arasında yer almaktadır. Şiirde şairin mahlasının bulunmaması ve ifadenin kesilip başka bir başlığa geçilmesi nedeniyle 45 beyitten oluşan bu metnin eksik olduğu kanaatindeyiz.

Hadžiosmanović ve Trako birlikte hazırladıkları çalışmada 'Adlî'nin bu şiirini şehrengiz olarak değerlendirmişlerdir.[2] Ancak şiirin baş tarafındaki yer alan ifadeden de anlaşılacağı üzere bu eserin şehrengiz türü olarak değerlendirilemeyeceği müstakil bir tür sayılabilecek manzum mektup olduğunu söylenebilir (Tığlı, 2020: 173).

'Adlî Çelebi şiirine, saba rüzgârına "*Ey saba rüzgârı! Bu cansız cismin neden can bağışlayan oldu. Cana can katan Mostar'ın haberini mi getirdin*?" şeklinde seslenerek başlamıştır. Şair, saba rüzgârının divan şiir geleneğindeki haberci kimliğinden istifade ederek saba rüzgârından Mostar'ın tüm ileri gelenleri hakkında bilgi almak istemektedir:

Neden cān-bahş oldı iy ṣabā bu cism-i bī-cānuñ
Peyāmuñ mı getürdüñ Mosıtār-ı rūḥ-efzānuñ
Yetiş 'İsā-dem ol bulsun ḥayāt-ı nev dil-i mürde
Ḫaberler vir ṣafā vü ṣıḥatinden cümle a'yānuñ

[1] Salih Sıdkı Hadžihuseinović Muvekkit, Povijest Bosne, (Bosna Tarihi) II Cilt, çev. Abdullah Polimac, Lamija Hadžiosmanović, Fehim Nametak, Salih Trako, Saraybosna: El-Kalem, 1999.

[2] Hadžiosmanović, Lamija ve Trako, Salih (1985), "Šehrengiz Adli Čelebija o Mostaru", POF 35/1985, s.91-105.

‘Adlî, aşağıdaki beyitte Mûyî’den[3] irfan gül bahçesinin gülü, marifetler denizinin incisi şeklinde övgüyle bahsetmektedir:

Fezā’il kesbine sā‘ī mi Mūyī-i süḫan-perver
Ma‘ārif bahrinüñ dürri güli gülzār-ı ‘irfānuñ

Bir başka beyitte ise şair Hasan Ziyaî’nin oğlu şair ‘Ubeydî’den övgüyle bahsetmiştir:

Ḫalef sırr-ı pederdür çün ‘Ubeydīye rūşen oldur
Göñülden tālibi ola hemīşe naẓm u inşānuñ

Şair teselli veren, derdini dinleyen kadim dostum şeklinde bahsettiği Mahmud Bey’in de hâlini sormaktadır:

Ḳadīmī ġam-güsārım hemdemim Maḥmūd Beg hoş mu
Dilīri ḍarb u ḥarbuñ yügreki meydān-ı heycānuñ

Şair, Mu‘ammâyî’nin ukbaya gittiğini, Şihâbî’nin ömür defterinin dürüldüğünü ve Ahmed Ağa’nın ten kalesinden can kuşunun uçtuğunu söyleyerek sözü edilen isimlerin ölüm haberlerini aldığını bildirmektedir:

Gidüp ‘uḳbāya bī-nām u nişān olmuş Mu‘ammāyī
Çıḳarmışken cihānda nām ḥalinde mu‘ammānuñ
Çerāġ-ı bezm-i ‘irfān inṭifāsın istimā‘ itdüñ
Dürülmüş defter-i ‘ömri Şihābī-i süḫan-dānuñ
Uçurmuş murġ-ı cānın ḳal‘e-i tenden ecel topı
İdüp zīr ü zeber bārū-yı ‘ömrin Ahmed Aġānuñ

Şair, sözünü ettiği isimlerin cennet bahçesinde olmasını dilemekte, bu değerli şiiri söyleyenin kimseye düşmanlığı olmadığını belirtmektedir. Şair, şerefli kimselere haset etmediğini, aşağılık kimselere de düşmanlık etmediği alçağın da şereflinin de öveni ve duacısı olduğunu söylemektedir:

Du‘āmız budurur dergāh-ı pāk-ı Rab-ı ‘izzetden
Ṣafāsında olalar ravża-i Firdevs-i a‘lānuñ
İşāretdür murādı herkesiñ aḥvāline yoḫsa
Ġareż yok ḳā’ilinde ḥaḳ bilür bu naẓm-ı girānuñ
E‘ālīye ḥased ḳılmaz edānīye ‘adāvet hem
Senā-gūy u du‘ā-ḫᵛānıdur ol a‘lānuñ ednānıñ

Şair, aşağıdaki beyitlerde kötü niyetli kimselerin ayıplama taşı attıklarını ve düşmanın bu ayıplamasından dünyada kimsenin kurtulamadığını belirtmektedir. Kıskanç kimselerin yermeleri ve dedikodu yapmalarının kulağına asla girmeyeceğini söyleyen şair; arif ve gönül ehli samimi dostlarının bu kadar övgüsünün yeterli olacağı ifade etmektedir:

Degül īcādı ḫod anıñ bu güne naẓm u inşānuñ
Selef itdikleri ma‘lūmıdur erbāb-ı ‘irfānuñ
Atarlar seng-i teşnī‘i bize ehl-i ġaraż zīrā
Cihānda kimse ḳurtulmuş degül ṭa‘nından a‘dānuñ
Ḫasūduñ ḳadḥ ü zemi gūşuma girmez benim aṣlā
Yeter taḥsīn ü medḥi ‘ārif ü ehl-i dil ihvānuñ

[3] 16.yüzyıl sonları ve 17.yüzyıl başlarında yaşamış Mostarlı şairin 3 gazeli Mehmed Meylî’nin mecmuasında bulunmuştur. (Ayrıntılı bilgi için bk.: Mehmedović, Ahmed (2018), *Leksikon Bošnjačke Uleme*, Sarajevo: Gazi Husrev-Begova Biblioteka, s.374.; Mulabdic, Adnan (2016), Mehmed Meylî Gûrânî’nin Mecmû‘at’ü’l-Letâ’if Sandûkat’ü’l-Ma‘ârif Mecmuası (Tenkitli Metin-Tahlil), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk-İslâm kültürü bakımından Bosna-Hersek'in Saraybosna'dan sonra ikinci önemli şehri olan Mostar'da Osmanlı döneminde birçok şair ve ilim adamı yetişmiştir (Aruçi, 2005: 295-298). 'Adlî Çelebi de Tarih-i Bosna'da yer alan manzumesinde **"**Münîrî, Müfti Efendi, Sâmî, İsmail Efendi, Tâbî, Şemsizâde, Keçecizâde Osman, Mahmûd, Mecâzî, Salih Efendi, Mehemmed Kethudâ, İbrahim Efendi, Mûsâ Dedezâde, Rahîkî, Ağazâde, Gulâmî, Mûyî, 'Ubeydî, Sadeddîn, Abdî Şâh, Hasan Hân, Kılıççızâde, Hacı Korzâde, İbrâhim, Çavuşzâde, Zarîf Ömer, Mahmûd Beg, İskenderzâde İbrâhim Ağa, Hâcî Beg, Mu'ammâyî, Şihâbî, Ahmed Ağa" gibi döneminin tanınmış isimlerini zikretmiş ve Mostar şehrinin tanınmış bu kişilerinin isimlerini, lakaplarını, görevlerini övgüyle anarak onların hâl hatırlarını sormuştur. Hayatları hakkında kısıtlı bilgiler bulunan, biyografik kaynaklarda ismi anılmayan Mostarlı şairlerin yaşadığı dönem ve yer hakkında haberdar olunabilmesine katkı sağlaması bakımından manzume önem kazanmaktadır.

Sonuç

Çalışmada önemli tarihi kaynaklardan biri olarak kabul edilen *Tarih-i Bosna*'da tespit edilen 'Adlî Çelebi'nin manzum bir mektubu çevriyazıya aktarılmıştır. Şair, sözü edilen manzumesinde dönemin tanınmış şahsiyetlerinin isimlerini zikrederek onların durumlarını sormuştur. Manzume dönemin önde gelen şahsiyetleri hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir. Bu bildiride edebiyat araştırmacılarının başvurması gereken kaynaklar arasında tarihi vesikaların da bulunması gerektiği; bu vesikalar üzerinde yapılacak incelemelerle dönemin önemli edipleri, yazarları ve sanat erbapları hakkında biyografik bilgilere yahut devrin ileri gelen şahsiyetlerine sunulan manzumelere ulaşılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Tarihi kaynaklar üzerinde yapılacak araştırmalar biyografik eserlerde ismi anılmayan şairlerin ve şiirlerin tespitine de katkı sağlayacaktır.

Metin

[247]

1000 [h.1591/1592] senesi tarihinde ve Mostarlı Derviş Paşa vaktinde Mostar şehri şu'arâsından bulınmuş olan Şahinzâde 'Adlî mahlasıyla ma'rûf bulınan Hüsâm Çelebî'nin Mostar mu'teberânı hakkında niçe letâ'ifi müştemil mektûb suretidir:

Mefā'īlün Mefā'īlün Mefā'īlün Mefā'īlün

Neden cān-bahş oldı iy ṣabā bu cism-i bī-cānuñ
Peyāmuñ mı getürdüñ Mosıtār-ı rūḥ-efzānuñ
Yetiş 'İsā-dem ol bulsun ḥayāt-ı nev dil-i mürde
Ḫaberler vir ṣafā vü ṣıḥatinden cümle a'yānuñ
Münīrī-i süḫanver ez̤kiyāya dersler dir mi
Güzīn-i ehl-i 'irfān ya'ni üstādı bu şeydānuñ

[248]

Daḫı Müftī Efendi müşkilin ḫalḳuñ ider mi ḥal
O mihr-i āsumān-ı faẓl u pertev-baḫşı dünyānuñ
Nedir ḥāl-i şerīfi ḳāḍı-i şehr-i felek kadrüñ
Muḳarrer 'adl[i]le fārūkıdur gerdūn-ı gerdānuñ
Çerāġ-ı şu'le-baḫş-ı faẓl u ehl-i dāniş ü bīniş
Çıkar mı dembedem eş'ārı Sāmī-i süḫan-dānuñ

Ya İsmā‘īl Efendi mürşid ü şeyḫ meẕāḳ ehli
Serin ḳurbān ider mi ‘ıyd-ı vaṣlında cevānānuñ
Şeri‘at ‘arṣasınıñ pehlivānı Tābī-i ẕī-tāb
Burar mı pençesin erbāb-ı ẓulm u ehl-i ‘isyānuñ
Güzeller mübtelāsı Şemsīzāde ol seḫā pīşe
Ḫarīdārı mı cānıla Keçeçizāde ‘Osmānuñ
Gece gündüz sa‘ādet ḫānesinde cem‘ olur iḫvān
Muvarraḳ berşleri yanmaḳda mı Maḥmūd-ı ẕī-şānuñ
Tecerrüd ‘āleminin ḫüsrevi dervīş-i ‘aşḳ-āyīn
Yumuş mı māsivā naḳşını mey-i ‘aşḳile Batḫānuñ
Kemāle irdürüp fennin Mecāzī-i ḥaḳāyıḳ-gūy
Geçer mi naẓm-ı ḫālet-baḫşıla Selmānı devrānuñ
Taṣaddurla belāsı var mıdır Ṣāliḥ Efendinüñ
Demādem sıḳletin çekmekde ḥāmī ney ki iḫvānuñ
Mehemmed Kethüdānuñ hānesinde bahs-i ‘ilm olup
Hemīşe feth olur mı müşkili tefsīr-i Kur’ānuñ
Vaẓīfe içün olur dersḫāne dersine ḥāżır[4]
Ḫaṭīb-i hūb-elḫān u bülend-āvāzı Keyvānuñ
Süleymānile hāli n’oldı İbrāhīm Efendinüñ
Mükāfāt itdi mi ḥaḳ bī-sebeb çekdügi ḫüsrānuñ
Esen olsun abd-ı Mūsā Dedezāde ki her ḫasta
Şifā bulur dem-i pākinden ol nuṭḳ-ı Mesiḥānuñ

[249]
Muḥaḳḳiḳ ḳahveḫāne kūşesinden olmayup eksik
Muḳayyed mi tamām eksikligin dutmaḳla yārānuñ
Raḥīḳī cān bağışlar ḳāleb-i pejmürde[ye] ḥālā[5]
Aġāzāde dirisi geçse berş-i rūḥ-baḫşānuñ
Nişān virir mi eş‘ār-ı Ġulāmīden ‘aceb şi‘ri
Ferāzī-i ḳalīlü’l-fehm ü yāve-gūy u nādānuñ
Demādem sūḫtegān-ı sīne yanġın yanarlar mı
Cemāl-i şem‘ine pervāneveş birbir cevānānuñ
Fezā’il kesbine sā‘ī mi Mūyī-i süḫan-perver
Ma‘ārif baḥrinüñ dürri güli gülzār-ı ‘irfānuñ
Ḫalef sırr-ı pederdür çün ‘Ubeydīye rūşen oldur
Göñülden tālibi ola hemīşe naẓm u inşānuñ
Sevüp bir Yūsuf-ı sānī firāḳından gözi yāşı
Aḳar mı dembedem Ya‘ḳūbveş İsḥāḳ-ı nālānuñ
‘İbādı muḫliṣinüñ itdigi ḳulluḳ içün yā Rab
Ayırma ḳulluġından ben ḳulun ol şāh-ı ḫūbānuñ
Cemāli gibi tekmīl-i kemāl itdi mi Sa‘deddīn
Gel inṣāf it degil mi Molla Ḫünkārı bu devrānuñ

[4] Metinde “Vaẓīfe içün olur mı dersḫāne dersine ḥāżır” şeklinde olup vezin gereği “mı” çıkarılmıştır.
[5] Metinde “Raḥīḳī cān bağışlar mı ḳāleb-i pejmürde ḥālā” geçmekte olup vezin gereği tamir yapılmıştır.

Kimiñle ṣalınur bāġ-ı melāḥat servi ‘Abdī şāh
Ḳulluḳdan ‘āşıḳ-ı şeydāsıyız ol verd-i ra‘nānuñ
Ḥasan Ḫānıñ yezīd aġyār[ı]la seyri muḳarrer mi
Cefā zehriyle baġrı ḫūn mı ‘uşşāḳ-ı şeydānuñ
Ḳılıçcızādenüñ ‘āşıḳları minnet bilürler mi
Şehīd-i tīġ-i ‘aşḳ olmaḳ o şūḫ kim dilārānuñ
Perīşān-ḫāṭırın añmaz mı Ḥācı Ḳorzāde hīç
Şikār-ı dām-ı zülfidür göñül murġı ezel anuñ

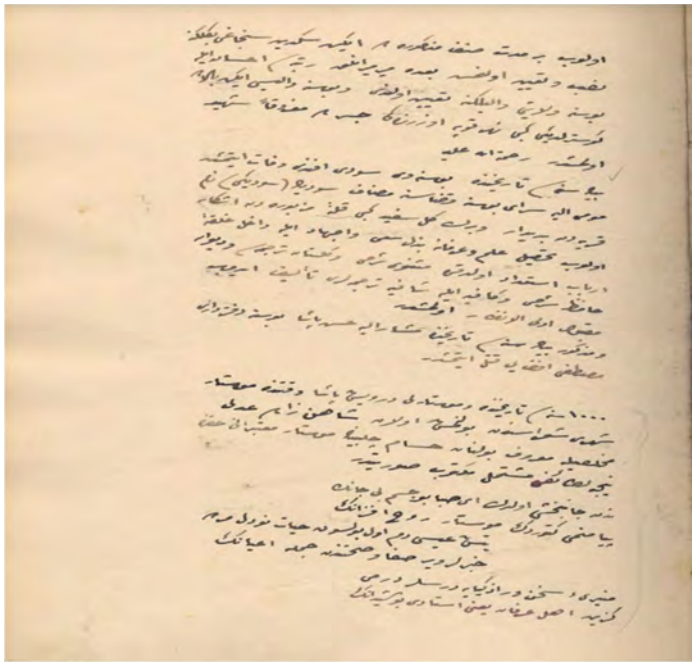
[250]
Ḳavābil zümresinüñ şehlevendi ḫoş mı İbrāhīm
Kemāl ehline rāġıb hemnīşīni ehl-i ‘irfānuñ
Erāẕille ṣalınur mı Çavuş-zāde dīnin āfet
Bu ‘aybı olmasa ḥaḳā naẓīri yoġidi ānuñ
Ẓarīf ‘Ömer daḫı elān nigārıyla muḳayyed mi
Gözedir mi gece gündüz güẕergāhını nisvānuñ
Ḳadīmī ġamgüsārım hemdemim Maḥmūd Beg hoş mu
Dilīri ḍarb u ḥarbuñ yügreki meydān-ı heycānuñ
Demādem ḫāṣ u ‘āma ḫānesinde ḫ̆ān iḥsānı
Çekilür mü Sikenderzāde İbrāhīm Aġānuñ
Hemīşe istikāmet semtine mā’il mi Ḫācī Beg
Revādır olsa nāmı mustaḳīm ol merd-i dānānuñ
Gidüp ‘uḳbāya bī-nām u nişān olmuş Mu‘ammāyī
Çıḳarmışken cihānda nām ḥalinde mu‘ammānuñ
Çerāġ-ı bezm-i ‘irfān inṭifāsın istimā‘ itdüñ
Dürülmüş defter-i ‘ömri Şihābī-i süḫendānuñ
Uçurmuş murġ-ı cānın ḳal‘a-i tenden ecel topı
İdüp zīr ü zeber bārū-yı ‘ömrin Ahmed Aġānuñ
Du‘āmız budurur dergāh-ı pāk-ı Rab-ı ‘izzetden
Ṣafāsında olalar ravża-i Firdevs-i a‘lānuñ
İşāretdür murādı herkesiñ aḥvāline yoḫsa
Ġareż yok ḳā’ilinde ḥaḳ bilür bu naẓm-ı girānuñ
E‘ālīye ḥased ḳılmaz edānīye ‘adāvet hem
Senā-gūy u du‘ā-ḫ̆ānıdur ol a‘lānuñ ednānıñ
Degül īcādı ḫod anıñ bu gūne naẓm u inşānuñ
Selef itdikleri ma‘lūmıdur erbāb-ı ‘irfānuñ

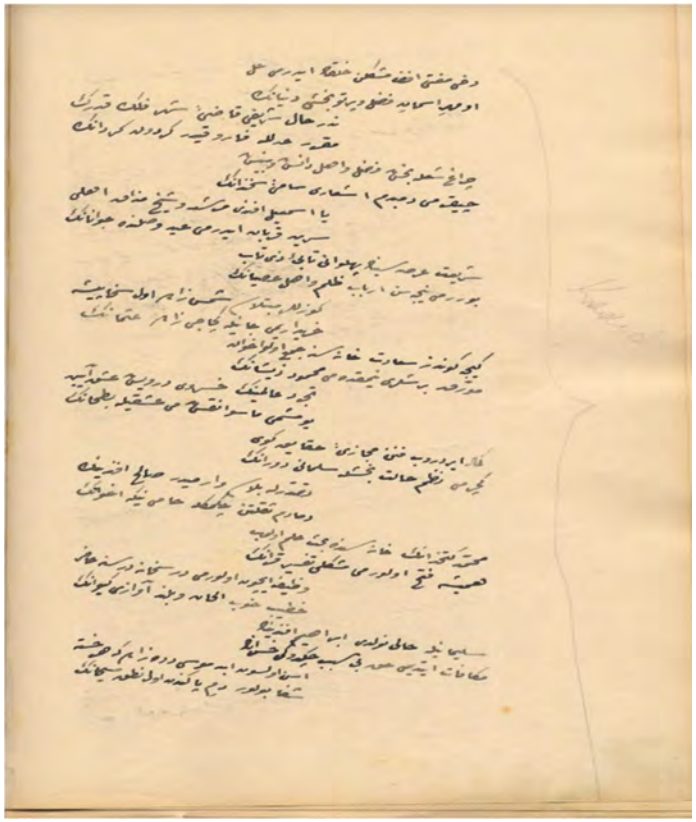
[251]
Atarlar seng-i teşnī‘i bize ehl-i ġaraż zīrā
Cihānda kimse ḳurtulmuş degül ṭa‘nından a‘dānuñ
Ḥasūduñ ḳadḥ ü ẕemi gūşuma girmez benim aṣlā
Yeter taḥsīn ü medḥi ‘ārif ü ehl-i dil ihvānuñ

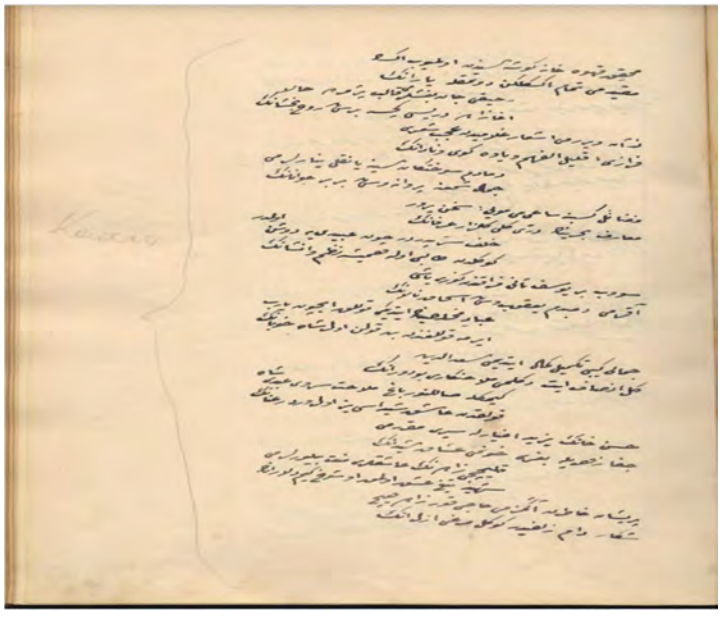
Kaynakça

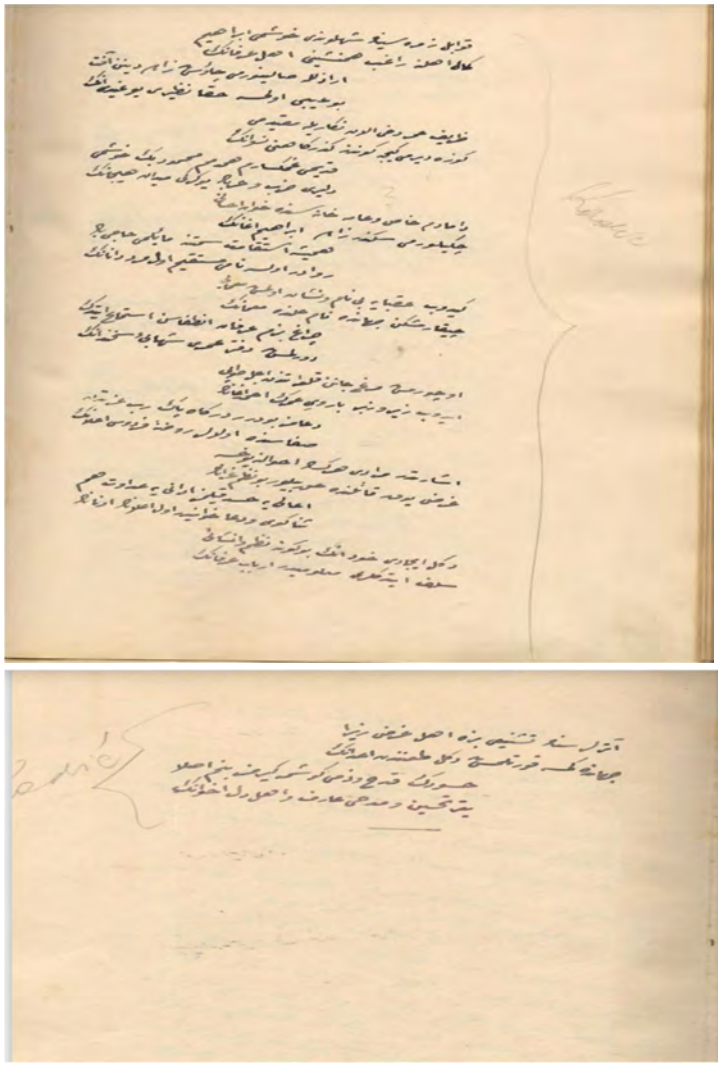
1. ARUÇİ, Muhammed (2005), "Mostar", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 30, s.295-298, İstanbul.
2. ĆATOVİĆ, Alena, "ADLÎ, Hüsam Çelebi", TEİS, http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/adli-husam-celebi E.T: 13.02.2022.
3. MEHMEDOVİĆ, Ahmed (2018), *Leksikon Bošnjačke Uleme*, Sarajevo: Gazi Husrev-Begova Biblioteka.
4. MULABDİC, Adnan (2016), Mehmed Meylî Gûrânî'nin Mecmû'at'ü'l-Letâ'if Sandûkat'ü'l-Ma'ârif Mecmuası (Tenkitli Metin-Tahlil), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
5. NAMETAK, Fehim (2020), "Muvakkit, Sâlih Sıdkı", *TDV İslam Ansiklopedisi*, C.31, s.412-413, İstanbul.
6. HADŽİOSMANOVİĆ, Lamija ve Trako, Salih (1985), "Šehrengiz Adli Čelebija o Mostaru", *POF* 35/1985, s.91-105.
7. ORUÇ, Hatice (2002), "Tarih-i Bosna", *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 32, s. 215-223.
8. HADŽİHUSEİNOVİĆ, Salih Sıdkı, *Muvekkit, Povijest Bosne, (Bosna Tarihi) II Cilt*, çev. Abdullah Polimac, Lamija Hadžiosmanović, Fehim Nametak, Salih Trako, El-Kalem, 1999, Saraybosna.
9. TIĞLI, Fatih (2020), *Türk Edebiyatında Şehrengizler*, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ekler









‘ADLÎ HÜSAM ÇELEBİ’S MOSTAR POEM

Abstract

Historian Muvakkit Salih Sıdkı is one of the most important people in Bosnia and Herzegovina. The most important work of Salih Sıdkı is Târih-i Bosna, which he wrote in Turkish. This work, contains information about history of Bosnia between the years 1414-1878. Volume I of this work includes the verse letter about the city of Mostar, written by Hüsam Çelebi, a poet from Mostar known by his pen name Adlî. In this work, aforementioned poem will be provided in transcribed form and by the interpretation of the poem, depiction of Mostar in the time period will be tried to be portrayed from the point of view of the poet.

Keywords: *Literature, poem, historian, Mostar*

UDK 811.163.43’371’373.45
Izvorni naučni rad

Fikreta Fetahović

UTJECAJ TURSKOG JEZIKA NA SEMANTIČKU ADAPTACIJU RIJEČI PERZIJSKOG PORIJEKLA U BOSANSKOM JEZIKU

Sažetak

Cilj ovoga rada je prikazati utjecaj turskog jezika na semantičku adaptaciju riječi *perzijskog porijekla u bosanskom jeziku. U uvodu rada dat je kratak historijski pregled odnosa perzijskog, turskog i bosanskog jezika. Nakon toga slijedi dio sa poredbenom semantičkom analizom u kojoj su prikazani persizmi koji su zadržali svoje izvorno značenje u turskom i bosanskom jeziku, kao i oni u kojima je došlo do parcijalnih ili potpunih semantičkih pomjeranja. U navedenim primjerima prikazana su izvorna značenja u perzijskom, turskom i bosanskom jeziku.*

***Ključne riječi**: persizmi, perzijske riječi, turcizmi, orijentalizmi, posuđenice*

Uvod

Bosanski jezik u svom leksičkom sastavu sadrži veliki broj riječi tuđeg porijekla, a među njima značajno mjesto pripada i riječima orijentalnog porijekla. Ove su riječi različitim putevima i u različita vremena ulazile u naš jezik, ali se taj proces primarno odvijao preko osmanskog turskog jezika kao posrednika, te se stoga nazivaju turcizmima. Međutim, naučno je precizniji termin orijentalizam, budući da sve te riječi ne pripadaju samo turskom leksičkom fondu, nego je među njima i veliki broj arabizama, pa i persizama (Haverić, Šehović 2017: 11). Orijentalizmi su u najvećem broju posuđivani tokom vladavine Osmanskog carstva u Bosni i Hercegovini u vrijeme direktnih kontakata sa turskim jezikom i kulturom.

Prema Škaljićevom rječniku Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku naš jezik ″sadrži 8.742 riječi (izraza) sa 6.878 raznih pojmova″ (Škaljić 1979: 23). U odnosu na turski i arapski jezik, leksika perzijskog porijekla zastupljena je u najmanjem obimu – u Škaljićevom rječniku Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku zabilježena je ukupno 1.031 riječ perzijskog porijekla, dok je u knjizi Riječi perzijskog porijekla u bosanskom jeziku, autorica Đenite Haverić i Amele Šehović, zabilježen broj od 1.808 osnovnih riječi i izvedenica, od kojih su 842 osnovne riječi. Ovaj srazmjerno manji broj riječi perzijskog porijekla u odnosu na druga dva jezika sasvim je opravdan budući da između govornika perzijskog i bosanskog jezika nije bilo direktnih kontakata (Haverić, Šehović 2017: 12).

Turski jezik, također, u svom leksičkom sastavu sadrži veliki broj posuđenica, među kojima su najbrojniji arabizmi, galicizmi, a zatim i persizmi. Persizme u turskom jeziku vezujemo za vrlo bliske kulturološke, historijske, ekonomske i političke veze ovih dviju zemalja. Interferencija između turskog i perzijskog jezika bila je dugotrajna i vrlo intenzivna. Perzijanci su imali velikog intelektualnog utjecaja na život i razvoj turskog naroda. Taj se utjecaj opaža u svim elementima osmanske civilizacije, u svim granama njihove umjetnosti (arhitekturi, muzici i pjesmi), a stigao je do njih preko seldžučkih Turaka. Brojne perzijske riječi ušle su u turski jezik zahvaljujući dugogodišnjem plodnom književnom stvaralaštvu na perzijskom jeziku a najviše zahvaljujući divanskoj književnosti. Usmenim putem persizmi su posuđivani putem obrazovanja (naročito vjerskog obrazovanja u tekijama), upoznavanjem sa novim zanatima i drugim vještinama, običajima i slično (Çağatay, Kuban 1998: 53). Prema podacima turskih rječnika izdatih od strane Turskog lingvističkog društva persizama u modernom turskom jeziku ima oko

hiljadu i tristo (Dursunoğlu 2009: 132). Taj broj je bio znatno veći za vrijeme Osmanskog carstva kada je turski jezik bio pod utjecajem arapskog i perzijskog jezika. Međutim, nakon jezičnih reformi za vrijeme Ataturkove revolucije, čiji je primarni cilj bio purizacija turskog jezika od stranih riječi, taj broj je znatno smanjen.

Dakle, brojne riječi perzijskog porijekla ušle su u bosanski jezik preko osmanskog turskog kao jezika posrednika. Cilj ovog rada je analizirati značenja leksike perzijskog porijekla u bosanskom jeziku i prikazati utjecaj osmanskog turskog jezika na njihovu semantičku adaptaciju. Pokušat ćemo prikazati da li je do semantičke promjene došlo u jeziku posredniku, odnosno osmanskom turskom jeziku, ili je do nje došlo tek prilikom njenog ulaska u naš jezik. Kao korpus istraživanja za ovaj rad korišteni su etimološki rječnici turskog jezika u kojima su popisane posuđenice iz perzijskog i iz drugih jezika. Od popisanih persizama odabrani su oni koji se koriste u našem jeziku, a došli su nam većinom preko osmanskog turskog.

Semantička analiza posuđenica

Svako jezičko posuđivanje prate i različite pojave na semantičkoj razini jezičke strukture. Sudeći prema brojnosti radova iz ove oblasti, pojave vezane za značenje riječi veoma privlače lingvističku pažnju, osobito ako govorimo o posuđenicama, što je razumljivo ako se složimo da je ″semantičko usklađivanje″ najvažniji elemenat adaptacije u leksičkom posuđivanju. Dakle, sve pojave vezane za značenje u tijesnoj su vezi sa leksičkim pojavama, ali je za pravilno razumijevanje ukupnih leksičko-semantičkih odnosa neophodno i uključivanje funkcionalno-stilskog, stilističkog i sociolingvističkog aspekta. Leksički i semantički plan su općenito u međuovisnom odnosu samim time što riječi ne dobivaju svoje značenje samo od rečenice ulazeći u njene granice nego imaju i svoje značenje izvan rečenice i kad zatreba primjenjuju ga u rečenici. Takvim odnosom se naravno ne umanjuje značaj koji za leksičko-semantičke i stilsko-semantičke pojave i procese ima aktualizacija riječi u datom kontekstu (kontekstualna značenja). Naprotiv, sve su ovo elementi koji se međusobno dopunjuju i samo tako omogućuju da se determiniraju u prave i potpune semantičke vrijednosti svake lekseme. Nijanse u značenju kao i stanovita manja ili veća semantička pomjeranja nerijetko su rezultat utjecaja različitih ekstralingvističkih činilaca. U svakom slučaju, treba znati da izbor jezičkih izražajnih sredstava u govoru ovisi prije svega o semantičkim vrijednostima određenih leksičkih jedinica u jeziku, ali da takav izbor ima i svoja sociolingvistička određenja. Prema tome, ne samo leksički fond već i semantički nivo jezičke strukture nalaze se i općenito, ali je to kod posuđenica osobito naglašeno, pod snažnim utjecajem ukupnog jezičkog razvitka, određene epohe i aktuelne literarnojezičke tradicije, sredine i promjena u društvenom razvoju (Vajzović 1999: 165).

Semantička analiza persizama pokazuje da se one nakon potpune integracije u turski jezik, a zatim i u bosanski jezik, manje više ponašaju analogno ostaloj leksici. Persizmi koji su se često upotrebljavali dobili su šire mogućnosti kontekstualne primjene, pa su bili izloženi uglavnom djelimičnim, ali u nekim slučajevima i potpunim semantičkim pomjeranjima kako u turskom, tako i u bosanskom jeziku.

Utjecaj turskog jezika na semantičku adaptaciju riječi perzijskog porijekla u bosanskom jeziku

Perzijske riječi od momenta preuzimanja iz perzijskog jezika u jezik primalac, osmanski turski, a zatim u bosanski jezik, bile su podložne različitim jezičkim procesima i na putu do potpune integracije prošle su kroz razne adaptacije na morfološkom, fonološkom i semantičkom nivou.

U ovom poglavlju bit će prikazano do kojih je sve semantičkih promjena i pomjeranja u značenju došlo kod riječi perzijskog porijekla tokom njihovog ulaska u bosanski jezik. Pokušat ćemo prikazati da li je do semantičke promjene došlo u jeziku posredniku, odnosno osmanskom turskom jeziku, ili je do nje došlo tek prilikom njenog ulaska u naš jezik. Iako se semantičke promjene ne mogu uvijek sagledati u potpunosti, a sa sigurnošću se ne može utvrditi ni njihov etimološki semantički razvoj niti motiviranost nekih promjena u značenju (Vajzović 1999: 175).

Prema Rudolfu Filipoviću, u analizi semantičke adaptacije ovih riječi razlikuje se primarna od sekundarne adaptacije. Primarna semantička adaptacija obuhvata nultu semantičku ekstenziju (prema kojoj nema razlike u značenju između modela i replike) i suženje značenja po broju i u polju (koje se bazira na promjeni od više značenja na jedno značenje ili od općeg značenja na specijalizirano). Sekundarna adaptacija obuhvata proširenje značenja po broju i u polju koje je uvjetovano dužom upotrebom posuđenica u jeziku primaocu (Filipović 1986: 65). U sekundarnu adaptaciju spada i potpuna nepodudarnost semantike.

Primarna semantička adaptacija

Primarna semantička adaptacija ″podrazumijeva preuzimanje tuđe riječi u onom značenju kakvo je zahtijevao trenutni jezički kontekst i potrebe jezika primaoca. U takvim slučajevima je najčešće riječ o nultoj semantičkoj ekstenziji, što znači da ne postoji nikakvo semantičko pomjeranje u smislu promjene značenja, model = replika, pri čemu značenje modela može u replici biti eventualno, samo suženo ili specijalizovano, a ne prošireno ili promijenjeno″ (Vajzović 1999: 167). U sljedećim primjerima ćemo prikazati persizme koji nisu promijenili svoje izvorno značenje ni u jeziku posredniku, niti u jeziku primaocu.

Nulta semantička adaptacija

Ako uporedimo značenja perzijskih riječi sa značenjima u kojima se te riječi upotrebljavaju u turskom i bosanskom jeziku, možemo doći do zaključka da je najveći broj ovih riječi doživio nultu semantičku ekstenziju. To znači da je posuđenica zadržala svoje izvorno značenje u jeziku posredniku i jeziku primaocu. Takve persizme ćemo prikazati kroz nekoliko sljedećih primjera:

čehra (perz. ċehre چهره,) – ′lice, fizionomija′ (NS, 2002)
(tur. çehre) ′ lice, fizionomija ′ (OTS, 2007)
badem (perz. bādām بادام) - ′badem′ (NS, 2002)
(tur. badem) - ′badem′ (OTS, 2007)
hefta (perz. hafte هفته) – ′sedmica, period od sedam dana′ (NS, 2002)
(tur. hafta) – ′sedmica, period od sedam dana′ (OTS, 2007)
zembilj (perz. zanbīl زنبیل) – ′korpa za nošenje namirnica′ (NS, 2002)
(tur. zenbil) – ′korpa za nošenje namirnica′ (OTS, 2007)
mejhana (perz. meyχāne میخانه) – ′kuća u kojoj se pije i prodaje vino′ (OTS, 2002)
(tur. meyhane) – ′kuća u kojoj se pije i prodaje vino′ (OTS, 2007)

Suženje (restrikcija) značenja

Izvjestan broj perzijskih posuđenica u bosanskom jeziku upotrebljava se u suženom značenju. U ovom dijelu ćemo prikazati primjere u kojima je došlo do semantičke restrikcije u samom jeziku posredniku, tj. u osmanskom turskom, a mi smo ih primili nakon izvršene semantičke promjene. To ćemo prikazati u sljedećim primjerima:

Imenica abdest (perz. ābdast دست آب) jeziku ima više značenja: ′voda kojom se peru ruke i lice; pranje prije obavljanja molitve, abdest: ′ogrtač za kišu, klozet, vješt, sposoban, čestit, čedan′ (Haverić, Šehović 2017: 105). Ova riječ prešla je u osmanski turski jezik u obliku abdest u značenju ′ritualno pranje prije molitve; ukor; distribucija′ (OTS, 2007). U bosanskom jeziku preuzeto je samo značenje ′ritualno pranje prije molitve′.

Imenica leš (perz. lāše لاش) u perzijskom jeziku ima više značenja, a to su: ′truplo, leš, mrtvo tijelo; strvina, crkotina; star, mršav i nemoćan (čovjek ili životinja); magarac′. U osmanskom turskom jeziku ova riječ ima značenje: ′leš, mrtvo tijelo životinje, strvina; nemoćna životinja′. U bosanskom jeziku preuzeto je značenje: ′leš, mrtvo tijelo čovjeka ili životinje, strv, strvina′ (Haverić, Šehović 2017: 106).

Kod nekih posuđenica je došlo do semantičkog suženja značenja u jeziku primaocu. Dakle, riječ je zadržala ili djelomično proširila izvorno značenje u osmanskom turskom, ali je u bosanskom jeziku došlo do suženja značenja. To ćemo prikazati sljedećim primjerima:

Imenica dergah (perz. dargāh درگاه) u perzijskom jeziku znači: ′ prag, prag na vratima′ (NS, 2002). U osmanskom turskom došlo je do proširenja značenja ove riječi: ′mjesto gdje se obavlja molitva; vrata velikaša, prostor pred vratima velikaša, kapija; tekija′ (OTS, 2007). U bosanskom jeziku, u odnosu na osmanski turski, došlo je do suženja značenja: ′vrata velikaša, prostor pred vratima velikaša; tekija′ (Zeriislam, 2003).

Imenica durbin (perz. dūrbīn دوربین) u perzijskom jeziku ima značenje: ′dalekovidan, vidljiv; pronicljiv; dvogled′ (NS, 2002). Ova riječ prešla je u osmanski turski jezik u obliku dürbün u istim značenjima (OTS, 2007). U bosanskom jeziku je preuzeto samo značenje ′dvogled′.

Imenica čaršija (perz. ċārsū چارسو) u perzijskom jeziku ima dva značenja: ′raskrsnica, raskršje; čaršija, mjesto u centru grada gdje se nalaze dućani′ (NS, 2002). U osmanskom turskom riječ je u istom obliku çarsu zadržala ista značenja (OTS, 2007). Međutim, u bosanskom ova riječ je preuzeta samo u značenju ′čaršija′.

Imenica meza (perz. maze مَزَه) u perzijskom jeziku ima više značenja, a to su: ′meza; ukus, aroma; slast, zadovoljstvo; korist, dobit′ (Haverić, Šehović 2017: 104). U osmanskom turskom jeziku riječ ima značenje: ′meza, zakuska; ukus; zabava′ (OTS, 2007). U bosanskom jeziku riječ ima samo jedno značenje, a to je: ′meza, zakuska′.

Imenica saz (perz. sāz ساز) u perzijskom jeziku ima nekoliko značenja, a to su: ′prikladan; red, urediti; muzički instrument saz′ (NS, 2002). U osmanskom turskom za ovu riječ postoji čak jedanaest značenja; ′trska; muzički instrument saz; komplet; majstorija; oprema za konje; red; obuka; snaga; korist; sličnost; lukavstvo′ (OTS, 2007). U bosanskom jeziku ova riječ ima samo jedno značenje, a to je: ′saz kao muzički instrument′.

Imenica hodža (perz. χāğe خواجه) u perzijskom jeziku ima više značenja, a to su: ′učenjak; gospodin, ugledna osoba′ (NS, 2002). Osmanski jezik zadržao je sva značenja ove riječi (OTS; 2007). U bosanskom jeziku imenica je preuzeta u značenju vjerskog učenjaka, odnosno ′hodža, imam′.

Imenica derviš (perz. darwīš درویش) u perzijskom, kao i u osmanskom turskom, ima sljedeća značenja: siromašan, beskućnik; derviš, muslimanski mistik, sufija (NS, 2002: OTS, 2007). U bosanskom jeziku preuzeto je samo drugo značenje, a to je: ′sufija, derviš, muslimanski mistik′.

Riječ zerde (perz. zarde زرده) u perzijskom jeziku znači: ′žute boje, zlatne boje; šafran′ (NS, 2002). Ova riječ prešla je u osmanski turski u obliku zerde u značenju: ′slatko jelo od riže začinjeno cimetom i šafranom; šafran; žućkast′ (OTS, 2007). U bosanskom jeziku riječ se odnosi samo na ′slatko jelo od riže začinjeno cimetom i šafranom′.

Sekundarna semantička adaptacija

U sekundarnoj semantičkoj adaptaciji dešavaju se brojni i kompleksni semantički procesi na primarno adaptiranoj replici, koja se potpuno integrisala u jezik primalac, tj. u bosanski jezik. Tako integrisana posuđenica, pod utjecajem leksičko semantičkog sistema jezika primaoca, odnosno bosanskog jezika, izložena je različitim semantičkim procesima, koji se dešavaju ne samo usljed jezičkih, nego i drugih, brojnih ekstralingvističkih faktora, kao što su historijsko-politički, civilizacijski i drugi faktori. Na taj način, na terenu jezika primaoca, stvaraju se uvjeti, za povećanje obima općeg značenja i posuđenica iz primarne semantičke adaptacije ulazi u stadij sekundarne adaptacije, koji se odlikuje različitim vidovima semantičke ekstenzije, kao što su proširenje značenja u broju i u značenjskom polju i djelimična ili potpuna nepodudarnost semantike (Haverić, Šehović 2017: 108).

Proširenje (ekstenzija) značenja

Nakon što se posuđenica integrirala u jezik primaoca, ona se počinje upotrebljavati u govoru kao i svaka druga domaća riječ. To vremenom dovodi do širenja obima njenog značenja ili semantičkog polja u kontekstualnoj upotrebi značenja. Širenje značenja kao posljedica sve šire i slobodnije upotrebe posuđenica sa prvobitno vrlo precizno određenim značenjem, vezano je uz sredinu ili područje jezika primaoca i od toga direktno zavisi promjena tog značenja (Filipović 1986: 171). Kroz sljedeće primjere ćemo pokazati kako je došlo do semantičkog širenja replike u odnosu na njen model.

Riječ divan (perz. dīwān دیوان) potiče iz srednjevjekovnog perzijskog jezika, iako neki izvori navode da je riječ porijeklom iz arapskog jezika. Ova imenica u perzijskom jeziku ima dva značenja: ′carsko vijeće; pisane zbirke pjesama nekog pjesnika′ (NS, 2002). U osmanskom jeziku zadržana su ista značenja (OTS, 2007). U bosanskom jeziku imamo nekoliko značenja za ovu riječ: ′carsko vijeće; govor, razgovor; kauč, sofa, vrsta sjedaljke′. Također, od ove imenice nastao je i glagol divaniti u značenju govoriti po duši.

Riječ bostan (perz. būstān/būyistān بویستان/بوستان) u perzijskom jeziku znači: ′vrt, cvjetnjak′. U osmanskom turskom došlo je do proširenja značenja ove riječi: ′bašta, vrt; bostan (zajednički naziv za dinje i lubenice) ′. Ova značenja su se zadržala i u bosanskom jeziku: ′lubenica i dinja; mjesto gdje raste bostan, bostanluk, vrt′ (Haverić, Šehović 2017: 109).

Semantička nepodudarnost

U izvjesnom broju posuđenica došlo je potpune promjene, koje se odnose ″na potpunu izmjenu ′označenog′ što rezultira novim jezičkim znakom, jer stvara nov odnos između osnovnih komponenata tog znaka″ (Vajzović 1999: 179). Kroz sljedeće primjere ćemo pokazati kako su neke posuđenice potpuno promijenile svoje izvorno značenje.

Riječ nargila (perz. nārgil نارگل) u perzijskom jeziku znači: ′kokos, kokosova palma, kokosov orah, indijski orah′ (NS, 2002). Ova riječ prešla je u osmanski jezik u obliku nargile u istom značenju (OTS, 2007). Međutim, kasnije je u turskom jeziku došlo do promjene značenja ove riječi, a to je: ′naprava za pušenje naročite vrste duhana; rashlađeni duhanski dim prolazi kroz krivudavu cijev uronjenu u staklenu bocu sa vodom′ (Haverić, Šehović 2017: 113). Vjerovatno je ovo ime dobila jer se nargila prvobitno pravila od kokosove ljuske. Riječ je sa turskog prešla na balkanske jezike, te druge europske jezike.

Riječ šiša (perz. šīše شیشه) potiče iz perzijskog jezika u značenju: ′flaša, staklena boca ili bokal′ (NS, 2002). Riječ je prešla u osmanski jezik u obliku şişe u istom značenju (OTS, 2007). Ova riječ je neologizam u našem jeziku i znači ′duhan u posudi nargile′, te se koristi kao sinonim

za riječ nargila (″Nargila″, 2021). Vjerovatno je u naš jezik došla preko engleskog, jer se ista u savremenom turskom jeziku koristi samo u značenju ′flaša′.

Riječ pemba (perz. pambe پنبه) u perzijskom jeziku znači ′pamuk′ (NS, 2002). Riječ se koristila u osmanskom jeziku u obliku penbe u proširenom značenju: ′pamuk; ružičast′ (OTS, 2007). U bosanskom jeziku ova riječ preuzeta je samo u značenju ′ružičast′, a najčešće se koristi u funkciji ženskog vlastitog imena Pemba. Ovaj primjer nam ukazuje na potpunu semantičku nepodudarnost u odnosu na jezik davalac.

Riječ huja (perz. χūy خوی) na perzijskom jeziku znači: ′karakter, svojstvo, osobina, ćud′. U osmanski jezik je prešla u obliku huy u istom značenju. Međutim, u bosanskom jeziku je došlo do potpune promjene značenja ove riječi, a to je: ′ljutnja, srdžba, gnjev, bijes, arsuzluk′ (Haverić, Šehović 2017: 112). Otuda i pridjev hujevit - ′ljut, nervozan, srdit′.

Riječ ravanija (perz. ravġanī روغني) u perzijskom jeziku znači: ′ulje, prženo u ulju, mastan′ (NS, 2002). U osmanski turski riječ je prešla u obliku revani u značenju: ′dragocjen; tradicionalni kolač od griza, brašna i jaja koji se nakon pečenja zalije agdom′ (OTS, 2007). U bosanskom jeziku riječ je preuzeta u značenju ′tradicionalni kolač od griza, brašna i jaja koji se nakon pečenja zalije agdom′.

Zaključak

Bosanski jezik, poput svih drugih svjetskih jezika, ima veliki broj riječi stranog porijekla među kojima orijentalizmi, a samim tim i persizmi, zauzimaju značajno mjesto. Oni su dio historije, ali i dio savremene stvarnosti. Persizmi su u turskom jeziku posuđivani tokom nekoliko vijekova i sačuvani su u znatnoj mjeri i do današnjeg vremena. Ove lekseme su u različita vremena ulazile u naš jezik primarno preko osmanskog turskog jezika kao posrednika. Iako je većina riječi perzijskog porijekla ušla u naš jezik preko osmanskog turskog, u ovom radu smo prikazali i novu riječ koja je nedavno ušla u naš jezik kao rezultat novih trendova u svijetu. To je riječ šiša koja je ušla u naš jezik preko savremenog turskog ili engleskog, a perzijskog je porijekla. Leksika perzijskog porijekla predstavlja jezičko bogatstvo naših dijalekata i standardnojezičkog izraza. O brojnosti persizama u našem jeziku, kao i u turskom jeziku, svjedoči i istraživani korpus, etimološki rječnik turskog jezika, u kome se one javljaju u velikom broju. Na građi iz korpusa pokušali smo analizom i poređenjem značenja riječi spoznati utjecaj osmanskog turskog jezika na semantičku adaptaciju leksike perzijskog porijekla u bosanskom jeziku.

Analizom građe, može se zaključiti da smo značenja riječi perzijskog porijekla preuzeli iz osmanskog turskog jezika, bilo da se radi o preuzimanju jednog ili više značenja. Najveći broj persizama karakteriše nulta semantička ekstenzija, što znači da je u korpusu zabilježeno dosta primjera koji su zadržali izvorno značenje u jeziku posredniku i jeziku primaocu. Veliki je, međutim, i broj onih persizama koji su pretrpjeli različite semantičke promjene. Te promjene su se najčešće manifestovale kao semantička restrikcija, odnosno sužavanje ili konkretiziranje značenja. Zanimljivo je da je do semantičke restrikcije češće dolazilo u jeziku primaocu nego u jeziku posredniku. Proširenje značenja ili potpuna promjena značenja može se posmatrati tek kroz manji broj primjera. Takve posuđenice su najčešće prvo dobijale prošireno značenje u osmanskom turskom, a u naš jezik ulazile sa jednim značenjem, koje ponekad nema veze sa izvornim. U nekim slučajevima motiviranost semantičke promjene je sasvim jasna, značenje nastaje direktnom asocijacijom ili poređenjem. Međutim, u nekim se primjerima motiviranost mnogo teže otkriva, kao u primjeru riječi pembe, gdje je nejasna poveznica između ružičaste boje i pamuka, koji je pritom bijele boje. Semantičke promjene u jeziku primaocu i jeziku posredniku ne mogu se uvijek sagledati u potpunosti, a sa sigurnošću se ne može utvrditi ni njihov etimološki semantički razvoj.

Mrežne stranice

Riječi perzijskog porijekla i njihov prijevod preuzet sa:

1. ″Çehre″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=%C3%A7ehre) (13. juli 2021)
2. ″Badem″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=badem) (13. juli 2021)
3. ″Hafta″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=hafta) (13. juli 2021)
4. ″Zembil″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=zembil) (13. juli 2021)
5. ″Meyhane″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=meyhane) (13. juli 2021)
6. ″Dergah″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=dergah) (13. juli 2021)
7. ″Dürbün″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=durbin) (13. juli 2021)
8. ″Çarşı″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=%C3%A7ar%C5%9F%C4%B1) (13. juli 2021)
9. ″Meze″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=meze) (13. juli 2021)
10. ″Saz″. Nişanyan sözlük. 2002.(https://www.nisanyansozluk.com/?k=saz) (13. juli 2021)
11. ″Hoca″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=hoca) (13. juli 2021)
12. ″Derviş″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=dervi%C5%9F) (14. juli 2021)
13. ″Zerde″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=zerde) (14. juli 2021)
14. ″Divan″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=divan) (14. juli 2021)
15. ″Nargile″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=nargile) (14. juli 2021)
16. ″Şişe″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=%C5%9Fi%C5%9Fe) (14. juli 2021)
17. ″Pembe″. Nişanyan sözlük. 2002. (https://www.nisanyansozluk.com/?k=pembe) (14. juli 2021)
18. ″Revani″. Nişanyan sözlük. 2002.(https://www.nisanyansozluk.com/?k=revani) (14. juli 2021)

Značenja perzijskih riječi u osmanskom jeziku preuzete sa:

1. ″Abdest″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/?k=abdest&t=%40) (13. juli 2021)
2. ″Çehre″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/?k=%C3%A7ehre&t=%40) (14. juli 2021)
3. ″Badem″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/?k=Badam&t=@) (13. juli 2021)

4. ″Hafta″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com /?k=hafta&t=%40) (13. juli 2021)
5. ″Zembil″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/?k= Zenbil&t=@) (13. juli 2021)
6. ″Meyhane″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/?k= meyhane&t=%40) (13. juli 2021)
7. ″Dergah″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/?k= dergah&t=%40) (13. juli 2021)
8. ″Dürbün″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/?k=Dur-bin&t=@)
9. ″Çarşı″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=%C3%A7arsu&t=%40) (13. juli 2021)
10. ″Meze″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=meze&t=%40) (13. juli 2021)
11. ″Saz″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=saz&t=%40) (13. juli 2021)
12. ″Hoca″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=hoca&t=%40) (13. juli 2021)
13. ″Derviş″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com /?k=dervi%C5%9F&t=%40) (14. juli 2021)
14. ″Zerde″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=zerde&t=%40) (14. juli 2021)
15. ″Divan″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=divan&t=%40) (14. juli 2021)
16. ″Nargile″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=Nargil&t=@) (16. juli 2021)
17. ″Şişe″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=%C5%9Fi%C5%9Fe&t=%40) (16. juli 2021)
18. ″Pembe″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007. (http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=Penbe&t=@) (16. juli 2021)
19. ″Revani″. Osmanlıca Türkçe Sözlük. 2007.(http://www.osmanlicaturkce.com/ ?k=revani&t=%40) (16. juli 2021)

Definicije pojmova u bosanskom jeziku preuzete sa:

1. ″Dergah″. Zeriislam. 2003. (https://www.zeriislam.com/artikulli.php?id=896) (16. juli 2021)
2. ″Šiša″. Wikipedia. 2021. (https://hr.wikipedia.org/wiki/Nargila) (16. juli 2021)

Literatura

1. Çağatay E., Kuban D. (1998). Persian Influence in Turkish literature. Istanbul: Istanbul Chember of Commerce.
2. Dursunoğlu, H. (2009). Türkiye Türkçesındeki Farsça Sözcükler ve Kullanım Şekilleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
3. Filipović, R. (1986). Teorija jezika u kontaktu. Zagreb: Školska knjiga.
4. Haverić, Đ., Šehović, A. (2017). Riječi perzijskog porijekla u bosanskom jeziku. Sarajevo: Institut za jezik.

5. Škaljić, A. (1979). Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku. Sarajevo: Svjetlost.
6. Vajzović, H. (1999). Orijentalizmi u književnom djelu- lingvistička analiza. Sarajevo: Orijentalni institut.

THE INFLUENCE OF THE TURKISH LANGUAGE ON THE SEMANTIC ADAPTATION OF PERSIAN LOANWORDS IN THE BOSNIAN LANGUAGE

Abstract

The aim of this paper is to show the influence of the Turkish language on the semantic adaptation Persian loanwords in the Bosnian language. The introduction part of this paper gives a brief historical overview of the relationship between Persian, Turkish and Bosnian. This is followed by a section with a comparative semantic analysis showing Persisms that have retained their original meaning in Turkish and Bosnian, as well as those in which there have been partial or complete semantic shifts. The above examples show the original meanings in Persian, Turkish and Bosnian.

Keywords*: Persisms, Persian words, Turcisms, Orientalisms, loanwords*

UDK 316.75:[94:323.1
UDK 316.64:[94:323.1
Izvorni naučni rad

Damir Kukić

(NE)ZABORAVLJENA PROŠLOST

Sažetak

Kultura sjećanja je koncept koji se razlikuje od historije i ideologije, ali se oni često dodiruju i prožimaju. Evokacija prošlosti i kreiranje narativa, od strane vladajućih elita, jesu procesi karakteristični za moderne državne (nacionalne) ideologije. Takvi narativi su često povezani s mitovima koji predstavljaju ključne trenutke iz nacionalne prošlosti. Analiza tih narativa, na prostorima Zapadnog Balkana, pokazuje da su mnoge slike i događaji iz prošlosti zaboravljeni, a da se sjećamo, uglavnom, onoga što nam najavljuje ružnu budućnost.

***Ključne riječi** : kultura sjećanja, ideologija, kolektivno pamćenje, prošlost, mit*

Uvod

Razmatranje koncepata kolektivnog pamćenja i kulture sjećanja podrazumijeva njihovu komparaciju sa pojmovima ideologije i historije. Društvena memorija jeste svojevrsno podsjećanje na prošlost zajednice u kojoj se producira ta memorija što, na direktan način, stvara situacije u kojima se stalno prepliću ideološke komponente i historijske činjenice, realno i izmišljeno, objektivno i manipulativno. Prošlost se, u tom kontekstu, uvijek dodiruje i sa onim što određuje sadašnjost i sa društvenim i političkim projekcijama budućnosti.

Moderna je označila preuzimanje moći od strane države. Crkva je morala prepustiti vodeću (političku) ulogu državi koja je ustanovila novu ideologiju. Državna ideologija, koja je stvarala vrijednosni okvir za realizaciju političke vlasti u nacionalnim državama, preuzela je i monopol nad prošlošću. U tom periodu, kada prosvjetiteljstvo omogućava odvajanje politike, države i obrazovanja od crkve, državna ideologija je trebala kreirati nove poglede na prošlost jer su ti pogledi neposredno bili povezani i s političkim potrebama i interesima u sadašnjosti.

I tokom XX stoljeća (naravno i u novom mileniju) različite ideologije su modelirale različite kulture sjećanja. To se, prije svega, odnosi na dva velika ideološko-politička bloka, kapitalistički i socijalistički, ali i na veliki broj kolektivnih modela pamćenja koji su nastajali nakon hladnog rada i to, uglavnom, kao dio državnih i nacionalnih projekata. Ovi procesi su prepoznatljivi i na Zapadnom Balkanu, pa tako i u Bosni i Hercegovini, gdje su različite kulture sjećanja producirane kao simbolički narativi na temelju kojih se evociraju ili zaboravljaju elementi iz prošlosti.

Kolektivno pamćenje

Država i državna ideologija, u onom periodu kada je „prosvetiteljstvo srušilo iluziju o nastavku prošlosti na drugom svetu“ (Kuljić, 2006, 33), imaju političku potrebu da kreiraju jedno novo kolektivno sjećanje koje će, kroz drugačije diskurse i sisteme vrijednosti, posmatrati i tumačiti prošlost. Kreiranje tog kolektivnog modela sjećanja trebalo je da omogući kontinuitet te društvene zajednice i njeno utemeljenje na određenim vrijednostima. Na taj način se kultura sjećanja pojavljuje kao način kako društvo ostvaruje vlastiti kontinuitet i kako daje smisao prošlosti, tom društvu i njegovim članovima, te čitavom svijetu.

Autor Jan Assman je prvi upotrijebio pojam kulturno pamćenje 80-tih godina XX stoljeća. Pod tim pojmom podrazumijevana su dva elementa – kultura sjećanja i odnos prema prošlosti; kultura sjećanja jeste kolektivno nastojanje za osavremenjivanjem prošlosti ponavljanjem osobenih kulturno propisanih simbola i postupaka (prema Kuljić, 38). Kultura sjećanja predstavlja način kako društvo konstruira svoje znanje o vlastitoj prošlosti i kako se to znanje prenosi generacijama stvarajući vlastiti identitet. U tom procesu nezaobilazno je i pitanje odnosa prema prošlosti u kojem se, u stvari, ogledaju potrebe sadašnjih političkih, ideoloških i društvenih struktura.

Kolektivno konstruiranje sjećanja o prošlim događajima protkano je političkim i ideološkim postavkama. Stoga se u kolektivnom sjećanju, odnosno u kulturi sjećanja nekog društva pojavljuju i različiti oblici selektivnosti, manipulacije i distorzije. Dok historija kao naučna disciplina insistira na metodi, provjeri i kritičkoj raspravi, koja ne može biti utemeljena na spontanom i površnom pamćenju, dotle je, s druge strane, pamćenje „u stalnoj evoluciji, stvaraju ga živa društva, otvoreno je prema dijalektici sećanja i zaborava, nesvesno deformacija, izloženo manipulaciji, zamire i periodično se obnavlja“ (Kuljić, 122).

Historija proučava prošlost nastojeći biti analitična i kritična, historija predstavlja intelektualnu funkciju i djelatnost koja insisitra na objektivnom i argumentiranom pristupu. Pamćenje je promjenljivo, okrenuto konkretnom, uz potrebu da uvijek bude aktualno i manifestno : sjećanje na prošlost i tradiciju se nastoji institucionalizirati (kroz spomeničku arhitekturu, kult relikvija, kanonizaciju spisa) i promovirati brojnim ritualima i manifestacijama. Jasno je da se historijski pristup prošlosti i kolektivno pamćenje o toj istoj prošlosti dodiruju i imaju brojne zajedničke elemente. Ali, istovremeno njihovi motivi, ciljevi i metode su različiti što dovodi i do različitih sadržaja i narativa kojima se tumače i prikazuju događaji iz prošlosti.

Historija se, uprkos prožimanju sa kolektivnim pamćenjem, od njega razlikuje, između ostalog, prema ključnim ciljevima, „kritici izvora, empirijskoj proverljivosti, racionalnoj logičkoj argumentaciji ... i diskurzivnom zaključivanju“ (Kuljić, 132). Kultura sjećanja uokvirena u kolektivno memoriranje i tumačenje vlastite (nacionalne) prošlosti često svoje stavove pojednostavljuje i locira u samo jednu vizuru i samo jedan pogled – takvi stavovi ne dozvoljavaju pluralitet i ne uvažavaju kontekst vremena. U kolektivnim sjećanjima prošlost je uvijek prisutna kao sadašnjost, a pojedini trenuci iz prošlosti postaju vječni i bez njih se ne može niti ocijeniti sadašnjost niti projektirati budućnost.

Na taj način bitke, ličnosti, događaji i iz davne prošlosti postaju aktualni, te funkcioniraju kao naši suvremenici i akteri današnjih društvenih procesa. Državna ideologija kroz kolektivno pamćenje ne samo da sadašnjost povezuje sa prošlošću nego, ujedno, tu prošlost pokazuje kao bezvremenu što znači i kao imperativnu i poželjnu u budućnosti. Pojedinačni stavovi o prošlosti i pojedinim događajima, posebno onim bolnim u kojima su stradavali brojni ljudski životi, moraju se onda uskladiti s kolektivnom matricom i dominantnim ideološko-vrijednosnim sudom. U protivnom, takvi pojedinci nemaju šta tražiti unutar tih kolektiviteta.

Ono čime se historija bavi jeste *res gestae* (ono što se desilo), odnosno analiza prošlosti ili *historia rerum gestarum* (pisanje o onom šta se desilo). Takva analiza prošlih događaja podrazumijeva i objektivizaciju stradanja drugih, a ne samo isticanje žrtava jedne (vlastite) nacije. Državnom ideologijom konstruirano kolektivno pamćenje, s druge strane, ima pristup koji se često svodi na koncept *sit venia verbo* – zaboravljanje stradanja drugih. Kultura sjećanja se onda evocira putem arhetipskih slika – o svojoj naciji kao stalnoj žrtvi i o drugima kao vječno prisutnim neprijateljima.

Upravo s razvojem prosvjetiteljstva i odvajanja države od crkve došlo je i do okončanja perioda kada je mitologizacija realizirana na temelju religijske matrice. Sekularizacija i jačanje nove uloge države i njene ideologije omogućile su promociju nacije i stvaranje novog modela mitologije. Nova mitologija hiperbolizira značaj i koncept nacije kao apsoluta čovjekove pripadnosti, te ta nacionalna mitologija počinje da funkcionira kao legitimno vezivo nacionalne države i nacionalnog jedinstva (Velikonja, 1996, 65).

Moderno kreiranje kolektivnog pamćenja i kreiranje kulture sjećanja povezano je sa osnaživanjem državne ideologije i mitologiziranja nacije kao nosioca državne vlasti. U tom kontekstu se i mit pojavljuje kao veoma bitna komponenta u cjelokupnom sistemu. Taj proces, čak, dovodi do preplitanja i spajanja tradicijskog mita sa ideološkim mitom, pa se strukturalni elementi tradicijskog mita (poput zlatnog doba, svete zemlje, dobrih vladara, mita o oslobođenju, ili mita o susjedima neprijateljima) u novom ideološkom mitu upotrebljavaju, od strane vladajućih elita, kao jedan zaokružen i neprobojan spoj tako da ideologija predstavlja sadašnjost mita (Velikonja, 28).

I na Zapadnom Balkanu, pa tako i u Bosni i Hercegovini, očiti su primjeri selektivnog i manipulativnog odnosa državnih ideologija i njihovih modela kolektivnog pamćenja prema nekim događajima i procesima u prošlosti. Kreiranje predstava o prošlosti, gdje se neki događaji ciljano potenciraju, a, opet, neki drugi jednostavno zaboravljaju kao da nisu ni postojali, i u balkanskim državama ima svoju mitološku pozadinu koja je fokusirana ka etnonacionalnim vrijednostima i promoviranju vlastite etnije kao posebnog subjekta historije i regije.

Mitološke predstave na dinamičan način povezuju procese, te ostvaruju povezanost između prošlosti i sadašnjosti. Mitovi kreiraju holističan pogled na svijet i procese, njihove naracije stvaraju uređen ambijent u kojem se zna ko su predstavnici dobra i pravde a ko su zli i nepravedni. Iako pojedina tumačenja navode pet vrsta nacionalizama, autor Milan Matić izdvaja tri vrste mitova koje tvore nacije kao politički faktori : metafizički mitovi (nacija se predstavlja kao vječna kategorija – nebeski narod), fizički mitovi (ističu zajedničko porijeklo koje je dokaz za monolitnost, čistoću i zajedništvo nacije), te kulturni mitovi - slika o vlastitoj naciji kao posebnoj kulturi (prema Velikonja, 51).

Posebnost mitova kod novostvorenih država na Zapadnom Balkanu jeste da se oni prepoznaju, veoma često, kao dvije kategorije mitova : *ante murale* mitovi – vlastita nacija se predstavlja kao predziđe civilizacije i posljednja odbrana pred naletom protivnika/barbara; mitovi koji naciju predstavljaju kao žrtvu (Kuljić, 303). U takvom mitološkom imaginariju promovira se etnonacionalni princip prema kojem su pojedini dijelovi, čak i nedavne povijesti, potpuno izbačeni ili proglašeni zločinačkim. Takvi modeli kolektivnog pamćenja su ponovo stvorili situaciju u kojoj se zaboravlja ono čega se treba sjećati.

Na taj način je bilo moguće 1991. godine započeti ratove na prostoru bivše socijalističke Jugoslavije s podsjećanjem na 1941. godinu, odnosno tako su se 2021. godine u Bosni i Hercegovini probudile ideje o novom ratu na istim onim konceptima iz 1991/1992. godine. U oba slučaja potencirane su precizno selektirane slike iz kolektivnih pamćenja. Tako su nas, i u XXI stoljeću, elementi iz ideologiziranih kultura sjećanja, opet, vratili u prošlost i to u onu prošlost koja samo obećava da ni budućnost ne može biti lijepa.

Nova prošlost

Proučavanje kolektivnog pamćenja i funkcioniranja koncepta kulture sjećanja u Bosni i Hercegovini, također, ukazuje na neke od pomenutih relacija između ideologije aktualne vladajuće elite i prošlosti. Kultura sjećanja, ili bolje rečeno, kulture sjećanja jer se u BiH radi o

najmanje tri entonacionalno strukturirane tvorevine, određuju sadašnjost bosanskohercegovačkog društva pozivajući se, između ostalog, upravo na one elemente prošlosti koji iskazuju da su neke pojave i djelovanja u sadašnjosti ispravna, a da su neka nerazrješena i konfliktna.

Kultura sjećanja u Bosni i Hercegovini je, dakle, direktno povezana s etnonacionalnim političkim projektima koji imaju svoja evokacijska jezgra i u prošlosti i u nekim narativima mitološkog karaktera. Takva kultura sjećanja jeste umrežena sa dominantnim komponentama iz kolektivnih (etnonacionalnih) pamćenja. Kolektivni karakter tih procesa i odnosa jeste zadata matrica čije postojanje ima dugogodišnji karakter.

Naime, kolektivni imaginariji na ovim prostorima, ne samo u Bosni i Hercegovini, nisu novi fenomen nego su model ponašanja koji bitno određuje sve odnose i djelatnosti u društvu. Upravo je prelazak vlasti iz ruku komunista u ruke nacionalnih političkih elita, u okviru čitave bivše Jugoslavije, pokazao koliko je snažna ta matrica kolektivne pripadnosti i identitetske ideologije u kojoj je pojedinac potpuno nebitan ako nije deklarativno član *kolektiva*.

Tako pojedini autori smatraju kako se stapanje komunista i nacionalista odigralo na dva načina i dva povijesno oblikovana kolektivna imaginarija – prvi je opći, tradicijski imaginarij bune i otpora, a drugi je politički imaginarij revolucionarne ljevice (Žanić, 1998, 312). Ta dva kolektivna imaginarija su obilježila, u političkom, društvenom i kulturološkom smislu, protekla dva vijeka na ovim prostorima – jedan kolektivni imaginarij je bio epski i nacionalni gdje se borba protiv stranog osvajača zasnivala na principu nacionalnog oslobođenja, dok je drugi kolektivni imaginarij bio onaj koji je davao legitimitet vlasti čija se ideologija temeljila na klasnom oslobođenju.

Oba ova kolektivna imaginarija nisu dozvoljavala razvoj civilnog društva niti učešće pojedinca i građanskog modela u političkom i društvenom djelovanju. Zato ni prelazak iz jednog u drugi kolektivni imaginarij, iz jedne nominalno anacionalne političke partije u druge isključivo nacionalne partije, nije bio uopće problematičan niti na individualnom a, pogotovo, ne na društvenom planu jer su ključni ciljevi, u ideološkom smislu, ostali isti – oni su ostali kolektivni samo što to više nisu bili klasni nego nacionalni ciljevi. Ti kolektivni imaginariji su imali i svoje modele kulture sjećanja koji su nastojali, u skladu s ciljevima svojih kolektiva, odrediti šta je to što (ne)trebamo zaboraviti iz prošlosti.

Ono što je posebno bitno, kada je riječ o djelovanju nacionalnih ideologija i njihovog kolektivnog pamćenja u Bosni i Hercegovini, jeste odnos prema pojedincu/građaninu, te odnos prema drugim nacijama. Nacije u Bosni i Hercegovini nisu političke (građanske) nego su organske, a to znači da njihova hijerarhijska struktura i komunitarijanska ideologija ne pridaju značaj pojedincu i njegovoj ulozi u društvu. Takve strukture utvrđuju i svoje moralne norme pri čemu odbacuju „ne samo univerzalnost prava čovjeka već i samu mogućnost zasnivanja bilo kakvih drugih prava kao važećih za sva društva i na svakom mjestu“ (Haverić, 2016a, 411).

Nastojanje da se uspostavi demokratski sistem, koji će inkrorporirati univerzalne vrijednosti, u Bosni i Hercegovini je, umnogome, doživio neuspjeh upravo zbog insistiranja na etnonacionalnim matricama koje, po logici stvari, ukidaju suverenitet građana. Politički sistem u Bosni i Hercegovini, nastao nakon 1995. godine, formalno je legalizirao nejednakost građana, a dominacijom suvereniteta etnija, identitet građanina sveo primarno na etničku identifkaciju.

Ono što pokazuje aktualna situacija u Bosni i Hercegovini jeste da se, i to važi za političke procese i u Evropi i u svijetu, moraju postaviti suštinska pitanja kako bi se ponudili i adekvatni odgovori. Jedno od tih pitanja svakako jeste : „kako se utvrđuje kolektivni identitet u demokratiji koja u bitnome počiva na pojedincu i njegovim pravima“ (Haverić, 2016a, 27). Iz ovoga pitanja prostiču i pitanja kako se demokratski rješava pitanje ukoliko neki pojedinac ne želi da pripada

određenoj etniji nego nekoj drugoj, te koji to racionalni autoritet može dodijeliti kolektivni identitet (Haverić, 2016a, 27).

Iskustvo i trenutna situacija u Bosni i Hercegovini, koja će odrediti i njenu budućnost, pokazuje kako postoji glavna pouka iz ovog slučaja : za uspješnu tranziciju u kulturno-heterogenim društvima ne smiju se uzimati u razmatranje „nikakvi kolektivni zahtjevi dok god nije ostvarena potpuna zaštita pojedinaca..“ (Haverić, 2016a, 420). Složena etnonacionalna struktura u Bosni i Hercegovini zahtijeva da državne institucije stalno preispituju svoj rad kroz dvije ose pravednosti : prema građanima i prema narodima (Vlaisavljević, 144).

Konflikti i politički problemi iz prošlosti, koji su, na ovim prostorima, svakako imali i međuetničku dimenziju, kroz tako zadate kolektivne memorije, utemeljene na etnonacionalnom principu, i danas opterećuju i određuju društvenu i političku stvarnost Bosne i Hercegovine. Odnos između različitih kolektiviteta jeste odnos prema Drugom koji pokazuje svu složenost međuetničkih odnosa na ovim prostorima. Taj odnos jedne etnonacinalne grupe prema Drugima jeste odnos prema drugima koji su, u suštini, veoma bliski.

Taj odnos se može posmatrati kao odnos prema *domaćim strancima* – odnos prema Domaćima koji su strani i Stranima koji su domaći (Vlaisavljević, 2012, 160). Drugi je pripadnik druge nacije i iako dijeli blizinu stanovanja i bliskost u jeziku, te gotovo iste interese i potrebe, njegov identitet je drugačiji, prije svega u konfesionalnom smislu, i zato i jeste Drugi (Vlaisavljević, 160-161). Slika tradicionalnog, višestoljetnog stila života u Bosni i Hercegovini, posebno u ruralnim dijelovima, upravo je bila slika *suživota u susjedstvu* (Vlaisavljević, 157).

Takav koncept suživota jeste omogućavala međuetnička tolerancija – koja je promovirala međuetničko pomirenje, ali uz zadržavanje međuetničke distance. Iskorak koji se desio jeste stvaranje javnog prostora, posebno to predstavljaju gradske sredine, gdje se modernizira političko djelovanje i gdje dolazi do građanskog pristupa etnički Drugome. Taj pristup podrazumijeva da se pripadnici različitih etničkih zajednica međusobno približavaju kao nosioci *istog, građanskog identiteta* (Vlaisavljević, 169-170).

Međutim, taj proces je, umnogome, opterećen ratnim stradanjima u periodu 1992-1995. – to posebno ilustruju podaci o promjeni strukture stanovništva u Bosni i Hercegovini koja sve više nalikuje monolitnim, jednonacionalnim teritorijama (Pejanović, 2021). Tolerancija Drugog je sve više trpljenje Drugog, pa se može govoriti o jednom primjeru historijske regresije u BiH kada je riječ o povratku trpeljivosti kao modela ponašanja (Haverić, 2016a, 369).

Upravo su pojmovi vezani za kolektivitete i građanina, kao i odnosi prema Drugom odredili modele kulturnog sjećanja nacionalnih ideologija u Bosni i Hercegovini. U tim kulturama sjećanja i kolektivnim pamćenjima istaknute su zasluge vlastite nacije, a jezgra za evokaciju određenih slika su pronađena u narativima o podnijetoj žrtvi i(li) o vlastitoj posebnosti. Pokazalo se da se kultura sjećanja neke društvene zajednice očituje kroz činjenicu koja je vrsta odnosa prema prošlosti dominantna u toj zajednici.

Socijalistička ideologija u bivšoj Jugoslaviji je, također, imala svoje kolektivno pamćenje u kojoj su posebno mjesto imali rat, partija i njen lider. I ta kultura sjećanja je evocirala mjesta koja su postala dijelom imaginarne geografije (posebno mjesta bitaka), a njen karakter je, umnogome, odražavao epsku dramatiku i (kolektivnu) sudbinu ovih prostora. Nakon Drugog svjetskog rata nastao je veliki broj država na prostoru bivše Jugoslavije (broj država od Trsta do Urala se u posljednjih sto godina povećao sa šest na preko dvadeset).

Novonastale države na prostorima eks-Jugoslavije su slijedile logiku nacionalnih državnih ideologija, pa su, u skladu s njihovim ciljevima, kreirane i kulture sjećanja. Kreiranje je često podrazumijevalo izmišljanje nekih stvari i „prepravljanje“ prošlosti, kao i zaboravljanje i brisanje

osoba, procesa i događaja koji se nisu uklapali u nove nacionalne ideološke matrice. U tom procesu, između ostalog, *zaboravljeno je* kako je bivša Jugoslavija i njeno društvo ostvarilo „materijalni i kulturni napredak ne samo relativan (tj. u odnosu na društva jednako razvijena prije 1941. ili na druge socijalističke zemlje istočne Evrope poslije 1945.) već i apsolutan (prema svjetskim pokazateljima društvenog razvoja“ - Haverić, 2016b, 77).

Novi modeli kolektivnog pamćenja u nacionalnim ideologijama i politikama identiteta na prostorima bivše Jugoalvije, pa tako i u Bosni i Hercegovini, imali su za cilj da tu prošlost ili izbrišu ili je proglase antinacionalnom, nedemokratskom i totalitarnom. *Nova prošlost* je postala entitet koji se povezuje sa slavnim i herojskim trenucima iz prošlosti nacije. *Nova prošlost* se na ovim prostorima rekonstruirala : „(1) u cilju razgraničenja od srodnih nacija i (2) radi predstavljanja svetu u naročitom misionarskom svetlu“ (Kuljić, 191).

Kultura sjećanja jeste fenomen koji postoji u svakom društvu. Njegova uloga je, prevashodno, usmjerena ka stvaranju i održavanju određenog kontinuiteta društvene zajednice. Kultura sjećanja ima i ulogu da ponudi smisao – davanje smisla događajima iz prošlosti određuje i smisao sadašnjih i budućih aktivnosti kako pojedinca tako i društva. U tom kontekstu kultura sjećanja predstavlja veoma bitan faktor identifikacije pojedinca i pronalaženja njegove uloge u društvu i svijetu.

Dihotomnost koja postoji u pojmu kultura sjećanja, kao i u pojmu kolektivno pamćenje, stvara i potrebu za neprestanim istraživanjem i preispitivanjem. Sjećanje na prošlost, njena obnova i (re)konstrukcija su često veoma komplicirani i konfliktni (posebno na Zapadnom Balkanu). Život s prošlošću znači pronaći prikladnu *ars memorativa* (Kuljić, 207) – razvijati kulturu sjećanja tako da se prošlost ne zaboravi, ali da se, istovremeno, sadašnjost i budućnost ne opterećuju prošlim događajima.

Etnocentrične kulture njeguju kolektivno pamćenje koje nastoji imati svoj kontinuitet, teleološku dimenziju, te, zbog centralizirane perspektive, svoju jednodimenzionalnu i asimetričnu procjenu prošlosti. Takvo pamćenje često trguje s prošlošću, a, u stvari, neophodna je „progresivna nestabilnost slike o prošlosti, jer samo slika koja nije dogma može opominjati“ (Kuljić, 281) i može biti temelj za kritičko preispitivanje onoga što (nam) se desilo. To je preduvjet i za odnos spram mržnje, laži i predrasuda s ciljem iskazivanja ljudske dobrote (Bregman, 2020).

Kulture sjećanja koje nastoje pokazati kontinuitet i kreirati određeni smisao, trebaju imati kritički odnos prema elementima prošlosti neprestano ih istražujući i propitujući. To podrazumijeva i aktivan odnos prema (ne)zaboravu, ali i prema određenim vrijednostima koje imaju univerzalan karakter. Istovremeno to znači i da kultura sjećanja, kao dio kulture uopće, ima ulogu „da pruži našim savremenicima ipntelektualne i moralne alate koji će im omogućiti da prežive...“ (Maluf, 2016, 179). U suprotnom ideologizirane kulture sjećanja, posebno u okviru nacionalnih projekata, uvijek će biti potencijalni pogon za sadašnje i buduće konflikte.

Završna razmatranja

Kultura sjećanja je pojam koji ima dosta dodirnih elemenata sa ideologijom i historijom. Kulturno sjećanje ima svoj kolektivni karakter i funkciju prema kojoj treba da omogući nekom društvu njegov kontinuitet i otkrivanje smisla kako u vlastitoj prošlosti i postojanju tako i u egzistenciji drugih država i nacija. Međutim kultura sjećanja se često pretvara u svojevrsnu manipulaciju i distorziju prošlosti čime se nastoje opravdati i legitimirati određena djelovanja vladajućih elita u sadašnjosti i budućnosti.

U tom kontekstu kultura sjećanja je faktor čije funkcioniranje omogućava kreiranje jednodimenzionalnih, asimetričnih narativa koji, evocirajući samo određene a brišući i zaboravljajući neke druge elemente iz prošlosti, državnu, nacionalnu ideologiju pretvaraju u isključivu istinu i vrijednosni okvir za svako političko djelovanje. Takvi društveni konteksti, posebno na Zapadnom Balkanu, bez stalnog kritičkog preispitivanja mogu poslužiti samo kao sredstvo za produbljivanje antagonizama i izazivanje konflikata.

Literatura

1. Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes Towards an Investigation). In Durham, G. M.; Kellner, M. D. (2006). *Media and Cultural Studies.* Blackwell Publishing, 79-87.
2. Bregman, R. (2020) : *Ljudski rod – povijest čovječnosti.* Zagreb : Ljevak.
3. Haverić, T. (2016a) : *Ethnos i demokratija – slučaj Bosne i Hercegovine.* Sarajevo : Fondacija Centar za javno pravo.
4. Haverić, T. (2016b) : *Kritika bosanskog uma – ogled o jednom historijski fiksiranom mentalitetu*. Sarajevo : Evropski centar za liberalnu demokratiju.
5. Kuljić, T. (2006) : *Kultura sjećanja – teorijska objašnjenja upotrebe prošlosti*. Beograd : Čigoja štampa.
6. Maluf, A. (2016) : *Poremećenost sveta – kada se naše civilizacije iscrpe*. Beograd : Laguna.
7. Pejanović, M. (2021) : *Državnost Bosne i Hercegovine u XX. i XXI stoljeću*. Sarajevo : University Press.
8. Velikonja, M. (1996) : *Masade duha – razpotja sodobnih mitologij*. Ljubljana : Znanstveno in publicistično središće.
9. Vlaisavljević, U. (2012) : *Avetinjska stvarnost narativne politike*. Sarajevo : Rabic.
10. Žanić, I. (1998) : *Prevarena povijest*. Zagreb : Durieux.

THE (NOT) FORGOTTEN PAST

Abstract

Culture of remembrance is a concept distinguished from history and ideology, but these three often permeate one another and are inseparable. For the ruling elites to evoke past times and create narratives are processes that are typical for modern state (national) ideologies. Such narratives are often related to the myths that portray and describe important events in the history of one nation. The analysis of such narratives found in the Western Balkans countries shows that a great number of images and events from past are now forgotten and that the people of this region mostly remember only those symbols that forecast unpleasant and threatening future.

***Key words**: culture of remembrance, ideology, collective memory, history, myth*

UDK 316.4:[004+007
Pregledni rad

Faruk Kozić

SAVREMENE TEHNOLOGIJE KAO FAKTOR STRUKTURNIH PROMJENA

Sažetak

U savremenom digitalnom svijetu u kojem živimo, tehnologija je svuda prisutna. Tehnologija, sama po sebi, nije ni loša ni dobra; ona je onakva kakvom je učine ljudi. Ona nama može olakšati život samo ako se pravilno koristi. Milioni ljudi širom svijeta su u tome uspjeli i uspjevaju otkriti dobre strane tehnologije u vremenu u kome živimo. Tehnologija mijenja način života i unijela je promjene u društvo. Automatizacija je povećala produktivnost. Roboti mijenjaju radnike u proizvodnji. Istraživanja su pokazala da su inovacije u oblasti tehnologije i proizvodnje uticale na strukturne promjene u raznim oblasima društva. Talas promjena zahvatio je sistem komunikacija i pojavu društvenih mreža. Promjene su obuhvatile religiju i kulturu. Internet i globalizacija snažno su uticali na razvoj demokratije i ljudskih prava. Ideali slobode, jednakosti i demokratske participacije, nastali u posljednjih nekoliko vijekova, poslužili su kao pokretači dalekosežnih društvenih i političkih promjena. Ekonomski, politički i kulturni faktori utiču na društvene promjene. Razvoj nauke i sekularizacija doprinijeli su kritičkom odnosu i inovativnosti modernog svijeta. Nastavljen je trend promjena u oblasti rada i pojavili su se novi oblici fleksibilnosti rada.

Ključne riječi*: tehnologija, automatizacija, dehumanizacija, kulturna promjena, parcijalizacija rada, koronavirus, epidemija, škola kod kuće, virtualni turizam, rad od kuće, digitalizacija..*

Uvod

Mnogi se pitaju kakav je uticaj tehnologije na čovjeka u savremenom svijetu? Tehnologija je promijenila mnoge aspekte ljudskog života. Izazvala je brojne promjene u društvu. To je promijenilo način na koji organizacije rade. Automatizacija i informaciona tehnologija uticale su na radna mesta. Tehnologija je svuda oko nas. Toliko je postala sveprisutna da je gotovo i ne primjećujemo. Ali kakav je uticaj sva ova tehnologija imala na rad i na produktivnost? Odavno se pokazalo da je tehnologija promijenila lice radnog mjesta. To pokazuje fokus na dvije specifične tačke interesa: automatizaciju i informatičku tehnologiju. Široki su načini na koje je tehnologija uticala na produkcione procese. Tehnologija ima niz različitih uticaja na organizaciju i na kvalitet rada. Kao prvo, može uticati na strukturu organizacije. To znači uvođenje nove tehnologije zaposlenih kroz obuku. Često to zahtijeva da se na radno mjesto doda više stručnjaka za *informatičku tehnologiju* (IT). Informatička revolucija dovela je do promjene u svim oblastima društva.[1]

To također može dovesti do promjene u fizičkom rasporedu organizacije. Naprimjer, prelazak na kompjutere sa ručnog arhiviranja, u kom slučaju službenici datoteka više nisu potrebni. Ovo mijenja izgled kancelarija. Nove vrste tehnoloških promjena čine organizacije efikasnijim. Iako je nadogradnja tehnologije u početku bila skupa, pomogla je organizacijama da uštede novac na dugi rok. Tehnologija je uticala i na specifične procese obuke i stručne prekvalifikacije radnika, s obzirom na to da se reorganizacija vrši kroz obuku zaposlenih.

Automatizacija je povećavala produktivnost i utiče na smanjenje radnih mjesta. Na najširem nivou, automatizacija se odnosi na načine na koje mašine zamenjuju rad koji su nekada obavljali ljudi. Automatizacija je dizajnirana da bude tehnika koja štedi rad. Upravo ovako:

[1] Radoš Radivojević*, Sociologija tehnike*, Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad, 2015., str.98-99.

kompanije koriste tehnologiju umjesto da zapošljavaju dodatne radnike. Dobar primjer procesa automatizacije u Sjedinjenim Državama je poljoprivredna industrija. U prošlosti su većinu posla u poljoprivredi obavljali ljudi. Obradu, kosidbu i đubrenje vršili su ljudi. Međutim, razvojem novih poljoprivrednih tehnologija rad se promijenio i sada se mnogi od ovih procesa obavljaju mašinama.

Radnike mijenjaju roboti na radnom jestu. Znači li to da će roboti preuzeti sve naše poslove? Nije sve crno-bijelo. Dok je automatizacija eliminisala ili zamijenila neke poslove, stvorila je i druge. Potrebni su novi IT profesionalci i druge vrste zaposlenih koji će raditi na tehnologiji koja dolazi uz automatizaciju.

Istraživanja pokazuju da manje od pet posto od svih poslova može biti potpuno automatizovano. U osnovi, to znači da je malo vjerovatno da bismo mogli vidjeti potpunu automatizaciju većine naših zanimanja. Čak i poslovi koji imaju automatiziranu komponentu i dalje zahtijevaju ljudsko biće. Iako ova tehnologija radi posao koji može i čovjek, još uvijek ima ljudskih bića koja će pomoći ako nešto krene po zlu ili provjeriti identifikaciju za kupovinu proizvoda. Automatizacija će najvjerovatnije *dopuniti*, a ne zamijeniti većinu ljudskog rada. Naprimjer, u poslovima s vrlo visokom kvalifikacijom mogu se razviti mašine koje će pomoći zaposlenima da usmjere pažnju i budu produktivniji. Ovo će pomoći organizacijama da postanu profitabilnije i efikasnije.

Informaciona tehnologija (IT) mnogo utiče na savremene organizacije. U osnovi, IT se odnosi na računare i računarske mreže, komunikacione sisteme, telefone i mobilne mreže, te skladištenje i pronalaženje podataka. Inovacija rezultira promjenom, a promjena gotovo uvijek ima strukturnu komponentu. Budući da su istraživanje i razvoj, transfer tehnologije važne komponente i izvori inovacija, nije iznenađujuće da aktivnosti i politike javnog i privatnog sektora imaju strukturalni uticaj. Mnoga istraživanja prvo stavljaju istraživanje, razvoj i transfer tehnologije u kontekst kao pokretače ili determinante strukturnih promjena u mnogim sektorima i oblastima društvenog života. U važnim strukturalnim implikacijama porasla je uloga znanja, informacija, istraživanja i razvoja koje treba uzeti u obzir u dizajnu politike istraživanja i razvoja u javnom sektoru i transferu tehnologija.

Sistemi komunikacije

Priroda modernih komunikacijskih sistema takođe donosi drastičan pomak od tradicionalne kulture. Za razliku od usmenog prenošenja tradicionalne kulture, moderna kultura prenosi se i širi pismenom i medijskom komunikacijom. Sama pojava pisma u historiji snažno je uticala na društvene promjene. Pismo je omogućilo pohranu podataka i time bolju kontrolu društvenih resursa, kao i stvaranje velikih organizacija. Pismenost je promijenila pericepciju vremena: društva s pismom imaju zabilježene prošle događaje i time zabilježenu svoju historiju. Određeno razumijevanje historije može poslužiti stvaranju osjećaja da se čitavo društvo kreće linijom razvoja koju grupe u društvu žele dalje promovisati ili podsticati.

Svijet medija se od 2005. godine radikalno promijenio. Internet znači da novinari više nisu vezani za satelitske telefone i kamione na krovovima hotela. Društveni mediji i pametni telefoni omogućavaju trenutnu komunikaciju. Reporteri su prijavljivali priče još 1980-ih godina uz rezervaciju međunarodne telefonske linije satima unaprijed. Sada je ciklus vijesti neprekidan. Ali, i to je izazovno i opasno. Postoji fraza „lažne vijesti“: sve se mora najprije provjeriti. Vijesti proizvode edukovani novinari, uz podršku iskusnih urednika i redakcija u uglednim novinskim organizacijama. Ono što je lažno nije vijest. Zato je potreba za nepristrasnim, objektivnim i profesionalnim novinarima veća nego ikad.

Značaj društvenih mreža

Porastao je značaj društvenih mreža Facebooka, WhatsAppa, Instagrama, Vibera... Mnoge društvene mreže više gledaju na *profit*, a zapostavljaju istinu ili širenje govora mržnje. Na to je ukazala zviždačica Frances Haugen, koja je nekad radila na Fejzbuku. Ona je pred Odborom za unutarnje tržište i zaštitu potrošača Evropskog parlamenta u Briselu*, objašnjavala Facebookovu logiku.* Pored toga naglasila je da Facebook ugrožava integritet demokratije, omogućavanjem i produbljivanjem polarizacije te favoriziranjem radikalnih stavova. Facebook može svojim djelovanjem oslabiti demokratiju i produbljivati podjele.[2]

Što je negativniji komentar, bit će više lajkova pa i više novca. Postoje mogućnosti da *Facebook i Instagram* postanu sigurniji, ali *Facebook* to nije spreman učiniti, upravo zbog svoje dobiti, a posljedice su ogromne. Facebook je uvijek birao dobit. Između sigurnosti i dobiti, Facebook je gledao na svoju dobit, što proizvodi polarizaciju širom svijeta. Haugen je navela i kako je četiri posto korisnika Facebooka primilo 80 posto netačnih informacija. Facebok nije ništa promijenio kada je shvatio da je „nuspojava" njegovih sistema širenje dezinformacija. Facebook je mnogo „manje transparentan i donosi manje odgovorne odluke" od drugih društvenih mreža, poput Twittera.

Stručnjaci iz ove oblasti ne zalažu se za zabranu polarizirajućih sadržaja na Facebooku, ali predlažu određenu vrstu „rangiranja" sadržaja. *Potrebna je bolja regulacija rada društvenih mreža*. *Akt o digitalnim uslugama*, koji je predložila Evropska komisija, mogao biti „prekretnica na globalnom nivou" i „potencijalni zlatni standard". Ta regulativa predviđa veću odgovornost društvenih mreža za sadržaj, koja je trenutno de facto nepostojeća, odnosno odgovornosti nije ni bilo. Mnogi su skeptični prema *sistemima nadzora* preko vještačke *inteligencije*. Smatraju da je vještačka inteligencija loša kod složenih problema pa, naprimjer, „ne može shvatiti sve nijanse govora o terorizmu" ili govoru mržnje. Upotreba vječtačke inteligencije može biti opasna i zbog netransparentnosti Facebooka, koji bi se trebao više otvoriti javnosti i uvažavati dobronamjerne i konstruktivne kritike svog rada.

S praktične strane teško je provoditi nadzor nad društvenim mrežama jer će revizori htjeti biti ponovno angažovani pa neće tako detaljno ili precizno uraditi posao, a državne agencije nemaju dovoljno stručnog kadra za provjeru rada društvenih mreža koja zahtijeva „insajdersko" iskustvo.[3] *Osnivač Facebooka Mark Zuckerberg najavio je da će kompanija promijeniti ime u Meta kako bi se naglasio njen fokus na razvoj metaverzuma kao budućnosti digitalne komunikacije*. Mnogi su izrazili zabrinutost zbog predstavljanja i najave Facebooka, kao *zajedničkog virtualnog prostora* i zbog teze o razvoju metaverzuma. U tome se očito vidi budućnost digitalne komunikacije[4], a za kritičare je to ipak ugrožavanje ljudi i prostora.

Posebno su zabrinuti idejom dodavanja još mikrofona i senzora Facebooka u domove i u kancelarije, da se ti sistemi ugrađuju u naše živote, da nas špijuniraju, jer ne znamo kako koriste te podatke. Facebook je više puta pokazao da mu se ne može vjerovati. Neki su iznenađeni i najavom tog novog naziva (Meta), kritikujući Facebook da resurse usmjerava u pogrešnom

[2] Inženjerka Frances Haugen, koja je Facebook napustila u maju 2021. godine, poslala je desetine hiljada Facebookovih internih dokumenata regulatorima i medijima koji, kako tvrdi, pokazuju da je Facebook svjestan da omogućava širenje mržnje, odnosno da njegovi algoritmi doprinose vidljivosti takvih sadržaja. Ona je preuzela veliku kolekciju internih dokumenata i predala ih američkom Kongresu, vlastima i odabranim medijima. Haugen tvrdi da ti podaci dokazuju da kompanija stavlja profit ispred dobrobiti svojih korisnika.

[3] https://balkans.aljazeera.net/news/world/2021/11/9/zvizdacica-pred-odborom-ep-a-facebook-ugrozava-integritet-demokratije

[4] https://balkans.aljazeera.net/news/technology/2021/11/4/zvizdacica-iz-facebooka-prestravljena-planovima-za-razvoj-metaverzuma

pravcu. Moglo se adekvatnije zaštititi ljude u Etiopiji kad je bilo etničko nasilje zbog društvenih mreža.

Facebook je optužen za raspirivanje nasilja u etiopskoj regiji Tigray tako što je dopustio širenje lažnih informacija. Činjenica je, naprimjer, da Facebook sebi može priuštiti 10.000 inženjera za recenziju igara, ali ne i za sigurnosne sisteme – a to pokazuje izostanak odgovornog rukovodstva. Facebook je reagirao na komentare zviždačice i naveo da će u 2021. godini potrošiti više od pet milijardi dolara na sigurnosna pitanja na čemu radi 40.000 ljudi. Ova firma ne može sama razvijati novu tehnologiju ili ulagati u sigurnost ljudi. Društvene mreže mogu biti značajni *pokretači društvenih promjena*. Mogu pomoći u borbi potiv korupcije, nepotizma, diskriminacije, jačanja autokratije, kršenja ljudskih prava...

Mnogo je slučajeva na socijalnim mrežama u kojima se očituje i širi mržnja. Ton u Internetu je bio surov, naročito u vrijeme pandemije, ali bilo je toga i ranije. Posebno su pogođene žene, a češće one koje se javno eksponiraju. Zbog toga su društvene mreže poput Fejsbuka i Jutjuba u Njemačkoj obavezne da brišu komentare koji potiču i šire mržnju.[5]

Dehumanizacija

I prije pandemiije koronavirusa došlo je do *parcijalizacije rada i osamljivanja radnika*. Radnici u proizvodnji nesigurni su i usamljeni. Osjećaju da su dezorjentisani. U vezi sa zaposlenjem vlada nesigurnost i neizvjesnost. Osjećaju da su izgubili mnoga prava koja su im pripadala u normalnim okolnostima.

Dehumanizacija je gubljenje ljudskih osobina, nečovječnost i nedostatak ljudskosti. Po definiciji to je nestanak osobina koje čovjeka čine čovjekom, gubljenje ljudskosti; onečovječenje. U filozofskom smislu to je otuđenje čovjeka od savremenog svijeta i savremene vreve gradskog života. Suprotan pojam je *humanizacija*.

Neki smatraju da je dobro iskustvo to što je naše potrošačko ponašanje ograničeno i što smo ponovo upućeni sami na sebe. Svi intuitivno znaju da potrošnja nakratko stvara podsticaje, ali to nije ono što dugoročno povezujete sa srećom. U ovim krizama mogli bismo se filozofski osvrnuti i na koncept sreće koji se mijenja. U antičkom shvatanju sreće moral igra važnu ulogu: *samo moralni život je dobar život*. Lijepo je prisjetiti se na ovom mjestu i spomenuti onu čuvenu izreku francuskog matematičara i filozofa *Blaisea Pascala*: „*Sva čovjekova nesreća proističe iz njegove nesposobnosti da bude sam u prostoriji*.“ Kako se možemo nositi s dosadom izolacije, pandemija, ratnih kriza koje dugo traju?

Filozofski gledano nije samo Blaise Pascal, nego je i Martin Heidegger insistirao na tome da bi čovjek samostalno trebao pronaći svoj put. Tada zabrinutost za vlastito postojanje postaje najvažnija briga. Tu zabrinutost i strepnju osjećamo u trenucima egzistencijalne izloženosti *ničemu*, kako to Heidegger kaže. Tako u ovim veoma tihim trenucima, u vrijeme kriza, dok sjedimo sami u sobi, postajemo svjesni svoje nesposobnosti: okruženi smo bolešću i smrću koja nas čeka.

Hannah Arendt je međutim uvijek smatrala da društvenost i aktivan život (*Vita Activa*), izgledaju sasvim drugačije. Da se radi o tome da politički zajedno djelujemo. To je mnogo bolje i mnogima se to više sviđa. Mogu li ove krize izazvane pandemijom koronavirusa i agresijom Ruske federacije na Ukrajinu, promovisati povratak na ono što je zaista važno ili bitno u životu?

[5] Zakon u Njemačkoj od 1. februara je strožiji. Socijalne mreže, koje imaju više od dva miliona korisnika, neće morati samo da izbrišu kažnjive sadržaje, već u principu moraju da Saveznoj kriminalističkoj službi (BKA) prijave sadržaj i IP adresu. Prijave prima nova „Centralna služba za kažnjive sadržaje u Internetu“ (ZMI). Od 1. feburara se oko 200 policajaca i policajki bavi ozbiljno borbom protiv kriminala iz mržnje. S obzirom na opremljenost, zvuči ambiciozno.

Postalo je važno za pojedince kako ćemo se ponašati u ovim krizama i koliko možemo iskoristiti svoju pozitivnu energiju. Treba biti optimista i podsticati ljude da iskoriste tu priliku i njene pozitivne učinke, tragati za boljim rješenjima i za srećom.

Kulturne promjene

Kulturna promjena je koncept koji označava neke unutrašnje i vanjske faktore koji dovode do promjene kulturnog obrasca društava. Društvena promjena je promjena obrazaca kulture, strukture i društvenog ponašanja u određenom vremenskom periodu. Društvena promjena nas suočava s novim izazovima i tjera nas na promjenu ponašanja. Mogu biti materijalne i nematerijalne prirode. Kulturne promjene mogu doći iz mnogih izvora, ali većina njih dolazi *kroz kontakt s drugom kulturom, izume*[6] *i unutrašnje prilagođavanje kulture*. U dodiru sa novom kulturom ljudi mogu doživjeti *kulturni šok*.[7]

Postoje tri glavna faktora kulturnih promjena: a) *Kontakt* između dva društva može promijeniti kulturu oba društva kroz proces „kulturne difuzije" i „akulturacije"; b) Evolucija tehnologije: Svaka tehnološka evolucija donosi promjenu u oblasti kulture. Primjer su promjene u tehnologiji proizvodnje, promjene u sredstvima komunikacija, promjene u prevoznim sredstvima; c) Geografski i ekološki faktor je prirodni ili fizički faktor. Na to utiču klima ili padavine, položaj mjesta, blizina mora. Geografski položaj također odlučuje o kulturi i načinu života ljudi. Svaka promjena fizičkih uvjeta života automatski dovodi do promjene njihove kulture, navika i načina organizovanja. Vremenske nepogode, poplave, klizišta, zemljotresi, vjetrovi, havarije utiču na promjenu kulture življenja, stanovanja, gradnje, odijevanja i stila života.

Uzroci kulturnih promjena su mnogi: Ponekad se članovi društva često suočavaju sa običajima koji se razlikuju od onih koje su naučili i prihvatili. U takvoj situaciji usvajaju neke nove običaje, odbacuju druge, a slijede modificirane verzije trećih. Ovo bi se moglo nazvati *kulturnim eklekticizmom*.[8] Novi običaji i prakse će se lakše usvojiti, pod uslovom da predstavljaju ono što se smatra društveno poželjnim i korisnim i ako se ne sukobljavaju sa postojećim i još uvijek uvažavanim običajima i praksama. Promjene u kulturi su uvijek nametnute postojećoj ili tradicionalnoj kulturi, posebno tokom *kulturnog kontakta*. Sve kulturne promjene nisu podjednako važne. Neke promjene se uvode u kulturu jer se smatraju neophodnim za ljudski opstanak. Prihvataju se i neke druge promjene kako bi se zadovoljile društveno stečene potrebe koje nisu bitne za opstanak. Uobičajena je činjenica da kriza *ima tendenciju da proizvede ili ubrza kulturne promjene*. Ako se promjene jednom prihvate zbog krize, one imaju tendenciju da opstanu. Primjer su žene koje su bile uključene u vojsku tokom Drugog svjetskog rata, a i sada su više vojno angažovane. Kulturna promjena je kumulativna u svom ukupnom učinku. Mnogo se dodaje, a malo se gubi. Porede ih sa rastom drveta koje se stalno širi, ali samo gubi lišće. Ponekad svoje grane s vremena na vrijeme i izgubi, ali je bitno da preživi.

Kulturna promjena dovodi do lančane reakcije, jer kad se promjena prihvati u kulturi i postane definisana kao „društvena nužnost", pojavljuju se nove potrebe, podstičući želju za daljnjim promjenama koje će dopuniti one prvobitne. Procesi promjene se često i ne vide. *Sve*

[6] Izum parne mašine i „preuzimanje" kukuruza, krompira i kokaina bitno su promijenili prehrambene i društvene navike u Evropi.
[7] Kulturni šok (engl. *culture shock*) je izraz koji se koristi za opisivanje osjećaja tjeskobe, nelagode, nesigurnosti, zbunjenosti, koji pogađa ljude u dodiru s drukčijom okolinom, kulturnim ili socijalnim okruženjem. Izraz je prvi put koristila 1951. godine američka antropologinja Cora DuBois, a 1954. godine proširio antropolog Kalvero Obereg.
[8] Eklekticizam u umjetnosti je spajanje i miješanje raznih stilova ili „posuđivanje" elemenata jednog umjetničkog pravca u drugim pravcima. Većina savremene, posebno postmoderne umjetnosti, smatra se eklektičnom. Eklekticizam se u arhitekturi javlja već u 19. vijeku upotrebljavanjem ili imitacijom elemenata iz različitih i često kontradiktornih arhitektonskih stilova, ili na kraju i elemenata iz djela drugih umjetnika i njihovog spajanja u nove cjeline ili kompozicije (tzv. historicizam). I savremena postmoderna arhitektura njeguje neke oblike eklekticizma.

kulture su usmjerene na promjene, ali se, u isto vrijeme, i odupiru promjenama. Postoje dinamični procesi koji funkcionišu kao prihvatanje novih ideja i stvari, dok drugi podstiču stabilnost ili joj teže. Vjerovatno bi došlo do društvenog i psihičkog rastrojstva i haosa, da nema tih *konzervativnih snaga koje se opiru promjenama*. Kulturni procesi *per definitionem* podrazumijevaju da je kultura dinamično okruženje puno simbola u kojem inovacije (izumi i otkrića) i *procesi difuzije* (kontakti s drugim kulturama) diktiraju tempo promjena.

Postoje *tri* opća izvora uticaja ili pritiska koji su odgovorni i za promjenu i za otpor prema njoj: *sile koje djeluju unutar društva, kontakt između društava i promjene u prirodnom okruženju*. Procesi koji dovode do promjena uključuju izum i gubitak kulture. Izumi mogu biti tehnološki i ideološki. Tu spadaju stvari kao što su izumi algebre ili stvaranje predstavničkog parlamenta kao zamjena za vladavinu kraljevskim dekretima. Tehnološki izumi uključuju nove alate, izvore energije i metode transporta, kao i *stil odijevanja i tjelesne ukrase*.

Gubitak kulture neizbježan je rezultat zamjene starih kulturnih obrazaca novim. Naprimjer, malo Bosanaca i Hercegovaca zna kako se brinuti o konjima. Prije jednog stoljeća to je bilo opštepoznato, osim u nekoliko velikih urbanih centara. Od tada su vozila na motore sa unutrašnjim sagorevanjem zamijenila konje kao nekad važno prevozno sredstvo, a znanje o njezi konja izgubilo je na značaju. Rezultat toga je da se djeca rijetko podučavaju starim vještinama. Umjesto toga, oni su obučeni za *korištenje novih tehnologija: automobila, televizora, stereo uređaja, mobilnih telefona, kompjutera, laptopa, tableta i iPod-a*...

Unutar društva procesi koji rezultiraju *otporom promjenama* uključuju *naviku i integraciju kulturnih osobina*. Naročito stariji ljudi često se suzdržavaju da zamijene svoje, odavno poznate kulturne obrasce. *Uobičajeno ponašanje* pruža emocionalnu sigurnost u prijetećem *svijetu brzih promjena*. Religija također često pruža snažno moralno opravdanje i podršku za održavanje tradicionalnih načina ponašanja i očuvanja tradicionalne kulture i vrijednosti. Početkom 21. vijeka ovo se posebno odnosi na nacije koje se uglavnom vode islamskim pravom (šerijatom), kao što su Iran, Saudijska Arabija, Avganistan i Pakistan.

Kulturne institucije su integrisane i često međuzavisne i to je *glavni izvor otpora promjenam*a. U drugoj polovini 20. vijeka, brzim promjenama statusa sjevernoameričkih i evropskih žena opirali su se mnogi muškarci jer je to neminovno rezultiralo promjenama i u njihovim ulogama. *Muška i ženska uloga* ne postoje nezavisno jedna od druge. Ova vrsta integracije kulturnih osobina neizbježno usporava i modificira kulturne promjene. To je izvor frustracije za one koji se žele promijeniti i za one koji to ne žele.

Procesi koji dovode do promjena i koji nastaju kao rezultat kontakta između društava su: *difuzija, akulturacija i transkulturacija*.[9] Difuzija je kretanje stvari i ideja iz jedne kulture u drugu. Kada dođe do difuzije, oblik i osobine mogu se premjestiti iz jednog društva u drugo, ali ne i njegovo izvorno kulturno značenje.[10] Difuzija je proces u kome se nove ideje, ponašanja, tehnologija i vjerovanja prenose s osobe na osobu, s grupe na grupu ili s društva na društvo. Tehnologija i proizvodi prenose se najlakše – kao što se to odnosi, naprimjer, na Coca-colu ili McDonals'a kao simbole američke kulture u svijetu. Nematerijalni dijelovi kulture – kao ideje i vjerovanja – sporije i teže se prenose jer su trajnije i stabilnije. Prenošenje ili nametanje nematerijalnih dijelova kulture često izaziva otpore i sukobe.

[9] Transkulturacija je neologizam koji ukazuje na proces asimilacije jedne kulture prema drugoj, a to rezultira novim kulturnim identitetom. Koncept transkulturacije uveo je u područje kulturne antropologije kubanac Fernando Ortiz (1881-1969) kao pokušaj tačnog izražavanja engleskog izraza akulturacija definišući različite faze asimilacije iz jedne kulture u drugu.

[10] Na primjer, kada je McDonald's prvi put donio svoje hamburgere u američkom stilu u Moskvu i Peking, oni su prihvaćeni kao luksuzna hrana za posebne prilike jer su bili relativno skupi i egzotični. U Americi, imaju sasvim drugačije značenje – to su obični svakodnevni proizvodi brze hrane.

Akulturacija je ono što se događa cijeloj kulturi kada se nove osobine i vrijednosti šire u velikim razmjerima i značajno zamjenjuju tradicionalne kulturne obrasce.[11] Pojmovi *akulturacije i enkulturalizacije* upućuju na procese usvajanja tuđih kultura. To mogu biti prirodni procesi u kojim se usvajaju znanja potrebna za život u društvenim grupama. Za akulturaciju je važan stalni kontakt kultura. Važno je da li je taj kontakt prirodan ili je nametnut i od toga zavisi rezultat i odnos kultura. Različite kulture mogu se međusobno oplemeniti pa tako da nastane bogatija i raznovrsnija kultura.[12] Ovaj proces može dovesti do favorizovanja i potiskivanja jedne na račun druge kulture. *Inkulturacija* je proces unošenja vrijednosti jedne kulture u sistem vrijednosti druge kulture kao što je unošenje kršćanske u nekršćansku kulturu. *Enkulturacija* je dodir kultura u kojoj jedna kultura zadržava svoju bit, ili suštinu, ali prihvata neke elemente druge kulture i prilagođava ih sebi, tako da kulturne inovacije jedne kulture postaju inovacije i druge kulture. Pojmovi *akulturacije* i *enkulturacije,* dakle, ukazuju na procese usvajanja tuđih kultura.

Nakon nekoliko vijekova nemilosrdnog pritiska evropskih Amerikanaca da usvoje njihov način života, *kulture Indijanaca su u velikoj mjeri akulturirane.* Kao rezultat toga, velika većina američkih Indijanaca sada govori engleski umjesto jezika svojih predaka, nose odjeću u evropskom stilu, idu u školu da uče o svijetu iz evropske perspektive i sebe vide kao dio šireg američkog društva. Indijanska društva se nastavljaju *akulturirati*, većina doživljava odgovarajući *gubitak tradicionalne kulture,* iako pokušavaju da je sačuvaju.

Dok je *akulturacija* ono što se događa cijeloj kulturi, transkulturacija je ono što se događa pojedincu kada se preseli u drugo društvo i usvoji njegovu kulturu. Imigranti koji uspješno uče jezik i prihvataju kao svoje kulturne obrasce novousvojene zemlje su se transkulturirali ili asimilirali. Nasuprot tome, ljudi koji godinama žive kao socijalno izolovani iseljenici u stranoj zemlji, a da ne žele ili ne očekuju da će se asimilirati, kao učesnici u kulturi domaćina, ne transkulturiraju.

Postoji još jedan proces koji vodi do promjene koja se javlja kao izum unutar društva kao rezultat ideje koja se širi od druge. Ovo je *difuzija stimulusa* – pravi *izum* koji je podstaknut idejom iz druge kulture. Primjer toga se dogodio oko 1821. godine kada je Indijanac po imenu *Sequoyah*, koji je vidio pisanje na engleskom i to ga je podstaklo da stvori jedinstveni sistem pisanja za svoj narod. Vjerovatno je da su stari Egipćani oko 3050. godine p.n.e. izmislili svoj hijeroglifski sistem pisanja nakon što su saznali za sistem *klinastog pisanja* koji su izmislili Sumerani u današnjem južnom Iraku. Postoje procesi koji djeluju i u kontaktu između kultura koji rezultiraju otporom promjenama. To je zbog takmičarskih osjećaja i percepcija „mi protiv njih". *Etnocentrizam* navodi ljude da odbace druge ideje i stvari kao neprirodne, pa čak i nemoralne. Ova dinamika unutar grupe i van grupe obično rezultira otporom na *akulturaciju i asimilaciju*. Etnocentrizam je pojava karakteristična za različite društvene grupe: nacije, porodice, plemena, univerzitete, crkve, političke stranke. Misao da pripadamo „najboljima" stvara osjećaj grupnog ponosa, pripadanja i kolektivnu samosvijest, a to povećava grupnu koheziju. To istovremeno uzrokuje sukobe s drugim grupama. Vjerovanje nacista u superiornost arijevske rase i kulture dovela je do najstrašnijih zločina u prošlom vijeku.

Vremenom se pokazalo da raniji *pristup razumijevanju promjene kulture mora uključiti i razmatranje promjena u okruženju u kojem društvo postoji*. Naprimjer, ekološka degradacija zaliha svježe vode, obradivog zemljišta i izvora energije historijski je rezultirala stvaranjem novih izuma, migracijama, pa čak i ratom za sticanje osnovnih resursa.

[11] *Opći religijski leksikon*, Leksikografski zavod *Miroslav Krleža*, Zagreb, 2002., str.19.
[12] Faruk Kozić, *Pravo na ljudskost* (Rasprava o demokratiji, ljudskim pravima i društvenim pitanjima) „Meligrafprint", Zenica, 2016., str.52-53.

Ljudske aktivnosti globalno pokreću se mnogo brže od svih prirodnih procesa. Jedna od nuspojava ovoga je *erozija tla* koja uzrokuje progresivan gubitak poljoprivrednih površina u isto vrijeme kada ljudska potreba za njima raste. Istraživanje koje je sproveo *Bruce Wilkinson* sa Univerziteta u Mičigenu pokazalo je da je ova erozija izazvana ljudima počela da prevazilazi sposobnost prirode da je popravi prije mnogo vijekova.

Šta su društvene i kulturne promjene?

Sociologija kao posebna disciplina nastala je kao odgovor na velike promjene u društvu. Prvi sociolozi pokušali su spoznati, objasniti, pa čak i predvidjeti budući razvoj društva. Od tada se tempo promjena stalno ubrzavao. Tokom historije, društva su se mijenjala, ali nikad takvim tempom kao od kraja 19. do početka 21. vijeka. Neki smatraju kako je samo mijena ili promjena vječna. Najvažniji izvori teorije društvenih promjena su bile promjene stanovništva, urbanizacije i ekološke promjene. Ovom treba dodati *promjene u oblasti nauke i tehnike* koje snažno utiču na društvenu dinamiku. *Društvena promjena* je naziv za osnovnu promjenu obrasca kulture, strukture društva i društvenog ponašanja u nekom periodu. To je takav proces u kome jedno društvo postaje drugačije, iako u mnogim oblastima ostaje isto. Društvo se neprestano mijenja, ali se ta promjena odvija tako da je često ne primjećujemo. Starije generacije govore o „dobrim starim vremenima“, ili „toga nikad nije bilo“, ili „prije je bilo više reda“... Društvo nas svojim promjenama suočava s novim izazovima i često prisiljava na usklađivanje i promjenu ponašanja.

Društvena promjena se odnosi na velike promjene tokom vremena u društvenim vrijednostima, normama i obrascima ponašanja, dok je *kulturna promjena* transformacija kulture putem otkrivanja, pronalazaka i kontakata s drugim kulturama. *Primjeri društvenih promjena* su: reformacija, ukidanje transatlantske trgovine robljem, pokret za građanska prava, feministički pokret, pokret za prava LGBTQ i zeleni pokret. Primjeri tradicionalne kulture su: norme kao neformalna, nepisana pravila koja regulišu društveno ponašanje, jezici, festivali, rituali i ceremonije, praznici, zabave, hrana, arhitektura. Oblikovanje kulture može se osjećati kao ogroman, gotovo nemoguć poduhvat. Ali uz pravilnu pripremu i proces upravljanja kulturom, to ne mora biti teško.

Kultura i društvene promjene

Kulturni faktori, uz ekonomske, političke, vojne, sigurnosne, značajno utiču na procese društvenih promjena. Naprimjer, religija u društvu može igrati konzervativnu ili inovativnu ulogu. Mnoge vjerske dogme u historiji kočile su društvene promjene (sjetimo se *G. Bruna i* G. Galileia) insistirajući na tradicionalnim vrijednostima ili ponašanju. Međutim, *religijska uvjerenja često igraju i pokretačku ulogu pospješujući društvenu promjenu*. Takav je slučaj bio s uticajem protestantizma na nastanak kapitalizma, naprimjer.

Razvoj nauke i sekularizacija doprinijeli su kritičkom odnosu i inovativnosti modernog svjetonazora. Danas više ne prihvatamo običaje i navike ako su obavijeni autoritetom tradicije. Savremena društva sve propituju i za sve traže racionalno objašnjenje. Da bi bile prihvaćene, stvari moraju biti argumentovano pokazane. Takav odnos prema svijetu karakteristika je modernih društava. Način na koji razmišljamo uticao je na proces promjene u savremenom svijetu, ali se i *sadržaj ideja* promijenio. *Ideali slobode, jednakosti i demokratske participacije*, poštivanja ljudskih prava, nastali u posljednjih nekoliko vijekova poslužili su kao pokretači dalekosežnih društvenih, socijalnih, ekonomskih, kulturnih i političkih promjena. Revolucije su značile raskid

s tradicijom i upućivale na stalnu promjenu načina života u težnji ka boljem i slobodnijem društvu.[13]

U razvijenim državama, poslednjih godina mnogo se govori o problemima integracije izbjeglica i useljenika. Problemi sa izbjeglicama opravdavaju se lošom integracijom. Kultura nije sabrana grupa karakteristika: komponente kulture čine više ili manje povezanu cjelinu. Mnoge vlade i organizacije iz ekonomski razvijenih zemalja previdjele su tu činjenicu, pa je ekonomska pomoć ponekad imala štetne posljedice na kulture zemalja „trećeg svijeta". *Različiti elementi neke kulture – tehnologija, običaji i vjerovanja* – međusobno se prepliću. Svakodnevno postupanje, načini osiguravanja egzistencije, spolne uloge i najviše vrijednosti predstavljaju interaktivne segmente kulture. Kad se jedan dio promijeni, to utiče i na ostale. Međutim, to ne znači da kulturu treba shvatiti kao čvrsto organizovan sistem. Stepen kulturne integracije različit je od jednog društva do drugog. Kompletna integracija bilo koje kulture nije moguća, jer svakodnevni život i kontakti s drugim kulturama neprestano utiču na tu pretpostavljenu savršenu ravnotežu.[14]

Sukobi između etničkih grupa imaju psihološke i sociološke uzroke. Psihološki uzroci povezani su sa procesom socijalizacije kad djeca u vrlo ranoj dobi usvajaju ne samo *svijest o etničkoj* pripadnosti, već i *stereotipe i predrasude* o vlastitoj i tuđim narodima i nacijama. Na sociološkom nivou glavni su uzroci etnocentrizam i grupno zatvaranje. To je *vrednovanje tuđih kultura sa stajališta vlastite*, s time što se u etničkim i nacionalnim konfliktima tom pridružuje i sumnja prema pripadnicima drugih kultura kao tuđih, stranih i manje vrijednih. Na to se logično nadovezuje *grupno zatvaranje*, tj. proces kojim grupe održavaju svoje granice, ograničavajući ili zabranjujući međugrupne kontakte, kao što su brakovi, trgovina, stanovanje u susjedstvu, druženje...

Online nastava

Istraživači su otkrili da nastava na daljinu tokom prvog korona-lockdowna nije imala značajniji učinak. Za učenike je *online-nastava* bila otprilike kao i ljetni raspust. Kada su na početku pandemije koronavirusa u proljeće 2020. godine širom svijeta bile zatvorene škole, a učenici morali ostati kod kuće, niko nije ni slutio da to neće biti samo dvosedmična pauza nastave, odnosno kratkotrajni prekid školskog rada. Uskoro je postalo jasno da učenici neće dugo ponovno vidjeti svoje učionice. Umjesto regularne nastave u školi, pokrenut je proces „distance learning", *online-nastave* u *virtualnim učionicama*. Jedan tim istraživača s Goetheovog univerziteta u Frankfurtu na Majni otkrio je da djeca i mladi tokom trajanja virtualne nastave na početku pandemije i nisu baš puno toga naučili – iako su škole nastojale da se „prebace" na online-nastavu.

Istraživači su analizirali studije iz raznih dijelova svijeta koje su se bavile upravo pitanjem kako se *kompetencija učenica* i učenika razvijala tokom prve faze nastave na daljinu u proljeće 2020. godine. Rezultati su bili poražavajući: nivo znanja kod mnogih mladih ljudi koji su morali učiti od kuće – je *stagnirao*. Neke studije su čak pokazale i da postoje *slučajevi gubitka kompetencija*, znači da su učenici tokom te faze izgubili već stečena znanja ili sposobnosti. To je otprilike isti onaj efekt koji se uoči nakon ljetnog raspusta, tvrde istraživači. Frankfurtski tim je podrobnije analizirao rezultate 11 studija iz *Njemačke, Holandije, Belgije, Austrije, Kine, Australije i SAD-a*. U proljeće 2020. godine svi su se učesnici tog procesa našli u posve novoj, neviđenoj situaciji. Mladi zbog korone gube dio svog života. Pod mjerama ograničenja zbog

[13] Faruk Kozić, *Humanistička baština, demokratija i ljudska prava*, „Meligrafprint", Zenica, 2019., str.95-96.
[14] Isto, str.98-99.

pandemije naročito su patila djeca i mladi. Povećavale su se i socijalne razlike. To polako shvataju i političari.

Još uvijek nema puno pouzdanih podataka o školskim postignućima tokom prvog *lockdowna*, odnosno da je studija na kojoj se radilo bila je samo prvi prikaz stvarnog stanja. Tek treba istražiti kakve su učinke imali kasnije restrikcije, škole su bile zatvorene i tokom jeseni odnosno zime. Ogroman je pad, pogotovo kod najmlađih. Nakon prve faze *online*-nastave u proljeće 2021. godine već su uočili deficite kod djece – i to uprkos činjenici da su se svim silama trudili osigurati kvalitetnu nastavu. Učitelji i nastavnici često su izjavljivali: Uočili smo ogroman pad znanja učenika i studenata. Imali su cijeli niz učenika koji na kraju školske godine (2020. godine) nisu bili na nivou na kom su trebali biti. I kad su oni nakon ljetnih raspusta krenuli u naredni razred, učitelji su morali mnogo toga nadoknađivati.

Kod najmlađih učenika je pad znanja tokom i nakon prvog *lockdowna* u proljeće 2021. godine bio najuočljiviji, tvrdili su istraživači iz Frankfurta. Mnogo toga zavisilo je od samih roditelja. Ne samo da li oni kontrolišu jesu li djeca pravovremeno predala svoje domaće zadaće, već i to da li oni rade zajedno s djecom. I upravo zbog toga istraživače nije iznenadilo da su djeca i mladi iz socijalno slabijih domaćinstava bili *posebno zakinuti*. Važnu je ulogu u obrazovnom procesu u tim mjesecima imala je tehnička oprema koja je kod kuće bila na raspolaganju učenicima. U boljoj situaciji bila su djeca čiji su roditelji radili od kuće, pa su uz svoje radne obaveze mogli nadgledati i proces „*homeschoolinga*" – uglavnom su to bili roditelji s uredskim poslovima ili koji rade na daljinu. Mnogi učenici i studenti nisu imali kvalitetnu opremu, računare, laptope, mobitele ili dostupnu mrežu.

Mnogi učenici i studenti smatraju da su imali problema i naučili malo. I starije učenice i učenici, koji su mogli raditi samostalno od kuće, pričaju o problemima s kojima su se suočili prilikom iznenadnog prelaska na *online*-nastavu. Na početku nastava na daljinu nije bila kvalitetna. Škole nisu imale standardizirani plan, nisu svi nastavnici koristili istu platformu za svoje kurseve, a neki nastavnici su se teško snalazili. Na fakultetima su profesori radili sa više različitih programa. Praksa je pokazala da su bili neujednačeni modeli izvođenja nastave. Sve to se odrazilo na znanje učenika i studenata.

Učenici su naučili manje, a i ono šta su naučili nisu sigurni kao što bi to bio slučaj da su redovno išli u školu. Mnogi su se ustručavali da zamole nastavnike da im pomognu kad im je pomoć bila potrebna. I onda su jednostavno i dobili manje podrške[15] i znanja.

Rad od kuće

Promjene u oblasti rada su velike i značajne. Usljed pandemije koronavirusa mnoge firme su su obustavljeale proizvodnju ili je smanjivale. Opala je proizvodnja, smanjen uvoz i izvoz. I proces globalizacije je zaustavljen. U oblasti obrazovanja prešlo se na *online* nastavu. Istraživanja su pokazala da je nastava na daljinu je bila nužna, ali nije dala očekivane i značajnije rezultate. Zabilježen je veliki pad znanja kod mladih. Te mlade generacije mnogi su nazvali „korona generacija" i tvrdili da su izgubili dio najljepših godina života.

U pandemiji je rad kod kuće za mnoge postao svakodnevica, a čini se da i mnoge firme žele nastaviti takav rad i nakon korone. Međutim, pokazalo se kako *home office* ima i svojih loših strana. Rad od kuće kompanijama štedi velike troškove. Kao da su svi bili dobitnici?[16] To je i

[15] https://www.dw.com/hr/online-nastava-kao-ljetni-raspust/a-58015720

[16] Čitav niz digitalnih kompanija već odavno ima praksu svojim zaposlenim omogućiti rad od kuće, ali i neke finansijske institucije kao što su *Deutsche Bank* ili *Commerzbank* davali su su mogućnost svojim saradnicima *da barem dio radnog vremena provedu u home officeu*.

firmama zanimljivo: takva atraktivna ponuda može biti argument nekome da radi baš kod njih, a to je i pitanje troška. Kancelarije (uredi) koštaju, košta i namještaj, oprema, čišćenje i održavanje, grijanje i uređenje sanitarnih prostorija. U kućnom uredu sav trošak snose zaposleni, sve do papira koji potroše.

Praksa je pokazala da firme kod kojih je tehnički moguće posao obaviti izvan kancelarije ne žele potpuno odustati od uobičajenog načina rada. Odlučujuće za uspješan rad od kuće nije toliko vrsta posla koji se obavlja, koliko okolnosti u kojima njihovi radnici i saradnici stanuju. To je osnovni zaključak studije Tehničkog univerziteta Darmstadt, na osnovu širokog ispitivanja zaposlenih. Ukazali su da uvođenje rada od kuće produbljuje jaz u društvu. Kad se ima vlastita radna soba, onda ni povremene „posjete" ne smetaju. Međutim, takve zgrade se više ne grade. Samo bogatiji mogu sebi tako nešto priuštiti.

Ne bi trebalo padati u *naivni optimizam*. Privreda i radna mjesta su bili ugroženi. Teško je bilo i zamisliti šta bi se dogodilo ako bi se poklopili preopterećeno zdravstvo i recesija. Nadati se da će iz svega ovoga izaći i nešto pozitivno? Ova kriza i zastoj predstavljaju *prostor za razmišljanje* koji nam je dat. Mnogi smatraju da su odavno potrebne reforme i promjene. Mogu se preispitati pojedinačni elementi svakog sistema, oni o kojima se već dugo raspravlja. Savremene krize *podrazumjevaju rad od kuće, veću fleksibilnost i kompatibilnost s porodicom i veću zabrinutost.* Neoprostivo je što su neke institucije i neki poslodavci i dalje protiv toga, i *smatraju da moraju nadgledati svoje zaposlene i preko kamera*. To nije u skladu s vremenom u kome živimo, sa demokratijom i ljudskim pravima.

Radne sobe su luksuz

U tri ispitivanja provedena prošlog ljeta i jeseni je anketirano 952 zaposlenih koji su dali svoju ocjenu o uspješnosti (učinkovitosti) i koliko su zadovoljni takvim radom. Utvrđeno je kako je dobra trećina upitanih priznala da im je radni učinak kod kuće mnogo manji nego kad bi radili u firmi ili kancelariji. Čak i kod naučnog rada, gdje bi se činilo da je kod kuće bolje, svjedoči se kako je to poboljšanje u manjem opsegu nego što bi se moglo očekivati.

U nekim firmama na prvom mjestu ističu da zadovoljstvo radom od kuće prije svega zavisi kako i gdje se živi. *Način kako se stanuje je mnogo važniji nego vrsta posla* koji se obavlja ili čak broj djece koju se ima. To se nije očekivalo. Ukratko: što su ispitanici bili zadovoljniji stanom u kojem žive, to su bili zadovoljniji i produktivniji u radu od kuće. Odavno se ne grade stanovi u kojima je predviđena „radna soba" – pogotovo ne za oba partnera. Jedno je ako neko mora svoj posao obavljati na kuhinjskom stolu uz galamu djece koji svoju školsku nastavu moraju obaviti *online* od kuće, a drugo je kad se ima svoju radnu sobu. Trećina zaposlenih u radu od kuće vidi prije *nedostatke* nego *prednosti*. Pokazalo se da zaposleni koji nemaju svoju radnu sobu teže napreduju.

Jasno je i ko ima novaca za veliki stan ili kuću: oni koji već imaju visoke prihode i iskusni su u svom poslu. Samci i mladi saradnici koji u pravilu žive u malenim stanovima trpili su zbog izolacije i nemogućnosti razmjene iskustva s kolegama. *Direktna socijalna interakcija* s kolegama, mogućnost učiti od starijih, ali i šansa pokazati se i napredovati u karijeri su u *home officeu* manje izraženi. Kod mladih saradnika je bitno manje izražena identifikacija s poslom ili firmom za koju rade. Sve to uzrokuje i manje zadovoljstvo čitavim načinom života, uslovima, standardom, sigurnošću i perspektivom na poslu.

Istraživanje je pokazalo i kako je *home office* i prije pandemije bila mnogo raširenija praksa nego što se to možda smatralo, ali u koroni je takav način rada poprimio posve druge razmjere, jer nije bilo drugog izbora. Takav *prisilan i stihijski prelazak* na rad kod kuće nije

ostavio mogućnost ispunjavanja uslova za uspješan rad i karijeru. Za *rad od kuće su pretpostavka stambeni uslovi* i da zaposleni žele tako raditi. Realnost takve „fleksibilnosti“ je beskonačni napor ostati *koncentrisan radom* – a za to je potrebna upornost i strpljenje.

Potrebni su i drugačiji gradovi

Bez takvog aktivnog procesa promjene *postoji opasnost da loše strane rada od kuće prevagnu od eventualne koristi* i tu bi trebali nešto učiniti, firme, poslodavci i država. Jer tako se stvara duboka podjela u društvu: na one koji su već uspješni i imaju velike stanove i na one koji zbog nedostatka vlastite radne sobe nisu tako uspješni, i koji će ostati na dnu hijerarhijske ljestvice, sa slabijim standardom i uslovima života. *Home office* je time na putu da postane statusni simbol dobitnika novog svijeta rada[17], ili nove fleksibilnosti rada.

Nastala su *virtualna putovanja, virtualna druženja*. Mnogi su se pitali hoće li korona trajno promijeniti naše živote? Restrikcije su popustile širom cijele Evrope, ali strah od koronavirusa i nove navike na koje nas je prisilila ova kriza neće nestati preko noći. Do pronalska vakcina protiv koronavirusa, 40 posto ispitanika namjeravalo je izbjegavati sredstva javnog prevoza – autobuse, vozove, avione. Radije će sjesti na bicikl nego se ukrcati u autobus, odvesti se tamo kuda idu automobilom nego vozom. Skoro 30 posto ispitanih je navodilo kako će nakon ovog iskustva s korona-krizom manje putovati, poslovno i privatno.

Virtualni turizam je putovanje bez rizika? Turistička zajednica Vela Luke objavila je na svojoj Facebook stranici gotovo svakodnevno predivne fotografije mora, sunca i prirode. Fotografije koje svakoga u sekundi odvode u virtualni odmora i uživanja. Je li korona otvorila jedan novi sektor turizma – *virtualni turizam*? Hoćemo li ubuduće „konzumirati“ putovanja na *egzotične destinacije* iz kauča, preko kompjuterskih ekrana, laptopa, tableta i mobitela?

Turistički savez Grčke je napravio jednu platformu koja tako funkcioniše, *Greece from home*, ali sigurno ne s ciljem da *virtualni zamijeni pravi turizam*. U Grčkoj su historijske znamenitosti na otvorenom ponovo dostupne za posjetioce. Turistima iz inostranstva to još nije od velike koristi jer su morali 14 dana u karantin nakon što dođu u Grčku. Turističke zemlje se nadaju da će turizam u njihovim zemljama ponovo biti onaj stari. Ili je možda opcija da se *virtualne posjete* koje su bile besplatne počnu naplaćivati, kao što su to radili neki portali na društvenim mrežama? *Razvoj situacije oko epidemije koronavirusa određivao je naš život, naše navike*[18] *i pojavio se novi stil ponašanja, pozdravljanja bez rukovanja...*

Kultura pozdravljanja i način na koji se međusobno susrećemo su se potpuno promijenili. Mnogi i dalje izbjegavaju rukovanje i nose maske. *Na radno mjesto se išlo samo s negativnim korona-testom.* Njemački poslodavci morali su omogućiti testiranje na koronu svojim zaposlenim radnicima koji ne rade ili ne mogu raditi u *homeofficeu*. *Negativni brzi test* trebao je postati uslov pristupa radnom mjestu.[19] *Pojavila se obaveza davanja ili primanja tri vakcine*. Četvrta doza vakcine nije još obavezna.

Privreda je tražila pomoć od države

Mala i srednje velika preduzeća teško su podnosila dodatni finansijski teret. Zato su privredna udruženja zahtijevala od vlade da im pomogne kako bi opstali i sačuvali proizvodnju i

[17] https://www.dw.com/hr/rad-od-kuće-vole-prije-svega-uspješni-i-bogati/a-57778292

[18] https://www.dw.com/hr/virtualna-putovanja-virtualna-druženja-hoće-li-korona-trajno-promijeniti-naš-život/a-53496919

[19] Za njemačku vladu je bilo odlučujuće istraživanje koje su zajedno provela dva savezna ministarstva (gospodarstva i rada). Ono se temelji na dvije ankete u sklopu kojih je ispitano oko 1.000 preduzeća i 2.500 zaposlenih. Rezultat: u ovom trenutku oko 50% svih firmi svojim saradnicima nudi barem jedan test sedmično. Jednostavno se teško može shvatiti zašto su godinu dana ograničava *osnovna prava ljudi* u njihovom privatnom životu, a istovremeno za poslodavce vrijedila mnogo labavija pravila.

radna mjesta, odnosno nabavkom testova po povlaštenoj cijeni. Problema je bilo i oko nabavke dovoljne količine testova. Borba protiv pandemije koronavirusa u interesu je jačanja privrede. *Najvažnije oružje je bilo vakcinisanje (cijepljenje)*. Bile su potrebne i druge mjere, kao što je pojačano testiranje zaposlenih.[20] Države su se našle između depresije i novog početka. Nastao je globalni optimizam, a lokalni pesimizam. Tako se opisivalo stanje privrede uz nezadovoljstvo stanovništva u mnogim državama svojim vlastima u vrijeme korona-krize. Glavne promjene u domenu rada su: *pomjeranje ka ekonomiji znanja i uvođenje fleksibilnijih „postfordovih" tehnika proizvodnje te ulazak žena na tržište rada*. Ove pomjene odrazile su se i na porodicu. Tokom pandemije povećan je rad od kuće.

Poslednjih decenija u industrijalizovanim zemljama praksa fordizma zamijenjena je fleksibilnijim operativnim tehikama. Neki koriste pojam postfordizam da bi opisali period ekonomske proizvodnje u kojoj je došlo do *maksimalne fleksibilnosti i inovacija,* kako bi se zadovoljili uslovi tržišta za različitim proizvodima izrađenim po mjeri potrošača. O tome su pisali Majkl Piori i Čarls Sejbl u djelu *Drugo industrijsko razmeđe* (1984), opisujući drugu eru kapitalističke ekonomske proizvodnje. *Fleksibilna specijalizacija, timski rad i ovladavanje većim brojem vještina* predstavljaju tri popularna pristupa po zagovornicima postfordizma. Nesigurnost radnog mjesta može dovesti do posljedica sličnih nezaposlenosti. To je osjećaj strepnje koji zaposleni imaju u pogledu budućnosti svog radnog mjesta, što je izraženo kod pripadnika srednje klase, mada neki smatraju da je strah od otpuštanja pretjeran.

Pojedini autori govore o „smrti karijere" i pojavi radnika sa portfeljom različitih vještina, koji će biti u stanju da prelaze sa jednog na drugo radno mjesto. Takvi radnici već postoje, ali za mnoge ljude „fleksibilnost" će prije značiti slabo plaćen posao i manji izgledi za uspješnu karijeru. Priroda i organizacija rada doživljavaju korjenite promjene, koje će u budućnosti biti još više izražene. Plaćeni rad za mnoge ljude ostaje glavni način dolaska do sredstava[21] za život i izdržavanje porodice.

Građani se žele uključiti aktivno u politiku ako dobiju priliku. Demokratski angažman građana sveden je uglavnom na glasanje na izborima, zato je potrebno jačati i produbljivati odnose između građana i donosioca odluka. *Suočavanje s prošlošću* i kultura sjećanja, s posebnim osvrtom na pogled mladih ljudi na dešavanja u prošlosti i oblikovanja kolektivnih sjećanja, onih kritičara koji će doprinjeti pomirenju i izgradnji međusobnog povjerenja. I to bi bila jedna kvalitetna društvena promjena.

Samo što je pandemija počela da popušta, počela je ukrajinska kriza. Ruska Federacija 24. februara 2022. godine izvršila je agresiju na međunarodno priznatu i nezavisnu državu Ukrajinu. Mnogi kažu da idemo iz krize u krizu. Pokazalo se da rukovodioci ili državnici svijeta nemaju prave odgovore na brojne svjetske probleme, konflikte i izazove. Kao da je svijet ostao bez vizije u vezi s tim kako bi trebalo da funkcioniše. I zbog toga nastale su brojne društvene promjene. Čak i manje države su se svrstavale uz veće i na isti način reagovale kao velike sile i organizacije. Kao da imaju formalnu samostalnost a stvarnu zavisnost. Kao da nastaje neko novo jednoumlje i podjela svijeta. Vrijeme pokazuje da su uvedene mjere izolacije Ruskoj Federaciji, po svom zahvatu, kao nikad do tada u historiji. Rusko-ukrajinski rat najteži je geopolitički sukob od Drugog svjetskog rata i rezultirat će velikim globalnim posljedicama i novim promjenama u svijetu.

Ruska agresija na Ukrajinu preko noći je okrenula globalnu pažnju svijeta u drugom smjeru. Pandemija koronavirusa nije više prva svjetska tema. Dvije godine pandemija je bila

[20] https://www.dw.com/hr/na-radno-mjesto-samo-s-negativnim-korona-testom/a-57185114
[21] Entoni Gidens, *Sociologija*, Ekonomski fakultet, Bograd, 2005., str. 419-421.

globalni izazov. Javnost je slušala i učila kako se prilagoditi i kako se ponašati u uslovima životnih ograničenja koje je nametala pandemija. Mnogo se govorilo o sojevima, opasnostima i mjerama zaštite. Zatim su stigle vakcine i borba za njihovu nabavku. Potom je rečeno kako ni vakcinacija nije dovoljna i kako je virus i dalje tu i prijeti. Na ispraćaju jednog svjetskog izazova, svijet se naglo suočio s drugim. Pa tako sada svjedočimo humanitarnoj krizi, ubijanju nedužnih i redovima izbjeglica na granicama. Svijet više ne gleda je li korona mutirala u novi soj, već se plaši rata, egzodusa i nove neizvjesnosti. Ljudi se brinu za svoju budućnost i budućnost svoje djece. U BiH su ljudi i u drevno doba govorili: „Ko rat želio, u kući mu bio“.

Zaključak

U savremenom digitalnom svijetu u kojem živimo, tehnologija je svuda prisutna. Od pametnih telefona koji mogu da nam olakšaju život i rad, pa sve do softvera koje koristimo kako bismo neke zadatke organizovali i obavili lakše. Savremene tehnologije su pronašle put do svakog od nas, bez obzira na to čime se bavimo. Ljudi trebaju znati koristiti savremenu tehnologiju i cijeniti sve ono što tehnologija novo donosi. Živimo u vremenu konstantnih društvenih promjena. Savremene tehnologije su sastavni dio našeg života, čovjek jednostavno više ne može da ih izbjegne. Tehnologija ima više pozitivnih nego negativnih karakteristika. Napredak tehnologije ili aktuelna pandemija su klasični primjeri promjena koje je jako teško (ponekad i opasno) ignorisati. Društvene mreže mogu biti pokretači društvenih promjena. Nastali su novi stilovi života, rada, ponašanja, odjevanja, pozdravljanja... Pojavom koronavirusa ugroženi su i globalizacija, i proizvodnja i kulturni i privredni tokovi. Ljudi su se povukli u svoje kuće i stanove. Porodične i društvene veze su pokidane. Oživljavanje privrede, kulturnih i društvenih aktivnosti i sadržaja predstavlja veliki izazov. To ide teško i sporo. Agresija Ruske Federacije na Ukrajinu proizvela je novu svjetsku krizu i usporila oporavak od pandemije. Uslijedio je strahovit pad demokratije u svijetu. Povećao se broj autokratskih režima, nedemokratskih sistema i autokratskih lidera.

Literatura

1. Nikolić Ljubiša, *Savremene tehnologije* – Info, Zbornik radova Tehnološkog fakulteta, Leskovac 2012.
2. Entoni Gidens, *Sociologija*, Ekonomski fakultet, Bograd, 2005.
3. Kozić Faruk, *Pravo na ljudskost I* (Rasprava o demokratiji, ljudskim pravima i društvenim pitanjima) „Meligrafprint“, Zenica, 2016.
4. Kozić Faruk, *Humanistička baština, demokratija i ljudska prava*, „Meligrafprint“, Zenica, 2019.
5. Radivojević Radoš*, Sociologija tehnike*, Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad, 2015.
6. Radivojević Radoš*, Tehnika i društvo*, Fakultet tehničkih nauka Novi Sad, 2000.
7. Brunsko Zagorka, *Suvremena tehnologija i društvo znanja*, Fakultet za turizam i vanjsku trgovinu, Dubrovnik, 2000., Naše more, *47* (3-4), 150-156. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/209386
8. *Opći religijski leksikon*, Leksikografski zavod *Miroslav Krleža*, Zagreb, 2002.

Internet adrese

1. https://balkans.aljazeera.net/news/world/2021/11/9/zvizdacica-pred-odborom-ep-a-facebook-ugrozava-integritet-demokracije (09.11.2021)

2. https://balkans.aljazeera.net/news/technology/2021/11/4/zvizdacica-iz-facebooka-prestravljena-planovima-za-razvoj-metaverzuma (04.11.2021)
3. https://www.dw.com/hr/online-nastava-kao-ljetni-raspust/a-58015720 (25.06.2021)
4. https://www.dw.com/hr/rad-od-kuće-vole-prije-svega-uspješni-i-bogati/a-57778292 (07.06.2021)
5. https://www.dw.com/hr/virtualna-putovanja-virtualna-druženja-hoće-li-korona-trajno-promijeniti-naš-život/a-53496919 (19.05.2020)
6. https://www.dw.com/hr/na-radno-mjesto-samo-s-negativnim-korona-testom/a-57185114 (14.04.2021)

MODERN TECHNOLOGIES AS A FACTOR OF STRUCTURAL CHANGE

Abstract

In the modern, digital world we live in, technology is everywhere. Technology, in itself, is neither bad nor good; she is what people make her to be. It can make our lives easier only if used properly. Millions of people around the world have succeeded and are discovering the good sides of technology in the times in which we live. Technology is changing the way we live and has brought about changes in society. Automation has increased productivity. Robots change workers in production. Research has shown that innovations in technology and manufacturing have influenced structural changes in various areas of society. The wave of changes has affected the communication system and the emergence of social networks. The changes have embraced religion and culture. The Internet and globalization have strongly influenced the development of democracy and human rights. The ideals of freedom, equality and democratic participation, emerging in the last few centuries, have served as drivers of far-reaching social and political change. Economic, political and cultural factors influence social change. The development of science and secularization have contributed to the critical attitude and innovation of the modern world. The trend of changes in the field of work has continued and new forms of work flexibility have emerged.

Keywords: technology, automation, dehumanization, cultural change, labor partialization, coronavirus, epidemic, home school, virtual tourism, work from home, digitization.

UDK 069.01
Pregledni rad

Esad Delibašić

MUZEJ IZMEĐU PROŠLOSTI I BUDUĆNOSTI

Sažetak

Muzeji kao mediji počivaju na razlici između muzeološkog i realnog konteksta. Procesom muzealizacije predmeti iz „realnog" konteksta prelaze u muzejski kontekst i postaju muzejski predmeti. Kriza tradicionalnog muzeja manifestuje se u njegovom razumijevanju muzeja kao skladišta starih, socijalno i vremenski dekontekstualiziranih predmeta. Konceptualna kriza ogleda se i u stavu da je osnovna uloga muzeja bavljenje isključivo prošlošću. Apsolutna posvećenost prošlosti muzej dovela je do ignoriranja stvarnog života. Ključno pitanje je kako da muzejske institucije od ustanova koje se gotovo isključivog bave prošlošću, postanu institucije koje nude odgovore današnjim ljudima i zajednici na njihove konkretne probleme i interese. Koncept nove muzeologije/kritičkog muzeja dovodi u pitanje reduciranje muzejske institucije na prošlost i pretvaranje muzejskih predmeta u fetiše, vječne istine, koji nemaju nikakve poveznice sa sadašnjim društvenim kontekstom. Muzeji mogu opstati jedino ukoliko budu služili današnjim ljudima na način posredovanja prošlosti i sadašnjosti.

Ključne riječi: *muzej prošlosti, tradicionalni muzej, nova muzeologija, muzeji sadašnjosti i budućnosti*

Uvod

Muzeji kao kulturni fenomeni počivaju na *principu muzealizacije* koji označava proces kojim predmeti iz našeg životnog ili arheološkog konteksta prelaze u muzeološki kontekst (Maroević, 2005:44). Prelaskom u novi kontekst predmeti muzejskim jezikom dokumentuju kontekst iz kojeg su došli. Suština djelovanja muzeja zasniva se na razdvojenosti muzejskog od primarnog konteksta. Ta razdvojenost je nužna da bi muzej kao medij i kulturni fenomen mogao uopće postojati, jer muzej svojim djelovanjem na specifičan način životu vraća ono što je od njega uzeo. Međutim, ključni problem tradicionalnih muzeja nastaje u trenutku kada se dvije sredine, dva konteksta, muzejski i životni neprirodno razdvajaju. Tradicionalni muzej karakterizira protivrječnost između, s jedne strane, usmjerenosti muzeja na proučavanje isključivo prošlosti muzejskih predmeta i, s druge strane, činjenice da muzejska ustanova, ipak, djeluje u sadašnjosti koja je određena konkretnim društvenim odnosima, konkretnim ljudima sa stvarnim problemima i interesima. Dakle, protivrječje je u činjenici da se muzej bavi isključivo prošlošću, a djeluje/egzistira u sadašnjosti. Takva vrsta protivrječja stvara od muzeja metafizičku instituciju u kojoj obitavaju vječnost, besmrtnost, apsolutne istine i znanstvena objektivnost. "Sukob" između bavljenja isključivo prošlošću i činjenice da muzej postoji i djeluje u sadašnjosti paralizira razvoj muzeja pretvarajući ga u *„depoe mrtvih predmeta"* (Krivošejev, 2012:46).

I pored značajnih povijesnih transformacija još uvijek dominira razumijevanje muzeja kao institucije čija je glavna uloga čuvanje prošlosti. Tradicionalno razumijevanje muzeja prisutno je danas među prosječnom muzejskom publikom, ali ono dominira i među muzealcima i muzejskim ekspertima. Iz navedenog razumijevanja muzejske djelatnosti proizašlo je i uvjerenje da se u muzeju mogu nalaziti samo predmeti koji su izgubili svoju socijalnu funkciju, pa ćemo tako za neki predmet kazati da mu je mjesto u muzeju jer je "zastario" tj. nije više neposredno/funkcionalno vezan za naše vrijeme i prostor.

Ako bismo prosječnog muzejskog posjetioca upitali da li „obični“ predmeti iz naše svakodnevnice mogu postati muzejski predmeti, odgovor većine bio bi kategorički negativan; smatrali bi, naime, da ti predmeti nisu stekli ključni preduvjet da postanu muzejski predmeti – da imaju vremenski otklon od sadašnjosti u funkcionalnom smislu riječi. Njihov stav bi počivao na mišljenju da zadatak muzeja ne može biti bavljenje „običnim“ predmetima iz naše svakodnevnice, predmetima iz našeg neposrednog okruženja, predmetima koji su funkcionalno vezani za naš prostor i vrijeme. Muzeji su tu, smatrali bi oni, jer se trebaju baviti predmetima koji svjedoče isključivo o prošlosti i koji su, uglavnom, trenutno socijalno neupotrebljivi. Drugo važno pitanje na koje bi trebalo odgovoriti je: da li se muzeji mogu i trebaju baviti problemima sa kojima se suočavaju današnji ljudi i njihova zajednica? Tradicionalna muzeologija bi na ovo pitanje odgovorila negativno, vjerovatno zastupajući stav da bi muzej kao specifična kulturna ustanova u slučaju bavljenja aktuelnom društvenom stvarnošću izgubio svoj identitet i postao nešto što po svojoj suštini nije. Muzej i muzeologija, smatraju tradicionalisti, bave se prošlošću i njihov predmet interesovanja nikako ne mogu biti životni sadržaji i problemi današnjih ljudi, sadašnjošću se bavi sociologija, ekonomija, psihologija, filozofija i druge znanstvene discipline, a čim kažemo muzej pomislimo na prošlost.

Ključna uloga muzeja, po tradicionalnim muzeolozima, oduvijek je bila izgraditi neki identitet i pomoći održavanju njegovog kontinuiteta za buduće generacije. Međutim, taj identitet i prošlost u tradicionalnom muzeju shvaćeni su esencijalistički, dakle, kao nepromjenjivi, „zamrznuti“, njihovo kretanje kroz vrijeme ne mijenja njihovu suštinu, niti omogućava posredovanje sa sadašnjim kontekstom. Muzeji i muzejski predmeti imaju funkciju da svjedoče o nekom „vječnom“, nepromjenljivom identitetu i da ga afirmiraju, odnosno zadatak muzeja je, po ovoj koncepciji, sakupljanje, proučavanje i prezentacija predmeta koji svjedoče o nepromjenljivoj prošlosti. Tradicionalni muzej protekli život “zamrzava” i petrificira jer ga ne posreduje sa sadašnjim trenutkom, što dovodi do razumijevanja prošlosti kao ukočenog i statičnog entiteta koji nije podložan bilo kakvoj promjeni.

S druge strane u savremenoj muzeologiji 80-tih godina XX vijeka pojavljuje se koncepcija *nove muzeologije/kritičkog muzeja* koja dovodi u pitanje navedeno poimanje uloge muzeja (Babić, 2009:57). Kritika se, prije svega, usmjerava na reduciranje muzejske institucije na prošlost te pretvaranje muzejskih predmeta u fetiše, vječne istine, koji nemaju nikakve poveznice sa trenutnim društvenim kontekstom. U knjizi *The New Museology* čiji je priređivač Piter Vergo (Peter Vergo), upozorava se na tendenciju reduciranja poslanja muzeja na izučavanje prošlosti: *“Ne dođe li do korjenitoga preispitivanja uloge muzeja u društvu - a time ne mislim mjerenje njihove ’uspješnosti’ samo u smislu kriterija kao što je više novca ili više posjetitelja - muzeji bi se mogli naći u situaciji gdje nisu ništa drugo do ’živi fosili’*” (Vergo, 1989). Ovdje se muzeji porede sa “živim fosilima” jer je tradicionalna muzeologija muzejske ustanove pretvorila u skladište starih, socijalno i vremenski dekontekstualiziranih predmeta.

Muzeji prošlosti

Tomislav Šola kritički je analizirao tradicionalni muzeološki diskurs koji je dominirao tokom gotovo cijelog XX vijeka. Naime, većina muzealaca razumijevala je muzej kao mjesto gdje boravi prošlost i u kome centralni položaj zauzimaju muzejski predmeti dekontekstualizirani u odnosu na društveni realitet. Šola će konstatovati da „*tradicionalni koncept...smatra muzeje mjestima u kojima se proučava (slavna!) prošlost i gdje su pohranjeni (i dijelom izloženi) predmeti koji svjedoče o toj prošlosti”* (Šola, 2003:58). Kritika tradicionalnog muzeja počiva na tezi da je u centru pažnje takvog muzeja muzejski predmet i muzejska zbirka, a posvećenost prošlosti muzej

je dovela do ignoriranja stvarnog života. Kritikujući tradicionalni muzej, Šola naglašava da umjesto da pomažu u rješavanju problema današnjih ljudi i pripreme ih za budućnost, tradicionalni muzeji su ostali javne izložbe iz repozitorija prošlosti (Ibid., 45). U takvim muzejima čovjek je suočen s varljivim vizijama deriviranim iz daleke prošlosti koje izbjegavaju bilo kakvu sličnost sa zbiljskim problemima (Ibid.). Tradicionalni muzej se bavi prošlošću, ne pomišljajući na njezino posredovanje sa sadašnjošću, on je "*nesposoban transcendirati prošlost samu i suočiti se s njezinom konačnom svrhom*" (Ibid., 46). Ove kritičke opaske Tomislava Šole ukazuju na nesposobnost tradicionalnog muzeja da prevaziđe krizu muzeja nastalu radikalnom podjelom muzejskog svijeta i svijeta života. Ta podjela uspostavljena je na način apsolutiziranja prošlosti, s ciljem uspostave vječnih istina. Prošlost je u tradicionalnom muzeju idealizirana te joj je onemogućeno posredovanje sa sadašnjošću i budućnošću. "*Za svaku civilizaciju osim zapadne..., muzeji mogu izgledati tek kao jezivi ostaci onog što je umrlo i nestalo, kao hramovi trofeja neuspjelog barbarskog pokušaja da se pobijedi vrijeme. Odvojeni od života (jer ga ne mogu živjeti) i nametnuti prirodi stvari (jer tvrde da su jači od prolazne prirode vremena), tradicionalni muzeji vode izgubljenu bitku"* (Ibid.,277). Nesposobnost tradicionalnog muzeja da parira novim medijama u njihovom dijalogu i komunikaciji s realnim svijetom života i aktuelnim društvenim odnosima dovele su do krize muzeja i zahtjeva „*da se muzej pohrani u muzej*" (Gob-Drouguet, 2007:16; Krivošejev 2012:15).

Poseban oblik petrificiranja prošlosti u tradicionalnim muzejima predstavlja veličanje "velikih" evropskih nacija i kolonijalnih sila, njihovih "velikih pobjeda" i povjesnih uloga (Gavrilović, 2011:15-16). Dakle, muzeji se instrumentaliziraju s osnovnom namjerom da veličaju slavnu prošlost neke nacije. U drugim slučajevima muzeji svode svoju djelatnost na prikazivanje isključivo oblika života i prošlosti aristokratije, elitnih dijelova društva – nikada se ne dotičući prikazivanja načina života i prošlosti običnih ljudi, deprivilegovanih i marginaliziranih slojeva društva. Apsolutizirajući prošlost, tradicionalni muzeji dekontekstualiziraju muzejsku ustanovu u odnosu na trenutni društveni realitet, čime muzejske predmete koji su pohranjeni u muzeju čine socijalno mrtvim. Apsolutizacija prošlosti u muzeju dovodi do zanemarivanja muzejske publike. Naime, pošto je u centru pažnje muzejski predmet koji svjedoči o prošlosti, pažnja nije usmjerena na muzejskog posjetioca, jer on dolazi iz konkretnog socijalnog konteksta, s konkretnim interesima i problemima. Muzejska publika se u tradicionalnim muzejima poima kao nužno zlo kojem nije potrebno posvećivati posebnu pažnju niti vršiti bilo kakve analize vezane za nju.

Muzeji sadašnjosti i budućnosti

Novi koncept muzeja uspostavlja kritički otklon od tradicionalnog muzeja. Naime, novi koncept počiva na stavu da muzeji postoje da bi odgovorili na probleme i interese konkretnih ljudi u konkretnoj zajednici. Ovakav stav suprotstavlja se dvjema ključnim predrasudama na kojima počiva tradicionalni muzej: predrasudi da se muzej isključivo bavi prošlošću i predrasudi da "obični" predmeti iz našeg životnog okruženja, predmeti koji su funkcionalno vezani za naš prostor i vrijeme, ne mogu biti muzejski predmeti.

Prva predrasuda – da se muzeji isključivo bave prošlošću – dovela je do stvaranja metafizičkog muzeja odvojenog od realnog društvenog konteksta i realnih društvenih odnosa. Redefinirani muzej nastoji muzej integrirati u život zajednice i uključiti ga u rješavanje realnih problema današnjih ljudi. Međunarodni savjet za muzeje, ICOM (International Council of Museums), utvrdio je na 21. Generalnoj konferenciji u Beču 2007. godine da je muzej „*nekomercijalna, svaka javna ustanova u službi društva i njegova razvoja, koja je otvorena javnosti, i koja u svrhu proučavanja, obrazovanja i zadovoljstva, nabavlja, čuva, istražuje,*

komunicira s publikom i izlaže materijalna svjedočanstva o ljudima i njihovoj okolini". Na sličan način Ivo Maroević konstatuje da je muzej "*neprofitna institucija za dobrobit društva, posvećena tumačenju i aktualiziranju prošlosti u sadašnjosti unutar novog konteksta, služeći se istraživanjem, sabiranjem, čuvanjem i komuniciranjem materijalnih i nematerijalnih svjedočanstava čovjekove kulturne i prirodne baštine*" (Maroević, 2005: 135-146). Obje definicije ističu da je muzej u službi sadašnjeg društva i njegovog razvoja, čime se naglašava da se radi o instituciji koja se bavi konkretnim ljudima i razvojem konkretnog društva. Navedene definicije nude iskorak od muzejske institucije koja je fokusirana na prošlost i muzejske predmete do muzeja koji je u interakciji sa današnjim ljudima i njihovim konkretnim životnim sadržajem. Važno je naglasiti da insistiranje na tome da se muzeji ne trebaju baviti prošlošću ne znači isključivanje prošlosti iz interesovanja muzeja. Naime, muzeji će se i dalje baviti prošlošću, ali na način njezinog posredovanja i prožimanja sa sadašnjošću i budućnosti.

Druga predrasuda, da "obični" predmeti iz našeg neposrednog životnog okruženja ne mogu postati muzejski predmeti počiva na premisi da muzejski predmeti mogu biti samo predmeti koji su "zastarjeli", odnosno koji nisu više funkcionalni u našem neposrednom prostornom i vremenskom kontekstu. Ideja da "obični" predmeti iz našeg neposrednog životnog okruženja mogu postati muzejski predmeti kod tradicionalnih muzeologa izaziva snažno negodovanje, obrazloženo stavom da se time ruši predstava o muzeju kao instituciji koja se dominantno bavi prošlošću. Ideju o korištenju "običnih" predmeta u muzeju postavio je Marcel Duchamp (E. Lucioe-Smith, 1978) koji je svojim ready-made izumima pokazao da svaki predmet iz života može postati i muzejski eksponat. Kao što je poznato, Duchamp je na jednoj avangardnoj izložbi predstavio porculanski pisoar s potpisom "R. Mutt" i onda pratio reagiranje svojih kolega, članova žirija, kako negiraju vlastite principe o umjetničkoj slobodi (Delibašić, 2006:16). Pisoar u svakodnevnom životu ne privlači našu posebnu pažnju, ali stavljajući ga u jedan drugi ambijent, drugi kontekst, Duchamp je znatno povećao njegove semantičke razine (Ibid.).

Nastajanjem *nove muzeologije* afirmirat će se ideje o muzejskoj ustanovi koja pomoću posredovane prošlosti nudi odgovore današnjim ljudima na njihove svakodnevne, ponekad i trivijalne, probleme i interese. Novim muzeološkim pristupom postavlja se novi zadatak muzeju – izložbom publici prenijeti određene ideje i poruke. Muzej, po ovom mišljenju, predstavlja zbirku ideja, mjesto gdje možemo dobiti određene informacije. Dok u tradicionalnom muzeju dominiraju muzejski predmeti i prošlost, u konceptu *nove muzeologije* dominiraju ideje i posredovanje prošlosti i trenutnog društvenog realiteta. U novom muzeju dolazi do pomjeranja interesovanja sa objekta na koncept o objektu. Uloga objekta, tj. muzejskog predmeta, svodi se na sredstvo ideje (informacije) koju želimo prenijeti. Ne postoji ideja koja se ne bi mogla eksponirati u muzeju. U ovako koncipiranom muzeju prošlost i sadašnjost se pomiruju. Muzej kao metarealnost postaje relej, medij, kroz koji se u život vraća ono što je od njega uzeto. „*Istraživanja u novom muzeju se odvijaju oko teme, za razliku od dominantne usredsređenosti na predmet u tradicionalnom muzeju...Time se postiže da muzej bude koristan u rešavanju problema sadašnjice*…" (Milosavljević Ault, 2014:22).

Značajan otklon od tradicionalnog muzeja načinio je i Andre Malraux promoviravši ideju *imaginarnog muzeja* (Delibašić, 2006). U imaginarnom muzeju sakupljeni su eksponati van ustaljenih pravila klasifikacije. Naime, osnovna koncepcija ovog muzeja je da umjetnička djela napuštaju mjesta za koja su stvorena, pećine, palate, hramove, grobnice, katedrale, salone, i da prelaze u zajednički ambijent gdje se pozivaju jedna na druge: grčki kipovi na statue – stupove, na kubističke slike, crnačke maske (Ibid.). Kriterij klasifikacije nije razdoblje nastanka umjetničkih dijela, niti siže. Imaginarni muzej "*nije ništa drugo nego mjesto u našem duhu"*

(Malraux, 1974: 86). Iz "razgovora" muzejskih predmeta koji dolaze iz različitih vremena, duhovnih stanja i stremljenja, rađa se novi kontekst. Prošlost i sadašnjost se u imaginarnom muzeju prožimaju. Našavši se u *imaginarnom muzeju*, muzejski predmeti iz različitih vremena i umjetničkih i kulturnih konteksta, "komuniciraju" jedni sa drugim, ali i sa aktuelnim društvenim kontekstom u kome djeluje konkretni muzej.

Umjesto zaključka

Ključna karakteristika većine tradicionalnih muzeja jeste redukcionističko svođenje ovih institucija na bavljenje samo prošlošću. „*Ako se muzej bavi jedino prošlošću, ne povezujući se sa sadašnjošću, onda mu posve dobro pristaje pogrdno ime 'mrtvačnica'. Muzeji prošlosti koji sadrže samo nijeme predmete ne služe svrsi života već smrti*" (Šola, 2003:26). Međutim, savremene tendencije u muzeologiji, o čemu govore i recentne definicije muzeja, sve više razumijevaju nužnost interakcije između muzeja i društvenog konteksta u kome djeluju, odnosno sve više prevladava uvjerenje da je zadatak muzeja posredstvom izložbi vraćati muzejske predmete u život zajednice. Prevladano je uvjerenje tradicionalista da u muzeju obitavaju vječnost, besmrtnost, apsolutne istine i znanstvena objektivnost, stoga su se aktivnosti muzeja usmjerile na sadašnjost. Muzeji "*ne mogu služiti ni ljudima prošlosti ni ljudima budućnosti, već onima oko sebe. Oni stoga ne mogu i ne bi smjeli izbjegavati rizik da uzmu udjela u stvarnom vremenu"* (Ibid.,172). Osim posredovanja prošlosti i sadašnjosti, muzeji se sve više bave i našom budućnošću, odnosno budućnošću naših identiteta. Naime, muzeji bi trebali pomagati ljudima u prevazilaženju problema današnjeg vremena, pripremajući ih za neizvjesnu budućnost.

Literatura

1. Babić, Darko (2009) *O muzeologiji, novoj muzeologiji i znanosti o baštini* / U: Vujić, Ţarka ; Špikić, Marko (ur.). Ivi Maroeviću baštinici u spomen. Zagreb : Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2009, str. 43-60.
2. Delibašić, Esad (2006) *Muzej u informatičkom okruženju*. Zenica: Muzej grada Zenice.
3. Krivošejev, Vladimir (2012) *Muzeji, menadžment, turizam: ka savremenom muzeju, od teorije do prakse.* Valjevo: Narodni muzej; Beograd: Obrazovni informator.
4. Lucioe – Smith, Edward (1978) *Umjetnost danas.* Zagreb: Mladost.
5. Gavrilović, Ljiljana (2011) *Muzeji i granice moći*. Beograd: XX VEK.
6. Gob, Andre-Drouguet, Noemie (2007) *Muzeologija – povijest, razvitak, izazovi današnjice*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus.
7. Maroević, Ivo (1993) *Uvod u muzeologiju*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
8. Maroević, Ivo (2005) *Towards the new definition of the museum*, u: Définir le musée/Defining the Museum (Ur.: François Mairesse, Lynn Maranda, Ann Davies), ICOM/ICOFOM, Musée royal de Mariemont, Morlanwelz, Belgique.
9. Maroević, Ivo (2005) *Razine muzealizacije vezane uz kulturnu baštinu*. Informatica Museologica. Zagreb: Muzejski dokumentacioni centar, br. 36 (3-4).
10. Malraux, Andre (1974) *Glava od obsidijana*. Zagreb: Naprijed.
11. Milosavljević Ault, Angelina (2014) *Nova muzeologija kao činjenica savremenosti*. u: Milosavljević Ault, Angelina (pr.) (2014) *Nova muzeologija*, časopis Kultura, br.144. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvoja.
12. Vergo, Peter (1989) *The new museology*, London: Reaktion books.

13. Šola, Tomislav (2003) Eseji o muzejima i njihovoj teoriji: prema kibernetičkom muzeju. Zagreb: Hrvatski nacionalni komitet ICOM.

MUSEUM BETWEEN THE PAST AND THE FUTURE

Abstract

Museums as a medium are based on the difference between museological context and context of reality. In the process of musealization, objects from the "real" context pass into the museum context, thus becoming museum objects. Crisis of the traditional museum is manifested in its understanding of museum as a repository of old, socially and temporally decontextualized objects. The conceptual crisis is also reflected in the attitude that the basic role of the museum is to deal exclusively with the past.Museum's absolute commitment to the past, has led to the ignorance of real life. The key question is how to turn museum institutions, from institutions that deal almost exclusively with the past into institutions that offer answers to today's people and communities' specific problems and interests.The concept of new museology/critical museum questions the reduction of museum institution to the past and the transformation of museum objects into fetishes, eternal truths, which have no connection with the present day social context.Museums can only survive if they serve today's people by mediating the past and the present.

Keywords*: museum of the past, traditional museum, new museology, museums of the present and the future*

UDK 177-058.64/.65
UDK 316.64-058.64/.65:177
Izvorni naučni rad

Bernard Harbaš

SJEĆANJE NA DRUGOG JE SJEĆANJE NA SEBE ILI BEZUSLOVNI OPROST

Sažetak

Praksa sjećanja je značajna za one kulture koje su doživjele velike zločine i, u tom smislu, služi ne samo da bi pamtili događaje, nego i za očuvanje identiteta zajednice koja je bila žrtva. Ovom praksom se instrumentaliziraju žrtve, a sve u cilju očuvanja i osnaživanja ideniteta zajednice. Zajednice koje održavaju institucionalizovano sjećanje na zločine počinjene nad njima imaju religijski i etnički karakter. Žrtve zločinačkih pohoda, poput homoseksualca ili kulaka, nemaju organizovano sjećanje, te su njihov identitet i njihova žrtva irelevantni za državnu politiku. Kultura sjećanja proizvodi sakralizaciju žrtve i njome se ističe značaj samo zločina nad onom nacijom koja ga je doživjela, dok svi drugi postaju manje bitni. Sjećanje je egoistično jer prisvaja onoga koga žalimo i koga se sjećamo, jer ga pretvaramo u govor. Koristeći zamjenice „ja" i „mi" u nekrolozima i komemoracijama, sebično prisvajamo onoga kojeg se sjećamo i, takoreći, još jednom ga ubijamo. Kultura sjećanja mora da se prekine i to praksom oprosta. Takav oprost treba da bude bezuslovan i kojim ne tražimo ništa zauzvrat. On mora biti nesvakidašnji, jer njime moramo da oprostimo ono što se ne može i ne smije oprostiti, poput najvećeg zločina.

Ključne riječi*: sjećanje; pamćenje; oprost; tugovanje; prijatelj*

Uvod

U knjizi *Od socijalizma do Evropske unije*, njemački antropolog Klaus Roth je podsjetio na skandal koji se desio 2007. godine kada se historičarka umjetnosti Martina Baleva pojavila u bugarskoj javnosti sa projektom „Slika islama – istorija i sadašnjost antiislamskih stereotipa u Bugarskoj, primjer mita + o masakru u Bataku". U tom projektu/izložbi ona je analizirala važnost slike poljskog slikara Antonija Pjotrovskog „Masakr u Bataku" (1892.) za konstrukciju sjećanja o žrtvi i zločinu koji su počinile Osmanlije nad bugarskim stanovništvom u pomenutom bugarskom mjestu. U tekstu projekta, ona iznosi nekoliko teza od kojih ovdje iznosimo sljedeće: „slike igraju presudnu ulogu u konstrukciji mita u Bataku", a pomenuta slika A. Pjotrovskog „sve do danas oblikuje vizualnu predstavu masakra i brutalnosti Turaka" (Martina Baleva, nav. prema K. Rot, 125: 2012). To umjetničko djelo je, prema Balevoj, postalo centralno mjesto kolektivnog sjećanja na taj zločin. Sama činjenica da je Baleva sliku nazvala političkom instrumentalizacijom sjećanja (Baleva, prema Rot, 2012: 125) izazvala je u bugarskoj javnosti prezir i nezapamćeni resantiman, jer je za taj zločin i, samim time, to mjesto, za bugarsku naciju,figuriralo kao sveto, budući da je čuvalo mit o velikom herojstvu, ali i žrtveništvu bugarskog stanovništva. Zločin, koji se desio kao odmazda osmanske vojske zbog ustanka lokalnog stanovništva je bio jedno od konstitutivnih mjesta za osnaživanje nacionalnog osjećanja, jer je oslikavao i simbolizirao sve ono što savremena nacija treba da ima: herojstvo, žrtveništvo, nemoćni narod koji se branio pred okrutnim agresorom. Zaključak koji je izvela Baleva, a prema kojem je masakr pretvoren u politički mit, za bugarsku javnost je bio nedopustiv. Taj projekat/izložba, naravno, nije dočekana blagonaklono od strane bugarskih vlasti i dotična historičarka umjetnosti je dobila, takoreći, status *persone non grata*, jer nije poštovala dostojanstvo žrtava kao ni svetost samog događaja koji za Bugarsku predstavlja jedno od najznačajnijih mjesta kolektivnog sjećanja. Šta nam je pokazala data situacija sa Martinom Balevom? Sjećanje mora da se održava, zbog toga što ono predstavlja razlog za mobilizaciju nacionalnih osjećanja. Ta nacionalna osjećanja se pokazuju istovremeno

kroz mržnju prema neprijatelju – zločincu, koja, kao posljedicu, imaju homogenizaciju vlastite grupe. Zašto postoji kultura sjećanja? Ona mora da postoji i nužna je jer ne postoji praksa oprosta, koji će biti bezuslovan i kojim će se oprostiti nešto neoprostivo, poput ratnog zločina.

Suočavanje sa kulturom sjećanja

Započinjem ovaj rad tezom da je kultura sjećanja nemoguća što ću obrazložiti kroz praksu tugovanja. Tugovanje je nešto što provodimo nad umrlim ili o umrlom, gdje taj umrli ne može da zna da o njemu govorimo. Time, u takvoj situaciji, ja/mi ne tražim/o ništa od njega zauzvrat, čime odbijam da ulazim u logiku darivanja i recipročnog uzvraćanja. Takvim postupkom, u kojem nemam ništa od komplimenta koji dajem i upućujem umrlom i pokojnom, ne mogu da dobijem ništa zauzvrat od njega i, samim time, to činim bez nastojanja da mi se uzvrati istom mjerom, na koncu nas navodi da zaključimo da je riječ o činu bezuslovnog prijateljstva i darivanja. Međutim, da li je tu riječ o bezuslovnom prijateljstvu, ili pak o egoizmu, ili, što je još skandaloznije, još jednom uništenju pokojnog i to aproprijacijom ličnosti umrlog? On (umrli) postoji kroz nas, kroz naš govor, kroz rad tugovanja i našu sliku o njemu. U tom smislu, tugovanje prisvaja i poništava ličnost umrlog i, zbog toga, kroz taj proces, mi još jednom ubijamo žrtvu. To je narcisoidni projekat, jer kroz druge mi pričamo o sebi. Mi postojimo kao tugovatelji, kao narikače koje narcisoidno slave svoj lik i svoje djelo, svoje retoričke sposobnosti i elokvenciju, asimilirajući umrlog. Drugim riječima, tugovanje je nemogući projekat, jer njime proizvodimo dvije složene situacije koje se međusobno sukobljavaju: izražavamo duboko poštivanje prema onome koji ne može da nam uzvrati istom mjerom, ali, isto tako, uništavamo ga još jednom, pretvarajući ga u naš govor.

Nasilje sjećanja

Tokom 60-ih godina prošlog vijeka, filozofska-scoiološka scena je obilovala mnoštvom teorijskih prijepora, a jedan od najpoznatijih bila je rasprava između francuskog postmoderniste Jean-Francoisa Lyotarda i posljednjeg njemačkog predstavnika Kritičke škole Jürgena Habermasa. Polemika se vodila oko pitanja da li Moderna postoji ili ju je zamijenila postmoderna. Dok je Habermas tvrdio da je Moderna nedovršen projekat i da dalje živi, Lyotard obara tu tezu uviđajući da teorijskim svijetom vlada raskol, odnosno nemogućnost da dva saznanja svedemo jedno na drugo ili na zajedničku tezu. U svojim istupima prema Habermasu i projektu očuvanja Moderne, Lyotard je tada izašao sa mnoštvom teorijskih uvida od kojih ćemo ovdje iznijeti jedno, i to ono o plemenu Cashinahua, putem kojeg ćemo ukazati na aporijsku prirodu sjećanja. Pomenuto pleme, kao i svako drugo, ima svog vođu, poglavicu, čija je funkcija čuvati znanje o porijeklu njihove zajednice. Vođa plemena, kao znanstveni autoritet (u ovom slučaju to je neko ko nosi znanje o njihovom porijeklu), prepričava priču o porijeklu plemena, dok je podanici slušaju. I on sam (poglavica) je nekada bio slušalac-podanik koji je dobijao informacije u porijeklu svoga plemena. Šta nam to govori? Kao prvobitni oblik znanja, priča o porijeklu (folklor, narodne priče) je oblik znanja koji, zapravo, predstavlja prekid sa sjećanjem. Pleme ne mora da se sjeća, jer uvijek ima onoga ko je autoritet i ko će da prenese sjećanje. „Ako slijedimo pojednostavljujuću imaginaciju možemo pretpostaviti da zajednica u kojoj je priča ključni oblik sposobnosti nema, suprotno svakom očekivanju, potrebu sjećati se svoje prošlosti.“ (Lyotard, 2005: 32). Ta priča je u središtu pažnje i nju je oblikovao sam autor, nosilac znanja, koji je stvara i time oblikuje imaginaciju članova plemena. Ona nema prošlost, jer se svaki put prepričava sada, i to znanje slušaoci dobijaju u momentu pričanja te priče. Drugim riječima, priča je stalno i neprestano „osadašnjavanje“ prošlosti. Ako uzmemo u obzir da jedino vođa plemena ima legitimitet nad ovim

pričama, da li se može govoriti o konzistentnosti i objektivnosti tog sjećanja? Svaka priča je, wittgensteinovski rečeno, „jezička igra“, što znači da nastaje u određenom kontekstu ili situaciji i da njeno značenje ovisi o jezičkoj pragmatici. Svaku priču određuje, ne samo pošiljalac ili nosilac znanja, nego i sam slušalac, koji se jednog dana može transformirati u nosioca ili legitimni autoritet znanja. Kultura sjećanja je skup obrisa koje pošiljalac, tj. autoritet, prenosi, jer je on legitimni nosilac znanja o porijeklu. Pošto postoji nosilac priče i pošto ona ima odnos isključivo prema sadašnjosti, možemo li da dovedemo u vezu priču o porijeklu i nasilje? Činjenica da postoji nosilac znanja o porijeklu pokazuje nam da pamćenje postoji samo i isključivo kroz autoritet znanja, kroz davanje legitimacije onome ko će biti zakoniti predstavnik pamćenja. Uspostavljanje autoriteta, vlasnika ili nosioca pamćenja je nasilje prema pamćenju, jer ga pretvara u svoj vlastiti jezički diskurs. Zakoniti nosilac autoriteta poništava pamćenje, jer ga prisvaja i jezički artikulira kroz „osadašnjavanje“.

Jedini pravi prijatelj je mrtav prijatelj

Da bi ovu temu i pitanja koja iz nje proizlaze potkrijepili, pozvat ćemo se na vrlo značajne uvide o praksi sjećanja koje nalazimo kod Jacquesa Derride. Prvi aspekt važan za ovu analizu je rad tugovanja, koji Derrida elaborira kroz koncept prijateljstva. Osoba koja je preživjela ili, bolje rečeno, nadživjela umrlog ima tu privilegiju da održi posmrtni govor i da tuguje nad umrlim. Ta praksa je najveći čin prijateljstva ili posvećenja onome koji za taj čin ne zna, niti može da zna. To njegovo „neznanje“ mu onemogućava da učestvuje u igri međusobnog darivanja lijepim riječima ili komplimentima. Stoga je taj čin, budući da je, naizgled, bezuslovan i s obzirom da ne možemo da dobijemo ništa zauzvrat, moralno najviši prijateljski akt prema umrlom. Tim činom sjećanja na njega, objavljujemo javno naše prijateljstvo, performativno ga etabliramo, a zauzvrat ne možemo da dobijemo recipročan dar. Međutim, priroda ove relacije nije samo bezuslovna i prijateljska, nego je karakterizira još jedna, i to prilično skandalozna, osobina. Dakle, u ovoj relaciji nalazimo i izdajnički aspekt, jer je sjećanje na prijatelja njegova izdaja (Derrida), budući da ga je tugovatelj nadživio i uspio da dobije priliku da govori umrlom u čast. „U svakom slučaju, *philia* počinje sa mogućnošću preživljanja“ (Derrida, 2005:13). Govoriti o nekome u njegovo ime, nosi i izvjesnu dozu kajanja, jer je sjećanje omogućeno kroz izdajničko preživljavanje. Stoga, komemorativni čin predstavlja novi i jedini oblik prijateljstva kojeg nema, ali isto tako i pokazatelj da je smrt jedina kategorija kroz koju se može iskazati prijateljstvo. „Nema prijateljstva bez mogućnosti da će jedan prijatelj da umre prije drugog, možda upravo pred očima tog drugog. Jer, čak i kada prijatelji umiru zajedno, ili radije, u isto vrijeme, njihovo prijateljstvo će biti strukturirano od samog početka mougćnošću da će jedan od dvojice vidjeti drugog kako umire, i na taj način će preživjeli biti ostavljen da pokopa, komemoriše i tuguje.“(Brault and Naas, 2001: 1)

Komemorativni čin i rad tugovanja, također, možemo shvatiti i kao sukob subjekta i objekta, pretvaranje onoga o kome se govori u onoga ko govori. Na ovaj način, svaka komemoracija nosi izvjesni dug prema govorniku odnosno tugovatelju, jer sjećanje, kao literarni čin, uvijek nosi težinu subjektiviteta. Komemoracija je čin kojim se govornik sjeća umrlog ili umrlih, kroz niz sjećanja, ali koja proizlaze iz vlastitosti. Mi ne možemo da posjedujemo tuđa, nego, samo i isključivo, svoja sjećanja. Stoga se postavlja pitanje da li je kroz sjećanje moguće objektivno bilo šta prikazati? Sjećamo se prijatelja najbližih, onih koji su ostavili trag na naše živote, sjećamo se i stvaramo prijateljstva, tačnije, približavamo se umrlom stvarajući od njega prijatelja. Mi govorimo za nekoga da nam je bio prijatelj, prisvajamo ga dovodeći nam ga u blizinu. On, kroz tugovanje, postaje dio nas, postaje drugo u nama (Derrida, 2001).

Također, postoji uvijek opasnost da tugovanjem egoistično svojatamo umrlog ili umrle i da komemorativni govor koristimo kao neku vrstu lične ispovijesti, i to kroz korištenje zamjenica „ja“ ili „mi“. Komemorativni govori su uvijek na granici narcizma i egoizma, jer mi smo ti koji prisvajamo umrlog i interioriziramo ga kroz zamjenicu „mi“. To „mi“, kao stari prijatelji, ali i „mi“ koje govorimo u ime drugih mi, cijelog naroda, nastradalog u ratu, pokolju, istjerivanju. Ko nam daje za pravo da mi, koji držimo govor za poginule, „njih“ oplakujemo? Ko nas je ovlastio, ko nam je dao taj autoritet? Da li smo mi koji stojimo nad grobovima poginulih dovoljno reprezentativno tijelo koje može zaista da zastupa mišljenje umrlih i ubijenih? Osim što ih zastupamo pred nekim, mi ih interioriziramo slaveći herojsku borbu i status žrtve, uvlačeći ih isključivo u nas. Oni bivaju bespravno uvučeni u naša tijela. Uvijek postoji, i nikada nije prestala da postoji, opasnost od narcizma, i to egoističkog i neukrotivog, da oplakujući prijateljevu smrt, mi oplakujemo sebe (Brault and Naas, 7). Kako izaći iz politike oplakivanja kao uvijek-već-postojeće-mogućnosti da žalimo sebe, da se drugima ispovijedamo, da dajemo vlastite impresije i stvaramo nova prijateljstva sa umrlima? Kreiranje novih prijateljstava pokazuje tendenciju za istošću, bliskošću i intimizacijom, koja može da proizvede neprijateljstvo prema onome koji nije prijatelj. Tugovanje ima relaciju i sa identifikacijom i sa lokalizacijom, jer se kroz tu praksu žalovanja, kroz ukop, brinemo da leš ne oživi, da ostane u grobu, čime pazimo da je on i dalje mrtav i da ostaje mrtav.

Do sada smo vidjeli da tugovanje nije odnos prema prošlosti, nego prema sadašnjosti a, možda i, zašto ne, prema budućnosti. U prostorima gdje kultura sjećanja igra važnu ulogu u konstituisanju duha nacije, i to kroz stalno održavanje posmrtnih govora, mi ulazimo u vremensku aporiju koju izaziva sjećanje. Mi moramo da tugujemo zbog predaka koji nam u nasljeđe ostavljaju svoju žrtvu, kroz borbu za radnička prava, prava žena, razne vidove oslobađenja (od agresora, kapitaliste, tlačitelja). Tugujući, mi im dajemo vrijeme, i to kao dar, jer im omogućavamo budućnost. Na primjer: „Moramo da se borimo za demokratizaciju društva, jer je to naš dug prema tom i tom.“ Taj dug prema nasljeđu komunizma, borbi za nacionalno oslobođenje, ili „nacionalnom komunizmu“ je isključivo subjektivna konstitucija stvarnosti, koja usmjerava tzv. prošlost koja to nije, jer djeluje kao „dug“ i obećanje koji mi moramo ispuniti prema budućnosti. Tugovanje je budućnost: „Uvijek ćemo te se sjećati po tom i tom...“. Stoga Derrida tvrdi da naslijeđe „nikada nije *datost*, ono je uvijek zadaća“ (Derida, 2002: 73)

Moramo prestati sa tugovanjem i sa sjećanjem, jer moramo prestati sa narcističkim i egoističkim slavljenjem ali i žaljenjem sebe. Podsjetit ću ovdje na početak rada i dio koji se odnosi na Martinu Balevu koja je najurena iz Bugarske zbog politički neprihvatljivog i neodgovarajućeg sadržaja svog projekta/izložbe. Ta izložba nije ražalostila i učinila bijesnim mrtve Bugare, niti je učinila sretnim mrtve Osmanlije koji su učestvovali u borbama/zločinu, ili čemu već, u tom bugarskom mjestu. Rezultati su proizveli bijes i mržnju kod živog bugarskog stanovništva. Nepoštivanje žrtava borbe za nacionalno oslobođenje, ili nepoštivanje nacionalnog osjećanja koji se neprestano producira kroz oplakivanje žrtava je bio argument. Kome? Da li mrtvi znaju da su nepoštovani? Da li im išta predstavlja praksa nepoštivanja i šta uopšte znači nedostojanstven odnos prema mrtvima? Kako se oni (mrtvi) osjećaju, kada zločinac kaže da su opravdano umrli? Da li je ovdje ključan pojam dug koji mi imamo prema mrtvima? Ako jeste, s kojim pravom mi, bez njihove dozvole i saglasnosti, vraćamo mrtvima dug kojim nas nisu zadužili? Da li, ako se suprotstavimo nepoštivateljima, time onda darujemo umrle, dajući im vrijeme, kroz naše obećanje da ćemo ih štititi kroz čuvanje sjećanja na njih i njihovu žrtvu? I na kraju, da li ih, ipak, još jednom ubijamo, transformirajući/stapajući njihovu drugost u vlastitost „nas“ koji ih se sjećamo?

Ovdje ćemo nešto reći i o smrti i njenom značaju za očuvanje identiteta zajednice. Identitet se ojačava kroz sjećanje na smrt nastalu zastrašujućim zločinima, poput pokolja nevinog stanovništva, odmazde za ustanak ili pobune protiv agresora. Smrt, posebno ona nastala u herojskoj borbi, je važna, jer se na taj način, tim ritualom, mobiliziraju nacionalna osjećanja. Sjećanjem na poginule se održava konsenzus kojim se neko određuje herojem ili žrtvom. Nijedan heroj i nijedna žrtva nisu sami sebe tako definisali, nego su to učinili oni koji su im pripisali to značenje. To ne znači da ne postoji sjećanje na neku veliku ličnost koja je obilježila istoriju nekog naroda a koja je umrla prirodnom smrću u udobnosti svoga doma. Međutim, za kolektivno sjećanje veći značaj imaju patnja i neprirodna smrt koja se desila u logoru, streljanjem ili u neravnopravnoj borbi. Samo takva smrt ima snagu da mobilizira nacionalna osjećanja.

Identitet i sjećanje

Zašto je sjećanje toliko značajno za formiranje identiteta i zašto je identitet u toj mjeri u korelaciji sa kulturom sjećanja? Vjerovatno odgovor leži u tome da se kroz sjećanje pokazuje nastojanje da se čuva i spasi identitet. Praksom sjećanja, pozicioniraju se žrtva i zločin, jasno se ocrtava kontura zločinca, zločina, a sve to je nemoguće bez našeg stajanja nad grobovima žrtava. Od svih mogućih identiteta za koje znamo, sjećanje na žrtvu se obično prakticira na nacionalnom i religijskom identitetu, kao najvažniji element za održavanje narativa o porijeklu neke grupe. Međutim, da li su sve žrtve imale isti tretman i da li je taj tretman žrtve bio uslovljen pozicijom koju je grupa zauzimala u sukobu? Osim toga, da li je status u korelaciji sa imenom njihovog dželata. Svjedoci smo da je Drugi svjetski rat, i period nakon njega, proizveo mnoštvo žrtava za šta su bile ključne (naravno, ne jedine) dvije ideologije: komunizam i nacizam. Kao pobjednička, komunizam je bio moralno uzorita ideologija, dok je nacizam, kao gubitnička, predstavljao sve što je s onu stranu morala i humanosti i, što je historijski utvrđeno, najozloglašeniju politiku 20. vijeka. Međutim, obje ideologije su proizvele žrtve, koje se, zbog nemogućnosti njihovog moralnog (ne)izjednačavanja, ne smiju poistovjetiti. U tom smislu, žrtve komunizma i nacizma imaju različite pozicije u kulturnom pamćenju (Mockin, 2005: 313). Unutar ovih ideologija imamo grupiranja i rangiranja stepena žrtava. Recimo, kada je riječ o žrtvama nacizma postoje tri ključne grupe: Jevreji, Romi i homoseksualci. Prve dvije su etničke i imaju pravo na organizovanu, tj. institucionalizovanu, kulturu sjećanja. Međutim, homoseksualci, pošto nisu etnička i nacionalna grupa, nemaju ni javno organizovani identitet ni sjećanje (Mockin, 2005: 313-314). Sjećanje na homoseksualce pobijene u logorima, zbog njihove seksualne orijentacije, je nevažno, jer njihovo opredjeljenje nema bitnu ulogu u očuvanju političkog identiteta i, u tom smislu, je irelevantno za mobiliziranje nacionalnog duha. Etničke grupe se mogu identificirati sa državom i njihova žrtva se može transformirati u narativ o nastanku, očuvanju, odbrani države, a homoseksualni identitet to ne može. Tradicionalna društveno odgovarajuća slika je da homoseksualac nije hrabar, niti se može identificirati sa državom i nacijom, za razliku od društveno poželjne i reproduktivne, heteroseksualno orijentirane, osobe. Njegova smrt, u tom smislu, nije žrtvenička. No, vratimo se na odnos nacizma i komunizma. Da li je poziciju i rang žrtava nacizma i komunizma odredilo to ko je izašao kao pobjednik u ratu? Pobjednik reprezentuje moralno uzoritu ideologiju, te time njegove žrtve nisu rezultat neke destruktivne i razularene prakse, nego posljedica ispravne odbrane od nadmoćnijeg neprijatelja. Dakle, ko smije biti žrtva i ko može dobiti taj status? Da li se može napraviti paralela između nacističkih zločina nad homoseksualcima i komunističkih zločina nad kulacima? Kulaci su bili dobrostojeći seljaci, koji su, nakon uspostavljanja sovjetske vlasti, postali klasni neprijatelji, progonjeni od strane ovog režima zbog kolizije sa komunističkim idejama o posjedovanju. Postali su žrtve sovjetskog režima

ali, bez obzira na progon i zločin koji je počinjen nad njima, ne postoji organizovano sjećanje na tu grupu. *Kulaci* nisu imali organizovano i institucionalizirano sjećanje, jer ono pripada etničkim i vjerskim grupama, a ne i drugim društvenim i ekonomskim grupacijama (Mockin, 2005: 316). Kao i homoseksualci, kulaci nisu imali etničke ili religijske elemente i time nije postojala mogućnost njihove identifikacije sa državom.

Postoji nešto što kulturu sjećanja uvlači u prostor nedodirljivog, a to je sakralizacija sjećanja na zločin. Sakralizacija je nešto što nas sprečava da mislimo, analiziramo sam zločin i žrtvu, jer je samoj žrtvi data sveta priroda. Sakralizacija nije samo uzdizanje neke žrtve, nego i njeno izdvajanje iz skupa svih žrtava. Kroz tu praksu, žrtva dobija posebnost. Za svaku naciju je zločin nad njenim stanovništvom najstrašniji i, samim time, ima status svetog. Međutim, sakralizacija nije samo o-posebnjavanje, nego i uskraćivanje drugima mogućnosti i prava da pridaju veći, ako uopšte ikakav, značaj „svojim" žrtvama. „Sakralizacija ima jedan užasan nedostatak: ona nas lišava osjetljivosti prema ostatku sveta, čak i dok nas odvaja od sadašnjosti zatvarajući nas u prošlost" (Todorov, 2005: 47). Ona izdvaja jednu žrtvu i daje joj posebna obilježja, ali ne staje tu, nego sve ostale žrtve stavlja u drugi plan, uzdižući jednu žrtvu nad drugim žrtvama. To nas dovodi do pitanja: da li se zločini smiju porediti i da li je broj žrtava i način na koji su nastale kriterij prema kojem jedna žrtva dobija status svetosti, a druga ne?

Bezuslovni oprost protiv ekonomije oprosta

Pozabavit ćemo se oprostom, i to onim tipom kojim se ne traži ništa zauzvrat. U klasičnom smislu, oprost je razmjena dara, davanje nečega zauzvrat. Uobičajenim oprostom, umirujemo situaciju, pokazujemo da smo prihvatili tuđu grešku i upozoravamo počinioca da je ne ponovi. Opraštamo dječije nestašluke i laganja, opraštamo sitne krađe, drugim riječima, sve ono što nas posebno ne uznemirava. Isto tako, očekujemo da će i nama sitne greške koje napravimo, biti oproštene. Na taj način, oprost je standardna komunikacija kojom ulazimo u relaciju u kojoj se djeluje prema sljedećem načelu: ako oprostim nekome, očekivat ću i da on oprosti meni. Ta normalnost komunikacije postaje pravilo, standard koji se ne smije i ne može narušiti, jer ću opraštajem dobiti nešto zauzvrat i time nastaviti recipročnost naših odnosa. Da li mogu da ulazim u odnose a da ne tražim nešto zauzvrat? Da li, u duhu Georgesa Bataillea, mogu da se žrtvujem dajući sebe za zajednicu, a da od te zajednice ne tražim ništa, pa čak ni pripadnost, poštovanje i priznanje? Da li mogu da dam nešto bez ikakvog uslova? Da li mogu da prekinem recipročnost i standardnu komunikaciju koncentrisanu u razmjeni oprosta? Autentičan oprost je moguć samo kao bezuslovan dar, dar bez traženja nečega zauzvrat.

Takav oprost nije bilo kakav. To može biti samo oprost nečega što se ne može oprostiti. To je nemogući oprost u kojem prekidamo ekonomiju recipročne razmjene, jer od suprotne strane ne tražimo mir, sklad, pakt, savez, s obzirom da bi traženje svega toga bilo ponovno ulaženje u uzajamnu i uslovnu relaciju. Klasični oprost je stanje normalnosti, standard kojim uspostavljamo i održavamo društvene relacije i putem kojeg pratimo i poštivamo ustaljene norme. Pravilno i učtivo je oprostiti nešto, ali što je oprostivo. Međutim, hajde da govorimo o drugom, drugačijem i nesvakidašnjem oprostu. Onome u kojem ne vladaju tradicionalni zakoni, nego onome koji predstavlja suspenziju normalnosti i ustrajnosti. „Oproštaj nije, i ne treba biti, normalan, normativan, normalizirajući. On treba da ostane izuzetan, izvanredan, suočen sa nemogućim: kao da je prekinuo normalan tok historijske vremenitosti" (Derrida, 2001: 32).

Kultura sjećanja se mora prekinuti oprostom, i to po svaku cijenu, bez želje da se dobije nešto zauzvrat, recimo, uzvratno poštivanje žrtve. Tu uzvraćanje kroz žrtvu nije poštivanje, nego ekonomska razmjena darova kojom nastavljamo kontinuirani tok obostranog uslovljanja. Moramo

prekinuti s pojmom „mi“ kada govorimo o žrtvama, jer se mora prekinuti sa aproprijacijom i interiorizacijom žrtava. Moramo izbaciti „ja“, jer „ja“ asimilira i interiorizira umrlog. Moramo opraštati, ali isključivo ono što se ne može oprostiti, što je neoprostivo (Derrida, 2001: 32). Bezuslovni oprost ne traži ništa, on daje, ne tražeći ništa zauzvrat. On nema odnos prema nečemu, tačnije, prema drugom i uzvratnom oprostu. Samo na taj način, tražeći zauzvrat ništa, možemo pokušati da živimo bez sakralizacije i upoređivanja žrtava.

Literatura

1. Brault Pascal-Anne and Michael Naas, ur., (2001) J. Derrida. *The Work of the Mourning*. Chicago and London: The University of Chicago Press
2. Derrida J. (2005) *Politics of friendship.* London, New York: Verso
3. Derrida J. (2002) *Sablasti Marxa. Stanje duga, rad tugovanja i nova Internacionala*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada
4. Derrida, J.(2001) *On Cosmopolitanism and Forigiveness.* London and New York: Routledge
5. Lyotard, J-F. (2005) *Postmoderno stanje. Izvještaj o znanju.* Zagreb: Ibis grafika
6. Mockin, G. (2005) Sećanje na zločin i stvaranje identiteta, u: Dubil H. i Mockin G., ur. *Manje zlo. Moralni pristupi praksama genocida.* Beograd: Beogradski krug, str. 313-335
7. Rot. K. (2012) *Od socijalizma do evropske unije.* Beograd: XX vek.
8. Todorov, C., (2005) Upotrebe i zloupotrebe poređenja, u: Dubil H. i Mockin M., ur. *Manje zlo. Moralni pristupi praksama genocida.* Beograd: Beogradski krug, str. 43-58

REMEMBERING ANOTHER IS SELFREMEMBERING OR UNCONDITIONAL FORGIVENESS

Abstract

Practice of remembering is important for those cultures which experienced major crimes, and, in that respect, it serves not only for us to remember events, but also to preserve the identity of the community which was the victim. Through this practice, victims are being instrumentalized for the purpose of preserving and strengthening the identity of the community. Communities which maintain institutionalized remembering of crimes committed against them have religious and ethnic character. Victims of criminal expeditions, like homosexuals or kulaks, do not have organized remembrance and their identity and sacrifice are thus irrelevant for state politics. Culture of remembrance creates sacralization of the victim and thus only crimes committed against the nation that experienced them are emphasized, whereas the others become less important. Remembrance is egoistic because it appropriates the person we mourn and remember, since we transform him into the speech. By using the pronouns "I" and "we" in necrologies and commemorations, we selfishly appropriate the one we remember and, so to say, kill him once again. Culture of remembrance must be interrupted through the practice of forgiveness. Such forgiveness should be unconditional and the one that asks nothing in return. It must be extraordinary because, with it, we must forgive what cannot and must not be forgiven, like the greatest crime.

***Keywords**: remembrance; memory; forgiveness; mourning; friend*

UDK 316.65:004.738.5]:94
Izvorni naučni rad

Mirza Džananović

RATOVI SJEĆANJA: BOJNO POLJE WIKIPEDIJA

Sažetak

U radu se ukazuje na određene probleme koji su se javili prilikom popunjavanja sadržaja na svjetski poznatoj online enciklopediji Wikipediji. Naime, varijante Wikipedije na južnoslavenskim jezicima poslužile su različitim skupinama, prvenstveno desno orijentiranim, za promociju stavova i interpretacija o događajima iz prošlosti naroda i država sa područja bivše Jugoslavije koji nisu u skladu sa normama i standardima Wikipedije. Sporni narativi su izazvali pažnju i Fondacije Wikimedija koja je angažovala vanjskog stručnjaka koji je analizirao sadržaje na hrvatskoj, srpskoj, bosanskoj i srpsko-hrvatskoj varijanti Wikipedije te predložio niz mjera kako bi se situacija raščistila.

Ključne riječi: *Wikipedija, ratovi sjećanja, historija, bosanski jezik, Fondacija Wikimedia*

Uvod

Proučavanje fenomena kolektivnog sjećanja i procesa izgradnje kulture sjećanja doživjelo je ogromnu ekspanziju u posljednjoj deceniji XX stoljeća, a taj trend je nastavljen i u vremenu koje je uslijedilo.[1] Države nastale raspadom socijalističke Jugoslavije, a naročito Bosna i Hercegovina, česta su tema ovakvih istraživanja, što i nije veliko iznenađenje uzme li se u obzir historijski kontekst pomenutih prostora.[2] Naime, slom socijalizma u Jugoslaviji nije prošao tako mirno kao što je bio slučaj u ostalim socijalističkim zemljama gdje je tranzicija u demokratski politički i kapitalistički privredni sistem prošao bez oružanih sukoba, masovnih uništavanja i ljudskih stradanja. Oružani sukobi možda jesu završeni prije više od dvije decenije, ali medijski izvještaji, stručne analize, istraživačke ankete, ali i svakodnevne izjave predstavnika političkih elita iz svih zemalja nasljednica Jugoslavije nas konstantno podsjećaju da verbalni i interpretacijski sukobi nisu ni blizu svog završetka. Naprotiv, suprotstavljeni pogledi na prošlost, a izgleda i sadašnjost i budućnost, ovih prostora konstatno zauzimaju medijski prostor i dodatno polarizuju međusobne odnose država, političkih elita, a nažalost i građana. Važnu ulogu u tim sukobima zauzimaju interpretacije događaja iz prošlosti, kako nedavne (poput naprimjer tumačenja dešavanja iz ratova 90tih godina prošlog stoljeća ili odnosa prema socijalističkom ili ukupnom jugoslovenskom razdoblju zajedničke historije) tako i iz davno prošlih vremena, pri čemu posebno važno mjestu zauzimaju teme iz razdoblja srednjega vijeka. Ipak, važno je naglasiti da sukobljeni narativi o prošlim događajima, kao i politička i ideološka zloupotreba prošlosti u cjelini, nisu nikakav balkanski izum ili izuzetak, naprotiv, slične primjere možemo pronaći u svim krajevima svijeta.

Međutim, ono što ovaj prostor čini specifičnim jeste činjenica da su „ratovi sjećanja“ doživjeli određenu tehnološku modernizaciju na način da su prebačeni i na „digitalno bojno polje“. Pri tome ne mislimo na rasprave anonimnih sugovornika na zabačenim internetskim forumima, koje također nisu nikakav balkanski specifikum, nego na sukobe koji se vode na

[1] Više kod: Kuljić Todor, *Kultura sjećanja – teorijska objašnjenja upotrebe prošlosti*, Beograd, 2006.

[2] Naprimjer: Grupa autora, *Rat sjećanja. Istraživanja o mjestima stradanja i sjećanja na rat u BiH*, Centar za nenasilnu akciju Sarajevo-Beograd, 2016; Grupa autora, *Kultura sjećanja u lokalnim zajednicama u Bosni i Hercegovini*, Fondacija Mirovna akademija Sarajevo, 2017; Ćudić Edvin, *Kultura sjećanja i strategije reprezentacije ratne prošlosti devedesetih u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Srbiji*, Udruženje za društvena istraživanja i komunikacije Sarajevo, 2022; *Kultura sjećanja: 1991. Povijesni lomovi i svladavanje prošlosti*, Zbornik radova, Zagreb, 2011;

stranicama najveće i najpoznatije digitalne enciklopedije Wikipedije. Iako je sam koncept i način popunjavanja sadržaja Wikipedije često kritikovan, a informacije koje se na njenim stranicama mogu pronaći osporavane ili barem propitivane, dešavanja oko upisivanja tekstova o nekim temama na stranicama na bosanskom jeziku ipak predstavlja kuriozitet i za samu Wikipediu. Naime, zloupotrebe kapaciteta digitalne enciklopedije došle su u fokus javnosti, naročito u Bosni i Hercegovini, sredinom 2021. godine kada je grupa bosanskohercegovačkih profesora i istraživača ukazala na, po njihovom mišljenju, netačne elaboracije pojedinih događaja na „bosanskoj" Wikipediji, te nemogućnosti da se iste isprave uprkos njihovim upornim višestrukim pokušajima.[3] Vijest su prenijeli brojni mediji u Bosni i Hercegovini, regionu, ali i svijetu,[4] a uskoro je reagovala i Fondacija Wikimedia koja zapravo stoji iza same Wikipedije. Wikimedija je angažovala vanjskog stručnjaka koji je izvršio detaljnu i opširnu analizu sadržaja Wikipedije na hrvatskom, srpskom, srpsko-hrvatskom i bosanskom jeziku te donio zaključak da je potvrđeno korištenje ove platforme za širenje dezinformacija i promociju određenih (uglavnom desničarskih) politika i ideologija.[5] Time je i definitivno potvrđeno postojanje novog „bojnog polja" u ratovima sjećanja - Wikipedija!

Wikipedia – besplatna online enciklopedija

Ideje o formiranju velikih, besplatnih, online enciklopedija javile su se početkom 90tih godina XX stoljeća, međutim ni jedan od brojnih pokušaja realizacije tih zamisli nije bio dugog vijeka, pa je većina takvih projekata propadala u roku od nekoliko godina.[6] Ipak, u januaru 2001. godine u rad puštena je stranica www.wikipedia.com koja će za svega nekoliko godina postati jedna od najposjećenijih web lokacija na cijelom svijetu, kao i najveća i najpoznatija online enciklopedija. Teško je precizno utvrditi zbog čega je projekat uspostave Wikipedije bio uspješan, u odnosu na brojne prethodne slične projekte koji su ubrzo propadali, ali ostaje činjenica da ova enciklopedija trenutno sadrži preko 6 miliona članaka objavljenih samo na engleskom jeziku, a da se pored toga tekstovi objavljuju na 325 različitih jezika.[7]

Iako Wikipedija ima otvoreni princip popunjavanja sadržaja, vremenom je utvrđena jasna politika koju moraju poštovati svi „dopisnici", a koja se bazira na tzv. „Pet stupova".[8] Po pravilu, koriste se principi neutralnosti, originalnosti i provjerljivosti, a svaki sadržaj prolazi kroz niz kontrola prije nego eventualno bude pušten u javni prostor.[9] Često se dešava da različiti kreatori sadržaja imaju drugačije poglede na sadržaj pojedinih tekstova ili njihovih dijelova, što dovodi do internih rasprava koje traju do usaglašavanja stavova. Međutim, brojni su primjeri rasprava koje su trajale duži vremenski period, a neke nisu ni riješene, te je Wikipedia formirala posebnu sekciju pod nazivom „ratovi urednika".[10] Pomenuti „ratovi" su ipak daleko od stvarnih sukoba i uglavnom se odnose na rasprave o sitnim detaljima unutar većih tekstova, a da ih ni menadžment Wikipedije

[3]https://balkans.aljazeera.net/teme/2021/8/6/promoviraju-li-hrvatski-nacionalisti-politicku-agendu-na-wikipediji ; https://www.klix.ba/vijesti/bih/brisanje-sadrzaja-na-bosanskom-jeziku-kako-nacionalisti-vrse-reviziju-historije-na-wikipediji/210805129 ; https://www.klix.ba/vijesti/bih/kome-smeta-bosanska-historija-na-wikipediji/210607123

[4]https://www.aljazeera.com/features/2021/8/5/organised-disinformation-campaign-behind-croatian-wikipedia; https://balkaninsight.com/2018/03/26/how-croatian-wikipedia-made-a-concentration-camp-disappear-03-23-2018/ ; https://therecord.media/wikimedia-bans-admin-of-wikipedia-croatia-for-pushing-radical-right-agendas/

[5] https://meta.wikimedia.org/wiki/Croatian_Wikipedia_Disinformation_Assessment-2021

[6]https://www.niemanlab.org/2011/10/the-contribution-conundrum-why-did-wikipedia-succeed-while-other-encyclopedias-failed/

[7] https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia#Current_state

[8] Wikipedia:Five pillars - Wikipedia

[9] https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia#Governance

[10] https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lamest_edit_wars

ne smatra posebno opasnim govori i činjenica da je sama lista nazvana „najbezveznijim raspravama“.

Slučaj hrvatske Wikipedije: Enciklopedija znanja ili enciklopedija za naciju?

Za razliku od „najbezveznijih rasprava“ dešavanja sa popunjavanjem Wikipedije na hrvatskom jeziku pokazala su se kao puno veći problem koji je uzrokovao i reakciju Fondacije Wikimedija koja je izvršila analizu slučaja i službeno objavila izvještaj o provedenom istraživanju, pod nazivom „Slučaj hrvatske Wikipedije: Enciklopedija znanja ili enciklopedija za naciju?“. Pomenuti izvještaj je službeno objavljen na stranici Wikimedije i dostupan je javnosti na uvid i to na engleskom, hrvatskom, srpskom (latinična verzija) i srpsko-hrvatskom jeziku (ćirilična varijanta).[11] U izvještaju je navedeno da je analiza izvršena u periodu između februara i maja 2021. godine te da je utvrđeno da hrvatska verzija Wikipedije nije popunjavana u skladu sa uređivačkom politikom utemeljenoj na pet stupova, nego je primjetna dominacija ideološkog (desničarskog) pristupa unosa sadržaja.[12] Napomenuto je da je hrvatska verzija Wikipedije utemeljena zajedno sa srpskom 16. februara 2003. godine, na način da je razdvojena do tada jedinstvena srpsko-hrvatska platforma koja je jedno vrijeme bila i potpuno arhivirana. Interesantan podatak predstavlja činjenica da je bosanska Wikipedija pokrenuta prije srpske i hrvatske, jer je prvi članak na bosanskom jeziku objavljen 12. decembra 2002. godine[13], a jedan od zaključaka izvještaja iz 2021. godine glasi: „*Stvaranje odvojenih Wikipedija na bosanskom, hrvatskom i srpskom jeziku, uz postojeći srpskohrvatski projekt, prije gotovo dva desetljeća bio je, po mišljenju autora, strateška pogreška. To je praktički omogućilo etničko-nacionalnu podjelu izvorne srpsko-hrvatske zajednice na Wikipediji i „poguralo“ urednike i posjetitelje ka svojim „nacionalnim projektima“*“.[14] U prilog takvom zaključku navedena je i izjava osnivača Wikipedije Jimmy Walesa koji je za hrvatske medije izjavio da je to odvajanje bilo pogreška, a kao dodatni argument navedeno je da je Wikipedija tri puta odbila zahtjev za formiranjem crnogorske platforme sa objašnjenjem da već postoje tri verzije koje su razumljive i stanovnicima Crne Gore.[15]

Analizom je utvrđeno da je hrvatsku Wikipediju preuzelo desničarsko uredništvo najkasnije tokom 2011. godine, a moguće čak i puno prije još tokom 2007. godine, te da je u periodu do 2021. godine izvršilo sistematsko popunjavanje članaka, najvećim dijelom iz oblasti historije, sadržajem koji je blizak tumačenjima radikalne hrvatske desnice.[16] Takve interpretacije dolazile su u pažnju javnosti više puta, a prva eskalacija dogodila se 2013. godine kada je reagovao i tadašnji Ministar znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske Željko Jovanović na način da je pozvao hrvatske učenike i studente da ne koriste hrvatsku Wikipediju jer je: „*veliki dio sadržaja u hrvatskoj inačici Wikipedije ne samo dvojben nego i evidentno falsificiran te ih stoga pozivamo da koriste pouzdanija vrela informacija u što spadaju i inačice Wikipedije na engleskom i drugim svjetskim jezicima*”.[17] Međutim, značajnijih reakcija u tom trenutku od strane Wikipedije ili Wikimedije nije bilo te se praksa spornog popunjavanja sadržaja neometano nastavila pa i još više intenzivirala.[18] Stanje se promijenilo tek 2021. godine kada je došlo do ponovnog interesovanja

[11] Croatian Wikipedia Disinformation Assessment-2021 - Meta (wikimedia.org)
[12] Slučaj hrvatske Wikipedije: Enciklopedija znanja ili enciklopedija za naciju?, str. 2, dostupno na: Croatian_WP_Disinformation_Assessment_-_Final_Report_-_HR-HR.pdf (wikimedia.org)
[13] https://en.wikipedia.org/wiki/Bosnian_Wikipedia
[14] Slučaj hrvatske Wikipedije, str. 35
[15] Isto.
[16] Slučaj hrvatske Wikipedije, 3-5.
[17] https://www.tportal.hr/tehno/clanak/djeco-ne-koristite-falsificiranu-hr-wikipediju-20130913
[18] Slučaj hrvatske Wikipedije, 5-6.

javnosti za stanje sa hrvatskom, ali djelomično i bosanskom i srpskom Wikipedijom. Sporni urednici hrvatske varijante su suspendirani, a u proces reorganizacije i ispravke sadržaja uvedeni su potpuno novi ljudi što je postepeno dovelo do konkretnih izmjena samih tekstova, mada je kompletan proces još uvijek u toku.

Sporne interpretacije prošlosti na hrvatskoj i srpskoj verziji Wikipedije

Fondacija Wikimedija je bez sumnje ozbiljno shvatila probleme koji su se javili sa popunjavanjem sadržaja na Wikipedijama nastalim iz zajedničke srpsko-hrvatske varijante. O tome svjedoči i čitav niz spornih tema navedenih u publikovanom izvještaju, a prikupljeni materijal analiziran je komparativnom metodom na način da su interpretacije pojedinih sadržaja i navedeni podaci provjeravani uporedo na Wikipedijama na hrvatskom, srpskom, bosanskom, srpsko-hrvatskom, engleskom, francuskom, španskom i njemačkom jeziku. Najveći broj pregledanih tekstova odnosio se na događaje i ličnosti iz ratova na području bivše Jugoslavije u periodu od 1991. do 1999. godine, te na pojedine teme iz razdoblja Drugog svjetskog rata na istom području.[19] Kao ilustrativni primjeri zloupotreba navedeni su brojni primjeri sa hrvatske, ali i srpske Wikipedije, a posebno je istaknut sadržaj na poveznici o Slobodanu Praljku (na hrvatskom jeziku) i Ratku Mladiću (na srpskom jeziku).

Slobodan Praljak je na hrvatskoj Wikipediji predstavljen u prvom redu kao *„hrvatski filozof, sociolog i filmski redatelj"*, a tek onda je stavljena i naznaka da je bio *„vojni zapovjednik, general-pukovnik Hrvtaske vojske i Hrvatskog vijeća odbrane"*.[20] Iako je navedeno da je osuđen pred Međunarodnim sudom u Hagu nije spomenuta dužina određene kazne niti su navedeni zločini za koje je osuđen.[21] Također, kompletan članak napisan je u apologetskom duhu, a posebno je opisan način na koji je Praljak reagovao na izricanje presude sa posebno istaknutim citiranjem njegovih posljednjih riječi prije ispijanja otrova, te uz konstataciju da: „*Nakon nekoliko sati, u bolnici u Haagu, general pukovnik Slobodan Praljak je umro*", te da "*Znatan dio javnosti u Hrvatskoj i BiH presudu je doživio kao nepravdu, a takvoj ocjeni pridružio se i hrvatski politički vrh*".[22] U izvorima za sve navedene podatke dominirali su tekstovi preuzeti iz Praljkovih knjiga ili njegove web stranicue, što na najbolji način svjedoči o karakteru samog teksta. S druge strane, ostale jezične varijante su paragraf o Slobodanu Praljku oblikovale na potpuno drugačiji način ističući činjenicu da se radi o osuđeniku za ratne zločine pred Međunarodnim sudom u Hagu, a najveći dio prostora posvećen je Praljkovoj ratnoj djelatnosti (za razliku od hrvatske varijante) sa posebnim naglaskom na pojedine kontroverze iz njegove ratne biografije poput, naprimjer, slučaja sa rušenjem Starog mosta u Mostaru i slično.[23]

Iako je primarni zadatak stručnjaka, kojeg je angažovala Wikimedija, podrazumijevao analizu isključivo hrvatske varijante Wikipedije, korištenjem metode komparacije sadržaja na hrvatskoj i drugim Wikipedijama, uključujući i srpsku verziju, pokazalo se i da na ovoj platformi postoje određene zloupotrebe i nepravilnosti. Pri tome, najviše spornih interpretacija ili predstavljanja uočen je na biografijama srpskih vojnih zapovjednika u jugoslovenskim ratovima koji su osuđeni pred Međunarodnim sudom u Hagu. Biografija Ratka Mladića na srpskoj verziji

[19] Isto, 14-15
[20] https://hr.wikipedia.org/wiki/Slobodan_Praljak#Domovinski_rat
[21] Slučaj hrvatske Wikipedije, 21.
[22] https://hr.wikipedia.org/wiki/Slobodan_Praljak#Domovinski_rat
[23] Slučaj hrvatske Wikipedije, 21; vidjeti još i: https://es.wikipedia.org/wiki/Slobodan_Praljak
https://en.wikipedia.org/wiki/Slobodan_Praljak
https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D0%BD_%D0%9F%D1%80%D0%B0%D1%99%D0%B0%D0%BA

Wikipedije najbolje oslikava korišteni princip prezentiranja ratnih biografija srpskih komandanata. Mladić je predstavljen kao *„srpski general, komandant Glavnog štaba Vojske Republike Srpske (1992-1995) i jedan od srpskih vođa tokom raspada Jugoslavije"*. U nastavku uvodnog paragrafa navode se osnovni podaci iz profesionalne i vojne karijere, a tek u četvrtom paragrafu daju se informacije o raspisivanju potjernice, potrazi, hapšenju i presuđivanju Mladiću u Hagu.[24] Kompletan tekst napisan je u duhu ublažavanja Mladićeve biografije, a također propagiraju se i teorije zavjere radikalne srpske desnice o svjetskoj uroti protiv Srba i pristrasnosti Međunarodnog suda u Hagu.[25] Genocid u Srebrenici se uopće ne pominje pod tim nazivom, a dešavanja su opisana u kontekstu provođenja napada na ovaj grad uz napomenu da je pri tome *„prema različitim izvorima ubijeno između 4970 i 8372 Muslimana"*, a da je *„oko 36.000 žena i djece transportovano autobusima do Kladnja, koji je bio pod kontrolom Muslimana"*.[26] Prilog se završava opisom hapšenja i toka suđenja Mladiću u Hagu, a posljednji pasusi navode primjere „pozitivne" i „negativne" javne percepcije Mladićeve djelatnosti tokom različitih perioda.

U publikovanom izvještaju o stanju hrvatske Wikipedije naveden je čitav niz primjera popunjavanja sadržaja u duhu prethodno opisanih tekstova o Slobodanu Praljku i Ratku Mladiću. Zaključeno je da svaka varijanta Wikipedije opisuje „svoje" vojne i političke dužnosnike iz burnih 90tih u pozitivnom svjetlu, svjesno i sistematski ublažavajući ili čak potpuno izostavljajući „kontroverzne detalje" iz njihovih biografija. Slična praksa uočena je i na temama koje se tiču kontroverznih ličnosti, događaja ili lokacija (poput naprimjer logora Jasenovac) iz razdoblja Drugog svjetskog rata.[27]

Hrvatska okupacija bosanske Wikipedije?

Wikimedijin izvještaj o stanju hrvatske Wikipedije ukazao je na velike izazove u upravljanju i kontrolisanju kvaliteta popunjavanja sadržaja na ovoj platformi u jezičnim varijantama naroda sa prostora bivše Jugoslavije. Međutim, dodatni pokazatelj da balkanski narodi digitalne platforme, društvene mreže, različite forume pa i Wikipediju doživljavaju kao bojno polje za politička i ideološka prepucavanja, koji poprimaju karakter pravih „ratova sjećanja", pokazao je i slučaj sa „bosanskom Wikipedijom".

Naime, sredinom 2021. godine najpopularniji bosanskohercegovački portal Klix.ba objavio je članak pod nazivom *„Kome smeta bosanska historija na Wikipediji?"*.[28] Vrijeme je pokazalo da je to bio prvi u nizu članaka koji je objavio ovaj, ali i brojni drugi portali, o određenim problemima i neslaganjima oko načina popunjavanja Wikipedije na bosanskom jeziku. Također, objavljeni članci su pokazali i koliki značaj se pridaje sadržajima na Wikipediji, barem kada su u pitanju balkanski narodi, jer se ispostavilo da je čitavu „aferu" oko bosanske Wikipedije otkrio tim studenata i profesora iz oblasti historije i političkih nauka iz Sarajeva koji su se organizovali s ciljem sistematskog popunjavanja tekstova na ovoj platformi. Međutim, uskoro su došli u sukob sa postojećim administratorima Wikipedije na bosanskom jeziku koji su, također, sistematski odbijali unošenje verzija tekstova okupljenog tima smatrajući da njihove interpretacije nisu

[24] https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE_%D0%9C%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D1%9B
[25] Slučaj hrvatske Wikipedije, 20.
[26] https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE_%D0%9C%D0%BB%D0%B0%D0%B4% D0%B8%D1%9B
[27] Slučaj hrvatske Wikipedije, 14-19.
[28] Kome smeta bosanska historija na Wikipediji? (klix.ba)

zadovoljavajuće.[29] Takvo ponašanje administratora navelo je okupljeni tim studenata i profesora[30] da analiziraju pojedine sadržaje o temama iz historije Bosne i Hercegovine tokom ratnih 90tih godina objavljenih na Wikipediji na bosanskom jeziku. Utvrđeno je da su pojedini unosi *„relativizirali historijske činjenice o srpskim i hrvatskim osuđenim ratnim zločincima i masakrima počinjenim nad Bošnjacima u Bosni od 1992. do 1995. godine"*, te da se ova platforma koristi s ciljem *„sistematske antibosanke propagande"* te da se *"diskredituju bosanska historija i identitet"*.[31] Analizom se došlo do zaključka da administratori *„su ljudi koji bi željeli podijeliti Bosnu na tri dijela – bošnjački, srpski i hrvatski – u interesu Srbije i Hrvatske"* te da *"promoviraju hrvatski nacionalizam kroz bosansku stranicu Wikipedije"*.[32] Kao i u slučaju sa hrvatskom Wikipedijom, javnosti se obratila glasnogovornica Fondacije Wikimedia Samantha Lien koja je izjavila da će navedeni problemi biti analizirani te u skladu sa dobijenim rezultatima će se poduzeti i odgovarajuće mjere.[33] Situacija sa spornim sadržajima slična je kao i u već navedenom slučaju sa hrvatskom Wikipedijom, odnosno postojala su neslaganja oko biografija pojedinih ličnosti, interpretacija o događajima iz nedavne prošlosti, a također vodila se rasprava i oko pojedinih koncepata poput definicija nacionalnosti, pitanja „bosanstva" i slično. Doduše, važno je naglasiti da su pojedini tekstovi osporavani i od drugih administratora te su neki tekstovi okarakterisani kao *„dominantno bošnjačka verzija događaja"*.[34]

Zaključak

Analizom sadržaja na verzijama Wikipedije na hrvatskom, srpskom, bosanskom i srpsko-hrvatskom jeziku utvrđeno je značajno prisustvo političkih i ideološki obojenih tekstova koji nisu napisani u skladu sa utvrđenim normama i pravilima najveće online enciklopedije. Sukobljeni narativi, otprije prisutni u komunikaciji političkih elita zemalja bivše Jugoslavije, medijskom prostoru, različitim digitalnim platformama i forumima, pa i u dijelu akademske zajednice, prenijeli su se i na stranice Wikipedije čime je zapravo otvoreno novo „bojno polje" u već prisutnim „ratovima sjećanja". Pomenuta dešavanja u nekoliko navrata izazivala su i pažnju brojnih medija iz regiona, ali i svijeta, zbog čega je došlo i do reakcije Wikimedia Fondacije koja stoji iza kompletnog projekta Wikipedije. U posebno sačinjenom izvještaju, čiji je autor vanjski ekspert angažovan od strane Wikimedija Fondacije, nedvojbeno je ukazano na niz zloupotreba kapaciteta Wikipedije na sve četiri jezičke varijante, i to od strane radikalno desničarskih grupa koje su uspjele preuzeti administratorske funkcije na uređivanju samih stranica. Poduzete su odgovarajuće mjere kako bi se sporni tekstovi uklonili ili izmijenili u skladu sa pravilima uređivanja Wikipedije, ali je kompletan slučaj dobio i globalnu dimenziju čime je region Balkana još jednom došao u fokus javnosti kao prostor izrazito sukobljenih sjećanja.

Literatura

Izvori

1. Brisanje sadržaja na bosanskom jeziku: Kako nacionalisti vrše reviziju historije na Wikipediji (klix.ba)
2. Croatian Wikipedia Disinformation Assessment-2021 - Meta (wikimedia.org)

[29] Brisanje sadržaja na bosanskom jeziku: Kako nacionalisti vrše reviziju historije na Wikipediji (klix.ba)
[30] U timu su se između ostalih našli i dr. Sedad Bešlija, direktor Instituta za historiju Univerziteta u Sarajevu te doc. dr. Jahja Muhasilović sa Internacionalnog univerziteta u Sarajevu.
[31] Promoviraju li hrvatski nacionalisti političku agendu na Wikipediji? | Hrvatska | Al Jazeera
[32] Isto
[33] Brisanje sadržaja na bosanskom jeziku: Kako nacionalisti vrše reviziju historije na Wikipediji (klix.ba)
[34] Vidjeti naprimjer: https://bs.wikipedia.org/wiki/Razgovor:Hrvatsko_vije%C4%87e_odbrane

3. https://balkans.aljazeera.net/teme/2021/8/6/promoviraju-li-hrvatski-nacionalisti-politicku-agendu-na-wikipediji https://www.klix.ba/vijesti/bih/brisanje-sadrzaja-na-bosanskom-jeziku-kako-nacionalisti-vrse-reviziju-historije-na-wikipediji/210805129 ; https://www.klix.ba/vijesti/bih/kome-smeta-bosanska-historija-na-wikipediji/210607123
4. https://www.aljazeera.com/features/2021/8/5/organised-disinformation-campaign-behind-croatian-wikipedia https://balkaninsight.com/2018/03/26/how-croatian-wikipedia-made-a-concentration-camp-disappear-03-23-2018/
5. https://bs.wikipedia.org/wiki/Razgovor:Hrvatsko_vije%C4%87e_odbrane https://therecord.media/wikimedia-bans-admin-of-wikipedia-croatia-for-pushing-radical-right-agendas/
6. https://meta.wikimedia.org/wiki/Croatian_Wikipedia_Disinformation_Assessment-2021
7. https://www.niemanlab.org/2011/10/the-contribution-conundrum-why-did-wikipedia-succeed-while-other-encyclopedias-failed/
8. https://hr.wikipedia.org/wiki/Slobodan_Praljak#Domovinski_rat
9. https://hr.wikipedia.org/wiki/Slobodan_Praljak#Domovinski_rat
10. https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D0%BD_%D0%9F%D1%80%D0%B0%D1%99%D0%B0%D0%BA
11. https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia#Current_state
12. https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia#Governance
13. https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE_%D0%9C%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D1%9B
14. https://sr.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE_%D0%9C%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D1%9B
15. https://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lamest_edit_wars
16. https://en.wikipedia.org/wiki/Bosnian_Wikipedia
17. Kome smeta bosanska historija na Wikipediji? (klix.ba)
18. Promoviraju li hrvatski nacionalisti političku agendu na Wikipediji? | Hrvatska | Al Jazeera
19. Slučaj hrvatske Wikipedije: Enciklopedija znanja ili enciklopedija za naciju?, str. 2, dostupno na: Croatian_WP_Disinformation_Assessment_-_Final_Report_-_HR-HR.pdf (wikimedia.org)
20. https://www.tportal.hr/tehno/clanak/djeco-ne-koristite-falsificiranu-hr-wikipediju-20130913
21. Wikipedia:Five pillars - Wikipedia

Knjige

1. Kuljić Todor, *Kultura sjećanja – teorijska objašnjenjaupotrebe prošlosti*, Beograd, 2006.
2. Ćudić Edvin, *Kultura sjećanja i strategije reprezentacije ratne prošlosti devedesetih u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Srbiji*, Udruženje za društvena istraživanja i komunikacije Sarajevo, 2022.
3. Grupa autora, *Rat sjećanja. Istraživanja o mjestima stradanja i sjećanja na rat u BiH*, Centar za nenasilnu akciju Sarajevo-Beograd, 2016.
4. Grupa autora, *Kultura sjećanja u lokalnim zajednicama u Bosni i Hercegovini*, Fondacija Mirovna akademija Sarajevo, 2017.
5. *Kultura sjećanja: 1991. Povijesni lomovi i svladavanje prošlosti*, Zbornik radova, Zagreb, 2011.

WARS OF MEMORY: THE BATTLEFIELD OF WIKIPEDIA

Abstract

The paper points out certain problems that arose when filling in the content of the world-famous online encyclopedia Wikipedia. Namely, variants of Wikipedia in South Slavic languages served various groups, primarily with far right orientation, to promote attitudes and interpretations of past events of peoples and states from the former Yugoslavia that are not in line with norms and standards of Wikipedia. The controversial narratives also attracted the attention of the Wikimedia Foundation, which hired an external expert who analyzed content on the Croatian, Serbian, Bosnian and Serbo-Croatian versions of Wikipedia and proposed a series of measures to clarify the situation.

Key words: *Wikipedia, memory wars, history, bosnian language, Wikimedia Foundation*

UDK 316.776.2/.3
Pregledni rad

Enes Prasko

MEDIJSKA PISMENOST, DEZINFORMACIJE I LAŽNE VIJESTI

Sažetak

Širenje dezinformacija i netačnih informacija uglavnom omogućavaju društvene mreže i aplikacije za dopisivanje, što povlači pitanje nivoa regulacije i samoregulacije medija koji i pružaju te usluge. Najveći problem kod lažnih materijala je kako što prije zaustaviti njihovo širenje i upozoriti da se radi o dezinformaciji. Svako od nas može pomoći. Prije nego što na društvenoj mreži podijeli neki video ili sliku mora provjeriti informaciju. U vrijeme krize je izražena tendencija jednog dijela stanovništva da više vjeruje glasinama nego zvaničnim informacijama, što je posljedica emotivne reakcije na strah. Te se onda informacije šire dalje i većina ih to radi bez loših namjera, jednostavno zato što nisu dovoljno informisani da prepoznaju neprovjerene informacije, što može prouzrokovati ozbiljne probleme za cijelo društvo. Kada se lažne informacije i dezinformacije ponavljaju i produbljuju, prava opasnost leži u tome da će stvarne informacije, zasnovane na istini, imati ograničen uticaj. S obzirom na to da su to u suštini posredničke platforme, a ne kreatori sadržaja, ti mediji su do sada uglavnom bili podložni samo laganoj regulaciji. Međutim, u kontekstu sve većih pritisaka na njih, kao i rizika koje pretjerana regulacija predstavlja za slobodno izražavanje, poduzima se sve više koraka u okviru samoregulacije.

Ključne riječi: *dezinformacije, medijska pismenost, lažne vijesti*

Centralna tema medijske pismenosti jeste ovladavanje kritičkim i kreativnim vještinama, odnosno znanjima koja pomažu da se povežu složene ideje, da se stalno postavljaju pitanja, prepoznaju pravi odgovori, identifikuju zablude što je u temeljima intelektualnih sloboda. Danas informacije o svijetu oko nas nisu sadržane samo u riječima na papiru, nego sve više u sveprisutnim brzim i snažnim slikama i zvukovima multimedijske kulture. Predmet proučavanja medijske pismenosti su potencijalno štetni medijski sadržaji : nasilje, reklame, stereotipi ili pornografija, uticaji medija i štetnih sadržaja, regulacija i samoregulacija konvencije, nacionalni zakoni i etički kodeksi novinara, te nove tehnologije i njihova društvena uloga. To obuhvata industrijalizaciju informacija, zabave i kulture, interaktivnu komunikaciju, nove medijske žanrove poput blogova.

Današnji mediji utiču na oblikovanje mišljenja, uvjerenja i stajališta.[1] Bez obzira na razlike u stepenu uticaja medija, svi istraživači se slažu da mediji utiču na društvo. Shvatanjem tih uticaja medijska pismenost nas sprječava da postanemo ovisni o medijima. Savremeno doba obilježeno je sve većim uticajem vizualne komunikacije i informacija.

Živimo u multimedijalnom svijetu, a medijska pismenost uči kako interpretirati različite slojeve komunikacije koji se temelje na slici u suprotnosti s tradicionalnom štampanom riječi. Pri tom se sve više ističe važnost informacija u društvu i potreba za cjeloživotnim učenjem. Medijska pismenost omogućuje učiteljima i učenicima da shvate odakle informacije dolaze, čiji su interesi istaknuti i kako pronaći alternativna stajališta. Širenje dezinformacija i netačnih informacija uglavnom omogućavaju društvene mreže i aplikacije za dopisivanje, što povlači pitanje nivoa regulacije i samoregulacije medija koje i pružaju te usluge.[2]

[1] Anderson, C. A., Lepper, M. R., & Ross, L. (1980). Perseverance of social theories: The role of explanation in the persistence of discredited information. Journal of Personality and Social Psycholog

[2] Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. Journal of Economic Perspectives

Najveći problem kod lažnih materijala je kako što prije zaustaviti njihovo širenje i upozoriti da se radi o dezinformaciji. Svako od nas može pomoći. Prije nego što na društvenoj mreži podijeli neki video ili sliku mora provjeriti informaciju. Lažna priča dolazi do ljudi šest puta brže od istinite. U vrijeme krize je izražena tendencija jednog dijela stanovništva da više vjeruje glasinama nego zvaničnim informacijama, što je posljedica emotivne reakcije na strah. Te se onda informacije šire dalje i većina ih to radi bez loših namjera, jednostavno zato što nisu dovoljno informisani da prepoznaju neprovjerene informacije, što može prouzrokovati ozbiljne probleme za cijelo društvo. Kada se lažne informacije i dezinformacije ponavljaju i produbljuju, prava opasnost leži u tome da će stvarne infromacije, zasnovane na istini, imati ograničen uticaj.

Šta se može uraditi da se osigura da istinite, korisne infromacije koje mogu spasiti život dobiju veći značaj? Alati za provjeru fotografija[3] mogu se koristiti u razne svrhe, primjerice ako planirate susret uživo s nekim koga ste tek upoznali u online svijetu preko aplikacija za upoznavanje i želite provjeriti ima li fotografija te osobe neku internetsku prošlost. Također, ako kupujete nešto na internetskom oglasniku možete provjeriti je li se ta ista slika pojavljivala već negdje ranije, jer u tom slučaju bi se moglo raditi o potencijalnoj prevari.

Google obrnuti pretraživač slika – Google Images Search – najveći svjetski pretraživač potražit će u bazi podataka istu ili sličnu sliku, izlistati rezultate na uobičajen način, a vi ćete moći provjeriti gdje se sve fotografija dosad pojavljivala. Utvrditi kada je i gdje fotografija nastala nije jednostavno ni Googleu, tako da je ponekad potrebno utrošiti vremena i detaljnije pregledati rezultate pretraživanja. TinEye – obrnuti pretraživač slika – jedna od najpopularnijih stranica na kojoj se može provjeriti je li se i gdje slika dosad pojavljivala u prošlosti. Sve su popularnije i ekstenzije za internetske pretraživače (Chrome, Firefox, Edge, Opera) poput RevEye ili Dessant koji nakon brze instalacije omogućuju da desnim klikom na sliku odaberete obrnuto traženje. Pretraživač Bing također nudi opciju traženja slika (vizuelna pretraga / visual search) i brzo pronalazi gdje se sve dosad neka slika pojavljivala.

Fotografije i grafički formati koje pronalazimo na internetu (jpg, png, gif) često u sebi sadrže i niz nevidljivih podataka koji nam mogu pružiti dodatne informacije. Moderne kamere prilikom snimanja registruju vrijeme, tip kamere, a ponekad i tačne koordinate gdje je fotografija snimljena. Internetske stranice dodatno registruju i niz podataka kada se slika postavlja na mrežu. Kako biste saznali sadrži li slika neke metadata i exif podatke, možete po potrebi koristiti Image Metadata Viewer i VerExif stranice. Lažne vijesti su, dakle, i u demokratijama s visokim standardima obrazovanja stvarni problem. Za ta spoznaju je, zapravo, dovoljan svakodnevni pogled na društvene mreže: tamo je puno krivih tvrdnji, glasina i svjesnih dezinformacija.

Lažne vijesti su najbolje što se dogodilo decenijama.[4] One kvalitetnom novinarstvu glavne struje pružaju priliku da pokaže svoju vrijednost zasnovanu na stručnosti, etici, angažmanu i iskustvu. To je poziv za buđenje da budemo transparentniji, relevantniji i dodamo vrijednost životima ljudi. One mogu razviti novi poslovni model provjeravanja činjenica, razotkrivanja mitova i generalnog organizovanja kako bismo bili bolja alternativa lažima.

S obzirom na to da su to u suštini posredničke platforme, a ne kreatori sadržaja, ti mediji su do sada uglavnom bili podložni samo laganoj regulaciji . Međutim, u kontekstu sve većih pritisaka na njih, kao i rizika koje pretjerana regulacija predstavlja za slobodno izražavanje, poduzima se sve više koraka u okviru samoregulacije.

[3] Amazeen, M. A. (2013). Making a difference: A critical assessment of fact-checking in 2012. New America Foundation Media Policy Initiative Research Paper.
[4] Beckett, C. (2017). 'Fake news': The best thing that's happened to Journalism at Polis.

U ovoj brzo razvijajućoj ekologiji mjera koje poduzimaju i države i kompanije, novinari i novinski mediji imaju veoma važnu ulogu tu nastupa prepoznavanje razlika. Dezinformacije i netačne informacije se razlikuju za kvalitetno novinarstvo koje se pridržava etičkih i profesionalnih standarda. Istovremeno, razlikuju se i za slučajeve lošeg novinarstva koje ne ispunjava svoj zadatak. Problematično novinarstvo,[5] na primjer, podrazumijeva konstantne neispravljene greške koje su rezultat lošeg istraživanja ili slabih provjera. Tu spada i senzacionalizacija, odnosno pretjerivanje da bi se postigao željeni učinak, kao i hiper-stranački odabir činjenica nauštrb korektnosti.

Zaključak

Loše novinarstvo nije isto što i dezinformisanje ili netačno informisanje. Bez obzira na to, nekvalitetno novinarstvo nekada dozvoljava dezinformacijama ili netačnim informacijama da nastanu ili procure u sistemu pravih vijesti. Profesionalni standardi etičkog i odgovornog novinarstva su važna odbrana od dezinformacija i netačnih informacija. Norme i vrijednosti koje usmjeravaju ljude koji se bave novinarstvom su evoluirale tokom godina kako bi novinarstvu dale njegovu karakterističnu misiju i način rada. Zauzvrat, oni podržavaju provjerljive informacije i informirani sadržaj koji se objavljuje u javnom interesu.

Literatura

1. *Albright, J. (2016). The #Election2016 micro-propaganda machine.*
2. *Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. Journal of Economic Perspectives.*
3. *Amazeen, M. A. (2013). Making a difference: A critical assessment of fact-checking in 2012. New America Foundation Media Policy Initiative Research Paper.*
4. *Anderson, C. A., Lepper, M. R., & Ross, L. (1980). Perseverance of social theories: The role of explanation in the persistence of discredited information. Journal of Personality and Social Psychology.*
5. *Arnaudo, D. (2017). Computational propaganda in Brazil: Social bots during elections. Project on Computational Propaganda.*
6. *Bakir, V., & McStay, A. (2018). Fake news and the economy of emotions: Problems, causes, solutions. Digital Journalism.*
7. *Bakshy, E., Messing, S., & Adamic, L. A. (2015). Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. Science.*
8. *Beckett, C. (2017). 'Fake news': The best thing that's happened to Journalism at Polis.*
9. *Baudrillard, J. (2001). Simulacija i zbilja, Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.*
10. *Bauman, Z. (2004). Identity: conversations with Benedetto Vecchi, Cambridge: Polity*
11. *Boyd, D. M. i Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition.*
12. *Hoboken, New Jersey (USA), Communication, Oxford (UK): Wiley-Black*

[5] Bakir, V., & McStay, A. (2018). Fake news and the economy of emotions: Problems, causes, solutions. Digital Journalism

MEDIA LITERACY, MISINFORMATION AND FAKE NEWS

Abstract

Spreading misinformation and false information is mainly possible through social networks and messaging application, which introduces the issue of the level of regulation and self-regulation of the media providing such services. The most serious issue with fake material is how to prevent in the shortest time possible their spreading and caution them that it is misinformation. Each of us can help. Prior to sharing a video or an image on a social network one has to verify the information. At the time of crisis, there is a tendency of one part of the population to trust more rumours than official information, which is a consequence of emotional reaction to fear. Such information is further spread and most people do that without bad intentions, simply because they are not well informed to recognize unverified information, which can cause serious problems for the whole society. When fake information and misinformation is reiterated and deepened, the real threat is that the true information, based on truth, would have a limited effect. Since those are in essence intermediary platforms and not creators of content, those media have up to now predominantly been subject only to mild regulation. However, in the context of increasing pressures on them, as well as risks that overregulation represents to freedom of expression, more steps are being taken within self-regulation.

Key words: *misinformation, media literacy, fake news*

UDK 316.72-053.81(497.6 Mostar)
Pregledni rad

Merima Jašarević

NIVO PARTICIPACIJE MLADIH U KULTURI MLADIH U MOSTARU

Sažetak

Ova naučna eksplikacija je bazirana na analizi ankete sprovedene 2017/18.godine. Cilj istraživanja je bio utvrditi na kojem nivou je kvalitet življenja mladih i u kojoj mjeri postoji mladalačka participacija u kreiranju kulture mladih u Mostaru. Kultura mladih je sjecište polemike u vezi sa suvremenim načinom života u gradu Mostaru. Naime, analizirane su mnogobrojne prakse i različita mišljenja mladih u ovom gradu. Nivo participacije mladih u kulturi, posebno u kreiranju kulture mladih predstavlja polaznu naučnu pretpostavku u poimanju i mjerenju kvaliteta urbanog života Mostaraca i Mostarki.

Ključne riječi*: kultura mladih, stilovi života, urbana, ruralna kultura, savremenost*

Uvod

Kultura mladih je jedan od najosnovnijih elemenata identiteta mladih koji predstavlja važno područje razumijevanja mladih: njihove afirmacije, komunikaciju i stil života. To je zapravo područje kroz koje kritički mladi preispituju tradicionalne kulturne obrasce, naslijeđe kao dio svoga identiteta. Kultura mladih je zapravo područje za stvaranje novih obrazaca ponašanja u kreiranju vlastitih prepoznavanja i djelovanja.

Kultura značajno doprinosi formiranju identiteta i osjećaju pripadnosti pojedinaca u zajednici. Također, ona utječe na stvaranje novog simboličkog polja i doprinosi konstrukciji društvenih vrijednosti. Simboličke, kulturne i društvene vrijednosti temeljene na načelima otvorenosti, raznolikosti, solidarnosti, socijalnoj koheziji i saradnji ključno su mjerilo i pretpostavka razvoja odgovornog, uključivog, tolerantnog i ravnopravnog društva. Kultura tako može igrati važnu ulogu i u formiranju stavova i vrijednosti mladih osoba, i može imati bitne pozitivne učinke na socijalizaciju, ličnu formaciju i društvenu afirmaciju mladih.

Pritom kultura nije samo važan aspekt provođenja slobodnog vremena mladih, odnosno mladi ne samo da mogu biti korisnici kulturnih događanja i konzumenti kulturnih proizvoda, već često mladi djeluju (pro)aktivno, kroz različite oblike samoorganiziranja u području umjetnosti i kulture. Koristeći dostupne resurse, mladi djeluju kao samostalni akteri u proizvodnji kulturnih sadržaja od interesa za opće i javno dobro, a koji su dostupni drugim mladima i otvoreni za javnost. S obzirom da mladi predstavljaju heterogenu skupinu i da su njihove potrebe različite, kada je riječ o kulturi i mladima potrebno je, kao i u svim drugim područjima, sagledati nekoliko različitih aspekata, od obrazovanja, preko različitih oblika pristupa kulturnom životu do provođenja istraživanja u ovom polju.

Pristup mladih kulturnom životu moguć je kroz njihovo aktivno sudjelovanje. Uključivanje mladih u kulturu, ne samo kao redovne i zainteresirane publike, već i kao proizvođača i sukreatora kulturnih aktivnosti može ih potaknuti na izražavanje vlastite kreativnosti čime će razvijati svoju ličnost i osjećaj pripadnosti zajednici. S godinama se naime pristup kulturi u BiH mijenjao, možemo reći da se sistemski odustajalo od kulture. Shodno tome, mladi su se u najvećemu broju prepuštali sami sebi ali i bili afirmirani, kako ovo istraživanje pokazuje najviše kroz nevladin sektor.

Mladi su pored klasičnih kanala počeli koristiti i nove dinamičnije kanale kroz koje

prestaju biti samo puki konzumenti i korisnici kulturnih proizvoda i kulturnih događanja, te postaju aktivni kreatori, bilo kao umjetnici i izvođači, bilo kao organizatori kulturnih aktivnosti. Ova su iskustva posebno važna za lični razvoj svake mlade osobe. Oblike samoorganiziranog djelovanja mladih najčešće nalazimo u civilnom društvu. Kada je u pitanju Mostar, možemo navesti centar okupljanja OKC Abrašević kao jedan od aktivnih elemenata civilnog društva Mostara.

U vremenu nakon rata, u BiH organizacije civilnog društva bitno su pridonijele afirmaciji mladih i njihovom aktivnom uključivanju u kulturni i širi društveni život. Međutim, iako u Mostaru postoje mnoga udruženja i pozitivni primjeri, uočava se da takve aktivnosti nisu dovoljne. Govorimo o najrazličitijim oblicima kulture mladih (one aktivnosti koje osmišljavaju, organiziraju i provode mladi za mlade), ali i kulture za mlade (one aktivnosti koje doduše nisu isključivi rezultat samoorganiziranja mladih, ali koje prepoznaju mlade kao ključnu ciljnu grupu i koje često afirmiraju aktivnost uključivanja mladih) – od klubova mladih i za mlade, širokog spektra umjetničkih, kulturnih i šire društvenih aktivnosti, preko niza manifestacija, festivala i pojedinih događaja najrazličitijih žanrova do permanentnih programa koji obuhvataju najrazličitije kulturne i umjetničke programe.

Istraživanje koje je sprovodeno od strane Odsjeka sociologija Nastavničkog fakulteta Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru u periodu od jedne godine (januar 2017-2018.) pod pokroviteljstvom Federalnog ministarstva obrazovanja, donijelo je veoma jasne pokazatelje kada se radi o participaciji mladih u kreiranju kulture mladih u Mostaru.
Voditeljica istraživanja bila je doc. dr. Merima Jašarević Beganović, dok su asistenti istraživači bili doc. dr. Jasmin Peco i viši asistent mr. Esved Kajtaz.

Cilj istraživanja je bio detektirati na kojem je nivou kvalitet življenja mladih i u kojoj mjeri postoji participacija mladih u kreiranju kulture mladih u Mostaru. Postavljali smo jasna pitanja o oblicima praksi i mišljenja mladih u ovom gradu.

Glavna hipoteza istraživanja bila je: Nivo participacije mladih u kulturi, posebno u kreiranju kulture mladih u Mostaru je neznatan – mladi su pasivni i ne učestvuju u izgradnji kvalitetnog mladalačkog života. Mladalačka kultura u Mostaru ogleda se najprije u općoj apatiji kada je u pitanju društveno humani rad, nesebični doprinos društvenoj zajednici i vrlo jakoj međusobnoj netoleranciji tj.spremnosti da se životne prilike i drugaćiji karakteri prihvataju. Kao negativna posljedica teških političkih klima i opće društvene dezorganizacije u BiH, mladi svoje slobodno vrijeme nekvalitetno provode, najčešće koristeći modele zabave kao primarne u vlastitom životu. Najveći fokus u kreiranju životnog stila mladih jeste na konzumaciji interneta i boravku u kafićima (klubovima).

Kultura mladih u Mostaru je neadekvatno oblikovana, služeći široj društvenoj zajednici najprije kao problem za rješavanje, a tek onda kao kvalitetan, ravnopravan identitet urbane cjeline grada Mostara.

Postmoderni grad i razlomljena pojedinka

Historija svijeta je historija grada, rekao je Špengler u knjizi *Propast zapada*, aludirajući na to da zapravo sve što se dešava ljudskoj civilizaciji, dešava se u gradu. S time se na neki način složio i Giddens (Giddens, A., 2005) govoreći da su gradovi u historijskom smislu kao antisistemske enklave bili isključivi nosioci prijašnje i novonastajuće dinamike društva: raspada feudalizma i nastajanja novog industrijskog doba, i postindustrijske ere. Kada govorimo o savremenom društvu okarakteriziranom kao „McWorld“ (Berger) ili globalno selo, čini se da unutar savremene sociološke teorije središnja tačka u kojoj se ukrštaju pozitivni stavovi o

današnjici ili pak negativni, jeste grad kao reprezent savremene dinamike društva (Held, D., 2003).[1]

Gradovi u predmodernom dobu, o kojima je Veber (Veber, M., 1976) pisao, bili su samostalni u odnosu na današnje koje su savremeni trendovi preobličili i pri tome od njih/ u njima načinili novu strukturu i funkciju. Dok se u predmoderno doba komunikacija između gradova vrlo sporo odvijala sa malim brojem aktera koje su sačinjavali poneki trgovci, putopisci i drugi, danas gradovi poput New Yorka, Tokia, Milana, Pariza, Londona zbog savremenih procesa poput globalne ekonomije „vezani" su jedni s drugima čineći tako mrežu globalnog sela. Indikatori povezanosti globalnog i urbanog jesu transformacija u privredi koja je preusmjerena ka dominaciji uslužnih djelatnosti kao specifične gradske forme; gradovi su prostori u kojima se koncentriše najveći broj emigranata i etničkih manjina čime oni postaju potencionalna pozornica nacionalizama i traganja za identitetima tog tipa manifestirajući se u oblike ponašanja „uličnih bitaka" koje su reakcija na savremenu dinamiku društva. Primjer tome su migranti iz Bangladeša, Indije i Pakistana u istočnom Londonu.

Činjenica jeste da danas najveći broj stanovnika živi u gradovima pri čemu oni postaju, zaista mjesta u kojima i oko kojih se sve okreće, počevši od privrednog poslovanja, politike, proizvodnje i inovacija te samog života koji za većinu populacije predstavlja bolje mjesto življenja. Urbani problemi velikih gradova sve više dolaze do izražaja. Loši planovi i predviđanja razvoja gradova uvjetovali su prenatrpanost i skučenost, nemogućnost slobodnog i bržeg saobraćaja. Međutim, treba biti oprezan prilikom povezivanja veličine grada sa kvalitetom života u njemu. Nije uvijek sigurno da će mali grad osigurati sve uvjete neophodne za kvalitetan i siguran život savremenog čovjeka, kao što ne znači da će to višemilionski grad automatski omogućiti. Socijalni problemi modernih gradova izazivaju pažnju naučnika i istraživača, a strah vlada i političkih struktura.

Naime, velike razlike između uskog sloja bogatih i mnoštva siromašnih slojeva uvjetuju stalno prilagođavanje osnovnih društvenih funkcija i službi. Potrebe za velikim socijalnim izdacima za ugrožene i siromašne usporavaju funkcionisanje ostalih gradskih službi i sprečavaju veću upotrebu sredstava za razvoj drugih gradskih službi. Siromašne četvrti postaju središte svih vidova kriminala i asocijalnog ponašanja ljudi.

Održivi grad je onaj koji ima odgovoran odnos prema svom prirodnom i društvenom okruženju, počevši od prirodnih resursa, zatim usklađenosti između ekonomske efikasnosti i racionalizacije troškova (posebno racionalno korištenje urbanih prostora), pa do zadovoljenja svih neophodnih potreba stanovnika, uključujući i one najsiromašnije slojeve. Održivost grada počiva na efikasnim i racionalnim administrativnim, planskim, ekonomskim i socijalnim elementima (Šijaković, I. 2008). To podrazumijeva da grad racionalno koristi i očuva sve važne resurse u svom okruženju, da bude razvojan i otvoren, da stvori uvjete za savremene čovjekove potrebe bez obzira na svoju veličinu, da razvija participativnost građana u svim oblastima života grada, da preuzima pozitivna iskustva iz razvoja drugih gradova bez obzira na njihovu teritorijalnu udaljenost i kulturne karakteristike. Održivi grad nije onaj koji je zarobljen okvirima prošlosti i tradicije ili kodeksom neke etničke i kulturne grupe, niti je to (obavezno) onaj grad koji se odrekao svih elemenata tradicije u ime modernih urbanih, kulturnih i drugih trendova. Održivi grad je onaj koji stalno unapređuje kvalitet života, kako u svojim okvirima, tako u svom neposrednom okruženju, zatim na regionalnom nivou, pa i na globalnom nivou može da pruži pozitivna iskustva i primjere. Da bi se sve to moglo ostvariti, potrebno je razviti efikasan sistem upravljanja

[1] Pogledati opširnije u: V. Vuletić (2003): Globalizacija-mit ili stvarnost. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

procesima održivosti grada, koji će uključiti elemente urbanog, ekološkog, ekonomskog, socijalnog, političkog i kulturnog života u gradu.

Iako se ovo doba naziva informacijsko, cyber revolucionarno u odnosu na industrijsko, insistira se na gradu kao prostoru ovih promjena (Castells, M., 2005).[2] Nova podjela rada, u vidu izmještanja fabrika u zemlje tzv. trećeg svijeta, rezultira galopirajućom urbanizacijom ovih društava.

Ipak, postavlja se dilema da li savremeni gradovi imaju aktere koji ravnopravno djeluju unutar mreže globalnog sela. Unutar takvih indikatora povezanosti globalnog i urbanog, primjećuje se da se u gradovima dešava jedna vrsta preporoda starih oblika industrijskog organizovanja. Savremeni tokovi s dva suprotstavljena aktera: globalni kapital i iseljenička radna snaga upravo djeluju na sceni nazvanoj globalni grad (Sassen and Portes, 1991).[3]

Još jedan interesantan indikator koji govori o povezanosti globalnog i urbanog jeste ono što je Beck nazvao differentia specifica savremenog svijeta poznate kao teorije o riziku. Upravo je pojam rizika novijeg datuma i nedvosmisleno je vezan za industrijsko i urbano društvo. U agrarnim društvima koncept rizika ne postoji, nego se javlja tek u urbanom fenomenu. Teoretičari unutar savremene sociološke misli nerijetko se zalažu za povratak zajednici i ruralnom tradicionalnom društvu, time potvrđujući tezu o neodvojivosti savremenosti i urbanog.[4]

Mjesto-polis oko kojeg se sve okreće još od doba antike predstavlja prostor koji je zaista, mogli bismo reći, jedan od simbola kulture današnjice, samo sa znatno drugačijim sadržajima i oblicima organiziranja i ponašanja.

Još jedna očigledna veza kapitalizma i urbanog/ruralnog jeste upravo to premještanje jeftine radne snage iz ruralnih predjela koji prvi put ulaze u tržište rada gdje se prihvataju ponuđeni uvjeti rada koji daju višu zaradu od one u poljoprivrednoj proizvodnji, pri čemu ta jeftina radna snaga biva isključena i nesposobna da odbrani svoje interese. Kao primjer možemo spomenuti fabriku na Tajvanu gdje troškovi proizvodnje televizora iznose čitavih 4,5 dolara koje vjerovatno pravi tajvanski maloljetnik za američko građanstvo koje taj isti televizor plaća 45 dolara! Otuda se dešava ono što Volersin naziva „ubrzana deruralizacija“.

Osim toga, valjano je spomenuti da grad na neki način postaje „supermarket“ ovih raznolikih roba od kojih je najpopularnija danas informacija. Pozamašna empirijska građa savremene sociološke teorije daje spoznaje o utjecaju razmjene informacija između američkih gradova i uopšte utjecaja grada na savremenu, tj. globalnu ekonomiju.

Globalizacija direktno pojačava i ubrzava urbanizaciju čineći pri tome popularizaciju „korisnika grada“. Kako pokazuju pojedine studije, pogotovo u zemljama u razvoju sa zavisnošću od stranog kapitala prekomjerna urbanizacija jeste veza sa globalizacijom. Ti svjetski tokovi su se, između ostalog, „uspješno“ iskazali i u stambenoj politici. Urbanosociološki fenomeni okarakterizirani kroz socijalnu segregaciju i prostornu diferencijaciju *onih koji imaju* i *onih koji nemaju* dovodi do očigledne borbe za kontrolu nad prostorom koja predstavlja borbu za moć i resurse. Konfliktna teorija ili sociologija konflikta, po nekim autorima (Giddens, 1998), predviđa da će budućnost biti vezana za fenomen urbanog koji će prema procjenama predstavljati diskurse o socioprostornim nejednakostima. Prostori koji su očigledan primjer takvih fenomena su Docklands u Londonu, Grinch Village u New Yorku gdje žive slojevi bogatih uz slojeve veoma

[2] Pogledati opširnije u: Vujović S. I Petrović M. (2005): Urbana sociologija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
[3] Pogledati opširnije u Giddens, A., Sociologija. Beograd: Ekonomski fakultet.
[4] U ovom kontekstu važno je naglasiti da ruralni prostor i dalje postoji kao još jedan od mogućih odgovora na savremene tokove; primjećuju se tendencije zadružnih zajednica koje žive na periferiji stavljajući svoj akcenat na uštedu prirodne energije i poljoprivrednih djelatnosti. Samo u Austriji takvih zadružnih zajednica postoji oko srotinu (HRT 1, 2009).

siromašnih. Jedan od bitnih prepoznatljivih elemenata savremenog društva jeste brisanje prostora kao sociološkog fenomena, tako da je nužna na neki način redefinicija sociologije grada.

U kontekstu savremenog grada u poznom kapitalizmu gradovi postaju ti koji su akteri globalizacije i koji upravljaju globalnim postavši „najfleksibilnijim političkim ustanovama“ (Castels,1989). Savremena sociološka teorija, urbana sociologija unutar nje, prate tendenciju savremenog svijeta koji na neki, možda apsurdan način nikad nije ni izašao iz polisa. Kad su historijski bitni fenomeni u pitanju - poput raspada feudalizma, stvaranja novog stila u arhitekturi ili početak rata, svi se oni tumače unutar konteksta urbanog, tj. unutar grada (Bauhaus, arhitektonski stil se izučava u kontekstu grada, kao i početak Prvog svjetskog rata, naprimjer). Stoga, imamo pravo reći da globalizacijski tokovi itekako imaju snažnu vezu s urbanim; današnje društvo nazivali ga mi „društvom rizika“ (Beck) ili globalnim selom upravo egzistira unutar urbanog.

Svaka društvena zajednica ima svoje ciljeve i nastoji da ih putem indoktrinacije i ideologije projicira na svoje članove kako bi im vlastiti ciljevi bili u skladu ili čak u drugom planu u odnosu na ciljeve zajednice, što je karakteristično za totalitarne društvene grupe (Merton). Osnovni problem se javlja u činjenici da je društvo kreiralo put za ispunjenje navedenih ciljeva, odnosno tačan i utvrđen niz pravila i propisa čije nepoštovanje znači automatsko skretanje sa zadatog puta i vodi u anomije karakteristične za gradski način života. Činjenica je da će oni oko kojih je skoncentrisana većina društvene moći lakše ispuniti zadate ciljeve i samim tim će se lakše prilagoditi propisanim vrijednostima. S druge strane, nekima će to biti mnogo teže ili čak nemoguće jer nemaju isti socijalni status; osobe koje otežano ispunjavaju društvene ciljeve zbog npr. deficita u potrebnim sredstvima i resursima, osjećaju se krajnje degradiranima u socijalnom kontekstu pri čemu se javlja poseban oblik organiziranja i mišljenja koji nije skladan prema općim društvenim okvirima.

Sociopatološke manifestacije koje najčešće povezujemo s gradom su: narkomanija, prostitucija, krađa, samoubistvo, skitničarenje, prosjačenje itd. Emile Durkheim je u svom dobro poznatom djelu *O Samoubistvu* (Durkheim, E., 1997) ustvrdio da su oblici ove vrste ponašanja (devijantno ponašanje, specifična ljudska stanja kao npr. ludilo) najviše karakteristični za gradove, a kako i ne bi kada u istim nema društvene solidarnosti koja bi gajila zajedništvo i prijateljstva. Umjesto toga imamo pojedince koji žele biti uspješni, mladi i savršeni.

Navedene sociopatologije su posljedice, kako društvene strukture i nedosljedno sprovedene politike i indoktrinacije, tako i jednog izopačenog sistema vrijednosti nastalog na određenoj ideologiji datog društva. Interesi modernog čovjeka su materijalne prirode i zbog brzog tempa i načina života kojeg karakterizira visok stepen racionalnosti, bezlični zakon, otuđenost individue od primarnih socijalnih grupa, dovodi pojedninca do izopačenog sistema vrijednosti kojeg pak dodatno pojačava politika od strane vladajućih grupa. Činjenica jeste da takav društveni kontekst proizvodi i nove revolucionarne snage u kontekstu raspodjele moći, tj. dolazi do stvaranja nove ljevice koju sačinjavaju nove revolucionarne snage koje su našle načina da manifestiraju nezadovoljstvo društvenom strukturom i raspodjelom moći.

Nameće nam se zaključak da je današnji savremeni čovjek u cilju egzistencije primoran da se aktivno uključi i integriše u jedan krajnje racionalan sistem vrijednosti koji je, zapravo njegov proizvod, ali takav proizvod koji se otuđio sam od sebe i doveo do situacije da se sam čovjek otuđuje od vlastite porodice, okoline, pa čak i od vlastitog smisla. Jača se stanje besmisla,

odvojenosti od zajednice dovodi do odvajanja individue od vlastite suštine, a to je društvenost.[5] „Djelovanje društva je ono što je u nama izazvalo osjećanje simpatije i solidarnosti koji u nama stvaraju naklonost ka drugima; društvo je to koje je, oblikujući nas prema svom liku, prozelo svojim religioznim, političkim i moralnim vjerovanjima koja upravljaju našim ponašanjima; nastojali smo da razvijemo našu pamet zato da bismo mogli da odrigramo našu društvenu ulogu i društvo je to koje nam, prenoseći nauku koju je čuvalo, pruža oruđa tog razvoja.“ (Durkheim, E., 1997:233)

Analiza ankete

Ispitano je 649 ispitanika, od kojih su 41,8% muški ispitanici, 58,2% ženski ispitanici, a u najvećem postotku ispitanici su starosne dobi od 18 godina (64,2%), te od 19 godina u procentu od 19,7%. Najmanje je bilo ispitanika koji su imali 22 godine i više od 22 godine. Ispitali smo maturante sljedećih mostarskih škola: Srednja medicinska škola, Mašinska škola, Srednja elektrotehnička „Ruđer Bošković“, Ekonomska škola „J. Martinović“, Fra Grga Martić (Opća gimnazija), Druga gimnazija, Stara gimnazija. Od navedenih, zaključujemo da je bilo podjednako ispitanika koji pohađaju strukovne škole (37,9%), i gimnazijalaca kojih je neznatno manje (34,7%). Također, anketirali smo brucoše, dakle, studente prvih godina sljedećih Fakulteta/Odsjeka Univerziteta „Džemal Bijedić“ u Mostaru: Nastavnički fakultet: Odsjek sport i zdravlje, Odsjek psihologija i sociologija, Odsjek pedagogija; Fakultet informacijskih tehnologija, Pravni fakultet i univerzitetski studijski program Dizajn interijera. Dakle, ispitali smo 72,6 % maturanata srednjih škola i 25,7%_brucoša fakulteta (najviše je bilo studenata sa Fakulteta informacijskih tehnologija).

Sprovedena anketa pokazuje da manjina ispitanika (19%) živi u mjestima koji su prema svom položaju najbliži urbanoj jezgri grada koja ima sve bitne sadržaje jednog urbanog centra, uključujući: mjesta okupljanja - kafiće, trgove, šoping centre, pozorišta i kina, domove zdravlja, sportske terene, šetališta i sl. U podjednakom postotku, 32,6% ispitanika obitava u gradskim mahalama/kvartovima koji jesu sami dio ili su nešto udaljeni od središta grada ali spadaju u urbani dio grada Mostara, dok njih 30, 9% živi u regionu koji spada u okolicu i nešto manje urbanizovani dio grada, u zavisnosti od položaja (neka mjesta spadaju u predgrađa grada sa stilom gradskog življenja poput naselja Rodoč ili Opine, dok druga predstavljaju nešto ruralniji stil života, odnosno nalaze se dalje od same središnje jezgre grada Mostara). Ostatak ispitanika se izjasnio da dolazi iz drugih gradova ili sela kao što su: Konjic, Jablanica, Prozor, Kreševo, Čapljina, Vareš, Ključ, Nevesinje, Gornji Vakuf, Visoko, Livno itd. (17,5%). Dakle, može se zaključiti da je podjednak broj ispitanika koji žive i svakodnevno se sureću s sadržajima urbane kulture i onih koji ne žive i nisu okruženi gradskim stilom života.

Da bi ovaj naučni članak bio što sveobuhvatniji, u nastavku teksta ću navesti pregledne opservacije donesene na osnovu analize ankete:

- kultura mladih kao osnovni element identiteta mladih je iznimno važno područje u kojem se mladi afirmišu. Zapravo, istraživanje pokazuje da kultura mladih u Mostaru ima evidentne nedostatke barem kada su u pitanju progresivna, nadahnjujuća i društveno pozitivna ponašanja i promišljanja mladih. Naime, kvalitet života mladih je povazan s visinom participacije u različitim društvenim događanjima. Najveći broj ispitanika je potvrdio da se u njihovim lokalnim zajednicama veoma često održavaju društvena događanja i da su to najviše iz oblasti

[5] U BiH je površinski gledano, prosječna individua, tj. bosankohercegovački čovjek ili žena, kroz prizmu etnonacionaliozma, potpuno potonula u posvećenost nacionalnim kulturama te je konvertirala savremenog prosječnog Bosanca i Hercegovca u nekritičnu masu.

sporta i sportskih takmičenja (49,5%) te da su događaji iz kulture sljedeći po broju učestalosti. Nije nepoznato da su danas, posebno u Mostaru, sportska dešavanja popraćena velikim oblicima vandalizma i mladalačke netrpeljivosti. Razbijanje javnih objekata, fizički obračuni, javno vrijeđanje po etničkoj i religijskoj osnovi su najčešće popratna ponašanja skoro svih sportskih dešavanja u gradu Mostaru. Kada su u pitanju događaji iz kulture, jasno je da su kao takvi u velikoj mjeri prepoznati koncerti koji se održavaju po lokalnim mostarskim klubovima. To su u velikoj mjeri pjevači, pjevačice iz Srbije koji pjevaju turbofolk i/ili trep folk. Ipak, u objektivnom smislu sadržaji iz oblasti pop, rock i drugih muzičkih stilova nisu izostali, poput *Mostar summer festa* i *Mostar blues festa*. No, činjenica je da noćni klubovi organiziraju svaki radni vikend nekoga iz muzičkog svijeta Grand produkcije, u odnosu na ove spomenute festivale koji se održavaju jednom godišnje i okupljaju mlade iz čitave BiH ali i regiona.

Nužno je istaknuti još i sljedeće, a to je da su ispitanici na upit da ocijene standard života u svojim lokalnim zajednicama gdje žive, njih 79,6% je dalo srednju ocjenu kao opis kvaliteta života u njihovim kvartovima/mahalama gdje žive. Prepoznate probleme su okarakterisali kroz uzroke političke prirode, naime njih 28,2% smatra da su političke odluke i finansijska situacija u gradu Mostaru (27,4%) osnovni razlozi osrednjeg kvaliteta života u lokalnim zajednicama.

- Ako se izuzmu dnevne obaveze većine stanovništva, pored škola ili posla, sekundarno vrijeme jeste vrijeme opuštanja u slobodno vrijeme. Ono je najčešće provedeno u sportskim aktivnostima ili u kafićima i sličnim mjestima. Konkretno u Mostaru, najposjećenije ulice (Fejićeva i Rondo) su one koje imaju najviše ugostiteljskih objekata, a masovni susreti jesu oni koji se tiču najčešće sporta i sportskih takmičenja[6]. No, kada je u pitanju središnjica (centar) grada da se zaključiti da je najveća koncentracija stanovništva upravo ondje gdje su šoping centri[7] koji danas jesu najprimamljivija mjesta za susrete. Također, mjesta masovnijih susreta jesu religijski objekti (džamije, crkve) kao i sportskih terena, sala za rekreaciju, prodajni centri ili kina. Najvažnije je naglasiti da su periferni dijelovi grada ili čak najbliži kvartovi ili naselja pri središnjici Mostara naprosto mrtvi.[8] Nema nikakvih društvenh dešavanja koji bi oživljavali i pokretali te dijelove. Naglašavam da „u savremenom informatičkom društvu postmoderne ere, urbana područja se suočavaju sa sve većim gubitkom autentičnosti i identiteta. (...), pojedinac počinje da gubi osećanje pripadnosti i zajedništva, uz porast otuđenja nastalog zbog škrtih mogućnosti susreta koje pruža moderni grad“[9]. Nažalost, možemo zaključiti da svjetski društveni trend odsustva kulturne uvjetovanosti prostora, gubitak socijalizacije, i nepostojanje identifikacije sa mjestom jeste jedan od realiteta i mostarskih lokalnih zajednica.
- Mladi uglavnom nisu aktivni u školskim i fakultetskim aktivnostima (47,9%) do njih 26,3% se izjasnilo da su uglavnom aktivni. Najmanji je broj onih koji su vrlo aktivni (8,7%). Apatičnost mladih u BiH je potpuno vidljiva i bez ove ankete, no može se naglasiti da mladi danas u gradu Mostaru ne pretendiraju prema radu, organiziranju ka općem dobru ili pak ličnom psihofizičkom razvoju. Postavlja se pitanje zašto? Ovdje bih istaknula problematiku koja je sve jasnije vidljiva i izvan naučnih analiza, a to je fenomen potiskivanja odgojnih segmenata uloge škola, ali i radikalnih promjena u stilovima roditeljstva, tj. odgoja djece. Ako se u određenim

[6] Dakle, masovni susreti većeg broja osoba na jednom mjestu jesu sportski stadion najčešće za vrijeme utakmica ili ako je to slučaj, mada dosta rijetko, za vrijeme održavanja koncerata.

[7] Odgajanje djece i omladine unutar kompleksa tržnih centara postaje veliki gradski trend. Naime, igraonice za djecu i druga okupljališta unutar tržnih centara su sjecišta svakodnevnog života. Time želim skrenuti pažnju na sveopću društvenu privatljivot u vezi s tim gdje se i kako provodi slobodno vrijeme: mladi u kafićima, roditelji u prodavnicama, a djeca u igraonama.

[8] Osim veoma pozitivnog primjera u naselju Mahala koje po svojoj organizacionoj karakteristici njenih stanovnika ima veoma bogatu društvenu aktivnost, posebno za djecu i mlade.

[9] https://www.arhitektura.rs/rubrike/gradovi/716-novi-beograd-izgubljeni-identitet (posjećeno 11.9.2017.godine)

porodicama razvija osjećaj u djeci (koja će sutra biti mlade osobe) da se pored školskih aktivnosti razvijaju i na drugim poljima, tada će se desiti da ćemo imati mladu osobu koja ima senzibilitet da pored primarnih obaveza „uvijek nešto radi“. Okupiranost projektima u školi ili u drugim institucijama daje djeci mogućnost da se razvijaju u više različitih segmenata što potpuno pomaže u socijalnom i emotivnom razvoju. Danas, na Nastavničkom fakultetu postoji ozbiljan deficit kada je u pitanju studentsko organiziranje van nastave po bilo kojem osnovu. Studenti i studentice nemaju osjećaj a niti potrebu za bilo kakvo djelovanje osim onog koje je nužno za prolaz na ispitu. Podsjetit ću ovdje da „Pod odgojnim djelovanjem škole ne misli se na usputne pozitivne učinke obrazovnoga djelovanja nego na osmišljen dio svakodnevnog djelovanja radi socijalizacije, usvajanja pozitivnih stavova, općih moralnih i demokratskih vrijednosti. Odgoj, shvaćen kao pomoć pojedincu i zajednici za razvoj temeljnih stavova/sposobnosti važnih za dostojanstven razvoj i život za sve i svakoga, kao što su savjest, sloboda, istinoljubivost, odgovornost, solidarnost, ne može ostvariti svoje ciljeve u nekom kratkoročnom razdoblju. Odgoj djeluje na mentalitet. Ne može, stoga imati direktno i neposredno djelovanje, odmah uočljivo i mjerljivo. Neki smatraju da bi škola trebala biti samo obrazovna ustanova koja bi se trebala ograničiti isključivo na ntelektualnu formaciju utemeljenu na kompetentnom stjecanju općih aspekata znanja i kulture.“ (Razum, R. 2007:863)

Značaj odgoja je posebno primjetan ako se sjetimo činjenice da sva ljudska bića, da bi se mogla razviti, tj. da bi se razvila kao ljudska bića sa svim društvenim svojstvima, trebaju pomoć drugoga. Odgajatelj uvažavajući potrebe odgajanika, pomaže da se na ispravan način usvoje ispravne i poželjne vrijednosti koje oblikuju identitet i ličnost odgajanika. Nadalje, u nedostatku jasno definiranih vrijednosti, postoji realna opasnost da škola postane poligon za provođenje skrivenih vrijednosnih kurikuluma promoviranih od strane različitih političkih, privrednih ili drugih interesnih grupa kojima neće na prvome mjestu biti dobro učenika.

Odgojna pitanja u modernom svijetu sve više postaju pitanja života i smrti. Dovoljno je sjetiti se negativne statistike koja je sve prisutnija. Niko više ne osporava problem moralne krize. Navode se brojne činjenice i primjeri, ali uglavnom ništa se ne poduzima. Čak ne postoji ni ozbiljan razgovor o toj problematici. Naravno, uočavaju se jasan strah i bijeg.

Ukupan odgoj cjelovito se bavi čovjekom, njegovim svijetom, njegovim današnjim problemima, onima materijalne i onima duhovne naravi. Zanimljiva je izjava predsjednika Njemačke udruge filologa koji priznaje: „Odgojna zadaća škole danas ima novu i posebnu kvalitetu. Na svim razinama i u svim nastavnim predmetima škola mora danas naći i vremena i prostora za rasprave o osjećajima, razmišljanjima i raspoloženjima učenika, mora ih proraditi i analizirati. Dugoročno gledano, ova odgojna vrijednost vrijedi više nego nužno ispunjenje kognitivnih ciljeva učenja.“ (Tomić, R. Hasanović, I. 2007:64).

Važno je naglasiti da savremeno društvo podrazumijeva nužan odnos između škole i društvene zajednice u kojoj ta škola djeluje. Samo integralnim djelovanjem svih ovih faktora može se postići principijelna jedinstvenost u odabiru odgojnih sadržaja, sredstava i metoda rada putem kojih bi se izgradila puna ličnost pojedinca. Nažalost, današnja škola, naročito ona u BiH, nema dovoljan ugled u društvu, nije organizacijski osposobljena, nema pedagoške moći da pridobije sredinu za djelatnost koju obavlja. Za to postoje mnogi razlozi, a navest ćemo samo neke: ciljevi odgoja su znatno uopćeno postavljeni, dosta su ambiciozni i teško se ostvaruju, u reformi nastave često je isticana organizacijska strana nastave, a ne njena suština, prenaglašavana je ekstenzivna, a zanemarena intenzivna strana nastave, zato nastavnim planovima i programima često nisu zadovoljni nastavnici i profesori aludirajući na njihove izmjene, tj. modernizaciju. Također, nastavna sredstva, tj. standardi na kojima počiva koncepcija i proizvodnja nastavnih sredstava ne

odgovaraju u svim svojim elementima najnovijim naučnim dostignućima kod nas i u svijetu. Poseban je problem izrada udžbenika jer standardi na kojima se temelji njihova izrada nisu dovoljno naučno razrađeni niti konkretizovani. Kao još jedan problem javlja se nedostatak čvrstog programiranja rada škole i mnogih drugih koje ovdje dalje ne elaboriramo (Mandić, P., Radovanović, I., Mandić, D. 2000). Osim navedenog, važno je naglasiti da su uveliko nepovoljni materijalni uvjeti škola te opterećenost nastavnika doprinijeli veoma lošem odnosu, tj. nedovoljnoj saradnji između nastavnika i rodtitelja koji je jedan od ključnih detalja a koji doprinose zdravom i dobro odgojenom pojedincu, kasnije i društvu. Naravno, materijalna stanja domaćinstava, tj. samih učenika i učesnica također mogu utjecati na kvalitetan nastavno-odgojni proces. Sada se postavlja jasno pitanje kako i na koji način bosanskohercegovački mladi mogu biti bolje osobe i zdrava osnova za funkcioniranje društva kada nam sam nastavno-odgojni sistem nije adekvatan u tolikoj mjeri da su često đaci prepušteni sami sebi, što zbog neadekvatnog školskog sistema, što zbog opće krize u kojoj se nalazi bosanskohercegovačko društvo i svijet u cjelini.

Oni koji jesu aktivni u školskim/fakultetskim aktivnostima, u mnoštvu odgovora koje su ispitanici naveli kao sadržaje u kojima jesu učestvovali u sklopu škole ili fakulteta najviše je bilo onih (42,6%) koji su se izjasnili da su učestvovali u sportskim aktivnostima, dok je u ostalim aktivnostima bilo sljedećih odgovora: u likovnoj sekciji je učestvovalo 6,8% ispitanika, s istim procentom se izjasnilo da su učestvovali u vijeću učenika, zatim u zboru škole je učestvovalo 6,3% ispitanika, a da je 5,8% njih učestvovalo u ekološkoj sekciji; u debatnoj sekciji, informatičkoj sekciji i sekciji engleskog jezka je podjednak postotak ispitanika učestvovao (sve sekcije sa 5% ispitanika). Bilo je tu navedena i sekcija historije (5,3% ispitanika). Najmanje učešća zabilježeno je u sljedećim sekcijama: modeliranje, robotska sekcija, Civitas itd. Tražeći razloge zašto se u ovoj anketi ali i generalno u svijetu sport u dvadesetom stoljeću, pa tako i danas u 21. stoljeću, smatra toliko važnim, došli smo do velikog broja mišljenja. Jedno od njih sugerira da je naprimjer nogomet „postao jedinstveno djelotvoran medij za usađivanje nacionalnih osjećaja jer se čak i onima koje politika ili javni život ne zanimaju lako identificirati s nacijom kad je simboliziraju mladi ljudi koji se uspješno bave vrhunskim sportom. Nacionalna momčad na taj način dospijeva usredište javnog zanimanja i tada se "zamišljena zajednica koja broji milijune čini stvarnijom u obliku momčadi koju čini jedanaest ljudi s imenom i prezimenom", a svaki pojedinac, pa makar i u ulozi navijača, postaje simbolom svoje nacije (Hobsbawm 1993:156). (...)

Osim toga, antropologinja Catherine Palmer sport opisuje kao "kulturni fenomen koji priziva strast, pogoni gospodarstva, oblikuje politiku, ističe nejednakosti i naglašava nacionalne, regionalne i nacionalne identitete" (2002:253)"[10]. Dakle, posebno kod mladih koji se u ranoj fazi mladosti (srednja škola i početak studija) traže i u vlastitom izrazu često kroz identifikaciju s drugima, u vrijeme kada su formiranja identiteta od presudnog značaja za kasniji razvoj, navodi se zaključak da najlakši način za te procese jeste postati dijelom jedne posebne veze s društvom, a to je sport. Osim toga, istraživanja pokazuju da je u skoro svim društvima, bilo onima u kojima vlada tranzicija ili ovo globalnim, pojačan stepen alijenacije od svopstvenih bića i drugih, pa tako u SAD-u je zabilježen pokret „revitaliziranja društvenosti" koja se najlakše sprovodi putem sportskih aktivnosti i radionica kao što su aerobik, yoga, pilates, ples i slično (Baudrillard, J. 1991).

[10] Pogledati više u članku autora Komar, T. (2015): Identitet i /kroz sport: antropološki pristup u proučavanju dijaspore. Zagreb, Stud.ethnol.Croat.vol. 27, str. 393-414.

Puni ugostiteljski objekti (kafići) u Mostaru najviše su upravo u fokusu mladih ljudi, a posebno studentske populacije koja svoje slobodno vrijeme najradije provodi u opuštanju s prijateljima. Tome svjedoči i sljedeći podatak, naime u najvećemu broju čak 35,2% najradije slobodno vrijeme provodi u izlascima s prijateljima i korištenju internet usluga (36,4%). Svoje slobodne aktivnosti u sportu koristi 15,7% ispitanika, dok samo 26 osoba, tj. 4,3% njih provodi vrijeme čitajući knjige.

Istaknuto je kroz postmodernističke sociološke i antropologijske teorije da se slobodno vrijeme mladih ali i odraslih najčešće realizira u konzumerističkoj kulturi i dokolici, što donekle potvrđuje i ova anketa. Internet kao izvor informacija ali i kao kreiranje fiktivnih identiteta i života jeste najprimarnija aktivnost naših mladih ispitanika. Internet podrazumijeva i negativne društvene posljedice poput alijenacije od društvene zajednice i od vlastitog bića i vlastite vrijednosti; porast irealnih očekivanja od sebe i okoline, zatupljivanje bezličnim sadržajem i sl. „Pojam slobodnog vremena je poznat još iz doba antike i nalazimo ga u svim društvenim zajednicama. Čak i u ta davna doba slobodno vrijeme je bilo ljudima bitno. Ono je kroz vrijeme mijenjalo svoje oblike i zadaće. Prema Previšiću (2000), slobodno vrijeme se razvijalo na način da je u prvim kulturama dominiralo slobodno vrijeme bez pojma i prakse u radu; zatim nailazimo na neograničeno i nedefinirano radno i slobodno vrijeme; nakon toga je radno vrijeme imalo prevlast nad slobodnim vremenom; te u vrijeme industrijalizacije kada se javlja ubrzani tehnološki napredak, masovno zapošljavanje te skraćenje radnog vremena, javlja se i povećanje slobodnog vremena. Tek u tom razdoblju industrijalizacije slobodno vrijeme dobiva svoju punu važnost i postaje društveni fenomen. Danas zbog užurbanog načina života i zahtjeva koje posao nosi sve se više cijeni slobodno vrijeme. Danas ono spada u posebno važno područje o kojem se priča i na kojem se radi.“[11]

Slobodno vrijeme definiramo kao ono vrijeme koje mladoj osobi preostaje nakon škole. Vrijeme kada je osoba oslobođena ne samo školskih, već i eventualnih porodičnih zaduženja. (Glavaš, 2010) Slobodno vrijeme je ono vrijeme koje se oblikuje prema vlastitim željama, bez ikakve obaveze. To znači vrijeme za koje su iznimno biti elementi poput slobode, dobrovoljnosti i neobaveznosti. Vrijeme koje može uključivati čitanje knjiga, odlazak u kino, učnje stranih jezika, igranje igrica...

Na pitanje da li su ikada volontirali, većina njih, čak 72,2% odgovorilo je da nikada nije volontirala. „Volonterstvo (dragovoljni rad) je jedan od kamena temeljaca civilnoga društva, jer oživljava najplemenitija stremljenja čovječanstva: zauzimanje za mir, slobodu, mogućnost izbora, sigurnost i pravičnost za sve ljude. U vremenu globalizacije i stalnih promjena, svijet postaje sve manji i složeniji, a događanja u njemu u sve su većoj međuovisnosti. U osvit novog tisućljeća, volonterstvo je bitan element svakog društva. Deklaraciju Ujedinjenih naroda, koja kazuje da „Mi, narodi imamo snagu izmijeniti svijet…..“, ono pretvara u praktično i učinkovito djelovanje. Ova deklaracija podupire pravo svih žena, muškaraca i djece da se slobodno udružuju u volonterskom radu, bez obzira na svoju kulturu i etičku pripadnost, vjeroispovijest, spol, zdravstveno stanje i društveni ili ekonomski položaj. Svi ljudi na svijetu morali bi imati pravo slobodno stavljati na raspolaganje svoje vrijeme, talent i energiju drugim pojedincima i zajednicama za pojedinačno ili zajedničko djelovanje, a da pritom ne očekuju novčanu naknadu za svoj rad. Ne postoji jednoznačan odgovor na pitanje tko su volonteri. Ne postoji niti skup psiholoških karakteristika koje su svojstvene samo volonterima ne postoje posebni uvjeti koje čovjek mora zadovoljiti da bi postao volonter. Dovoljno je samo imati dobru volju. Bitno je napomenuti da su razlozi

[11] http://www.zdravo.hr/index.php/inicijative/91-istrazivanje-potreba-mladih-slobodno-vrijeme-mladih (Posjećeno 12.9.2017.)

volontiranja uvijek individualni i da je svaka motivacija jednako vrijedna. Čak i ako volontiranje proizlazi iz isključivo vlastitih interesa, uvjetno rečeno, sebičnih motiva, njegov rezultat dovodi do zajedničkog altruističkog cilja, pa zato izvori tih razloga nisu toliko bitni koliko su bitni rezultati volonterskih aktivnosti. Zapravo volontiramo zbog drugih, ali i zbog sebe samih."[12]

Naučnici tvrde da je volontiranje najkorisnije provedeno vijeme posebno za one koji su u procesu odrastanja/sazrijevanja. Krucijalno je osjećati se korisnim i biti koristan za druge ali i za sebe „u mladalačkoj dobi". Volontiranjem se suzbija apatičnost, lijenost, razvija se tolerancija prema drugačijem, također razvija se osjećaj solidarnosti i altruizma.

Njih 177, odnosno 27,8% koji imaju iskustvo u volontiranju naveli su da su u najvećem broju volontirali u sljedećim ustanovama/organizacijama: Crveni križ, Civitas, SOS dječije selo i druge javne ustanove. Naveli su također i sljedeće organizacije: Info servis za mlade, SPES za mlade i obitelj, Sajam srednjih škola, Duga, Youth Power, Sveta obitelj i mnoge druge.

Dok razgovaraju s prijateljima ali i sa porodicom[13], mostarski mladi su u sklopu ovog istraživanja potvrdili da najčešće razgovaraju o njima samima i njihovim problemima (56,1%), dok se za razgovore o školi ili fakultetu te o općim pogledima na svijet izjasnilo 12,4% ispitanika. Najmanje njih provodi vrijeme razgovarajući o tuđim problemima, poznatim i slavnim i o događajima u svijetu, te o društvenoj i političkoj i ekonomskoj situaciji. Naravno da se postavlja pitanje kvaliteta vremena provedenog i sa prijateljima i porodicom. Posebno u krugu porodice. Neki smatraju da je kuhanje ili gledanje televizije u istoj prostoriji u kojoj se dijete igra kvalitetno provedeno vrijeme s djetetom. Provodeći vrijeme s djetetom razvijamo povjerenje, bliskost i povezanost, osnovne faktore zajedništva, ljubavi i podrške. Svaki bi roditelj trebao odvojiti slobodno vrijeme za druženje sa svojim djetetom. Bit kvalitetno provedenog vremena nije koliko, već kako. Djeca od najranije dobi imaju potrebu i želju provoditi vrijeme u igri i drugim aktivnostima sa svojim roditeljima. Roditelji obično misle da je djecu jednostavno prevariti, ali nije. Djeca vrlo dobro prepoznaju naše ponašanje i osjećaju kada ih ne slušamo s punom pažnjom. Vrlo se često događa da je roditelj odsutan za vrijeme igre i druženja s djetetom pa imamo situaciju u kojoj istovremeno gledamo televiziju (jer su baš sad vijesti) i igramo društvenu igru. Ili nam dijete ponosno pokazuje svoj crtež, dok mi razgovaramo na telefon i ne obraćamo pažnju na dijete (jer ne možemo pokazati nepoštovanje prema sagovorniku i prekinuti ga usred rečenice). Da se djecu pita, roditelji ne bi bili u radnom odnosu već bi cijeli dan provodili sa svojom djecom, ali svi smo mi svjesni da nam životni standard ne dopušta cjelodnevnu brigu o djetetu, već su oba roditelja prisiljena biti u radnom odnosu i raditi puno radno vrijeme kako bi mogli sebi i djetetu (djeci) osigurati kvalitetan životni standard.

Ipak, i u toj situaciji je moguće provesti kvalitetno vrijeme s djetetom, jer kao što je već rečeno, nije bitna količina vremena provedena s djetetom, već kvalitet i kreativnost tog vremena. Dovoljno je izdvojiti pola sata vremena i porazgovarati s djetetom.[14]

Zaključak

Ono što spada u kulturu mladih danas u Mostaru jesu obrasci/modeli ponašanja i mišljenja koji su u potpunosti povezani sa svojim lokalnim zajednicama u kojima žive, u kojima samo žive bez posebnih aktivnosti. Ako aktivnosti i postoje, to su najčešće aktivnosti koje spadaju u domen zabave i druženja, tj. dokolice bez afirmiranja humanog i kreativnog provođenja slobodnog

[12] http://vugm.weebly.com/zascaronto-volontirati.html (posjećeno 11.9.2017. godine)
[13] Ovdje smo odgovore o tome o čemu razgovaraju s porodicom sjedinili s pitanjem o čemu razgovoaraju s prijateljima jer su u velikoj mjeri odgovori bili preslikani.
[14] http://www.skole.hr/dobro-je-znati/odgoj?news_id=324 (posjećeno 11.9.2017.godine)

vremena. Naravno da su razlozi za takvo stanje kulture mladih u Mostaru veoma duboki i kompleksni. Na prvom mjestu bismo istaknuli komplikovanu i pokazalo se do sada nefunkcionalnu društvenu strukturu političkog uređenja i sprovođenja određenih političkih aktivnosti koji bi se direktno ticali određenih lokalnih zajednica.

Jasno je da je Mostar postao centar političke nekorektnosti i da je razvoj grada nakon rata išao vrlo neujednačeno i sporo. Pojedini dijelovi grada su još uvijek potpuno neobnovljeni, nefunkcionalni i što je nemoguće, nepovezani s drugim dijelovima grada. Dakle, još uvijek postoji prostorni antagonizam koji rezultira disfunkcionalnošću grada. Osim toga, zastupljena je veoma visoka stopa nezaposlenosti i siromaštva; stanje u kulturno-umjetničkim institucijama je potpuno nepovoljno - navest ćemo samo jedan primjer da su galerijski prostori rijetki u gradu, a da su i oni koji postoje često neuređeni, prazni. Čak i ako postoje, vrlo rijetko, imaju izložbe ili neka druga kulturno-umjetnička dešavanja na koja opet rijetki i idu, posebno mlade osobe.

Može se reći da se izgubila osnovna matrica ponašanja i mišljenja koja jeste bila karakteristična za Mostar, ali i za bilo koji drugi urbani centar. Mostar je prošao kataklizmičnu kulturološku retrogradizaciju koja je za posljedicu ostavila ne samo ruševne zgrade, ne samo mase nezaposlenih, već opći potpuni prirodni kulturni obrazac ponašanja u gradu koji njeguje i oplemenjuje jedan gradski prostor, bilo da je u pitanju estetika tog prostora, funkcionalnost ili nešto treće.

Pozitivno jeste da su škole, kao i neke nevladine organizacije, koliko-toliko uspjele unaprijediti i afirmirati mlade, mada u neznatnom broju.

Globalna kultura, pod utjecajima masovnih medija i interneta nije pomogla. Sve veći broj ulica je nakićen kafićima, kladionicama, salonima za uljepšavanje, buticima i zlatarama – vlada opća kultura *samoprezentovanja*, *kultura površnosti* i *selfbrendinga*. U površnom prvom viđenju, bez dubinskog razmatranja, odaje se dojam da je Mostar jedna urbana metropola u kojoj se lagodno živi u blagostanju i bez velikih problema. Apsolut konzumerističke kulture i kulture površnosti bez jasnog cilja predstavlja jedan od realiteta svakodnevnog života. U globalnom svijetu trendovi u ponašanju od svih, pa tako i od mladih (što se direktno reflektira i na mlade u Mostaru), iziskuju njegovanje nekih drugih etičkih principa, moralnih vrijednosti i društvenog ponašanja: stil dokoličarenja i ispraznog preživljavanja.

Kao bitan faktor u kreiranju tegobnog stanja kulture mladih, osim problema u politici pa time i u široj društvenoj zajednici, pojavljuju se roditelji, bolje reći porodično okruženje koje je deficitarno u adekvatnim odgojnim metodama kao i u kvalitetnom provođenju vremena mladih sa roditeljima. Najčešćese skreće pažnja sa kvalitetnih odnosa unutar ove primarne grupe i fokus se stavlja na svakodnevne nagomilane probleme. Evidentni su pokazatelji povećanja nasilja u porodici, alkoholizma i razvoda brakova što nikako nije pozitivan stimulans za kreiranje kvalitetnijih društvenih obrazaca ponašanja i mišljenja mladih u kulturi mladih.

Škole s jedne strane moraju implementirati nove tendencije u pedagoškom radu koje su otežane uz nedovoljno finansiranje škola, kompleksnosti obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini, kao i uz neadekvatne obrazovne politike koje bi dale podstreka u realizaciji onih programa koji su najbolji za mlade. Osim toga, produbljen je jaz između povezanosti škole s roditeljima i širom društvenom zajednicom.

Najosnovniji element identiteta mladih jeste njihova kultura koja suštinski predstavlja: prostor u kome se kritički proispituju tradicionalni obrasci življenja i naslijeđe proisteklo iz toga. Osjećaj pripadnosti zajednici te aktivizam u datoj zajednici također spada pod definiranje kulture mladih. To je relativno novo područije sociološkog promišljanja i može se reći da predstavlja simboličko polje u kojem se demonstriraju i stvaraju novi oblici društvene vrijednosti. Stavovi

mladih ljudi, kao i društvena afirmacija određenih vrijednosti i modula ponašanja čine kulturu mladih.

Sprovedeno istraživanje potvrdilo je glavnu hipotezu, te se iz nje kao glavni zaključak iznosi sljedeće:

Nivo participacije mladih u kulturi mladih u Mostaru je neznatna: mladi su potpuno pasivni, ne učestvuju u izgradnji kvalitetnog mladalačkog života. S visokim stepenom netolerancije, mladalačka kultura najprije se ogleda u apatiji kada je u pitanju društveno koristan rad (volonterizam), tj. nesebični doprinos društvenoj zajednici. Mladi svoje slobodno vrijeme najčešće nekvalitetno provode, u najvećoj mjeri koristeći se posebnim modelima zabave: internet i izlasci u kafiće, te druženje s prijateljima u dokolici. Dakle, najveći fokus u kreiranju životnog stila mladih jeste usmjeren na korištenje interneta i izlaske u kafiće (klubove).

Kultura mladih je u Mostaru neadekvatno oblikovana služeći široj društvenoj zajednici najprije kao problem, a tek onda kao jedan poseban dio urbanog identiteta grada Mostara.

Treba, konačno, istaknuti nekoliko činjenica koje proizlaze iz istraživanja koje su autori ove publikacije sa saradnicima obavili 2017. godine.

Naime, uz prethodno navedeno, valja istaći da uz kakav-takav standard života u mostarskim kvartovima/mahalama – zajednicama gdje građani, između ostalog i mladi, žive kamen spoticaja za bilo kakav napredak čini se da kreira kompleksna i niti malo ugodna politička situacija kao i čitavo postratno društveno, kulturno okruženje i novonastala atmosfera u kojoj se nameću snage koje nisu nimalo afirmativne za pozitivne akcije ne samo mladih nego svih bosanskohercegovačkih građana.

Siromaštvo, nezaposlenost, etnonacionalizam, kič i šund u kulturi i samom bosanskohercegovačkom društvu doprinose kolektivnom retrogardizmu. Za posljedicu imamo - a to i samo istraživanje pokazuje - vrlo rijetke kolektivne susrete građana u sklopu nekih društvenih dešavanja. Skoro sve periferne zajednice, čak i one bliže centru, u Mostaru su lišene društvenih dešavanja koja primarno imaju za cilj spajanje građana i kreiranje društvene solidarnosti, osim, naravno, onih rijetkih – sportskih dešavanja koja to i čine: spajaju i podižu kolektivnu svijet na jedan viši nivo. Osim zdravlja, smisao sporta dakako jeste širenje onih društveno poželjnih vrijednosti: altruizma i kooperacije, te zdrave kompetitivnosti.

Mostar je doživio i onu tranformaciju koju bi vjerovatno imao da i nije bilo rata. Postao je dio informatičkog svijeta, dio globalne mreže u kojoj se bilo kakav unikatni uzus mijenja i transformira u globalni tako brišući sve razlike i postajući bezlični kulturni fenomen sa jasnim karakteristikama: fokus s prirodnih bogatstava i eventualnih gradskih (historijskih i kulturnih) znamenitosti, sada grad čine šoping centri, zatvorene dvorane kao i sve redom isti zabavni sadržaji: kafići i klubovi. Mostar postaje kao i njegovi urbani dijelovi, isti kao i bilo koji drugi gradovi oličeni u Coca Colline reklame, i ostala globalna čudesa. U takvoj gradskoj vrevi, mladost gubi osjećaj za bitno i estetski prihvatljivo. U izlozima šoping centara i među redovima McDonaldsa tipkajući u pamatene telefone, zaboravlja se koncept slobodnog vremena: biti bolji , nadograditi svoju ličnost u kvalitetnije biće.

Ko više čita knjige - samo je jedna od izjava koje predstavljaju ozbiljan zaključak, a ne samo površan sud. Naime, podatak da samo 4,3% mladih čita knjige sasvim je dovoljan pokazatelj u kojem smjeru ide kultura mladih u Mostaru. Fokus na dokolicu koja podrazumijeva korištenje interneta i izlaske s prijateljima koji, osim toga, ne rade ništa drugo, fokus na boravak izvan vlastitog doma, tek da se provede još jedan dan, ukazuju na potpuno potonuće mlade generacije. Naravno, uz to samo treba dodati činjenicu da 70 posto mladih nikada nije volontiralo. Sve je

rečeno! Bez društvenog aktivizma, bez pomoći drugima i bez razvijene društvene solidarnosti, mi ne možemo pričati o zdravom društvu.

Odgoj djeluje na mentalitet koji opet djeluje na kreiranje kolektivne klime među mladima. Naši mladi nemaju kvalitetno provedeno vrijeme s roditeljima, a niti škole imaju jasnu viziju u kojem smjeru treba da idu. U školama je evidentan je deficit razvijanja odgojnih sadržaja i mehanizama spram ličnosti – nevjerovatan je fokus na elaboraciju nastavnih sadržaja koji se sukcesivno sprovode bez kreativnog i praktičnog dijela nastave, bez kvalitetne komunikacije i demokratičnijeg odnosa nastavnik-učenik. Sve se svodi na puku repeticiju i kognitivno prenošenje i usvajanje informacija. Škole su preopterećene administrativnim sadržajima, a roditelji već dovoljno opterećeni sivom svakodnevnicom.

Dolazi se do začaranog kruga: mladi, djeca, prepušteni su sami sebi na milost i nemilost savremenosti, a škole su previše zapostavljene od strane politike koja već dvadeset godina ne daje jasnu obrazovnu strategiju i viziju. Kao generalni zaključak nameće se poprilična apokaliptična premisa: kriza u obrazovanju rezultat je opće društvene krize, čija je najfatalnija posljedica ta što su mladi, sutra zreli građani Bosne i Hercegovine, dezintegrirani od pozitivnih vrijednosti. Vrlo brzo većina obrazovanih mladih ljudi ili napušta svoje domove odlazeći u evropske, zapadne zemlje, dok oni koji ostaju postaju dio mase koja se ne bavi društvenom angažiranosti, ne propitujući društvene tendencije i ne odnoseći se kritički prema stvarnosti u kojoj živi.

Mostar, kao središnji dio južnog dijela Bosne i Hercegovine, ima rasute probleme na nekoliko nivoa, no može se reći da je njihovo ishodište dvojako. Jedan problem proizlazi iz dosta traumatičnih ratnih stradanja koja do danas nisu prevaziđena i zacijeljena, dok drugi izvor problema predstavljaju nejasne javne politike i strategije razvoja grada pa tako i obrazovnog sistema. Čini se da Mostar u svim segmentima življenja proživljava jednu od najkompleksnijih kriza u svojoj historiji.

Rijetki su oni nastavnici/profesori (barem u dosadašnjim istraživanjima) koji su pozitivno ocijenili svoja iskustva rada sa đacima u srednjim školama, u najvećoj mjeri oni tu omladinu opisuju kao najmanje sklonu promjenama, kao prezaštićenu od vanjskih utjecaja, sklonu pretjeranim ambicijama, netolerantnu i nespremnu na dijalog.

Sve škole ili većina škola u gradu Mostaru ne koriste savremene tehnologije (projektor, videoradovi, radionice, izlasci van škole – terenska nastava) u nastavi, ali svi profesori u sklopu predmeta koje smo analizirali radeinovacije u nastavi: uvođenjem novijih i savremenijih metoda u nastavi (svi putem dijaloga prezentiraju nastavne planove i programe), većina se trudi kroz svoje predmete pomoći mladima da budu aktivniji u društvenom životu i da generalno postavljaju više pitanja sebi i prema svijetu u kojem žive.

Na kraju, stekao se opći dojam da jeste veliki izazov raditi u obrazovanju u gradu Mostaru gdje su đaci, podjednako kao i njihovi profesori, svakodnevno u dilemama kako izaći u susret mnogim izazovima. Rad i stanje u srednjim školama jesu direktna refleksija stanja u široj lokalnoj zajednici, ali i u bosanskohercegovačkom društvu.

Nedostatak discipline, opće kulture koji su posljedica očiglednih odgojnih deficita s jedne strane kod đaka, neadekvatno riješena pozicija profesora u školama, visok stepen nekulture u organizaciji rada, nepotizam i korupcija sigurno jesu kao glavni aparati društvene devijacije samo neki od primarnih problema s kojima se profesori ali i čitav obrazovni sistem svakodnevno nose.

Literatura

1. Baudrillard, J.(1991): Simulakr i simulacija. Novi Sad: IP Svetovi
2. Castells (2005): Uspon umreženog društva. Zagreb: Golden marketing

3. Castells, M. (1989): The informational city:infor mation technology, economic restructuring, and the urban-regional process. Oxford:Basil Black well
4. Durkheim, E. (1997): O sumoubistvu. Beograd: BIGZ
5. Giddens, A. (2005): Odbjegli svijet: kako globalizacija oblikuje naše živote. Zagreb: Klub studenata sociologije Diskrepancija
6. Giddens, A.(1998): Sociologija. Beograd: Ekonomski fakultet
7. Held, D.(2003): Modeli demokratije. Zagreb: Školska knjiga
8. Mandić, P., Radovanović, I., Mandić, D (2002): Uvod u opštu i informatičku pedagogiju. Beograd: Učiteljski fakultet
9. Tomić, R, Hasanović, I. (2007): Mladi i slobodno vrijeme. Tuzla: OFF –SET
10. V. Vuletić (2003): Globalizacija-mit ili stvarnost. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
11. Vujović S. I Petrović M. (2005): Urbana sociologija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Članci

1. Komar, T. (2015): Identitet i /kroz sport: antropološki pristup u proučavanju dijaspore. Zagreb, Stud.ethnol.Croat.vol. 27, str. 393-414.

LEVEL OF YOUTH PARTICIPATION IN YOUTH CULTURE IN MOSTAR

Abstract

This scientific explication is based on many analysis from the survey that has been conducted in 2017/18.year. The main goal of the research was to determine the level of qualitative living among youth and to declare is there any youth organizations and youth participations in creating youth culture in Mostar. Youth culture is intersection in dialogs about contemporary life styles in the cites. Level of youth participation, especially in process of creating youth culture is starting point for knowledge about what kind of life is in Mostar.

Key words: youth culture, styles of life, urban culture, rural culture, contemporary

UDK 792.82.072.3(497.5 Zagreb)“1995/2002“
Pregledni rad

Marija Živković

KRITIČKA RECEPCIJA BALETNIH PREDSTAVA HRVATSKOGA NARODNOGA KAZALIŠTA U ZAGREBU OD 1995. DO 2002.

Sažetak

U radu se propituje relevantnost kritičke recepcije premijernih baletnih predstava Hrvatskoga narodnoga kazališta u Zagrebu od 1995. do 2002., razdoblju u kojemu je ravnateljica Baleta bila Almira Osmanović. S obzirom na to da su kritike pretežno objavljene u novinama (dnevnoga, tjednoga ili dvotjednoga ritma izlaženja), kao glavni metodski okvir njihove valorizacije upotrijebljena je klasifikacija kritike koja je, prema Radomiru Životiću, najefikasnija u kontekstu novinske kritike, a koja – ovisno o tome nalaze li se kriteriji za ocjenu unutar ili izvan kritiziranoga djela – može biti imanentna ili unutrašnja te transcendentna ili izvanjska; razlika između tih dviju kritika sastoji se od sličnih premisa kao između normativne i egzistencijalne kritike. Kritika, nadalje, prema Životiću, može biti impresionistička, dogmatska, znanstvena (eruditska), biografska, pozitivistička, tradicionalistička, psihološka, formalistička, simbolička i interpretativna. Analiza kritičke recepcije upućuje na zaključak da se većina kritičara na baletne predstave Hrvatskoga narodnoga kazališta u Zagrebu u promatranom razdoblju osvrtala impresionistički i sporadično, katkada i manje od toga – tekstovima koji bi se teško mogli nazvati kritikama u pravome smislu riječi. Troje se kritičara izdvojilo prevalentno formalističkim pristupom, ali i rijetkošću objavljivanja, dok se tek nekolicina kritičara izdvojila relevantnim i kontinuiranim prikazima repertoarnih izbora, koji su najčešće kombinacija normativnoga, impresionističkoga, dogmatskoga, eruditskoga, tradicionalističkoga, formalističkoga, simboličkoga i/ili interpretativnoga kritičarskog pristupa.

Ključne riječi: *svrha kritike, klasifikacija novinske kritike, karakteristike novinskog kritičara*

O novinskoj kritici

Svrha je kritike (kao jedne od varijanti recenzije) utvrđivanje vrijednosti nekoga djela, odnosno kulturno-umjetničkoga ostvarenja, što zahtijeva novinarsku stručnost i umjetničko obrazovanje (Biškup 1981: 110–111). Kritika ima propagandni i instruktivni smisao; njome se recipijentima sugerira da budu ili da ne budu sudionici određene manifestacije, te bi im kritički tekst trebao pomoći u vlastitoj orijentaciji, razumijevanju i dohvaćanju vrijednosti umjetničkoga djela (Biškup 1981: 110). Kritičar bi stoga trebao biti specijalizirani novinar koji izvrsno poznaje umjetnost o kojoj piše, publiku za koju piše, kao i strukturu i vrste kritika (Plenković 1993: 147–148). Usto bi ga trebali odlikovati poštenje, odnosno pisanje *sine ira et studio*, analitičnost, akribičnost, sposobnost uočavanja bitnoga, sposobnost kompariranja i percipiranja nedostataka (Plenković 1989: 115). Slavković (1988: 311) dodaje da je za pisanje relevantne kritike potrebna vremenska distancija, kao i sinteza emocionalnoga i racionalnoga.

> Novinar-kritičar, kao i svaki drugi čovek, prvo doživi jedno umetničko delo (uzbuđuje se ili ostaje ravnodušan), a onda taj treptaj duše dobija svoje jasne oblike i formule u razumu (intelektu). Tako jedno čisto subjektivno osećanje mora da se pretvori u racionalne definicije, da se izrekne ocena jednom umetničkom stvaralaštvu, da se ono postavi na pravo mesto u društvu, odbacujući pritom lični odnos (ako je to uopšte moguće) kako bi to vrednovanje bilo objektivizirano, tačno

> i precizno. Samo u sintezi ova dva čina (emocionalnog i racionalnog) može se presuditi! (Slavković 1988: 311).

Međutim, novinska je kritika po nuždi površinska, odnosno prostorno i vremenski ograničena (Životić 1988: 41). Objavljuje se neposredno nakon pojave djela, zbog čega kritičar nema vremena za sustavan pristup, kao ni za provjeru podataka i njihovo dublje ispitivanje. Zbog nedostatnoga vremena kritičar se neminovno oslanja na trenutačno nadahnuće (koje može rezultirati i pogrešnom prosudbom) te pribjegava improvizacijama; naime, s obzirom na to da nije u mogućnosti obuhvatiti sve što se odnosi na konkretno djelo, svjesno pribjegava selekciji, rukovodeći se pritom osobnim iskustvom, znanjem i ukusom (Životić 1988: 41–42). Usto je, dakako, usko vezana i etičnost kao novinarska moralna i profesionalna obveza, a ona podrazumijeva prije svega dobronamjernost: „Kritičar je dobronameran i kada zamera, kada je oštar, kada šiba nemilosrdno po društvenim manama – ali pod uslovom da je pravičan. Dobronameran je i kad ističe pozitivno, ali dobronamerno ne znači pisati idolopokloničkiˮ (Životić 1988: 43).

Doug Newsom i James A. Wollert (prema Malović 2005: 258) sugeriraju da autori pri pisanju prikaza najprije odlomak ili dva posvete prirodi, odnosno karakteru djela, zatim da jasno istaknu svoje mišljenje o djelu, to jest smatraju li da ono zaslužuje pozornost publike, te da naposljetku objasne svoje stajalište – što je najteži i najvažniji dio prikaza, jer se u njemu moraju pokazati znanje i sposobnost procjene.

U novinskoj kritici vrijede određena „pravilaˮ, te su vrijednost ili značenje kritike ovisni o: potpunosti onoga što kritika izriče – njezinih istina, novìna, morala, poticajnih elemenata, suglasja s čitateljima itd.; stupnju kritičke svijesti zajednice kojoj se kritičar obraća; intelektualnoj klimi; čitanju/shvaćanju/prezentiranju djela kao samostalnoga ili ovisnoga ostvarenja (to jest dijela opusa ili epohe), kao nečega lokalnoga ili univerzalnoga (to jest negdje već strukturiranoga ili viđenoga); kritičarevoj mogućnosti i vještini/tehnici sintetiziranja percipiranih pojedinosti; orijentacijskoj vrijednosti kritike ili onoga o čemu kritičar piše; fondu humanih ideala koje kritičar zastupa u kritici, a koji se inače prenose iz epohe u epohu (Grbelja i Sapunar 1993: 153–154).

U novinskoj su kritici, prema Plenkoviću (1993: 147–148), izdvojene tri vrste: impresionistička, tranzeuntna i imanentna kritika. Impresionistička je kritika najčešća, a utemeljena je na kritičarevu doživljaju, zahvaljujući čemu je persuazivna (s obzirom na to da djeluje impresivno). Nedostatak je takve kritike subjektivnost u procjeni umjetničkoga djela; naime, ako kritičar nema dostatnu umjetničku naobrazbu, njegov će doživljaj umjetničkoga djela biti odviše nepouzdan i neadekvatan da bi mogao postati orijentirom brojnima potencijalnim konzumentima laicima. Tranzeuntna je kritika ideološka, doktrinarna kritika, koja ne polazi od novinareva doživljaja, nego od doktrine koju on dobrovoljno ili nedobrovoljno prihvaća, te je kao takva izrazit primjer pristranosti i uskoga shvaćanja funkcije umjetničkoga stvaranja. Imanentna pak kritika polazi od strukture i funkcije umjetničkoga djela, te joj je zadatak da djelo analizira po principu koherentnosti, maksimalne unutarnje umjetničke ekspresije i stupnja korespondencije s publikom. S obzirom na to da je takva kritika najdublji pokušaj poniranja u strukturu i funkciju umjetničkoga djela, danas je s pravom dominantan oblik novinske (i druge) kritike (*ibid*.).

Kao glavni metodski okvir valorizacije baletnih kritika objavljenih u gore spomenutom razdoblju upotrijebit će se klasifikacija kritike koja je, prema Životiću (1988: 23), najefikasnija u kontekstu novinske kritike, a koja – ovisno o tome nalaze li se kriteriji za ocjenu unutar ili izvan kritiziranoga djela – može biti imanentna ili unutrašnja te transcendentna ili izvanjska. Imanentna kritika smatra kako su svi bitni kriteriji za ocjenu djela u njemu već sadržani, samo ih treba otkriti, te zaključke zasnovati na međusobnoj povezanosti između predmeta i kriterija, na njihovoj

funkcionalnoj suglasnosti. Transcendentna je kritika šira od imanentne, jer elemente za procjenu sadržaja nalazi i izvan kritiziranoga djela, obično polazeći od onoga što prelazi granice iskustva (pozivanja na autoritete, mišljenja drugih kritičara, širina različitih informacija i slično), a od autora može zahtijevati i ono što on sebi uopće nije postavio kao zadatak. Razlika između tih dviju kritika sastoji se od sličnih premisa kao između normativne i egzistencijalne kritike. Normativna kritika promatra djelo s obzirom na to kakvo bi ono trebalo biti, a egzistencijalna kritika prihvaća djelo onakvim kakvo jest. Kritika, dalje, prema Životiću, može biti:

- impresionistička – svoju prosudbu temelji na promjenjivim kriterijima (osobnomu raspoloženju, ukusu i doživljaju), te djelo ne sagledava u širemu društvenome kontekstu, a objektivnost je prosudbe uvjetovana kritičarevom ličnošću: obrazovanjem, iskustvom, osjećajem za mjeru i ukus, opservacijom i slično
- dogmatska – zasniva se na prihvaćanju nekoga učenja ili mišljenja koje ne podliježe provjeri ili sumnji, nego se smatra konačnom istinom, te polazi od unaprijed utvrđenih estetskih zahtjeva i pravila, procjenjujući djelo prema tome koliko ih ispunjava
- znanstvena (eruditska) kritika – pojavila se kao reakcija na impresionizam, zahtijevajući teorijsku interpretaciju, obzirnost, nepristranost te skupljanje građe i informacija koje mogu pojasniti djelo
- biografska – smatra da je djelo neodvojivo od njegova tvorca i zato ga nastoji razumjeti proučavajući individualne karakteristike njegova kreatora
- pozitivistička – smatra da umjetničko djelo, kao duhovni produkt, u osnovi nastaje kao i prirodni produkt, te je jednako tako stalno, stabilno i provjerljivo, a objašnjivo ponajviše na temelju autorova života, osobito njegove psihe
- tradicionalistička – nastoji dovesti u vezu prošlost i sadašnjost, služeći se pritom različitima usporedbama i analizama
- psihološka – nastala je pod utjecajem Freudova učenja o psihoanalizi, čija je bit utemeljena na ljudskoj svijesti i podsvijesti na temelju kojih se nastoji objasniti nečije stvaralaštvo (odnosno njegovi dubinski slojevi – često simbolički – a ne samo oni površinski)
- formalistička – u središte razmatranja stavlja formu, dakle umjetničko oblikovanje, odnosno estetsku stranu djela
- simbolička – nastoji otkriti simboliku djela, njegov lajtmotiv te objasniti simboličke radnje
- interpretativna – pažnju posvećuje komunikativnoj funkciji kritike i djela, dakle ne ocjenjivanju, nego tumačenju, komunikaciji s recipijentom i razvijanju njegovih emocija (Životić 1988: 23–32).[1]

Analiza kritičke recepcije

Kritike Marije Barbieri (1999: 10) i Dalibora Paulika (1999: 22) baleta *Dom Bernarde Albe* gotovo da to uopće nisu, jer mnogo više prostora posvećuju jubilarnomu, 20. Muzičkom biennaleu Zagreb nego dotičnoj predstavi, o kojoj daju tek osnovne informacije i neadekvatno potkrijepljene prosudbe.

U kritici *Glazbe za ples* Nenad Turkalj (1995: 13) lapidarno se dotiče kostima i scene, nešto ekstenzivnije glazbenih partitura i plesača, a glavninu prostora posvećuje analizi predstave

[1] Uz navedene vrste kritika, Životić (1988: 32–35) izdvaja još filološku kritiku (koja ne pruža ocjenu o umjetničkoj vrijednosti djela, nego joj je svrha znanstveno utvrditi njegovu originalnost) i strukturalističku kritiku (koja se bavi strukturom književnoga djela, to jest odnosa dijelova od kojih je ono nastalo); one se u gornjoj klasifikaciji ne navode jer nisu adekvatan instrumentarij za kritičku analizu baletne produkcije.

u cjelini, no na prilično nejasan i neadekvatno argumentiran način, što kritici daje impresionistički predznak („plesna kretnja propituje samu sebe i traži vizuelnu estetiku isključivo na svome vlastitom području“; „To se potvrđuje i odnosom prema glazbenom predlošku koji u sva tri slučaja ima svoju vlastitu protočnost“; „svoju estetiku [apstraktna plesna radnja, op. a.] gradi na autohtonom plesnom izrazu s osnovnim elementima kretnje i grupacije“ [(Turkalj 1995: 13)].

Tekst Gordane Bočkaj (1996: 29) o *Večeras plešemo* također je vrlo lapidaran, te ga se prije može smatrati osvrtom nego kritikom. Najmanje se dotiče sáme predstave, a mnogo više okolnosti njezinoga nastanka, predviđanja mogućega gostovanja u inozemstvu te mišljenja *drugih* („Plesači Hrvatskog narodnog kazališta […] po mišljenju stranih stručnjaka, savršeno su se dobro snašli.“ [Bočkaj 1996: 29]). U vlastitu osvrtu na viđeno, Bočkaj odabire u biti impresionistički pristup: „Bila je to dinamična predstava u kojoj se moglo vidjeti mnogo vrhunskih plesnih pokreta, svjetlosnih efekata i vrlo dobrih kostima. Slobodan prostor koji je plesačima omogućio potpuni pokret bio je idealno scensko rješenje“ (Bočkaj 1996: 29).

Kritika baleta *Don Quijote* Sonje Zubović (1997: 10) također je vrlo lapidarna i bez dostatno prepoznatljiva profila da bi se mogla klasificirati kao više od impresionističke. Karakteristično je da donosi kategorične prosudbe o svakome segmentu predstave, no nedovoljno ili nimalo obrazložene, poput: „dominantno uspio izričaj koreografsko-redateljskog uratka“; „ljupka jednostavnost dovitljivog scenografskog rješenja“; „priča o vječnom snu čiste ljubavi impresivna je u liku Dulcinee i u gotovo eteričnoj izvedbi Mihaele Devald“ (Zubović 1997: 10) i slično.

Slična u pristupu prethodnoj jest i kritika *Kralja Edipa* Dubravke Lampalov Malešević (1998: 24), u kojoj navodi velik broj izvođača i suautora predstave, no ocjenjujući njihov obol najčešće odviše koncizno i značenjski prazno. Svoju konačnu prosudbu o *iznimnom estetskom doživljaju* predstave temelji također na *estetskima*, a ponegdje i na kontradiktornima pojmovima, odnosno konfuznima rečeničnim sklopovima („vrijeme radnje – antičko, suvremeno i svevremeno“; „pomalo američko kombiniranje Glassove glazbe s originalnim grčkim pjesmama“ [Lampalov Malešević 1998: 24]), koji, međutim, čitateljima o stvarnoj estetskoj dimenziji djela – o drugima i pogotovo – uglavnom govore malo ili nimalo.

Kritika *Labuđeg jezera* Milice Jović (2001: 12) još je konciznija i općenitija (zbog čega je, kao i kritika G. Bočkaj, bliža osvrtu nego kritici); spominje sve važnije protagoniste baleta, ali na neodređen ili konfuzan način, poput: „Iskusne kostimografkinje Ika Škomrlj i Diana Kosec-Bourek za iznimno veliki broj sudionika predstave našle su odgovarajuće kostime, od kojih su najdomljiviji oni fantastični i poetski“ (Jović 2001: 12).

Tekst Bosiljke Brajčić (2002: 33) o *Bajaderi* prilično je pak ekstenzivan, no i vrlo općenit te premalo impregniran vlastitima zapažanjima i uvidima, osim onima malobrojnima impresionističkima među njima („Irena Pasarić čija je graciozna figura gotovo lebdjela nad pozornicom“ [Brajčić 2002: 33]), a previše baletnim sadržajem, biografskim podatcima o glavnim (iza)scenskim figurama, reakcijama publike i slično, da bi ga se moglo smatrati uistinu kritičkim.

Za razliku od toga, tekst Zrinke Radić (2002: 17) o baletu *Bajadera* pruža dovoljno informacija da bi ga se moglo smatrati kritičkim, no također i površnim i impresionističkim – uglavnom zbog deskripcije izvođača („Primabalerina Irena Pasarić bila je Nikija, senzualna i spiritualna u isto vrijeme, a dostojan joj je partner, kao živahni Solor, bio Ronald Savković“; „Primabalerina Almira Osmanović doista je herojski otplesala ulogu Gamzati“ (Radić 2002: 17).

Nina Ožegović (1997: 70) u kritici *Chopiniane / Baletnoga divertissementa* predstavu sagledava unutar dotadašnjega i budućega repertoara Hrvatskoga narodnoga kazališta u Zagrebu, s pretežitim naglaskom na koreografskim postavkama i plesačkim dosezima, no kod kojih ipak

prevladavaju impresionistički intonirane deskripcija i valorizacija, primjerice: „romantični doživljaj i opuštanje uz Chopinovu glazbu i lepršanje prozračnog tila“; „zanimljiv i dojmljiv je bio duet *Iza sjena*“ (Ožegović 1997: 70).

Kruno Petrinović (1998: 39) u kritici *Ne hodi po travi... padaju anđeli* ponajmanje se osvrće na ansambl – izdvaja tek nekolicinu plesača, uopćeno ih ocjenjujući *nadahnutima*. Nastoji, međutim, predstavu analitički obuhvatiti u cjelini, najprije kroz prezentaciju njezinih malobrojnih *mjerljivih* aspekata – poput činjenice da se sastoji od dvaju četrdesetominutnih dijelova – a potom i kroz vlastitu interpretaciju umjetničkoga koncepta, no pretežno impresionističkim i nedostatno kompetentnim pristupom.

Iz kritike *Kralja Edipa* Stijepa Mijovića Kočana (1998: 12) uočljiva je nekolicina uvida koji upućuju na normativni i formalistički tip kritike, odnosno na autorova prilično jasno artikulirana stajališta kako predstava u pojedinima segmentima izgleda i/ili kako bi trebala izgledati, primjerice:

> Cocteauove verbalne upadice u baletnu interpretaciju kuge u Tebi, sfinge, proročanstva […] pubertetski su naivne i ne pridonose bitno jasnoći ni tih ni kasnijih zbivanja. I odabrana glazba često je suviše revijalna, no ne izvan suvremena ukusa i navika. Ukratko, bila je to izvanredna baletna predstava, ali bila bi još izvanrednija da je dano više prostora i raznorodnije koreografske osnove Sfingi Irene Pasarić, a i Jokasti Milke Hribar (Mijović Kočan 1998: 12).

Kritika predstave *Tko je ugasio svjetlo?! – Večer mladih koreografa* Olivere Međugorac (2000: 29) donosi iscrpan prikaz svih njezinih podcjelina, kako kroz prizmu autorskih zamisli, tako i kroz prizmu njihovih kritičarskih opservacija. Premda su one nerijetko općenite, impresionističke, a mjestimice i konfuzne („vizualni balet bez mnogo dramaturgije, čiju ljepotu ostvaruje čist i jasan pokret koji izrasta sam iz sebe“; „autorica vrlo sigurno barata koreografskim štivom“ [Međugorac 2000: 29]), u dovoljnoj su mjeri elaborirane te stavljene u kontekst ondašnje općenito nezavidne situacije plesača, zbog čega se dotična kritika može okvalificirati kao spoj impresionističke i formalističke.

Pišući o istoj predstavi, Sanja Hrgetić (2000: 25) na svaku se podcjelinu osvrće s po jednom rečenicom kojom nastoji iskazati srž autorskoga pristupa djelu, dok suautore predstave samo nabraja, a plesače i njihove izvedbene dosege potpuno izostavlja. Unatoč tomu, kritičarkino je pregnantno obrazlaganje prosudaba o umjetničkome oblikovanju predstave dostatno kompetentno i informativno da bi se kritika mogla svrstati u formalističku.

Branimir Pofuk (1999: 13, 2001: 24, 2002: 23) u kritikama *Četiri godišnja doba / Carmen*, *Johannesa Fausta Passiona* i *Bajadere*, u pravilu, relativno velik dio teksta posvećuje sadržaju baleta, a relativno minoran i impresionistički u pristupu (su)autorskima i plesačkima obolima. Dojmove, obično, iznosi kroz nekolicinu nedovoljno obrazloženih opservacija garniranih kakvim općepoznatim biografskim podatkom ili tehnički deficijentnim baletnim znanjem, primjerice: „Šparemblek je […] zavrijedio da ga smatramo hrvatskim Béjartom, koji mu je bio i jedan od učitelja i uzora u dugoj i plodnoj karijeri“ (Pofuk 2001: 24); „Koliko je balet teška disciplina jasno se vidjelo po podrhtavanju gracioznih nožica balerina u posljednjim redovima pri samo naoko jednostavnim figurama“ (Pofuk 2002: 23). Pofukovi su tekstovi nedvojbeno impresionistički, no mjestimice je dvojbeno jesu li potpuno kritički, jer pristupom katkada imaju gotovo jednako dodirnih točaka s kozerijom (kao žanrom koji aktualnim događajima pristupa na zanimljiv, zabavan i katkada šaljiv način putem slobodnoga, prirodnoga, emocionalnoga i ekspresivnoga jezika [Silić 2008: 80]), koliko i s kritikom, primjerice:

> Na premijeri „Bajadere“ prvi sam put glazbu osjetio zubnim živcima zahvaljujući povremenom cviljenju, grebanju i struganju iz rupe u kojoj se sa zapuštenim orkestrom HNK hrvao dirigent Davor Krnjak. […] Iako je generalni sponzor predstave domaći proizvođač slavnog slatkiša, naslov baleta odnosi se na europski naziv za indijske plesačice. […] Ratnik Solor potom odgovor na svoje dvojbe i jade traži u nargili opijuma. Štoviše, tako napušen odlazi i na svoje vjenčanje, no hram se sruši na krivokletnika. Takav rasplet svakako je značajan doprinos borbi protiv droge, no iz te iste nargile izašla je i jedna od najljepših scena klasičnog baleta… (Pofuk, 2002: 23).

Kritike Branka Magdića (1995: 21, 1996a: 15, 1996b: 51, 1997: 17, 1998a: 11, 1998b: 30, 1999a: 15, 1999b: 17) sa stručnog su aspekta uglavnom minorne, zato što kritičar validnoj analizi predstava – utemeljenoj na dostatnom znanju, iskustvu, senzibilitetu i, primjereno tomu, adekvatnima kriterijima – pretpostavlja odviše subjektivne, uopćene i impresionističke opservacije, primjerice: „Staša Zurovac posebnu je pozornost posvetio dinamici unutarnjeg gibanja, koja je […] stvorila privid zanimljive dinamike tijela u vječnom obratu“; „lijepe linije manje modernističkih, a više tradicionalno baletnih konotacija“ (Magdić 1997: 17); „djevojke su […] ko od šale vrtjele barem dosad u nas manje rabljene pokrete od struka naniže!“ (Magdić 1996: 15). Pritom su kritičareve primjedbe mjestimice iznesene deprecijativno i sarkastično (*nebulozni karneval životinja*; *dobri stari Erik s pariških kabaretskih proplanaka*; *stanovita gospođa Ivonice*; *nazovidjelce naivnoga gega i forsirane komike*; *stihoklepac Bossi*; „brbljav rad ruku“; „šarene loptice od kostima“; *supernevidljiva scenografija* ([Magdić 1996: 15]). O sarkazmu su kao stilu pisanja plesnih kritika mišljenja plesnih kritičara podijeljena,[2] no kod Magdića je takav pristup nefunkcionalan zato što forma najčešće dominira sadržajem; to je naposljetku izazvalo i polemičke reakcije nekih kazališnih struktura, napose kritike *Večeras plešemo* i *Četiri godišnja doba*.[3]

Kritike Davora Schopfa (1997a: 28, 1997b: 28) *Don Quijotea* i *Chopiniane / Baletnog divertissementa* pružaju optimalan omjer važnijih povijesnih, biografskih i drugih informacija vezanih za dotična djela te vlastitih prosudaba o njima, iznesenih koncizno i argumentirano. Analizirajući koreografske postavke, kritičar relativno uspješno supstituira specifičan baletni vokabular načinom na koji donosi osobne impresije, kao i osjećajem za perceptivni fokus. Na temelju spomenutoga može se zaključiti kako su Schopfove kritike kombinacija impresionističkoga, eruditskoga, tradicionalističkoga i formalističkoga pristupa.

Kritike Jagode Martinčević (1997: 22, 2001: 15, 2002: 19) *Don Quijotea*, *Johannesa Fausta Passiona* i *Bajadere* informativne su i zaokružene cjeline koje pružaju relevantne uvide u repertoarne izbore. Neovisno o tome je li riječ o klasičnima djelima čiji su sadržaji dobro poznati ili o suvremenima kod kojih ih treba predočiti, Martinčević to redovito čini u osnovnima crtama, omogućujući time neupućenima čitateljima lakše povezivanje s djelima, ali i s kritičarkinima prosudbama o njima. Njih donosi na temelju sagledanih svih aspekata predstava, između kojih je onaj plesački, napose kada piše o klasičnima baletnima djelima, jedini predstavljen deficijentno – isključivo impresionistički – („Mihaela Devald utjelovljuje eteričnu Dulcineju“; „Mateja Pučko zrači ekspresivnom Cigankom“; „Milka Hribar lijepa je Mercedes“ [Martinčević 1997: 22]).

[2] Više u: K. Lydon, „Confessions of a Dance Critic“, 2011., na: https://www.pointemagazine.com/issuesdecember-2011january-2012confessions-dance-critic-2412810982.html, posjećeno: 1. 5. 2021.; B. Schaefer, „Snark Attack!“, 2012., na: http://www.dancecritics.org/blog/?p=37, posjećeno: 1. 5. 2021.

[3] Više u: M. Živković, „Diskurs polemičkih odgovora na negativne kritike triju baleta Hrvatskoga narodnoga kazališta u Zagrebu od 1996. do 1999.“, *9. Simpozij mladih slavistov Mejniki in prelomnice v slovanskih jezikih in literaturah* (ur. Kočnik, N., Mandić, L. i Mrvič, R), 2021., Ljubljana: Študentska sekcija Zveze društev Slavistično društvo Slovenije, 273–284.

Pišući, međutim, o svima drugim aspektima analiziranih djela, prezentira ih mnogo kompetentnije te u maniri iskusne i obrazovane gledateljice, koja cjelinu viđenoga redovito stavlja u nešto širi kontekst. Jedna je od najvećih odlika J. Martinčević dugotrajno praćenje i dobra upućenost u domaća baletna zbivanja, što funkcionalno inkorporira kao prilog općem dojmu o određenoj predstavi. Zahvaljujući tim kvalitetama Martinčević ima precizna očekivanja od pojedinoga naslova, kao i razrađene kriterije njegove valorizacije, što uz nedvojben senzibilitet za opservaciju i evaluaciju baletnih djela njezinim kritikama daje normativni, impresionistički, eruditski, tradicionalistički i formalistički karakter.

Kritike Maje Đurinović (1998a: 36, 1998b: 33, 1999a: 42, 1999b: 39, 2000: 29, 2001a: 29, 2001b: 29, 2002: 35) također predočuju veliko gledateljsko iskustvo. Predstave o kojima piše po potrebi stavlja u povijesni, autorski ili koji drugi adekvatan kontekst, određujući im tako preciznije stvarnu vrijednost i značenje. Iako je u njezinima kritikama primjetan izraženiji senzibilitet za suvremena nego za klasična djela, u kritikama i jednih i drugih primjerenu pažnju posvećuje svim dimenzijama predstava o kojima piše, a zatim ih strukturira s obzirom na odabrani primarni fokus. Stoga se može zaključiti da je kod Đurinović razvidna konzistencija u dogmatskome, tradicionalističkome, formalističkome i simboličkome kritičarskome pristupu.

Kritike Mladena Mordeja Vučkovića (1996a: 21, 1996b: 17, 1997a: 17, 1997b: 14, 1997c: 17, 1998a: 11, 1998b: 17, 1999: 17, 2000a: 11, 2000b: 13, 2001a: 41, 2001b: 43, 2002: 32) gotovo su uvijek zaokružene i informativne cjeline. Iz njih su, s jedne strane, razvidni baletna naobrazba i plesačko iskustvo, a, s druge, dar za analizu i sintezu. Mordej Vučković vrlo dobro poznaje baletni ansambl i repertoar središnjega hrvatskoga nacionalnog teatra, a time i njegove mogućnosti i ograničenja, baš kao i u tom kontekstu sagledan nečiji trenutačan obol ili njegov izostanak. Iako ograničen dnevno–novinskim formatom, na relativno malom prostoru uspijeva pružiti relativno velik broj relevantnih podataka o dotičnim predstavama, kao i o njima adekvatno argumentirane prosudbe. Kadar je određen balet sagledati u punini (plesački dosezi, koreografija, dramaturgija, režija, scenografija, kostimografija, oblikovanje svjetla), pri čemu mu ne promiču ni različiti detalji. Osvrćući se na plesače, ne mora se oslanjati isključivo na vlastite impresije jer raspolaže s dovoljno znanja da bi ih nadogradio validnim kriterijima uspjelosti tehničkih i ekspresivnih aspekata uloga. Uvidi su mu akribični i podjednako relevantni, neovisno o tome analizira li klasičnu ili suvremenu predstavu; kod svake je kadar proniknuti u njezinu bit i suvislo je artikulirati. Kritički pristup Mordeja Vučkovića može se stoga svrstati u normativni, dogmatski, eruditski, tradicionalistički, formalistički i interpretativni.

Zaključak

U promatranom se razdoblju mogu uočiti četiri grupe tekstova. Prvu grupu čine tekstovi M. Barbieri i Paulika, koji se ne mogu smatrati uistinu kritičkima jer im je u žarištu interesa manifestacija vezana za predstavu o kojoj pišu, ne i sáma predstava. Drugu grupu čine tekstovi čiji su se autori (Bočkaj, Brajčić, Jović, Lampalov Malešević, Magdić, Ožegović, Petrinović, Pofuk, Radić, Turkalj, Zubović) na predstave osvrtali impresionistički i sporadično, katkada i manje od toga – pisanima prilozima koji bi se također teško mogli nazvati kritikama u pravome smislu riječi jer iz njih nisu razvidni dostatna novinarska stručnost i obrazovanje u plesnoj domeni, što posljedično njihovu analizu i valorizaciju baletnih naslova čini nedovoljno plauzibilnima. Višom razinom kritičkoga pisanja izdvojili su se Hrgetić, Mijović Kočan i Međugorac, za koje je karakterističan prevalentno formalistički pristup; Međugorac sa spomenutim kombinira i impresionistički pristup, a Mijović Kočan normativni. Tek se nekolicina autora (Đurinović, Martinčević, Mordej Vučković, Schopf) izdvojila kompetentnim i (s iznimkom Schopfa)

kontinuiranim analizama viđenoga, koje su najčešće kombinacija normativnoga, impresionističkoga, dogmatskoga, eruditskoga, tradicionalističkoga, formalističkoga, simboličkoga i/ili interpretativnoga kritičarskog pristupa. Time se pokazalo da prostorni i vremenski čimbenik novinske kritike ne mora nužno negativno utjecati na njezinu relevantnost, kao i da su za relevantnost plesne kritike od primarne važnosti kritičarsko plesno znanje, gledateljsko iskustvo te razvijen ukus i kriteriji. Zahvaljujući tim odlikama potonje grupe kritičara recipijenti su na raspolaganju imali relativno mali, ali konzistentan broj imena koja su im u promatranom razdoblju mogla pružiti sigurno vodstvo u vlastitoj recepciji baletnoga repertoara Hrvatskoga narodnoga kazališta u Zagrebu.

Izvori

1. Barbieri, M. (1999). „Sretan početak“. *Slobodna Dalmacija*, 18. 4. 1999., 10.
2. Bočkaj, G. (1996). „*Večeras plešemo*“. *Velebit*, br. 52., 29.
3. Brajčić, B. (2002). „Estetika romantičnoga baleta“. *Fokus*, br. 105., 33.
4. Đurinović, M. (1998a). „Anđeli nisu pali“. *Vijenac*, br. 116., 36.
5. Đurinović, M. (1998b). „Edip u papučicama“. *Vijenac*, br. 126., 33.
6. Đurinović, M. (1999a). „Proljetni ritmovi i pokreti“. *Vijenac*, br. 136., 42.
7. Đurinović, M. (1999b). „Kad zastor zadrhti“. *Vijenac*, br. 148., 39.
8. Đurinović, M. (2000). „Idilična ljepota romantizma“. *Vijenac*, br. 178–179., 29.
9. Đurinović, M. (2001a). „Ekspresivno i dinamično“. *Vijenac*, br. 181., 29.
10. Đurinović, M. (2001b). „Šparemblekov trijumf“. *Vijenac*, br. 199., 29.
11. Đurinović, M. (2002). „Mistična snaga ljubavi“. *Vijenac*, br. 214., 35.
12. Hrgetić, S. (2000). „Pomirba klasičnog i suvremenog“. *Jutarnji list*, 29. 4. 2000., 25.
13. Jović, M. (2001a). „Produhovljenost i snaga“. *Školske novine*, br. 236 –2369., 12.
14. Lampalov Malešević, D. (1998). „Tragedija stopljena u plesu i riječi“. *Glas Istre*, 12. 11. 1998., 24.
15. Magdić, B. (1995). „Novo (baletno) jedinstvo stare Europe“. *Hrvatsko slovo*, br. 22., 21.
16. Magdić, B. (1996a). „I životinje plešu, zar ne?“. *Večernji list*, 17. 5. 1996., 15.
17. Magdić, B. (1996b). „Za gledanje i uživanje“. *Večernji list*, 21. 12. 1996., 51.
18. Magdić, B. (1997). „Samo naprijed“. *Večernji list*, 3. 7. 1997., 17.
19. Magdić, B. (1998a). „Crno-bijeli anđeli“. *Večernji list*, 18. 5. 1998., 11.
20. Magdić, B. (1998b). „Sirtaki iz Las Vegasa“. *Večernji list*, 12. 11. 1998., 30.
21. Magdić, B. (1999a). „Po koracima unatrag“. *Večernji list*, 18. 4. 1999., 15.
22. Magdić, B. (1999b). „Maštovita Carmen i tragikomični Vivaldi“. *Večernji list*, 25. 10. 1999., 17.
23. Martinčević, J. (1997). „*Don Quijote* u Zagrebu“. *Hrvatsko slovo*, br. 89., 22.
24. Martinčević, J. (2001). „Vrhunski domet hrvatskoga plesnoga kazališta“. *Hrvatsko slovo*, br. 339., 15.
25. Martinčević, J. (2002). „Sa šarmom i patinom tradicije“ *Hrvatsko slovo*, br. 369., 19.
26. Međugorac, O. (2000). „Prasak u HNK“. *Vijenac*, br. 161., 29.
27. Mijović Kočan, S. (1998). „Lijepo – usuprot ponekom faux pas“. *Školske novine*, br. 2279., 12.
28. Mordej Vučković, M. (1996a). „Večer raznolikih dosega“. *Vjesnik*, 3. 10. 1996., 21.
29. Mordej Vučković, M. (1996b). „Dobra koreografija, nepovezan libreto“. *Vjesnik*, 23. 12. 1996., 17.
30. Mordej Vučković, M. (1997a). „Draž staromodne koreografije“ *Vjesnik*, 20. 5. 1997., 17.

31. Mordej Vučković, M. (1997b). „Bajka bez čarolije“. *Vjesnik*, 22. 12. 1997., 14.
32. Mordej Vučković, M. (1997c). „Plesači kao koreografi“. *Vjesnik*, 1. 7. 1997., 17.
33. Mordej Vučković, M. (1998a). „Između dana i noći“. *Vjesnik*, 18. 5. 1998., 11.
34. Mordej Vučković, M. (1998b). „*Kralj Edip* u revijalnom tonu“. *Vjesnik*, 12. 11. 1998., 17.
35. Mordej Vučković, M. (1999). „Dva baleta kao nebo i zemlja“. *Vjesnik*, 25. 10.1999., 17.
36. Mordej Vučković, M. (2000a). „Proživljena plesna poetika“. *Vjesnik*, 9. 5. 2000., 11.
37. Mordej Vučković, M. (2000b). „Raskošna plesna bajka“. *Vjesnik*, 23. 12. 2000., 13.
38. Mordej Vučković, M. (2001a). „Opsesivne žudnje *Čudesnog mandarina*“. *Vjesnik*, 27. 1. 2001., 41.
39. Mordej Vučković, M. (2001b). „Ples žrtvovan narativnosti“. *Vjesnik*, 12. 10. 2001., 43.
40. Mordej Vučković, M. (2002). „Oduševljenje kakvo se ne pamti“. *Vjesnik*, 10. 5. 2002., 32.
41. Ožegović, N. (1997). „Duet vrijedan čekanja“. *Hrvatski informativni tjednik*, br. 13., 70.
42. Paulik, D. (1999). „Balet i opera“. *Hrvatsko slovo*, br. 209., 22.
43. Petrinović, K. (1998). „Snaga krhkosti“. *Jutarnji list*, 18. 5. 1998., 39.
44. Pofuk, B. (1999). „Nakon fijaska s Vivaldijem, ‚Carmen‘ spasila premijeru“. *Jutarnji list*, 24. 10. 1999., 13.
45. Pofuk, B. (2001). „Balet koji potvrđuje Šparembleka kao hrvatskog Béjarta“. *Jutarnji list*, 12. 10. 2001., 24.
46. Pofuk, B. (2002). „Veliki podvig Baleta HNK, usprkos nesavršenostima“. *Jutarnji list*, 10. 5. 2002., 23.
47. Radić, Z. (2002). „Između srca i dužnosti“. *Večernji list*, 10. 5. 2002., 17.
48. Schopf, D. (1997a). „Vitez zanesenjak Don Quijote“. *Velebit*, br. 85., 28.
49. Schopf, D. (1997b). „Sličica iz prošlosti i moderan okvir“. *Velebit*, br. 105., 28.
50. Turkalj, N. (1995). „Ljepota apstrakcije“. *Vjesnik*, 18. 9. 1995., 13.
51. Zubović, S. (1997). „Bravo Don Quijotu!“. *Kult*, br. 10., 10.

Literatura

1. Biškup, J. (1981). *Osnove javnog komuniciranja.* Zagreb: Školska knjiga.
2. Grbelja, J. i Sapunar, M. (1993). „Kritika“. *Novinarstvo: teorija i praksa*. Zagreb: MGC. 147–154.
3. Lydon, K. (2011). „Confessions of a Dance Critic“. https://www.pointemagazine.com/issuesdecember-2011january-2012confessions-dance-critic-2412810982.html, posjećeno: 1. 5. 2021.
4. Malović, S. (2005). *Osnove novinarstva*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
5. Plenković, M. (1989). *Suvremena radiotelevizijska retorika: Teorijska i empirijska analiza*. Zagreb: Stvarnost.
6. Plenković, M. (1993). *Komunikologija masovnih medija*. Zagreb: Barbat.
7. Schaefer, B. (2012). „Snark Attack!“. http://www.dancecritics.org/blog/?p=37, posjećeno: 1. 5. 2021.
8. Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput.
9. Slavković, D. (1988). *Biti novinar*. Beograd: Naučna knjiga.
10. Živković, M. (2021). „Diskurs polemičkih odgovora na negativne kritike triju baleta Hrvatskoga narodnoga kazališta u Zagrebu od 1996. do 1999.“ *9. Simpozij mladih slavistov Mejniki in prelomnice v slovanskih jezikih in literaturah* (ur. Kočnik, N.,

Mandić, L. i Mrvič, R.), Ljubljana: Študentska sekcija Zveze društev Slavistično društvo Slovenije. 273–284.
11. Životić, R. (1988). *Novinska kritika: Studija s prilozima*. 2. dopunjeno izdanje. Beograd: Naučna knjiga.

CRITICAL RECEPTION OF BALLET PERFORMANCES OF THE CROATIAN NATIONAL THEATER IN ZAGREB FROM 1995 TO 2002

Abstract

The paper examines the relevance of the critical reception of premiere ballet performances of the Croatian National Theatre in Zagreb from 1995 to 2002, the period in which the director of the Ballet was Almira Osmanović. Since reviews are mostly published in newspapers (daily, weekly or biweekly), the main methodological framework for their valorisation is the classification of reviews, which, according to Radomir Životić, is the most effective in the context of newspaper review, and which – depending on whether the criteria for evaluation are within or outside the reviewed piece – can be immanent or internal and transcendental or external; the difference between these two reviews consists of similar premises as between normative and existential review. Furthermore, according to Životić, reviews can be impressionistic, dogmatic, scientific (erudite), biographical, positivistic, traditionalistic, psychological, formalistic, symbolic and interpretive. The analysis of critical reception points to the conclusion that most critics of ballet performances of the Croatian National Theatre in Zagreb in the observed period reviewed them impressionistically and sporadically, sometimes even less than that – in texts that could hardly be called reviews in the true sense of the word. Three critics stood out with their predominantly formalistic approach, but also with the rarity of their publications, while only a few critics stood out with relevant and continuous reviews of repertoire choices in which they usually combine normative, impressionistic, dogmatic, erudite, traditionalistic, formalistic, symbolic and/or interpretive approach.

Key words: *purpose of reviews, classification of newspaper reviews, characteristics of a newspaper critic.*

UDK 316.774:378.14
UDK 004.9:378.14
Pregledni rad

Darija Kuharić

TERCIJARNO OBRAZOVANJE: MEDIJSKA I DIGITALNA PISMENOST KAO DIO PROFESIONALNOG RAZVOJA

Sažetak

Kao neobavezni dio obrazovanja koje se provodi u posebnim institucijma, visoko obrazovanje 21. stoljeća suočava se sa značajnom razlikom u medijskoj i digitalnoj pismenosti studenata i nastavnika (digitalni urođenici i digitalne pridošlice). Postavlja se pitanje je li moguće premostiti tu razlika, no taj čin definitivno ovisi o profilu institucije. Kako je Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku visokoobrazovna institucija po mnogočemu jedinstvena u Republici Hrvatskoj, a i znatno šire, budući da izvodi studijske programe i dodjeljuje diplome iz umjetničkog, društveno, humanističkoga te interdisciplinarnog područja znanosti i umjetnosti, njezini su nastavnici kompetentni u implementaciji novih tehnologija u svoje predmete. Na Odsjeku za kulturu, medije i menadžment informacijska, medijska i digitalna je pismenost inkorporirana u nastavne predmete. Engleski jezik za akademske potrebe/engleski jezik struke kao dio studijskih programa Odsjeka može se definirati Gillettovim (2004) riječima kao jezične i srodne kompetencije potrebne studentima tijekom visokoškolskog obrazovanja putem engleskog jezika. Nakon detaljnog prikaza teorijskog pristupa sigurnosti na internetu, medijskoj, informacijskoj i digitalnoj pismenosti te digitalnim urođenicima i digitalnim pridošlicama, daje se prikaz posvećenosti Akademije u promociji prethodno spomenutih vrijednosti zajedno s informacijama o njihovoj implementaciji u brojne predmete, s posebnim naglaskom na engleski jezik za akademske potrebe, odnosno jezik struke.

Ključne riječi*: medijska, informacijska i digitalna pismenost; digitalni urođenici i digitalne pridošlice; Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku; engleski jezik za akademske potrebe/ engeleski jezik struke*

Uvod

Uz digitalnu i medijsku pismenosti najčešće se veže pojam sigurnosti na internetu, koja podrazumijeva znanje i sposobnosti za prepoznavanje potencijalnih opasnosti, odnosno razvijenu svijest o osnovnoj sigurnosti tijekom pretraživanja interneta i dijeljenja sadržaja. Bez obzira što postoji velika razlika u informatičkoj, digitalnoj i medijskoj pismenosti između dvije temeljne generacije korisnika (digitalnih urođenika i digitalnih pridošlica), starije generacije trebaju svojim iskustvenim djelovanjem educirati mlade kako da postanu bolji korisnici informacija i sadržaja iz *online* okruženja te ih poticati na kritičko razmišljanje. U tome najvažniju ulogu imaju roditelji i nastavnici. Gleda li se iz perspektive vertikalne podjele hrvatskog školskog sustava, u kurikulumima u primarnom i sekundarnom obrazovanju sadržaji su medijske i informacijske pismenosti implementirani.[1] No, čini se da se zbog specifičnosti i kompleksnosti tercijarnog obrazovanja kontinuitet institucionaliziranog rada na ovoj vrsti pismenosti prekida, osim ako nije riječ o visokim učilištima posvećenih edukaciji budućih nastavnika/odgajatelja, ili – kao u slučaju Akademije za umjetnost i kulturu u Osijeku, Odsjeka za kulturu, medije i menadžment – budućih djelatnika u medijima i kulturi.

Rad je podijeljen u nekoliko poglavlja u kojima se detaljno prikazuju stavovi i promišljanja iz relevantne literature u vezi sigurnost internetskog okruženja, suvremene *pismenosti*, razlike u pojmovima *digitalni urođenici* i *digitalne pridošlice*, kao i medijske, informacijske i digitalne

[1] O tome opširnije na: https://www.medijskapismenost.hr/medijska-pismenost-u-novim-hrvatskim-kurikulumima/

pismenost. Posebna poglavlja posvećena su digitalnoj i medijskoj pismenosti na Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku i njezinom Odsjeku za kulturu, medije i menadžment te mogućnostima implementacije medijske i digitalne pismenosti u nastavu engleskog jezika na Akademiji.

(Ne)sigurni internet

I ove je godine (8. veljače 2022.) obilježen Dan sigurnijeg interneta (*Safer Internet Day - SID*) različitim aktivnostima širom svijeta. Naime, svake se godine na drugi dan drugog tjedna drugog mjeseca tisuće ljudi diljem svijeta se udruže kako bi sudjelovali u događajima i aktivnostima kojima se želi podići svijest o sigurnosnim problemima na internetu. Organizator SID-a je udruga Insafe/INHOPE [2]uz potporu Europske Komisije s ciljem promicanja sigurnije i odgovornije upotrebe online tehnologije i mobilnih uređaja, posebice među djecom i mladima.[3] Ovogodišnja tema bila je „Zajedno za bolji internet", a poziv je odaslan svima koji se žele uključiti u kampanju - od mladih, roditelja ili nastavnika/odgajatelja, do političara, predstavnika organizacija ili tvrtki. I same su društvene mreže[4] sudjelovale u obilježavanju toga dana. Važno je napomenuti kako se radi o kontinuiranoj akciji tijekom cijele godine. Planovi za način obilježavanja SID-a 2023 već su u tijeku, a bit će obilježen 7. veljače 2023.[5]

Potrebno je naglasiti kako je SID nastao na inicijativu projekta EU SafeBorders 2004. godine, da bi ga sljedeće godine preuzela mreža Insafe. SID se proširio izvan svojih tradicionalnih geografskih okvira te ga danas obilježava gotovo 200 zemalja. Osnovani su nacionalni centri za sigurniji internet sa zadacima organiziranja kampanja, koordiniranja različitih aktivnosti, razvoja sinergije na nacionalnoj razini i suradnje sa svim relevantnim čimbenicima kao na europskoj, tako i na regionalnoj i lokalnoj razini. Financiraju se sredstvima Europske komisije. Upravo EK planira ovoga proljeća predložiti strategiju potpore digitalnim vještinama, omogućiti stjecanje digitalnih iskustava primjerenih dobi te poticati sudjelovanje djece u digitalnim aktivnostima.[6]

U Republici Hrvatskoj aktivan je Centar za sigurniji internet (CSI), koji na svojoj mrežnoj stranici ističe kako je „Internet mjesto na kojemu, barem u Hrvatskoj, ne postoji ustavljen mehanizam kontrole sadržaja u sklopu državnog aparata, odgovornost ostaje na djeci i mladima, a ponajviše na roditeljima koji bi trebali kontrolirati djecu u korištenju Interneta," sukladno čemu su metode njihova rada usmjerene na senzibiliziranje, informiranje, edukacije i računalne proizvode zaštite."[7] Mrežna stranica donosi vijesti i članke iz ove domene te nudi edukativne materijale. Aktivan je telefonski broj za pomoć i podršku u slučaju nasilja preko Interneta, savjet kako se zaštititi na Internetu i kako sigurno koristiti Internet te savjet što napraviti i kako se nositi s neprimjerenim sadržajem ili kontaktom na Internetu. CSI podržava rad mrežne stranice *Netica*, namijenjene prvenstvo djeci i mladima. Moto stranice jest „Zajedno možemo naučiti pravilno koristiti Internet!". *Netica* nudi webinare za stručnjake te vrlo detaljno definira e-nasilje s uputama za djecu i roditelje, uz pomno izrađen „Digitalni priručnik za voditelje programa"[8]. U popisu korisnih web stranica nalazi se portal www.medijska pismenost.hr, čiji je jedan od službenih partnera Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku.

[2] Insafe/INHOPE surađuju putem mreže Safer Internet Centres (SICs) širom Europe. Detaljnije na https://www.betterinternetforkids.eu/policy/insafe-inhope
[3] https://www.dansigurnijeginterneta.org/index.php/informacije/
[4] Facebook, Twitter, LindedIn i TikTok pod #SaferInternetDay i #SID2022
[5] https://www.saferinternetday.org/
[6] https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/safer-internet-day-2022-together-better-internet
[7] https://csi.hr/onama/
[8] Priručnik je izrađen u sklopu projekta „Upoznajmo i prepoznajmo e-nasilje: program prevencije elektroničkog nasilja" (2018.)

Suvremena *pismenost*

Kako bi u suvremenom okruženju bogatom medijima (mladi) ljudi bili *pismeni*, trebaju imati znanja, usvojiti vrijednosti te usvojiti niz alata za kritičko mišljenje. Sve veći broj aktivnosti koji se odvija *online*, stavlja mahom stariju (ali i manji dio mlade) populaciju slabijih ili nepostojećih digitalnih kompetencija u neravnopravan položaj. Primjerice, e-Građani je portal informacija i e-usluga Republike Hrvatske koji mogu koristiti svi hrvatski državljani, digitalni nomadi i svi strani državljani (EU, non-EU, EEA) s boravištem u Hrvatskoj,[9] a podijeljen je na niz područja[10]. „Digitalna pismenost je podjednako važan element u učenju o povijesti i učenju kako učiti povijest […], kao što je učenje o informacijskoj i komunikacijskoj tehnologiji i savladavanje vještina potrebnih za korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije. Digitalna je pismenost doista bitan sklop životnih vještina potrebnih za nadopunu i proširivanje vještina i znanja prethodno naučenih u školi.

U promišljanju pojma *pismenost* Hobbs (2010, 17) naglašava neupitnost značenja ove riječi u smislu čitanja i pisanja, govora i slušanja. No, zbog korištenja različitih izričaja i vrsta komunikacije u svakodnevnom životu, koncept se pismenosti počeo definirati u smislu sposobnosti dijeljenja značenja putem sustava simbola kako bi se u potpunosti participiralo u društvu. Njegovo mišljenje dijeli Yanarateş ističući kako je suvremenom svijetu moguće susresti se s nekim novim konceptom *pismenosti* gotovo svaki dan (2020, 90). Ipak, nije riječ o lingvističkom pomodarstvu: naime, još prije četvrt stoljeća Snavely i Cooper (1997, 12) u raspravi su oko opravdanosti uvođenja pojma *informacijska pismenost* navele niz primjera primjere upotrebe pojma *pismenost* za označavanje temeljnog poznavanja predmeta ili polja.[11] Kompleksnost stavova u kontekstualnom, kvantitativnom i kvalitativnom smislu navodi Bazalgette (2008 prema Hague i Williamson, 2009, 20) na stav da bi „pismenost trebala biti cjeloviti portfolio integriranih vještina, znanja i shvaćanja koja nam omogućuju sudjelovanje u našoj kulturi i društvu“. Hague i Williamson posebno skreću pozornost na Bazalgettino distanciranje od pojmova „digitalna“ i „medijska“ pismenost; ona je stajališta da ih se ne treba smatrati (ne)djeljivim sustavom kompetencija, već glavnim dijelom same pismenosti. Umjesto uvođenja novih naziva, pojam pismenosti trebalo bi redefinirati za 21. stoljeće.

Digitalni urođenici i digitalne pridošlice

Digitalna pismenost je više od tehnoloških znanja i vještina. Uključuje širok spektar etičkih, socijalnih i misaonih aktivnosti koje se implementirane u svakodnevni život, rad, učenje i slobodno vrijeme. U znanstvenoj se i stručnoj literaturi u kontekstu digitalne pismenost naglašava razlika između dvije generacijske skupine koje se označavaju kao terminima digitalni urođenici i digitalne pridošlice[12].

Naziv **digitalni urođenici** (*digital natives*) uvriježio se za mladu (i mlađu) populaciju, jer se lakoćom služe suvremenim tehnologijama. Ovaj naziv[13] prvi je prije više od dva desetljeća

[9] https://gov.hr/hr/postanite-e-gradjanin/2090

[10] https://gov.hr/hr/katalog-usluga/10 Riječ je područjima obitelji i život, pravna država i sigurnost, odgoj i obrazovanje, promet i vozila, aktivno građanstvo, prava potrošača, financije i porezi, zdravlje, rad, poslovanje, stanovanje i okoliš te hrvatski branitelji.

[11] Tablica sadrži 34 pojma navedena abecednim redom. Poljoprivredna, građanska, kompjuterska, plesna ekološka, geografska, židovska, medijska, politička i televizijska pismenost samo su neki od primjera.

[12] U hrvatskom jeziku zastupljeni su i drugi prijevodi engleskih pojmova *digital natives* i *digital immigrants*. Usporedi: Stričević, I. (2010) Digitalni domoroci i digitalni imigranti. *Dijete i društvo : časopis za promicanje prava djeteta*, 12 (1/2), 83-92. Prijevod u radu preuzet je iz Carnetovog iz *Edupointa*, časopisa o primjeni informacijskih tehnologija u obrazovanju, odnosno prijevoda članka M. Prenskog (2005): „Digitalni urođenici, digitalni pridošlice“, Zagreb, br. 40, godište V, str. 23-26 http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.html

[13] U znanstvenoj se literaturi koriste još istovrijedni pojmovi „digitalna generacija« (Buckingham i Willet, 2006; Edmunds i Turner, 2005), „mrežna generacija“ (Tapscott, 1998), „mobilna generacija“ (Bolin i Westlund, 2009) i drugi. Opširnije vidi

upotrijebio Prensky (2001,1), uz objašnjenje kako su „današnji su učenici i studenti izvorni govornici digitalnog jezika računala, videoigrica i Interneta“. Razlog je vrlo jednostavan: mladi žive u interaktivnoj digitalnoj kulturi „na zahtjev“ (*online*)[14], naučeni na pristup medijima kadgod i gdjegod požele. Trenutna razmjena poruka (*instant messaging*), dijeljenje fotografija, dopisivanje, korištenje društvenih mreža, prijenos digitalnog medijskog sadržaja, mobilni Internet i dr. samo su neki od primjera u kojima mladi prednjače u odnosu na starije generacije u prihvaćanju novih načina online interakcije. Oni su, naprosto riječima Prenskog (2001,1), izvorni govornici digitalnog jezika računala, videoigrica i Interneta.

Determiniranje jedne generacije zahtijevalo je imenovanje pandana. Nas „koji nismo rođeni u digitalnom svijetu, ali smo se u jednom trenutku u životu našli očarani novom tehnologijom te prihvatili mnoge ili većinu njezinih vidova“ Prensky (2001,2) je nazvao **digitalnim pridošlicama** (*digital immigrants*). Naše je obilježje, podrobnije objašnjava autor, tzv. **pridošlički naglasak** (*digital immigrant accent*) koji se ogleda u činjenici da će nam pri traženju neke informacije Internet biti tek drugi izbor, a ne prvi, ili da ćemo prvo pročitati upute za korištenje nekog programa, a nećemo pretpostaviti da će nas program sam naučiti kako da ga koristimo. Današnja starija generacija socijalizirala se na neki drugi način i sad uče nov jezik. Populacija digitalnih pridošlica sastavljena je od roditelja i nastavnika. U kontekstu roditeljske populacije Labaš (2015, 61) ističe da ono što danas ujedinjuje praktički sve obitelji u razvijenijim zemljama jesu gotovo stopostotna dostupnost i tradicionalnim i novim medijima, te da teško možemo pronaći dijete kojemu putem medija nisu dostupni različiti informativni, odgojno–obrazovni, kulturni, zabavni i drugi sadržaji. Zbog toga što su mediji na neki način ‘konkurencija’ i obitelji i školi, razvio se i koncept medijskog odgoja koji nas dovodi do medijske i informacijske pismenosti.

Medijska vs. informacijska[15] **vs. digitalna pismenost**

Mnoštvo znanstvenih i stručnih radova, knjiga, publikacija te edukativnih materijala, bavi se istraživanjem i poučavanjem medijske, informacijske i digitalne pismenosti (Slika 1).

O konceptu medijske pismenosti govori se u SAD-u i Europi od početka 20. stoljeća[16] kao sredstvu za usvajanje niza znanja, kompetencija i navika potrebnih za punopravno sudjelovanje u društvu prožetom suvremenim medijima. Koncept prolazi kroz preobrazbu i mijenja se kao rezultat brzih promjena u digitalnim medijima, masovnim medijima, društvenim medijima, popularnoj kulturi i društvu uopće. Postoje brojni kompetentni pristupi medijskoj pismenosti u SAD-u i svijetu. No, usvajanje digitalnih i medijskih kompetencija ne može se koncipirati isključivo kao set tehničkih i operativnih vještina; naprotiv, ove su kompetencije dio procesa kulturnih promjena (Hobbs, 2015). Za Pottera (2019, 558) medijska je pismenost „popularan

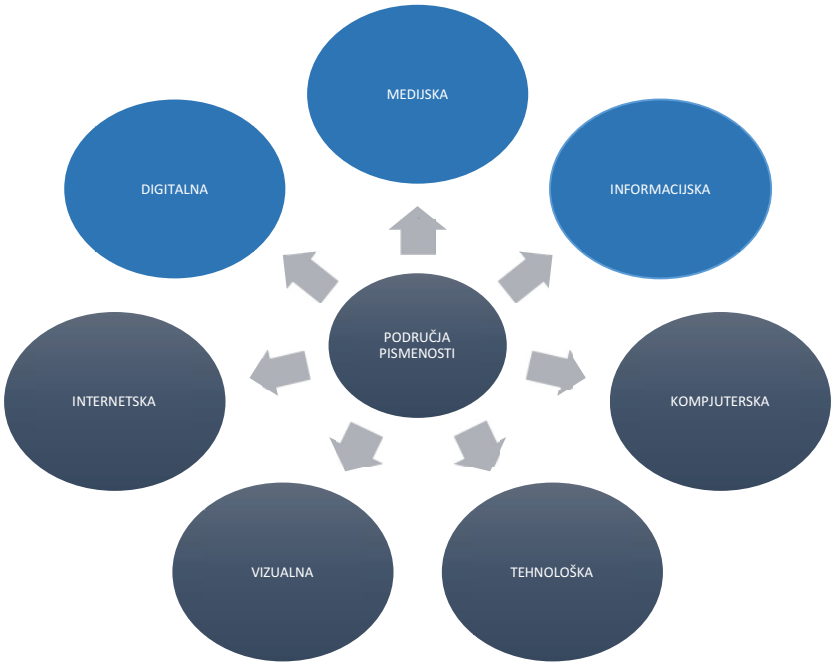
Čuvalo, A., i Peruško, Z. (2017). 'Ritmovi medijskih generacija u Hrvatskoj: istraživanje repertoara medijskih generacija iz sociološke perspektive', *Revija za sociologiju*, 47(3), str. 271-302. https://doi.org/10.5613/rzs.47.3.2

[14] https://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/guides/classroom_guide_digital_literacy.pdf

[15] Informacijska pismenost nije predmet ovoga rada. Navodi se isključivo u kontekstu instrumentalne povezanosti s ostale dvije kompetencije, posebice s medijskom pismenošću. UNESCO uvodi 2013 godine složeni objedinjeni koncept medijske i informacijske pismenosti (MIP) te ga definira kao „skup kompetencija koji građanima omogućava pristup, pronalaženje, razumijevanje, procjenu i upotrebu, stvaranje, kao i razmjenu informacija i medijskih sadržaja u svim formatima, koristeći razne alate, na kritičan, etičan i učinkovit način, kako bi sudjelovali i aktivno djelovali u osobnim, profesionalnim i društvenim aktivnostima.“ Vajzovića i sur. (2021, 96)

[16] Pišući o historiografiji medijske pismenosti Hobbs (2015, 29) navodi kako znanstvenici i istraživači tek počinju proučavati njezin koncept. Kao primjer navodi kako su gledatelji filmova u SAD-u prepoznali edukativni potencijal novog medija već prvih godina od početka prikazivanja. Tako je 1915. godine osnovan prvi lokalni klub posvećen izučavanju filma (the Cleveland Cinema Club). U razdoblju od 1915.-1934. diljem SAD-a i Europe nastavnici/odgajatelji i roditelji uključivali su se u filmske rasprave, iz kojih bi se izrodili kritički stavovi prema filmu redefiniravši time pojam „gledateljstva“.

pojam. Kada biste pretraživali znanstvenu literaturu koristeći jednu od mnogih baza podataka koje stoje na raspolaganju u univerzitetskim knjižnicama, pronašli biste oko nekoliko stotina do nekoliko tisuća poveznica na izvore u kojima se ovaj pojam jedna od ključnih riječi. I dok pišem ovo poglavlje, rezultati pretrage za „medijskom pismenošću“ u Google tražilici dosegli su brojku od 792.000. Očigledno je kako je medijska pismenost vrlo popularna tema ne samo među znanstvenicima, već i ostalom populacijom, koja uključuje roditelje, nastavnike, društvene aktiviste i političare.“



Slika 1. Medijska vs. informacijska vs. digitalna pismenost u odnosu na neka srodna područja pismenosti[17]

Upravo zbog brojnosti i varijacija definicija kao i protoka vremena izdvaja se recentni stav Vajzovića i sur. (2021, 97): „Informacijska pismenost bavi se načinom na koji se upravlja podacima i informacijama u bilo kojem obliku i formatu, koristeći različite tehnološke alate. Medijska pismenost usredotočena je na medije radi kvaliteta demokratije/vladavine i općeg razvoja. Budući da su masovni mediji i informacijske i komunikacijske tehnologije pretežno prisutni u svakodnevnom životu, potrebno je manje truda za traženje i pronalaženje informacija, jer sadržaj pružaju medijske institucije i drugi proizvođači. Trenutno postoji teoretska i empirijska konvergencija, koja kombinira medijsku pismenost, informacijsku pismenost, ICT pismenost i digitalnu pismenost, što zahtijeva novi i kombinirani skup kompetencija i mehanizama saradnje. Medijska pismenost posebno se bavi slobodom izražavanja, slobodom štampe i pluralizmom medija, dok informacijska pismenost podcrtava pravo traženja, primanja i prenošenja informacija i ideja putem bilo kojeg medija i bez obzira na granice. Digitalna pismenost odnosi se na (digitalne) informacije i otvorenost, pluralnost, uključenost i transparentnost bilo koje informacijske i komunikacijske tehnologije, posebno interneta.“ [18]

[17] Prema grafikonu Media Literacy: A Conceptual Analysis - Scientific Figure on ResearchGate. Available from: https://www.researchgate.net/figure/Media-literacy-and-some-other-literacy-within-literacy-areas-Historical-Development-of_fig1_348018216 [accessed 17 Feb, 2022]
[18] Podebljani pojmovi – istaknula D. K.

Značenje i primjenu pojma medijska pismenost (*media literacy*) u suvremenom društvu najbolje oslikava naziv konferencije održane prije godinu dana u Rumunjskoj. U svibnju 2021. godine Centar za neovisno novinarstvo uz potporu UNICEF-a, u suradnji s Rumunjsko-američkom zakladom, organizirao je konferenciju „Svakodnevni test: kako položiti ispit iz dezinformacija pomoću medijske pismenosti“ (*The every day exam: How to pass the disinformation test using media literacy*).

„Medijske kompetencije su neophodne, pogotovo u kontekstu interakcije s informacijama, ali i dezinformacijama koje su postale dio naše svakodnevice kao i obrazovnog sustava. Onoga trenutka, kada se obrazovni proces počne makar djelomično izvoditi kombinirano na daljinu s nastavom u učionicama ili isključivo na daljinu, postaje jasno kako je filtriranje izvora informacija od ključne važnosti. (…) Osnove medijske pismenosti pomažu učenicima da budu sigurni: u psihološkom, informacijskom i fizičkom smislu,“ riječi su Ligie Deca iz rumunjskog Ministarstva za obrazovanje i istraživanje, savjetnice rumunjskog predsjednika.[19] U ovoj ocjeni sadržana su dva bitna pojma: medijske kompetencije i medijska pismenost. Medijske su kompetencije (Tolić 2019,79) središnji pojam i krajnji cilj razvoja medijske pedagogije[20], koja se zadnjih šezdesetih godina etablirala kao posebna znanstvena disciplina. Nastala je kao rezultat razvoja odgojnih znanosti i kao reakcija na pedagogijske posljedice naglog razvitka (inovativnih) medija i obrazovnih tehnologija (Miliša, Tolić, Vertovšek, 2009., 113. prema Tolić, 2009, 97). To je interdisciplinarna znanstvena disciplina koja obuhvaća domene medijskog odgoja, medijske kulture, medijske filozofije, medijske didaktike, semiotike, komunikologije, medijsko-znanstvenog istraživanja, medijske socijalizacije te medijske etike (Baacke 2013: 12; Bauer 2007: 159; Tolić 2009a: 1 prema Zovko, A. i Šajer, V. 2020, 337). Medijska pismenost je uži pojam od medijskog obrazovanja, a medijsko obrazovanje je uži pojam od medijskog odgoja (Slika 2).



Slika 2: Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije; Izvor: (Tolić, 2009, 99)

Jedan od prvih znanstvenika i stručnjaka koji se zauzimao za medijski odgoj jest Len Masterman, čiji je prijedlog da se u obitelji o medijima podučava nehijerarhijski (to jest da roditelji djeci ‘ne dociraju’), da se o medijima zajednički razmišlja (refleksija) i raspravlja, da se medije analizira, te da ih se kada god je to moguće ujedno i stvara (Labaš 2015, 62). Najbolji pristup medijskom odgoju je solidnog odnosa s djetetom, koji će djetetu — kako mlađe dobi tako

[19] https://www.unicef.org/romania/press-releases/media-literacy-public-agenda
[20] Medijska pedagogija za predmet svog poučavanja ima sociopedagogijske, sociokulturalne i sociopolitičke aspekte u suvremenim sredstvima (medijskog) komuniciranja, a osobito se bazira na analizi uloge medija na svijest i ponašanja djece i mladih te, u konačnici, njihovoga osposobljavanja za kritičku analizu medijskih ponuda. (Tolić, 2019)

i adolescentu — omogućiti razgovor o svakoj temi, pa i eventualnim tjeskobama, strahovima i brigama do kojih je došlo zbog kontakata i zahtjeva koji im stižu internetom i društvenim mrežama. Na taj se način uspostavlja odnos povjerenja koji će dovesti do toga da se dijete osjeća prihvaćenim i da ga se ne osuđuje, kako bi se uvijek osjećao zaštićenim.

S druge strane, pak, kada su u pitanju sve razine odgojno-obrazovanog sustava Prensky (2001,2) je prepoznao ključni problem: nastavnici kao digitalni pridošlice koji govore zastarjelim jezikom (jezikom preddigitalnog doba) teškom mukom poučavaju populaciju koja govori potpuno novim jezikom. Iako živimo u globalnom društvu nastavnici se suočavaju s brojnim izazovima (Meehan i sur. 2015, Hobbs i Tuzel, 2017) jer postoje brojni razlozi za sporo uvođenje medijske pismenosti u edukaciju samih djelatnika u prosvjeti. Ipak, nastavnici čija je digitalna i medijska pismenost na višoj (visokoj) razini imaju kompleksniji način razmišljanja kada su u pitanju osobni stavovi i navike, što uvelike utječe na njihovu motivaciju za primjenu digitalnih medija u nastavi (Hobbs i Tuzel, 2017, 1). U radu se prikazuje implementacija medijske i digitalne pismenosti u nastavi engleskog jezika na jednom od hrvatskih visokih učilišta, Akademiji za umjetnost i kulturu u Osijeku i njezinom Odsjeku za kulturu, medije i menadžment.

Digitalna i medijska pismenost na AUKOS-u (Odsjek za kulturu, medije i menadžment)

Jedan od odsjeka Akademije za umjetnost i kulturu u Osijeku - Odsjek za kulturu, medije i menadžment - jedinstven je po svojem interdisciplinarnom modelu studija. Na preddiplomskoj razini izvodi se studij Kultura, mediji i menadžment, a na diplomskoj razini ponuđena su dva studijska programa: Menadžment u kulturi i kreativnim industrijama te Mediji i odnosi s javnošću. Osim interdisciplinarnosti, studijski programi Odsjeka za kulturu, medije i menadžment omogućuju primjenu analitičkih diskursa u praksi. Promoviraju se inovativni modeli učenja koji u praktičnom dijelu nastave (pr)ovjeravaju teorijska ishodišta. Nastava se ostvaruje u suradnji s raznorodnim kulturnim institucijama i stručnjacima iz prakse te se premješta izvan službenih prostorija kako bi studenti u izravnom susretu s različitim djelatnostima u kreativnim industrijama i odnosima s javnošću stekli neophodne kompetencije i vještine potrebne na suvremenom tržištu rada.[21]

Informacijska, medijska i digitalna pismenost inkorporirana je u gotovo sve module koji se izvode na Odsjeku. Tijekom preddiplomskog studija studenti se mogu odlučiti za izborne predmete poput „Medijske pismenosti“, „Dezinformacijama u novim medijima“, „Etika i medijska kultura“, „Digitalnih kulturnih sadržaja“ i druge[22]. U okviru izvannastavnih aktivnosti Akademije i Odsjeka, od 2019. godine Akademija je službeni partner portala medijskapismenost.hr[23] koji donosi primjere dobre prakse iz hrvatskih škola, vrtića i udruga, materijale namijenjene obrazovnim djelatnicima za održavanje satova medijske pismenosti s djecom i mladima te njihovim roditeljima, savjete za roditelje kad je riječ o djeci i medijima te provjerene informacije o medijskom obrazovanju, medijima i njihovom utjecaju, kao i novim trendovima i izazovima života u moderno doba.[24] Nadalje, u okviru 4. Dana medijske pismenosti prošle su godine (19. do 25. travnja), koje su na nacionalnoj razini organizirali Agencija za elektroničke medije i Ured UNICEF-a za Hrvatsku te brojni drugi partneri, a pod pokroviteljstvom Ministarstva kulture i medija te Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske održani Dani medijske pismenosti na AUK-u 2021 (Slika 3). Cilj je projekta bio osvijestiti javnost o

[21] http://www.uaos.unios.hr/odsjek-za-kulturu-medije-i-menadzment-2/
[22] Opširnije na: http://www.uaos.unios.hr/izvedbeni-plan-nastave/
[23] Pokretači i osnivači portala medijskapismenost.hr su Agencija za elektroničke medije i UNICEF
[24] https://www.medijskapismenost.hr/o-nama/

važnosti medijske pismenosti i osigurati što većem broju građana, posebice djece i mladih, prigode za učenje o medijima. Dva su dana bila u potpunosti posvećena inkluziji studenata u ovu problematiku: studenti Akademije predstavljali su svoje kratke videouratke na teme govora mržnje i elektroničkoga zlostavljanja posredstvom medija, širenja (dez)infodemije u medijima te medijske pismenosti i kritičkog razmišljanja. K tome, studenti su izložili svoje radova na teme korištenja propagandnih tehnika i manipulativnih metoda u medijima.[25]

Određen broj kolegija koristi potencijale participativne kulture, kojoj akademska zajednica daje puno prostora u svojim raspravama. Participativna kultura širok je pojam kojim je obuhvaćen niz radnji koje korisnici poduzimaju u digitalno doba. Za popularizaciji i širenju participativne kulture kao teorijske osnove zaslužan je Henry Jenkins. U kulturnom kontekstu participativne kulture naglašena je široka participacija u kreiranju i distribuciji medijskih sadržaja kao što su kreiranje vlastite web stranice ili bloga, stvaranje i distribucija originalnog umjetničkog djela, stvaranje novih djela kroz kroz remiks postojećih online sadržaja i slično (Ognjan, 2020).



Slika 3. Vizualni identitet „Dana medijske pismenosti 2021“[26]

Jenkins tumači parcipativnu kulturu kao kulturu koja dopušta slobodno izražavanje umjetničkog talenta i građanskog angažmana dijeljenjem vlastitih djela s drugima. U tom procesu svatko je *produser* (istodobno *producer* i *user,* odnosno kreator i konzument). Po njemu je jedna od glavnih karakteristika participativne kulture upravo medijska konvergencija, shvaćena *kao protok sadržaja na više medijskih platformi te suradnja između više medijskih industrija i migracijskog ponašanja medijske publike, koja će ići bilo gdje u potrazi za željenim zabavnim sadržajem* (Jenkins i dr., 2006 prema Ognjan, 2020). Očituje se kroz (Jenkins, 2009, VII):

- Pripadnost - članstvo, formalno ili neformalno, u online zajednicama okupljenim oko različitih oblika medija poput Facebooka, MySpacea, aplikacija za razmjenu poruka, meta gaming klanova)[27]
- Izričaj - stvaranje novih kreativnih oblika
- Zajedničko rješavanje problema - suradnja u formalnim ili neformalnim skupinama kako bi se riješio zadatak i došlo do novih spoznaja (npr. Wikipedia)
- Razmjena - oblikovanje dostupnosti u medijima (podcasti, pisanje bloga)

[25] http://www.uaos.unios.hr/dani-medijske-pismenosti-na-akademiji-2021/
[26] Izvor: http://www.uaos.unios.hr/dani-medijske-pismenosti-na-akademiji-2021/
[27] Jenkins navodi MySpace i Friendster. Prema podacima https://digital.hbs.edu/platform-digit/submission/before-facebook-there-was-friendster-yes-thats-right/ Friendster više ne postoji. Nakon što je 2010. godine prodao svoje patente za društvene mreže Facebooku, 2019. preuzeo ga je malezijski MOL Global. Godinu dana kasnije, nezamijećeno je ugašen, za razliku od MySpacea koji rebrendiranjem u glazbenu stranicu uspio izbjeći njegovu sudbinu. https://www.britannica.com/topic/Myspace

Usprkos prednostima, Jenkins (2009, VIII) upozorava da ne treba smetnuti s uma ni pedagoške intervencije u slučajevima nejednakosti u participaciji, problemima u transparentnosti i etičkih izazova.

Implementacija medijske i digitalne pismenosti u nastavi engleskog jezika na AUKOS-u

Internacionalizacija u visokoškolskom obrazovanju dovela je do (gotovo) isključive uporabe engleskog jezika kao sredstva komunikacije u akademskoj komunikaciji. Engleski jezik je najzastupljeniji strani jezik na visokim učilištima ne samo u Republici Hrvatskoj, nego i u brojnim drugim državama u svijetu. Sukladno tome, pred EAP/ESP predavače (*English for Academic Purposes / English for Specific Purposes*) postavljaju se vrlo visoko zahtjev, čije je glavna kompetencija specijalizirano (po)znanj(vanj)e sadržaja u tercijarnom obrazovanju. No, EAP/ESP predavači mogu pozitivno intervenirati u procesu unapređenja stručnog znanja studenata tijekom njihovog usvajanja jezičnih kompetencija (Klimova, 2015, 634), budući da je EAP/ESP kurikulum sastavljen od predavanja (seminara, vježbi) koje su osmišljene prema potrebama studenata.

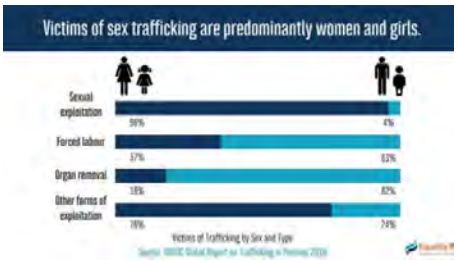
Na Odsjeku za kulturu, medije i menadžment Akademije za umjetnost i kulturu u Osijeku koncepti kolegija Engleski jezik u kulturi 1-4 temelje se na konceptualizaciji znanja i vještina u savladavanju programom definiranih ishoda učenja u L2, odnosno razine jezične kompetencije koje polaznici trebaju postići, a temelje se na smjernicama Vijeća Europe navedenim u Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (B1-C1).[28] Stari i novi medij te društvene mreže implementirani su u izvođenje nastave kod pisanja, čitanja, slušanja, upotrebe gramatike i vokabulara te govora, čime je kreativnost i angažiranost studenata podignuta je na novu razinu. I konačno, ali ne manje bitno, digitalna i medijska pismenost inkorporirana je u nastavu engleskog jezika, bilo kao glavna tema ili pomoćna aktivnost. Naravno, i dalje postoji diskrepancija u odnosu nastavnik kao digitalni pridošlica i student kao digitalni urođenik, no dodatna edukacija u smislu cjeloživotnog učenja, dostupnost raznolikog materijala primjenjivog u nastavi, sluh za interese studenata i želja za kreativnim radom, mogu premostiti ovu razliku.

Primjeri iz prakse

Digital & media literacy project

U III. semestra studija „Kultura, mediji i menadžment“ studenti su odslušali ili slušaju kolegije kroz koje upotpunjuju svoja znanja o medijskoj, informacijskoj i digitalnoj pismenost. Na početku rada na projektu u okviru kolegija Engleski jezik u kulturi 3 studenti dobivaju popis tema[29] te polaznu mrežnu stranicu. Nakon odabira i prijave teme, tročlane grupe zajednički istražuju područje. Rezultate istraživanja izlažu putem prezentacija koje trebaju sadržavati problemska pitanja za raspravu između izlagača i ostalih studenata (Slika 4-6).



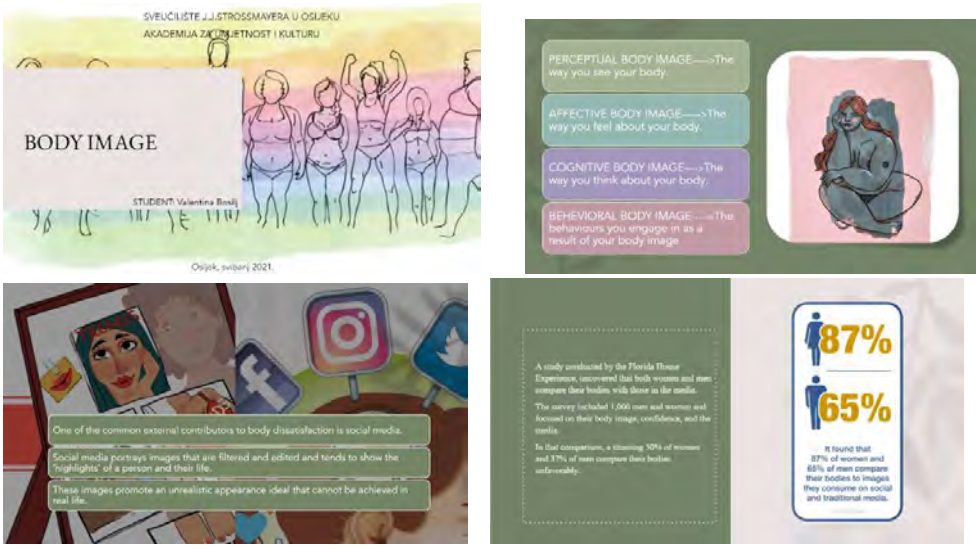


[28] https://www.skola-simunic.hr/uploads/documents/Razine_A1-C2_prema_CEF-u.pdf

[29] Popis je načinjen prema listi problema i/ili opasnost koje se mogu pojaviti u medijima ili digitalnom svijetu s mrežne stranice https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy



Slika 4. Dio studentske prezentacija na temu „Sexual Exploitation“



Slika 5. Dio studentske prezentacija na temu „Body Image“



Slika 6. Dio studentske prezentacija na temu „Privacy“

Personal video

Na početku akademske godine studenti kolegija Engleski jezik u kulturi 1 trebaju se predstaviti pomoću kratkog videa primjenjujući *Powtoon*. Riječ je o online alatu za izradu animiranih videozapisa i prezentacija. Prema uputama nastavnika[30], u uvodnom dijelu studenti

[30] Ovaj način rada pokazao se učinkovitim tijekom pandemije Covid-a 19 u nastavi na daljinu.

gledaju video "Global Media Culture" izrađen upravo pomoću *Powtoona*. Potom ih se usmjerava na stranicu www. powtoon.com, gdje se prijavljuju. Uz pomoć vodiča[31] pristupaju izradi svog videa (Slika 7) te ga šalju u Google učionicu. Dio materijala mogu vidjeti svi studenti, ako je dobivena suglasnost autora. Kako je ovdje riječ o vrlo dobrom primjeru participativne kulture, na sljedećem se predavanju posvećuje pozornost upravo toj temi.



Slika 7. Početak videa izrađenih pomoću alata *Powtoon*

Google arts & culture

Nakon uvodne prezentacije o aplikaciji putem koje je moguće pregledavati umjetnine, artefakte te otkrivati brojne kulturne baštine u više od dvije tisuća muzeja diljem svijeta, arhiva i organizacija koje su sklopile partnerstvo s Googleovim kulturnim institutom, studenti je otvaraju/instaliraju na svojim pametnim telefonima[32]. Nakon pregleda sadržaja i rasprave o aplikaciji, slijedi zabavan zadatak: otkrivanje čijem portretu tko nalikuje. U izborniku Art Selfie studenti slijede upute na engleskom jeziku, snimaju *selfije*, a aplikacija izbacuje portret kojemu (strojno) najviše nalikuju (slika 8). Uz *Selfie* i portret nalazi se podatak o postotku podudarnosti, kao i naziv portreta, ime autora i muzeja/galerije u kojem je izložen. Ovi podaci predstavljaju osnovu za sljedeći zadatak. Pretraživanjem interneta, studenti trebaju prikupiti što više informacija o umjetniku i konkretnom djelu i o tome napisati esej.



Slika 8. *Art Selfie*

Literatura

1. Bazalgette, C. (2008). Literacy in Time and Space. *PoV*, 1,1 str. 12-16
2. Čuvalo, A. i Peruško, Z. (2017). Ritmovi medijskih generacija u Hrvatskoj: istraživanje repertoara medijskih generacija iz sociološke perspektive. *Revija za sociologiju*, 47(3), str. 271-302. Preuzeto s: https://doi.org/10.5613/rzs.47.3.2 (Datum pristupa: 14.02.2022.)
3. Gillett, A. (2004). The ABC of ELA...."EAP. *IATEFL Issues*, 178, str 11.

[31] Video "Global Media Culture", službena mrežna stranica Powtoona i vodič (tutorial) su na engleskom jeziku.
[32] Aplikacija je besplatna. Recenzija dostupna na https://www.bug.hr/appdana/google-arts--culture-vrhunska-aplikacija-za-otkrivanje-umjetnosti-i-kulture-24386

4. Hague, C. i Williamson, B. (2009). *Digital Participation, Digital Literacy, and School Subjects: A Review of the Policies, Literature and Evidence*. Bristol: Futurelab. Preuzeto s: https://www.nfer.ac.uk/media/1772/futl08.pdf (Datum pristupa: 18.02.2022.)
5. Haneef, M. S. M. (2015). Culture of Use of Moodle in Higher Education: Networked Relations between Technology, Culture and Learners u *Handbook of Research on Cultural and Economic Impacts of the Information Society* (ur. P. E. Thomas, M. Srihari i Sandeep Kaur), IGI Global, str. 327-344.
6. Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy. A Plan of Action*. The Aspen Institute Preuzeto s: https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Hobbs%2520Digita l%2520and%2520Media%2520Literacy%2520Plan%2520of%2520Action_0_0.pdf (Datum pristupa: 17.02.2022.)
7. Hobbs, R. (2015). Media Literacy u *Oxford Research Encyclopedia of Communication* https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.11
8. Hobbs, R. & Tuzel, S. (2017). Teacher motivations for digital and media literacy: An examination of Turkish educators. *British Journal of Educational Technology* 48(1), str. 7 – 22. Preuzeto s: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12326 (Datum pristupa: 14.02.2022.)
9. Jenkins, H. (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the21st Century*, MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England Preuzeto s: http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26083 (Datum pristupa: 19.02.2022.)
10. Klimova, B. (2015) „Designing an EAP Course“ *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 191. 634-638. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.329. Preuzeto s:https://www.researchgate.net/publication/282535984_Designing_an_EAP_Course (Datum pristupa: 19.02.2022.)
11. Labaš, D. (2015), „Komunikacija odgaja — odgoj komunicira. Prijedlozi i smjernice za roditeljski medijski odgoj“. U: Marković, N. (ur.) *Komunikacija odgaja - odgoj komunicira. Emocionalna i medijska pismenost*. Zagreb, Pragma, str. 61-68. Preuzeto s: https://www.udruga-pragma.hr/wp-content/uploads/2015/10/komunikacija-odgaja-odgoj-komunicira.pdf (Datum pristupa: 14.02.2022.)
12. Meehan, J., Ray, B., Walker, A., Wells, S. i Schwarz, G. (2015) „Media Literacy in Teacher Education: A Good Fit across the Curriculum“, *Journal of Media Literacy Education*, v7 n2 str. 81-86 Preuzeto s: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074690.pdf (Datum pristupa: 14.02.2022.)
13. Ognjan, Mira. (2020) Transmedijska pismenost i informalne strategije učenja *Zbornik radova s Međunarodne doktorske konferencije za doktorande poslijediplomskih sveučilišnih doktorskih studija u području Medija i komunikacije održane u Koprivnici 27. i 28. rujna 2019.* Sveučilište Sjever Koprivnica i Varaždin, str. 165-181. Preuzeto s: https://www.unin.hr/wp-content/uploads/zbornik-PDS-Mediji-i-komunikacija.pdf (Datum pristupa: 18.02.2022.)
14. Potter W.J. „Media Literacy“ u Eadie, W. F., (2009). *21st Century Communication: A Reference Handbook*. Vol. 2. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. Preuzeto s: https://danielciurel.files.wordpress.com/2011/10/21stcenturycommunication2.pdf (Datum pristupa: 14.02.2022.)
15. Prensky, M. (2001), "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 No. 5, str. 1-6. Preuzeto s: https://doi.org/10.1108/10748120110424816 (Datum pristupa: 16.02.2022.)

16. Prensky, M. (2005): „Digitalni urođenici, digitalni pridošlice“, Zagreb, br. 40, godište V, str. 23-26 Preuzeto s: http://edupoint.carnet.hr/casopis/40/clanci/3.html (Datum pristupa: 16.02.2022.)
17. Snavely L. i Cooper, N. (1997), „The information literacy debate“, *The Journal of Academic Librarianship*, Volume 23, Issue 1, str. 9-14, Preuzeto s: https://doi.org/10.1016/S0099-1333(97)90066-5 (Datum pristupa: 16.02.2022.)
18. Stričević, I. (2010) Digitalni domoroci i digitalni imigranti. *Dijete i društvo : časopis za promicanje prava djeteta*, 12 (1/2), 83-92
19. Tolić, M. (2009). „Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije“, *Život i škola*, LV(22), str. 97-103. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/47431 (Datum pristupa: 14.02.2022.)
20. Vajzović E., Hibert M., Turčilo L., Vučetić V., Silajdžić L. (2021) *Informacijska i medijska pismenost: Dizajn učenja za digitalno doba*. Sarajevo: Fakultet političkih nauka, Preuzeto s: https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2021/04/MEDIJSKA-I-INFORMACIJSKA-PISMENOST-DIZAJN-UCENJA-ZA-DIGITALNO-DOBA_e-izdanje-1.pdf (Datum pristupa: 18.02.2022.)
21. Yanarateş, E. (2020), „Media Literacy: A Conceptual Analysis . Social Scientific Centered Issues“, 2 (2), 89-102 Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/348018216_Media_Literacy_A_Conceptual_Analysis (Datum pristupa: 14.02.2022.)
22. Zovko, A. i Šajer, V. (2020) „Samoprocjena medijske kompetencije studenata nastavničkih studija i nastavničkog modula Filozofskog fakulteta u Rijeci“, *Društvene i humanističke studije*, 11 (2), 335-358.

Internetski izvori

2. https://www.bug.hr/appdana/google-arts--culture-vrhunska-aplikacija-za-otkrivanje-umjetnosti-i-kulture-24386
3. https://digital.hbs.edu/platform-digit/submission/before-facebook-there-was-friendster-yes-thats-right/
4. https://gov.hr/hr/postanite-e-gradjanin/2090
5. https://handbook.uts.edu.au/subjects/013989.html
6. https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy
7. https://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/guides/classroom_guide_digital_literacy.pdf
8. https://www.britannica.com/topic/Myspace
9. https://www.dansigurnijeginterneta.org/index.php/informacije/
10. https://www.medijskapismenost.hr/medijska-pismenost-u-novim-hrvatskim-kurikulumima/
11. https://www.medijskapismenost.hr/o-nama/
12. https://www.saferinternetday.org/
13. https://www.skola-simunic.hr/uploads/documents/Razine_A1-C2_prema_CEF-u.pdf
14. https://www.unicef.org/romania/press-releases/media-literacy-public-agenda
15. http://www.uaos.unios.hr/dani-medijske-pismenosti-na-akademiji-2021/
16. http://www.uaos.unios.hr/izvedbeni-plan-nastave/
17. http://www.uaos.unios.hr/odsjek-za-kulturu-medije-i-menadzment-2/
18. https://www.betterinternetforkids.eu/policy/insafe-inhope
19. https://www.dansigurnijeginterneta.org/index.php/informacije/

20. https://www.saferinternetday.org/
21. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/news/safer-internet-day-2022-together-better-internet
22. https://csi.hr/onama/

TERTIARY EDUCATION: MEDIA AND DIGITAL LITERACY AS A PART OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

Being non-compulsory and provided in a specialist institution, 21st century tertiary education faces a significant gap between students and their teachers in terms of media and digital literacy (digital natives vs. digital immigrants). The question is whether these differences can be overcome, but it definitely depends on the institution's profile. Since the Academy of Arts and Culture in Osijek is an institution of higher education that is, in many respects, quite unique within and outside the borders of the Republic of Croatia that offers study programs and grants degrees in art, social sciences, humanities, and interdisciplinary fields of science and art, its teachers are competent to implement new technologies in their courses. At the Department of Culture, Media and Management informational, media and digital literacy are integrated into the courses. English for Academic Purposes / English for Specific Purposes (EAP/ESP) included in the study programs of the said Department can be described by Gillett's (2004) words as the language and associated skills that students need to undertake during studies in higher education through the medium of English. After a detailed presentation on the theoretical approach towards Internet safety, media, informational and digital literacy as well as digital natives and digital immigrants, the Academy's dedication to the promotion of the aforementioned values along with information on their implementation in numerous courses is illustrated, with a special emphasis on EAP.

Keywords: *media, informational and digital literacy; digital natives vs. digital immigrants; Academy of Arts and Culture in Osijek; English for Academic Purposes/English for Specific Purposes (EAP/ESP)*

UDK 37.042.2
Stručni rad

Damir Mušanović

ZRELOST DJECE ZA POLAZAK U ŠKOLU

Sažetak

Naš cilj je pojasniti zrelost djeteta za polazak u školu, a prvenstveno odrediti ovaj i slične termine kojima se ukazuje na spremnost predškolske djece za polazak u školu. Poznato je da je osnovna škola obavezna, a Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju školskim obveznikom smatra dijete koje do 1. marta tekuće godine navrši pet i po godina života. Škola pred svako dijete stavlja određene zahtjeve, što nesporno čini i okruženje, a kako će se ono snaći u tom okruženju zavisi od njegove zrelosti. Imajući u vidu raznolikost dječijeg psihofizičkog razvoja, prethodno navedena hronološka dob ne može biti jedini i pouzdan način mjerenja zrelosti budućih učenika. Upravo zrelost podrazumijeva široku lepezu faktora koji na to utiču, a o čemu će biti govora u daljoj razradi. Sagledat ćemo istraživanja stručnjaka kao i njihove načine procjene zrelosti djece pred polazak u školu. Objektivno prikazati karakteristike predškolaca, te sve elemente koji su predmet procjene timova koji se time bave. Potrebno je ukazati na važnost pripreme djeteta od ranog djetinjstva i treba posmatrati ulogu porodice i okruženja, a posebno predškolskih ustanova.

***Ključne riječi*:** *predškolci; procjena; zrelost; spremnost za školu*

Uvod

Jedno od najvažnijih razdoblja u životu svakog pojedinca je školsko doba. Polazak u školu budi najbrojnije dileme, kako za dijete tako i njegove roditelje. Nastavnici/ice imaju poseban osjećaj glede prijema prvačića i vođenja odjeljenja šestogodišnjaka. Tu se formira nova zajednica, planiraju nove obaveze i formiraju čvrste veze i bliski odnosi. Njihovo uspostavljanje za neke biva zadovoljstvo, za druge onako spontano i nenametljivo, za treće vrlo teško i tegobno, a nekada i bolno. Neka djeca će brzo pronaći svoje mjesto i sebe smjestiti u njima ugodan ambijent. Prilagođavanje okolini ili okoline sebi pitanje je na koje ćemo odgovarati pojedinačno, a ispitati zrelost za takvo okruženje svakako je izuzetno ozbiljan poduhvat da ga ne možemo olako prepustiti sticaju okolnosti ili puke sreće. Valja pomno i brižljivo procijeniti zrelost svakog djeteta pojedinačno. Njihove roditelje uključiti u ovaj trenutak krucijalnih odluka, a i same ih pripremiti za još jednu ulogu kojoj trebaju odgovoriti na pravi način. Stručnjaci koji su nadležni za procjenu zrelosti djece za polazak u školu svakako su najpozvaniji da sude prema činjenicama i da na adekvatan način procijene njihovu spremnost za školu i novu ulogu u kojoj će se naći. Ovi stručnjaci ponekad imaju različite uloge. Svako od njih primjenjuje svoje postupke pomoću kojih testira spremnost djeteta za školu. Bilo da je sam ili dio tima, donijet će izbor u vezi različitih testova kojima će ispitati djetetovu spremnost za školu.

Teorijski dio

Kamenov (1999) posmatra zrelost kroz okolnosti koje dopuštaju razvoj fizičkih i psihičkih sposobnosti putem učešća u organizovanom odgojno-obrazovnom radu. Da bi dijete uspješno odgovorilo zadacima i svim izazovima koji se pred njega stavljaju važno je da bude zrelo za školu. Ta zrelost se procjenjuje da bi se utvrdile njegove sposobnosti bitne za dalji razvoj i napredovanje. Brojni autori poput Janus i Offord (2007) izdvajaju različite segmente te zrelosti. Kod većine istraživača ukazuje se na aspekte intelektualnog, emocionalnog, socijalnog i tjelesnog razvoja. Imajući na umu promjenu paradigme, istraživači istražuju i razvijaju nove načine akedvatne

procjene školske spremnosti na šta je ukazano u istraživanju Vernon-Feagans & Blair (2006). Sve navedeno je direktno povezano sa spremnošću djeteta za polazak u školu i njegovim iskustvom. Takva zrelost može biti shvaćena kao sinteza svih postignuća ostvarenih do tog trenutka procjene. Mi je najčešće određujemo na bazi učinka, odnosno, onoga što pokaže određeni test.

Dijete koje je dostiglo hronološku i mentalnu dob, ostvarilo potreban stepen psiho-fizičkog razvoja i steklo socio-emocionalnu zrelost može biti upisano u prvi razred. Sve to ukazuje na kompleksnost procjene djetetove spremnosti za školu, a također isključuje postojanje samo jednog kriterija na osnovu kojeg bi se moglo podvesti *zrelo za školu*. Emocionalno i mentalno zdravlje djeteta zauzimaju važnu ulogu u razvoju ličnosti i zavrijeđuju posebnu pažnju.

Opšta spremnost za školu shvaćena je kao složena karakteristika ličnosti djeteta. Ona bi obuhvatila sve prethodno navedene nivoe spremnosti od kojih zavisi prilagođavanje djeteta novom okruženju i uslovima u njemu. To je rezultat svih nastojanja sistema i plana aktivnosti kojima se djeluje na razvoj i učenje djeteta spremnog za prvi razred, od ranog učenja koje započinje u porodici do organizovanog predškolskog odgoja i obrazovanja.

U predškolskom dobu djeca se vrlo brzo razvijaju. Tada ojačavaju svoje socijalne vještine. Stalno uspostavljaju socijalnu interakciju i otkrivaju svoje mogućnosti. Upravo ta saradnja s vršnjacima/kinjama, odgajateljima/icama, učiteljima/icama i čitavim okruženjem određuje stepen emocionalne zrelosti. Ova komponenta je izuzetno važna za stvaranje interakcije i odnosa s drugima. Emocionalna zrelost se razvija konstantno tokom života, ali djeca već na predškolskom uzrastu primjenjuju neke sposobnosti emocionalne inteligencije Goleman (1997); osim što izražavaju neke od njih, uspješno ih opisuju i govore o njima. Upravo to emocionalno izražavanje čini centar emocionalne zrelosti. Takva djeca brže i lakše ostvaruju kontakte, uspostavljaju prijateljstva, odrasli posmatrači ih vide kao simpatične. Djeca, koja ispoljavaju negativne emocije, često teže uspostavljaju kontakte, dok djeca s pozitivnim emocijama lakše ostvaruju kontakte s vršnjacima i brže bivaju prihvaćena. Emocionalna zrelost podrazumijeva i emocionalno znanje koje se odnosi na sposobnost prepoznavanja emocija. Predškolci imaju određeni stepen emocionalnog znanja uz mogućnost prepoznavanja emocija.

Prethodno navedene odlike emocionalne zrelosti upotpunit će razvoj socijalne kompetencije. To će dalje doprinijeti uspješnom odnosu s vršnjacima. Upravo socijalna komponenta igra presudnu ulogu u dječijem budućem mentalnom zdravlju i ukupnom stanju. Tu se očekuje da pred polazak u školu dijete nema problema kod odvajanja od roditelja, uspostavljanja odnosa s vršnjacima i saradnjom. Zrelija djeca u smislu ove kompetencije imat će bolju adaptaciju na školsku sredinu, interakciju s vršnjacima, kooperativnost s učiteljima/icama. Dijete u godini pred polazak u školu treba imati razvijene sposobnosti koje će mu omogućiti rješavanje različitih problema i zadataka.

Razvojne karakteristike predstavljaju funkcionalna obilježja koja su prepoznatljiva u dječijem ponašanju. To čini skup vještina kojima je dijete ovladalo ili koje će savladati u određenom vremenskom razdoblju. Poznate su brojne kategorije ovih sposobnosti: jezičke i motoričke, fina i gruba motorika, socijalne vještine, lične osobine i sl. Tu ne prestaje multidimenzionalnost procesa procjene zrelosti na ovom uzrastu. Svaka jedinka je individua za sebe; različite su im spoznajne mogućnosti, interesovanja i prihvatanja drugih i okoline. Njihov razvoj ne odvija se istim tempom, pa ni zrelost. Dijete, koje ima određene smetnje na polju tjelesnog razvoja, može biti izuzetno intelektualno nadareno i rješavati zadatke ispred njegove dobne skupine.

Fizički zdravo, u ovom smislu zrelo, dijete treba biti u stanju odgovoriti fizičkom naporu u školi. To uključuje svakodnevna naprezanja tokom hodanja uz nošenje školske torbe. Takvo je

i svakodnevno sjedenje u školi tokom rada i kući tokom rješavanja školskih zadataka. U okviru fizičke zrelosti prepoznajemo i normalnu funkciju čulnih organa. Djeca će nositi posebna pomagala za prevladavanje ovakvih poteškoća što će im stvarati dodatni fizički napor. Navike spavanja, hranjenja i higijensko-zdravstvene navike će sada imati dodatni značaj. Spremnost djeteta za polazak u školu kroz njegov fizički razvoj odredit će nadležni ljekar. Tu se očekuju minimalna zadovoljenja standarda koji su dogovoreni za tjelesne podatke: visina, težina, tjelesne proporcije. Oštarčević (2008) je naveo čitav niz prediktora koji se tretiraju na ovom ljekarskom pregledu.

Razvoj motorike uključuje skladno korištenje vlastitog tijela prilikom kretanja i manipulisanja predmetima. Da bi dijete ovladalo pisanjem važno je da razvije finu motoriku ruke i prstiju i senzomotornom koordinacijom. Važno je istaći da se razvoj motoričkih sposobnosti ostvaruje s usklađenošću razvoja motoričkih područja u mozgu. Upravo ovo je odgovor na brojne dileme nemogućnosti pojedine djece da na početku svog odgojno-obrazovnog učešća u školi razviju određene sposobnosti jer nije ostvaren adekvatan stepen zrelosti djeteta.

Svaki roditelj je obavezan upisati dijete u osnovnu školu koje 1. marta tekuće godine navrši pet i po godina života. Dijete se upisuje u školu u skladu sa zakonom kojim su regulisane obaveze i prava nastavnika/ica, učenika/ica i roditelja. Osim što je obavezna, osnovna škola je i besplatna za sve učenike do 15. godine života.

Pokazatelji spremnosti za polazak u školu

Zrelost djeteta za polazak u školu može znatno da utiče na njegov dalji razvoj: fizički, intelektualni, socijalni, emocionalni. Prije samog upisa veoma je važno da budu ispunjeni svi pokazatelji spremnosti za polazak u školu. Ako krenemo redom, prvi uslov je njegova dob. Dijete će se upisati u redovnu osnovnu školu kada navrši hronološku dob. Sljedeća stepenica je priprema djeteta za proces procjene koji ga očekuje. Prvenstveno se odvija putem najave termina koji je zakazan kod stručnog tima škole. Ovaj posao obavlja više stručnjaka, a praksa pokazuje da taj zadatak rješava uglavnom pedagog/ica. Pomenuti tim stručnjaka čini komisiju koja će procijeniti djetetove mogućnosti, sposobnosti, nivo predznanja i ostale relevantne pokazatelje. Oštarčević (2008) izdvaja ljekara od kojeg počinje ovaj proces sistematskim pregledom, nakon čega se s pozitivnim mišljenjem kreće prema školi i stručnom školskom timu koji obavlja dalju procjenu.

Uloga pedagoga/ice je veoma značajna i predstavlja bitan faktor za dalji napredak i razvoj svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Pedagog, osim upisa djece u školu, prihvata neposredno učešće u odgojno-obrazovnom radu, formira odjeljenja uvažavajući posebne kriterije, prati i uvodi nove programe, procjenjuje i ocjenjuje rad i učešće svih sudionika nastavnog procesa, posebno rad s djecom s poteškoćama, ističe se u savjetodavnom radu s njima, te pomaže u profesionalnoj orijentaciji i skrbi za sve učenike (Mušanović, 2002). Proces prikupljanja podataka o budućem prvačiću prethodi pripremi testova koji će se koristiti u svrhu testiranja vodeći paralelno konsultacije sa stručnim timom škole. Sam proces ispitivanja može se razdvojiti prema pristupu koji ubuhvata sve ispitanike kroz primjenu svih instrumenata i pristupu koji se bazira na orijentacijsko ispitivanje zrelosti s izdvajanjem djece kod koje su uočene neke smetnje radi dalje obrade. Djeca koja pokazuju očite smetnje i na testiranju ne mogu biti ispraćena nikakvim mjerama jer one nisu predviđene u ovom dijelu. Intervencije se mogu napraviti tek kad krene u školu.

Sam proces testiranja uključuje razgovor kog najčešće realizuje pedagog/ica škole. Koristi se Gudinaf test crtanja ljudske figure. Zatim test perceptivne organizacije, odnosno vizuelne percepcije, crtanje optičkih crteža. Testovi koji se primjenjuju u navedenom procesu trebaju

odgovarati djetetovim sposobnostima inače neće biti dovoljni pokazatelji djetetova razvoja. Zrili (2012) navodi da stručni tim može sugerisati provođenje specijalističkih pregleda, iako se često dešava da stručni tim škole zahtjeva provođenje pedagoške opservacije.

Prema Bracken (2004) testiranje obuhvata: dijagnosticiranje, screening, određivanje mjera za brzo reagovanje, evaluacija programa. Svi testovi mogu biti individualni i grupni. Važno je kombinovati postupke, na individualnim ispitivanjima koristiti složenije zadatke, a grupna ispitivanja koristiti za prikupljanje informacija o socijalnom ponašanju djeteta i ophođenja prema grupi. Predlaže se početak testiranja započeti razgovorom u pozitivnom tonu motivirajućeg karaktera. Spontano se prelazi na upoređivanje znakova, pamćenje slika, riječi, rješavanje lavirinta i sl. Zatim slijedi rad na testovima u grupi. Ovi testovi mogu biti pogodni za individualno testiranje poput grafičkih testova perceptivne organizacije, crtanje vizualnih oblika prema zadatom uzoru, testa inteligencije na osnovu crteža ljudske figure.

Grafičkim testom perceptivne organizacije ispitujemo perceptivno-motoričku organizaciju (Ćehić, 1990). Time analiziramo vizualnu percepciju i sposobnost grafičkog predstavljanja. Uočit će se i manuelne sposobnosti i organizacija prostora. Ovaj test ima pozitivne kritike u pogledu procjene teškoća u početnoj fazi učenja u školi. *Crtanje vizualnih oblika* prema datom uzoru traži koordinaciju oka i fine motorike, sposobnost koncentracije i uočavanje skupova. Na ovaj način se zahvataju mentalne sposobnosti važne za uspjeh u školi. *Crtež ljudske figure* dosta govori o pedagoškom nivou porodice, tj. njenom uticaju na dijete, a oskudni crteži mogu upućivati na niži mentalni nivo (Ćehić, 1990).

Ravenove progresivne matrice jedan su od priznatijih testova namijenjenih ispitivanju inteligencije koji uključuju mjerenje neverbalnih sposobnosti, razumijevanja kompleksnih situacija, te sposobnosti pronalaženja značenja u događajima, sposobnosti percepcije i mišljenja. Ovaj neverbalni test primjenjuje se u različitim oblicima, kao progresivne matrice u boji, standardne progresivne matrice i progresivne matrice za nadarene. Također se primjenjuje Goodenoughov crtež čovjeka. Ovim testom procjenjujemo stepen mentalnog razvoja djeteta. Ekonomičan je jer se njime može istovremeno procijeniti veći broj djece, a ispitivač ne treba veći napor za njihovo vrednovanje s obzirom da se radi o crtežu kog analizira. *Lavirintom* se ispituju vizuelno-motoričke sposobnosti, brzina u radu, snalaženje u prostoru. Ovakvim testom prikupljamo podatke o kognitivnim i psihičkim crtama ličnosti djeteta, njegovim opštim sposobnostima, grafomotoričkim, brzini, tačnosti, preciznosti.

Testovi imaju svoje prednosti i nedostatke. Prednosti testova su u tome što neki testovi ne zahtjevaju ograničen vremenski rok za njihovo rješavanje. Testovi, koji nisu vremenski ograničeni, omogućavaju djetetu da ih rješava tempom koji odgovara njegovim sposobnostima. To će vjerovatno otkloniti anksioznost kod djece. Zatim, testovi daju veliki broj podataka o djetetu, njegovom položaju u porodici, porodičnim odnosima. Na osnovu testiranja će se utvrditi da li je dijete zrelo za polazak u školu procjenjujući njegovu fizičku, intelektualnu, emocionalnu i socijalnu zrelost.

Kontakt s djetetom omogućuje uvid u specifičnosti pojedinog djeteta, ne samo određivanje stepena njegovog razvoja prema važećim standardima i normama. Prilika je to da se ukaže na pojavu eventualne nadarenosti, kerativnosti, ali i eventualnih problema u ponašanju. Ti podaci će biti od izuzetnog značaja za dalji postupak s djetetom jer omogućavaju individualni pristup djetetu, a samim tim i kasniju individualizaciju nastave. Neki od nedostataka testova su u tome što su vremenski ograničeni. Zatim, neki od njih nisu prilagođeni djetetovim sposobnostima i mogućnostima. Uz to ne pokazuje stvarnu sliku djetetova razvoja i napredovanja, a neke je potrebno mijenjati u skladu sa savremenim tokovima. Međutim, u svakom slučaju najbolje je

kombinovati sa ostalim tehnikama koje se primjenjuju za procjenu zrelosti djeteta za polazak u osnovnu školu.

Predmet istraživanja

Cilj istraživanja je bio ispitati okolnosti putem kojih se odvija proces procjene zrelosti djeteta za polazak u školu putem školske prakse.

Zadaci istraživanja:

1. Ispitati načine na koje škola organizira pripreme za procjenu zrelosti djece za polazak u školu;
2. Ispitati da li proces procjene zrelosti djeteta ispituje sve aspekte zrelosti;
3. Ispitati ulogu stručnog tima u procesu zrelosti procjene djeteta za polazak u školu;
4. Ispitati ulogu školskog pedagoga/ice u procesu procjene zrelosti.

Glavno istraživačko pitanje

Kako se i na koji način provodi postupak procjene zrelosti djeteta za polazak u školu kroz školsku praksu.

Istraživačka pitanja

1. Koji se aspekti zrelosti djeteta za polazak u školu procjenjuju prilikom testiranja.
2. Koja je uloga stručnog tima koji učestvuje u procjeni zrelosti djeteta za polazak u školu

Metode istraživanja

U ovom istraživanju korištene su deskriptivna metoda i metoda teorijske analize.

Prikupljeni podaci i mišljenja

Prikupljeni su podaci u periodu pripreme za školsku 2019/2020. godinu. U Osnovnoj školi „Safvet-beg Bašagić“ 65 testiranih učenika/ica. Škola „Musa Ćazim Ćatić“ obradila je 63 prijave, a škola „Mehmed-beg Kapetanović Ljubušak“ 60. U isto vrijeme ustanova „Isak Samokovlija“ je imala 58, a „Nafija Sarajlić“ kao i „Alija Nametak“ po 56 testiranja. „Hasan Kaimija“ je zaprimio 43 zahtjeva za upis, a „Vladislav Skarić“ 28, dok je škola „Silvije Strahimir Kranjčević“ imala 24 prijavljena učenika/ica. U periodu prikupljanja ovih podataka „Hasan Kaimija“ je zabilježio 16 prijava, što u konačnici ne predstavlja ukupan broj prijavljenih za testiranje.

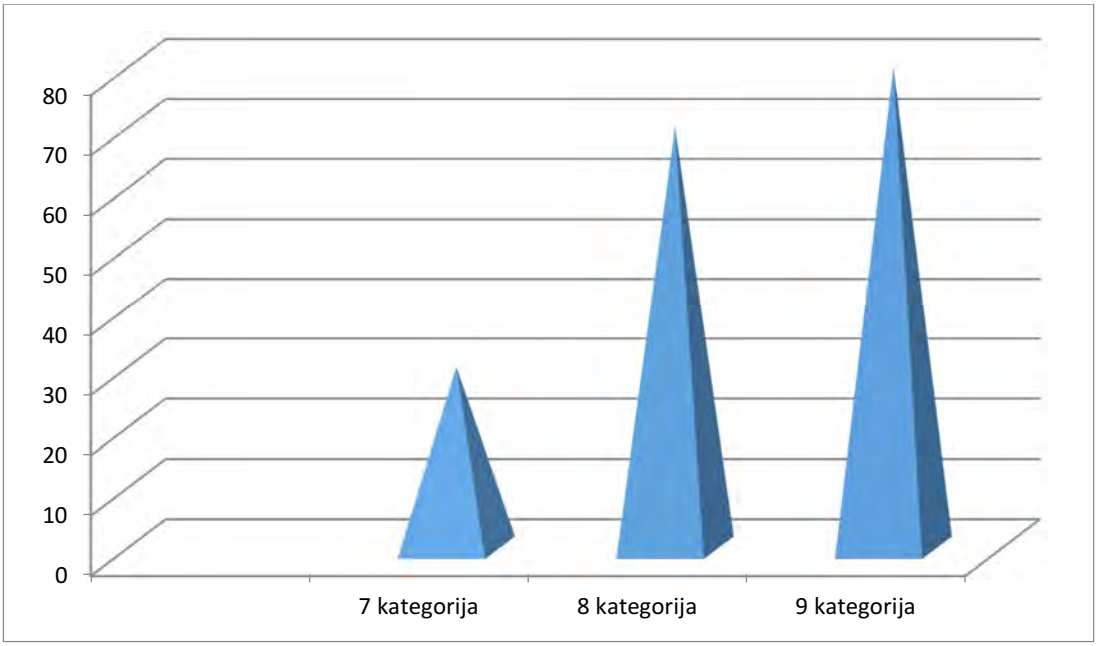
Mišljenje pedagoga/ice

Uključenost svih članova stručnog tima je izuzetno bitna. Nisu uvijek zainteresovani za potpuni angažman i izostaje njihovo mišljenje. Pedagozi jasno ističu da su spremni da postupak procjene zrelosti djeteta za polazak u školu bude kvalitetno proveden.

Često u ovom timu osim pedagoga/ice bude uključeno nekoliko učitelja/ica petog i/ili četvrtog razreda. Ovakav rad je od izuzetne važnosti i svako od njih može da doprinese poboljšanju i kvaliteti tog procesa. Pedagog/ica otkriva da je njihova uloga ključna, a da tim često nije uključen u kompletan proces. Nije uvijek podržan od svih članova tima za upis u prvi razred. Riječi pedagoga/ice nas upućuju da hronološka dob predstavlja ključni faktor za ocjenu zrelosti jer se postavlja u ulogu procjenjivača na osnovu koje hronošku dob tretira prema sposobnostima djeteta. To nas upućuje da je hronološka dob preduslov za upis u prvi razred osnovne škole. Ukoliko se desi da je dijete mlađe onda stručni tim procjenjuje njegovu zrelost s ciljem propitivanja njegovih sposobnosti u vezi sprenosti za školu. Hronološka dob ne može biti jedini faktor ili kriterij, nego samo određeni stepen razvijenosti djeteta po različitim aspektima razvoja.

Interpretacija i diskusija

Na grafikonu 1 se jasno vidi socio-emocionalna zrelost predškolske djece. Prema test listi većina djece ispunjava zahtjeve društvenih vještina, čime su ona spremna za osnovnu školu. Ostvareni rezultati nedvosmisleno ukazuju na spremnost za školu po kriteriju socio-emocionalne zrelosti. Pretpostavljamo da će ispitana djeca tokom prvog razreda devetogodišnje osnovne škole prihvatiti školski život i uspostaviti uspješnu saradnju s vršnjacima u novom okruženju.



Grafikon 1. Brojnost socijalnih kategorija kojima je ovladalo dijete do upisa u školu

Neke od predstavljenih kategorija ogledaju se kroz to da samostalno bira prijatelje i igra se jednostavnih igara. Koristi različite rekvizite i udružuje se s drugom djecom. Izražava osjećanja i preuzima odgovornost. Angažirano radi određeni vremenski period. Propituje se matematičko predznanje; brojanje, čitanje brojeva, pridruživanje brojeva zadatoj količini elemenata. Također, važno je i određivanje relacije među predmetima (manje, veće, jednako). Komisija prati imenovanje osnovnih boja i uočavanje sličnosti na uzorku geometrijskih oblika, slova, brojeva, različitih grafičkih uzoraka bliskih djetetu. Grafomotorički razvoj procjenjuju putem preslikavanja zadatih elemenata (figura sastavljena od nekoliko obojenih kvadratića koje dijete precrtava). U razgovoru ispitivač postavlja opća pitanja u vezi imena, godina, mjesta stanovanja, grada u kom živi, vrtića u koji ide i slično, te tako prikuplja osnovne informacije a paralelno ispituje opće podatke koje dijete zna o sebi. Potom se prebacuje na procjenu snalaženja u vremenu i stepen komunikacije. Pita ga za svakodnevne aktivnosti, šta radi od samog jutra, pa sve do večeri. Na koji način komunicira s ljudima, kako ih pozdravlja, kako im se zahvali.

Poznat je test opažanja predmeta i vizuelne percepcije. Djetetu pokažemo odjednom nekoliko predmeta u kraćem vremenskom periodu (najčešće nekoliko sekundi) nakon čega ih sklonimo ili sakrijemo, tražeći od djeteta da imenuje predmete koje je zapamtilo. Sposobnost uopćavanja i logičkog zaključivanja također se provjerava. Najčešće se pokazuju slike, a dijete treba imenovati prema grupi kojoj pripadaju ono što je vidjelo (voće, povrće, životinje). Koristi se i zadatak u kom dijete od dijelova slike sastavlja cjelinu (u pitanju su djetetu bliski sadržaji poput kuće ili cvijeta).

Naposljetku se osvrćemo i na govorno-jezički razvoj. Treba utvrditi poznavanje slova i artikulaciju pojedinih glasova. Provjeriti u kom je stepenu razvijena analiza i sinteza, kao i čitanje i govor općenito. Prikupljanje općih informacija o djetetu odvija se kroz spontani razgovor. U tablici 1 prikazani su osnovni statistički pokazatelji o poznavanju općih informacija o sebi.

Tabela 1 *Opći pokazatelji informacija koje dijete zna o sebi*

Opći podaci koje dijete zna o sebi	**N**	**M**	**SD**
Ime	469	4,17	,836
Godine starosti	469	4,11	,759
Mjesto stanovanja	469	3,94	,807
Članovi porodice	469	3,88	,808
U koji vrtić ide	469	3,85	,775
Ukupno		**3,99**	**,611**

N=broj ispitanika, M=aritmetička sredina, SD=standardna devijacija

Na subskali *Opći podaci koje dijete zna o sebi* ispitanici pokazuju poznavanje općih podataka, *ime, godine starosti, mjesto stanovanja,* kao i *članove porodice i vrtić* u koji su išli. Djeca pred polazak u školu pokazuju zavidno poznavanje općih podataka o sebi (M=3,99, SD=0,61).

Tabela 2 *Opći pokazatelji o snalaženju u vremenu i prostoru*

Procjena snalaženja u vremenu i prostoru; opažanje predmeta	**N**	**M**	**SD**
Aktivnosti od jutra do večeri	469	4,15	,841
Pozdravljanje s ljudima	469	4,09	,775
Upotreba riječi hvala, moli	469	3,90	,805
Izvinjavanje i traženje oprosta	469	3,81	,809
Zapaženi predmeti (šest mogućih)	469	3,71	,787
Ukupno		**3,93**	**,605**

Na subskali *Procjena snalaženja u vremenu i prostoru; opažanje predmeta* ispitanici su s visokim stepenom zadovoljenja kriterija ostvarili značajan uspjeh. Time je ovaj pokazatelj u dijelu sljedeće procjene vezane za *dječije dnevne aktivnosoti, pozdravljanja s ljudima i korištenje lijepih riječi* ostao na zavidnom nivou, baš kao i *zapaženje predmeta* koji su bliski djeci ovog uzrasta.

Tabela 3 *Opći pokazatelji za uopćavanje i logičko zaključivanje*

Uopćavanje i logičko zaključivanje	**N**	**M**	**SD**
Skupno imenovanje predmeta prema osobini			
Voće	469	3,94	,860
Povrće	469	3,51	,911
Životinje	469	3,30	1,111
Slaganje slike od četiri dijela (puzle)			
Kuća	469	3,28	1,076

Cvijet	469	3,26	,880
Ukupno		**3,46**	**,747**

Na subskali *Uopćavanje i logičko zaključivanje* ispitanici i dalje pokazuju značajan nivo postignuća. Iskazuju sposobnost uopćavanja i logičkog zaključivanja putem *imenovanja skupa predmeta prema zadatoj osobini,* kao i *slaganje puzli* na osnovu date slike.

Da bismo utvrdili latentnu strukturu skale prethodne tri tablice, proveli smo faktorsku analizu. Time smo, ekstrakciju faktora metodom najveće sličnosti uz oblimin rotaciju faktorskih osa, prema Gutman-Kaiserovom kriteriju, dobili faktorsku strukturu (Tabela 4). Faktorska analiza na predstavljenim skalama imala je za rezultat dva faktora (karakteristične korijene Lambda=4,20 odnosno 0,82), a procenat ukuono objašnjene varijance u odnosu na cjelokupan prostor manifestnih vrijednosti postigao je 50,51% (42,20% za prvi, 39,73% za drugi i 8,31% za treći faktor). U prvom faktoru je pet varijabli. One su sa nejednako visokim saturacijama.

Tabela 4 *Faktorska struktura*

1. Opći podaci koje dijete zna o sebi	**h^2**	**β**
Ime	,767	,923
Godine starosti	,557	,757
Mjesto stanovanja	,311	,561
Članovi porodice	,427	,548
U koji vrtić ide	,493	,514
2. Procjena snalaženja u vremenu i prostoru; opažanje predmeta		
Aktivnosti od jutra do večeri	,765	,919
Pozdravljanje s ljudima	,553	,755
Upotreba riječi hvala, moli	,309	,557
Izvinjavanje i traženje oprosta	,421	,544
Zapaženi predmeti (šest mogućih)	,490	,511
3. Uopćavanje i logičko zaključivanje		
Skupno imenovanje predmeta prema osobini		
Voće	,423	,705
Povrće	,591	,689
Životinje	,577	,659
Slaganje slike od četiri dijela (puzle)		
Kuća	,395	,655
Cvijet	,513	,565

Zaključak

Škola predstavlja sistem koji će omogućiti razvoj socijalne, intelektualne i emocionalne inteligencije učenika/ica, razvijajući njihove socijalne kompetencije i zrelost za buduće obrazovanje. Svaki pojedinac koji nastaje kao retultat ovakvih aktivnosti dalje gradi sistem u svom bližem i daljem okruženju koji će omogućiti i drugima istu „školu života“. Ovakav sistem je potrebno usmjeriti ne samo na razvoj znanja i akademskih postignuća, nego i na izgrađivanje i stvaranje atmosfere uspješnosti, pouzdanosti, posvećenosti takvom okruženju. Stoga je ključno

stvaranje pozitivnog školskog okruženja, pozitivnih međuljudskih odnosa koji će rezultirati povoljnom socijalnom klimom, samootkrivanjem, samopoštovanjem, samosvijesti i boljim razumijevanjem njihovih postupaka.

Spremnost za školu obuhvata ne samo kognitivne aspekte, već i fizičke, društvene, emocionalne, komunikacijske i brojne druge. Probuditi nečiju znatiželju, omogućiti mu upoznavanje svijeta oko njega, podstaknuti pažljivo slušanje ili poštivanje pravila temelji su iz ranog učenja. Ako se to nije desilo, priliku za popravni ima školsko okruženje u kom nastavnici/ice podstiču stvaranje tog iskustva. Djeca su po rođenju spremna za učenje, čak i prije toga, a spremnost za školu u kojoj će dijete odgovoriti nekim zadacima predstavlja očekivanja čiji su ishodi nesigurni. Treba imati na umu ulogu i funkciju tima zaduženog za procjenu zrelosti djece u godini pred polazak u školu. Svaki član bi trebao kontinuirano raditi na testiranju čime bi se preduprijedile situacije da većinu posla obavi pedagog. Često se izlazi u susret roditeljima, koji upisuju dvoje djece različitog uzrasta i sposobnosti, da bi bili zajedno.

U slučaju potrebe za intervencijom kada dijete pokaže određene smetnje na bilo kojem nivou: socijalno-emocionalnom, intelektualnom, itd., nju je moguće tražiti tek kada dijete krene u školu. Prije toga ne postoji mogućnost što može biti zakašnjela reakcija ukoliko roditelj nije odreagovao na ranijem uzrastu. Ravenove matrice su sve manje u upotrebi zbog tehničkih razloga. Hronološki uzrast i zrelost djeteta ne mora biti povezana.

Djeca na testovima ne pokažu sve što mogu. Za njih su to nove okolnosti i postoji mnogo faktora koji ih sprečavaju. Često se dobri rezultati na testu pokažu i kroz nastavu, dakle, ko je dobar na testiranju bude i dobar u školi. Djeca su često verbalna jaka, a motorika slaba; ima i obrnutih primjera. Vidljivi su nedostaci pažnje i koncentracije. Često zaluta pogled i vidi se njihova odsutnost.

Možemo zaključiti da djeca na ovom uzrastu, period pred polazak u školu, pokazuju visok stepen poznavanja osnovnih informacija o sebi. To uključuje osnovne podatke: ime, prezime, adresu, mjesto stanovanja, članove porodice i vrtić koji su pohađali. Pokazatelji u vezi snalaženja u prostoru i određenje vremena nedvosmisleno sugerišu visoku zrelost i spremnost za školu, kao i dječije aktivnosti, odnos prema ljudima i korištenje uljudnih riječi. U stanju su zapamtiti nekoliko različitih predmeta bliskih njihovom uzrastu. Iskazuju sposobnost uopćavanja i logičkog zaključivanja putem imenovanja skupa predmeta prema zadatoj osobini, kao i slaganje puzli na osnovu date slike, kao i opisivanje jednostavnih pojava.

Reference

1. Bracken, B. A., (2004). The psychoeducational assessment of preschool children. New Jersey: Third edition Lawrence Erlbaum Associates.
2. Ćehić, E. (1990): Indikatori zrelosti djece za polazak u školu, Sarajevo, Psihoteka – nauka i nastava
3. Goleman, D. (1997) Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije. Zagreb: Mozaik knjiga.
4. Janus, M., & Offord, D. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. Canadian Journal of Behavioural Science, 39, 1–22.
5. Kamenov, E. (1999). Predškolska pedagogija, knjiga druga. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

6. Mušanović, M., Staničić, S., Jurić, V., Vrgoč, H. (2002). Razvojna pedagoška djelatnost: Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta RH i Prosvjetno vijeće.
7. Oštarčević, J. (2008). Priručnik za upis djece u prvirazred. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj. Zagreb.
8. Vernon-Feagans, L., & Blair, C. (2006). Measurement of school readiness. Early Education and Development, 17, 1–5.
9. Zrili, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. Sveučilište u Zadru: Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

CHILDREN'S MATURITY FOR STARTING SCHOOL

Abstract

Our goal is to clarify the maturity of the child to go to school, and primarily to determine this and similar terms that indicate the readiness of preschool children to go to school. It is known that primary school is compulsory, and the Law on Primary Education considers a child who turns five and a half years of age by March 1 of the current year to be a school obligor. The school places certain demands on each child, which undoubtedly makes the environment, and how he will cope in that environment depends on his maturity. Given the diversity of children's psychophysical development, the aforementioned chronological age cannot be the only and reliable way to measure the maturity of future students. Maturity implies a wide range of factors that affect it, and which will be discussed in further elaboration. We will look at the research of experts as well as their ways of assessing the maturity of children before starting school. Objectively present the characteristics of preschoolers, and all the elements that are subject to evaluation by the teams that deal with it. It is necessary to point out the importance of preparing a child from early childhood and the role of the family and the environment, especially preschool institutions, should be observed.

Keywords**:** *preschoolers; assessing; maturity; readiness for school*

UDK 373.3.011.33
Stručni rad

Rasema Delić

OD TRADICIONALNE KA SAVREMENOJ ODGOJNO-OBRAZOVNOJ PARADIGMI TEMELJENOJ NA TRANSAKCIJSKOJ I TRANSFORMACIJSKOJ ORIJENTACIJI KURIKULUMA

Sažetak

Savremeno društvo na svim nivoima i međuljudskim interakcijama zahtijeva konstantni razvoj te inicira neprekidne promjene. Postojeće obrazovanje sve manje može da odgovori na zahtjeve društva, odnosno na zahtjeve potrošača ukoliko svoju praksu/uslugu ne temelji na planovima koji prate stvarne potrebe (Bjelopoljak, Redžić, 2020). Metodička praksa bazirana na sadržajima i mehaničkom usvajanju činjenica koje ne vode ka razvijanju kompetencija potrebnih za kvalitetan život u savremenom dobu dovodi u pitanje svrhovitosti škole i svega što predstavlja njen identitet. Nameće se sintagma „cjeloživotno učenje", a ista gubi svoj smisao upravo kroz pristup poučavanju usmjeren tradicionalnom nastavnom planu i programu (popis unaprijed datih nastavnih jedinica/sadržaja) koji uz nepoznavanje strategija poučavanja rezultira gubitkom motivacije za učenje i poučavanje jer ista nije odraz stvarnih interesa i potreba učenika (ali i nastavnika). U radu se polazi od kritičkog poređenja tradicionalne i savremene škole, operacionalizirajući pojam i vrste kurikuluma s fokusom na kurikulum koji njeguje individualizirano učenje i potaknuto je tematskim poučavanjem. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja te da ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika i ishodima učenja. Ova praksa govori u prilog transmisijski orijentisanog (zatvorenog) kurikuluma. Za potrebe uzorka istraživanja dati su prijedlozi kako uspostaviti i realizirati otvoreni model kurikuluma koji omogućava svakom pojedincu da razvija kompetencije u skladu sa svojim stvarnim potrebama i potencijalima, neodvojivo od društvene stvarnosti.

***Ključne riječi**: tradicionalna i savremena škola, kurikulum, orijentacije kurikuluma, školska kultura i klima*

Uvodna razmatranja o tradicionalnim i savremenim školskim sistemima

Terminološko razgraničenje u vezi tradicionalne i savremene odgojno-obrazovne prakse ide u smjeru pojašnjavanja odgojno-obrazovnog procesa orijentisanog na učenika, nastavnika ili nastavni sadržaj. U tradicionalnim školskim sistemima dominira mehaničko učenje, nastavni planovi i programi nisu primjereni uzrastu djeteta, znanja su formalna, preovladava aktivnost nastavnika dok su učenici pasivni i među njima nema saradnje. Škola koja se temelji na tradicionalnoj osnovi u kojoj je praksa orijentisana ocjenama i završnim ispitima bez iskustvenog učenja, školska nastava teži socijalno kontroliranom učenju kojeg drugi određuju, a rezultira apatijom i odbijanjem. U ovako koncipiranom sistemu učenici i učitelji iskazuju poteškoće u međusobnom razumijevanju, praksa počiva na osnovu unaprijed određenih mjerila vrednovanja zasnovanih na nastavnom sadržaju, ne rukovodeći se potrebama učenika o čemu govori praksa "zatvorene škole", a samim tim i o tipu kurikuluma kojeg implicitno zagovara.

Na drugoj strani koncept savremenosti prati nagli razvoj nauke i tehnologije krajem 20. i početkom 21. stoljeća i traži građane koji su radno sposobni za vrijeme u kojem žive. Razvojem pedagoških shvatanja ističe se značaj potrebe aktivnosti djeteta te utvrđivanje individualnih razlika među učenicima kao pretpostavki za učenje. Zagovornici savremene škole žele da nastavni planovi i programi budu bliski realnom životu i vremenu življenja, da odgovaraju uzrastu djeteta, da je učenik aktivan i da sarađuje sa vršnjacima dok nastavnik daje upute i usmjerava. Zbog toga

neki autori ističu ulogu nastavnika kao ključnu ukoliko je usmjerena kreiranju okruženja u kojem nastaje učenje te simbolično ističu "Između ciljeva poučavanja i odgojno-obrazovnih ishoda postoje svjetovi" (poput Bjelopoljak, Midžić, 2021). Svakako da bi savremeno društvo napredovalo ono mora imati savremeno obrazovanje, dok savremenog obrazovanja nema u društvu koje ne prepoznaje njegov značaj. "Što je neko društvo razvijenije, ono više uočava vrijednost obrazovanja i posvećuje mu veću pažnju. Istodobno, vrijednost znanja, inovativnosti i kreativnosti veća je što je razina obrazovanosti u društvu viša. Obrazovne politike razvijenih zemalja temelje se na konceptu cjeloživotnog učenja, odnosno društva koje uči" (Islamović, 2013: 70). U sintezi navedenog, učenje u tradicionalnoj školi je zasnovano na slušanju i zapamćivanju, čitanju i potcrtavanju, prepričavanju i objašnjavanju dok se u kvalitetnoj školi učenje temelji na zapažanju i definiranju problemske situacije, izradi projekta i rada na projektnim zadacima, rješavanju problema, diskutiranju i suprotstavljanju mišljenja. "U kvalitetnoj školi nastava se transformira u učenje, a učenje u stvaralaštvo"(Stevanović, 2001: 74). Da bi poticali stvaralaštvo učenika nastavnici trebaju da: razvijaju kreativnu klimu u svojoj grupi, učenike osposobljavaju u metodama i tehnikama intelektualnog rada, afirmiraju nove postupke učenja, razvijaju interese prema novim idejama, osposobljavaju učenike za heterogene oblike učenja, učenje prema projektima i istraživačkim zadacima, afirmiraju samoplaniranje, samoučenje i samovrednovanje. Kroz navedene korake učenici se javljaju u raznovrsnim ulogama kao što su komunikatori, organizatori, partneri, prijatelji, saradnici, slušaoci, čitaoci, komentatori, stvaraoci i dr. U kvalitetnoj školi učenike je najvažnije osposobiti za primjenu metoda i tehnika efikasnog učenja, uređenja mjesta za učenje, planiranje vremena, služenje literaturom, vođenje zabilješki, racionalno promatranje, kritičko mišljenje i divergentno reduciranje ideja. Osim nastavnika tome doprinosi i okolina, prvenstveno roditelji, škola kao institucija, društvena zajednica, savremene tehnologije, sistem vrijednosti i druge institucije. Da bi ostvarile svoju osnovnu ulogu i nosile prefiks „savremene" škole trebaju pratiti vrijeme u kojem djeluju, a odgojno-obrazovni rad temeljiti na kurikulumu koji predstavlja odgovor na razvoj i potrebe svih činilaca nastavnog procesa.

Pregled ranijih istraživanja o vrstama kurikuluma

Analizom sadržaja o vrstama kurikuluma primijećeno je da mnogi stručnjaci iz područja pedagogije i historije kurikuluma obrazlažu svoje uže i šire definicije ovog pojma. Naziv curriculum "javlja se u pedagogiji na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i znači redoslijed učenja gradiva po godištima, što je dugo bilo, a ponegdje čak i danas jest, poistovjećeno s nastavnim planom i programom" (Previšić, 2007: 17). Nastavni plan i program je školski dokument koji propisuje nastavne predmete po razredima, područja i sadržaje u okviru tih predmeta, zatim redoslijed proučavanja tih sadržaja po razredima, njihov obim, sedmični broj sati svakog predmeta, dok noviji nastavni planovi i programi sadrže i očekivane ishode te smjernice za praćenje i ocjenjivanje, ali sve u formi usmjerenoj učitelju i onom šta on treba činiti, a ne učeniku kao subjektu učenja. Jukić, (2010: 96, prema Pastuoviću 1999) kaže da za razliku od tradicijskih određenja, koja kurikulum poistovjećuju s nastavnim planom i programom, savremena određenja uključuju ciljeve, sadržaj i uvjete učenja i poučavanja te vrednovanje zbog čega je pojam kurikulum širi od nastavnog plana i programa. Za Jelavića (1998: 125) "curriculum označava (znanstveno, stručno-didaktički osmišljen, obrazložen) tijek poučavanja (didaskein/grč.) i učenja, tj. "metodu" (meta, hodos) – racionalan postupak orijentiran na postignuće i odgoj". Prema Slatini (1998: 124) "Kurikulum je cjelovit konkretan plan koji sadrži izbor obrazovnih dobara, pripremu obrazovnog dobra za učenje/poduka, operacionalizirane pedagoške svrhe (iskaze o

ciljevima i zadacima učenja), organizaciju i kontrolu učenja. Služi učiteljima i učenicima za optimalno ostvarivanje procesa učenja/poduke". Školski kurikulum je za Jurića (prema Previšiću, 2007: 265) *isprepleten sintagmom dobra škola* jer je globalni cilj dobre (uspješne, kvalitetne) škole njen razvojni kurikulum. Njegov glavni zadatak je izgradnja profila škole kao individualne škole shodno potrebama njenih učenika, nastavnika i roditelja. Kurikularni pokret insistira na strogoj hijerarhiji ciljeva učenja koji su dati u taksonomijama učenja, a što ne možemo naći u nastavnim planovima i programima. Nastavni kurikulum podrazumijeva sve aktivnosti i okolnosti koje su u cilju ostvarenja nastave (ciljeve učenja i poučavanja, ishode učenja - kompetencije koje se kod učenika žele postići, nastavne sadržaje, organizaciju učenja i poučavanja - nastavne metode, strategije i sredstva, vrste i tehnike vrednovanja učenikova postignuća odnosno rezultata učenja na temelju ispitanih učenikovih potreba. Efikasnost nastave ne ovisi samo od napora koje nastavnici ulažu da realiziraju kurikulum nego je određena ukupnim radom i saradnjom u školi koja treba da se razvija i unapređuje.

Mnogo polemika je vođeno i oko uloge učenika u odlučivanju i planiranju kurikuluma. Marsh (1994: 49) navodi razloge za i protiv. U korist učenika su činjenice da oni nisu samo oni koji *dobivaju* kurikulum već da se njime bave i mogu o njemu raspravljati i donositi odluke jer u srednjoj školi već zauzimaju vodeće položaje kroz različite klubove u kojima razvijaju vještine vođenja i komuniciranja. Neki od razloga protiv učeničkog učestvovanja u planiranju kurikuluma su da odlučivanje treba prepustiti stručnjacima, tj. nastavnicima koji su osposobljeni na mnogim područjima, da bi nastavnici mogli izgubiti poštovanje svojih učenika kao stručnjaka što bi dovelo do narušavanja discipline i pozitivne razredne klime te da nema svrhe da učenici učestvuju u planiranju kurikuluma ako zbog ustaljenih programa i državnih ispita nema alternative školskom programu koji je usmjeren na udžbenik i ispit. Razine na kojima učenici mogu učestvovati su pojedini razredi (kroz analizu potreba, projekte, odlučivanje o razrednim aktivnostima u svim predmetima) i cijela škola (ocjenjivanje škole, vijeće učeničkih predstavnika, školsko vijeće). Neka novija naučna istraživanja (Marsh i Overall, 1979; Aleamoni, 1981; Farley, 1981) kažu da učenici daju valjane i pouzdane podatke u procjenjivanju, da mogu tačno opisati aktivnosti, procijeniti nastavnike bez pretjerivanja i otvoreno dati okrutno iskrene primjedbe.

Na osnovu navedenog zaključujemo da za razvoj kurikulumskih područja ne možemo uzeti jedan obrazac koji bi vrijedio za sve škole, ali neka su područja nezaobilazna i međusobno povezana. U 1. tabeli je ilustrirana njhova umreženost koju daje Jurić (Previšić, 2007: 266; prema Kern i Pischon). Unutar svakog područja pobliže se određuje šta se time podrazumijeva.

Tabela 1. *Šest kvalitativnih područja dobre škole*

Uspjeh škole	*Proces učenja i poučavanja*	*Kultura škole*	*Školski menadžment*	*Profesionalnost i osobni razvoj učitelja*	*Ciljevi i strategije razvoja kvalitete*
Osobne kompetencije	Unutarškolski kurikulum	Socijalno ozračje u školi i razredu	Upravljanje i školska zajednica	Ciljno orijentiran osobni razvoj	Školski program
Stručne kompetencije	Ustrojstvo nastave/postupanje učitelja u nastavi	Ustrojstvo škole kao životno okruženje	Upravljanje školom i kvalitetan menadžment	Radna i komunikacijska kultura u kolegiju	Unutarškolska evaluacija

Socijalne i metodičke kompetencije	Potpora učenicima i unapređivanje ocjenjivanja	Sudioništvo učenica, učenika i roditelja	Upravljanje i resursi menadžmenta	Osobno zalaganje zaposlenika	Mjere za usporedbu s učenicima u drugim školama
Završetak škole-daljnji obrazovni put	Potpora učenicima i poticaji u procesu nastave i učenja	Suradnja s društvenim partnerima	Ustrojstvo nastave		Dokumentacija i promjena plana
Zadovoljstvo školom i slika o školi	Školsko savjetovanje i skrb				

Uzimajući u obzir suštinu shvatanja pojma kurikuluma, jasno je da vrijednosne paradigme uslovljavaju i određuju njegovu realizaciju u kontekstu odgojno-obrazovne prakse. Različite orijentacije ili vrste kurikuluma egzistiraju kroz orijentacije otvorenog i zatvorenog tipa prema tri različita pristupa ili metaorijentacije. Autori razlikuju pri tom transmisijski, transakcijski i transformacijski orijentiran kurikulum (poput Slunjski 2002, Bjelopoljak, Redžić, 2020).

"Tradicionalni pristup poučavanju pratio je kurikulum u kojem se na učenje i poučavanje gledalo kroz količinu zapisanih i zapamćenih informacija. Za razliku od transmisijskog, linearnog prijenosa informacija, drugo se usmjerenje odnosi na transakcijsku orijentaciju kurikuluma, tj. konstrukciju i sukonstrukciju znanja u projektnom, istraživačkom učenju djeteta u interakciji sa grupom gdje do suštine učenja dolazi na bazi vlastitih aspiracija i potreba za saznanjem o predmetu proučavanja. Ovaj pristup njeguje stvaranje značenja o onome o čemu se uči na bazi prethodnog iskustva i tema koje nastaju kao odraz potreba grupe. Treća orijentacija zasniva se na transformacijskom određenju kurikuluma, koja na suštinu školskog učenja gleda kroz dijalog djeteta sa okolinom, nastavnim sadržajem i nastavnikom gdje i sam nastavnik predstavlja učenika u odgojnom, cirkularnom lancu komunikacije – učenika. Ovakva praksa je također orijentisana na rad bez strogo nametnutog plana i programa, prate ga lične i socijalne promjene, odražava one koncepcije prema kojima se znanje konstruira u procesu učenja, a koje vodi stalnim osobnim i socijalnim promjenama pojedinca, tj. i djeteta i nastavnika koji uče. Ovaj pristup polazi od ideje da u proučavanju i rješavanju nekog problema svi imaju vlastite perspektive što implicira na neprirodnu situaciju ukoliko iste i ne dijele" (Bjelopoljak, Redžić (2020: 92). "Dok god se učenje razumijeva kao usvajanje znanja koje izlaže nastavnik, škole će živjeti u okvirima rigidno organiziranih kurikuluma i nastavnih procesa" (Kafedžić, 2020: 81). Previšić (2007: 25, 27) navodi tri vrste kurikuluma: zatvoreni, otvoreni i mješoviti. Prema opisu zatvoreni kurikulum odgovara transmisijskoj orijentaciji, otvoreni transakcijskoj orijentaciji, a mješoviti transformacijskoj orijentaciji kurikuluma. Za mješoviti tip kurikuluma kaže: "On manje trpi propisanost, zapravo podnosi samo kurikulumske okvire u koje se ugrađuju izvedbene jezgre realizirane na slobodan i kreativan način tako da maksimalno aktiviraju učenika u *zarađivanju znanja, sposobnosti i vještina* kao općih i specifičnih kompetencija". U modelu mješovitog kurikuluma se nude kurikulumske jezgre kao radne cjeline koje učitelj zajedno sa učenicima kroz projektne, istraživačke i radne zadatke pretvaraju u izvedbene materijale. U mješovitom tipu kurikuluma vidimo i odrednice inkluzivnog kurikuluma za kojeg Kafedžić (2020: 81) kaže da uključuje sve učenike koji aktivno uče jedni od drugih "vlastitim tempom i na sebi svojstven način unutar zajedničkog okvira aktivnosti i ciljeva". Bjelopoljak i Midžić (2021) empirijskim istraživanjem potvrđuju da *u praksi* imamo podjednako primjese karakteristika i zatvorenog i otvorenog kurikuluma, da ne postoji razlika u smislu da je jedna grupa tradicionalnija ili

inovativnija u odnosu na drugu s obzirom na radno mjesto, dob i ostale karakteristike uzorka prosvjetnih radnika te da u ovom procesu nije potrebno birati jedno ili drugo stajalište nego je potreban pedagoški diskurs koji ponovo podsjeća na odgojno orijentiranu nastavu koja predstavlja jedini mogući pandan nastavi orijentiranoj na kompetencije. Tome u prilog govori i uvijek prisutan, skriveni (nezapisani, nevidljivi) kurikulum. On podrazumijeva vrijednosti koje djeca usvajaju u školi kroz propisani program, ali implicitno. "Upravo činjenica njegove skrivenosti nam može pomoći da otkrijemo istorijski odnos između onoga što se predaje u školama i šireg konteksta institucija koje ih okružuju" (Apple, 2012: 137). O skrivenom kurikulumu nailazimo na mnoga mišljenja. Tako Jukić (2013: 548) objašnjava da se skriveni kurikulum škole ogleda u kulturi škole, osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, vrijednostima, stavovima, stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji kojima ih razvijaju. Jackson (1990) je u svojoj knjizi Life in Classrooms (Život u učionicama) naglasio tri elementa skrivenog kurikuluma: (a) stiska u učionici – učenici moraju trpjeti kašnjenja, nepoštivanje njihovih želja i ometanje pažnje; (b) proturječna privrženost – koja se zahtijeva od nastavnika i od učenika; (c) neravnopravan odnos između snaga nastavnika i učenika u korist nastavnika. Ova analiza skrivenog kurikuluma je nazvana funkcionalističkim gledištem jer se smatra da škole promiču ciljeve i funkcije društvene zajednice. U prilog ovome Islamović (2013: 169, 173) navodi: "Svrha skrivenog kurikuluma je da jača društveni nadzor u školi i društvu u cjelini, na način da usmjerava ljude na konformizam i povinovanje autoritetu… ( ) … Skriveni kurikulum, pod pritiskom zahtjeva vladajućih struktura moći onemogućava realizaciju istinskih obrazovnih ideala (da pojedince opskrbi znanjima i vještinama koji su im potrebni za uspješan lični i profesionalni život, bez indoktrinacije, opresije i nametanja interesa moćnih, te pritisaka koji guše njegovu slobodu, individualnost i kreativnost)".

Ako su navedeni faktori negativni elementi skrivenog kurikuluma to implicira da skriveni kurikulum ima i pozitivne elemente. Pozitivni elementi skrivenog kurikuluma bi se ogledali kroz razvijanje univerzalnih ljudskih vrijednosti koje nastavnici trebaju razvijati kroz kurikulum i eksplicitno. O njihovom značaju Krajišnik (2019: 6) kaže: "Vrijednosti određuju i sačinjavaju karakter čovjeka. One mu omogućavaju da lakše korača kroz život i, u najboljem slučaju, čini svijet boljim mjestom za sve. Ukoliko osoba ima jasno definisane vrijednosti, svjesna je odluka koje donosi, posljedica svog djelovanja, uviđajući pri tom da se vrijednosti i njihovo razumijevanje može značajno razlikovati od osobe do osobe. … Vrijednosti imaju motivacijsku ulogu i na mnogo načina usmjeravaju naše ponašanje. Kada su naši ciljevi u skladu sa našim vrijednostima, više im se posvećujemo i teže odustajemo od njih". Kroz cjeloživotno učenje nastavnici trebaju osvijestiti svoje vrijednosti, ponašanje, stavove i navike, ali i vrijednosti, ponašanje, stavove i navike svojih učenika i njihovih roditelja. U procesu izrade kurikulumskih područja instrument kojim ćemo propitivati stvarne potrebe očekivanja svih kojih se tiče školska kultura, politika i praksa mora uvažiti utjecaj skrivenog kurikuluma.

Metodološki okvir istraživanja

Ukoliko škola prepoznaje samo kompetencije, predmetnih - programiranih znanja i nije usmjerena vještinama (poput kritičkog mišljenja, istraživačkog rada, načina učenja i poučavanja, socio-emocionalnim vještinama itd.) rezultiraće istomišljenicima trenutne obrazovne paradigme komodifikacije znanja, umjesto da budu osposobljeni da doprinose paradigmi znanja koja će prepoznati pojave koje potpomažu totalitarni sistem (i um) hegemoniziranog društva i koje su u stanju, mijenjati ga. Preispitivanje kvalitete metoda, prepoznavanje startnih pozicija je dužnost škole i javnih intelektualaca – nastavnika da te razlike poništе što je nemoguće, ukoliko poučavaju

sadržajima koji nemaju vezu sa stvarnošću (nisu primijenjeni) i ne doprinose zajednici u kojoj se trebaju živjeti kao vrijednosti. Sposobnost da učenik analizira predmet proučavanja i bude u stanju zaključiti o cjelini i načinu na koji nešto funkcioniše u primijenjenom obliku zahtjeva proces pripreme za poučavanje takvim odgojnim idealima gdje znanje predstavlja paradigmu i prethodno, internalizaciju istog od strane nastavnika. Kreiranje okruženja u kojem će se desiti učenje i poučavanje, podrazumijeva i zadovoljan kolektiv, a instituciju prepoznatljivom po učinkovitim primjerima – odgovara kurikulum usmjeren ovom cilju. Međutim, kako bismo osigurali prostor za akciju iznesenim činjenicama i kako iste ne bi ostale u domeni dogmatskog, iznesene pretpostavke su podvrgnute kritici i preispitivanju uz pomoć predmeta istraživanja trenutne orijentacije kurikuluma u osnovnim školama što je u konačnici poslužilo prijedlogu poželjnog modela. Kako različite paradigme uslovljavaju određenje i tumačenje kurikuluma u smislu razumijevanja potreba korisnika kojima kurikulum odgovara ciljem, svrhom, namjenom, područjem primjene, teorijskom orijentacijom, kurikulum koji je predložen nakon istraživanja ne predstavlja univerzalan, konzistentan i jednoznačan model, ali jeste model koji odgovara potrebama uzorka istraživanja. Slijedom navedenog cilj istraživanja je bio *„Ispitati orijentaciju kurikuluma odgojno-obrazovnog procesa u osnovnim školama“* uz testirane hipoteze: *H_1 - Pretpostavlja se da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja*; *H_2 - Pretpostavlja se da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika*; *H_3 - Ne postoji didaktički koncept kurikuluma za odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama kojeg realizira nastavno osoblje*; *H_4 - Nastavnici predmetne nastave metodičkom praksom odgovaraju transmisijski orijentisanom kurikulumu za razliku od rada nastavnika razredne nastave*; *H_5 - Pretpostavlja se da nastavnici koji rade u osnovnim školama nemaju transformacijski didaktički model kurikuluma*;

Uz deskriptivnu i metodu teorijske analize korišten je postupak anketiranja, a za potrebe istraživanja kreiran je e-Instrument za ispitivanje vrsta kurikuluma u odgojno-obrazovnom procesu (UPUK) na koji su učesnici istraživanja odgovarali petostepenom skalom. Subskale su se odnosile na dimenzije školske klime, kulture, politike i prakse prisutne u odgojno-obrazovnom procesu, sociodemografske podatke ispitanika i didaktičko-metodičku orijentaciju kurikuluma u kontekstu kojeg se ovaj proces odvija.

Analiza rezultata istraživanja

Uzorak istraživanja je obuhvatio 113 ispitanika, odgojno-obrazovnih radnika sa područja Unsko-sanskog kantona. Od ukupnog uzorka najviše ispitanika ima visoku stručnu spremu (N=89; 78,8%), najviše ih je starosne dobi od 41 do 50 godina (N=55; 48,7%) i sa godinama staža od 21 do 25 godina (N=41; 36,3%). Najviše ispitanika važnih za istraživanje su nastavnici razredne i predmetne nastave (N=88; 77,9%).

U nastavku su prikazani zadaci postavljeni metodološkim okvirom istraživanja uz analizu i diskusiju postignutih rezultata te interpretaciju hipoteza.

1. zadatak: „Utvrditi da li je odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama zasnovan na ishodima učenja ili na obrazovnom cilju poučavanja.”

Tabela 2. *Orijentacija odgojno-obrazovnog procesa ka ciljevima poučavanja i/ili ishodima učenja*

Tvrdnje	Odgovori	f (frekvencija)	% (postotak)
U svojoj nastavnoj pripremi imam jasno iskazan cilj kroz zadatke (materijalni, funkcionalni, odgojni).	ne	1	,9
	rijetko	0	0,0
	ponekad	7	6,2
	često	27	23,9
	uvijek	78	69,0
Koristim ponekad stare pripreme jer se nastavni plan i program ne mijenja.	ne	13	11,5
	rijetko	15	13,3
	ponekad	53	46,9
	često	29	25,7
	uvijek	3	2,6
Obrazac pripreme koji koristim ne predviđa pisanje ishoda učenja.	ne	46	40,7
	rijetko	19	16,8
	ponekad	22	19,5
	često	19	16,8
	uvijek	7	6,2
Učenici i roditelji redovno dobivaju informaciju o postignutom uspjehu s obrazloženjem činjenica s kognitivnog, psihomotornog i afektivnog nivoa napredovanja.	ne	8	7,1
	rijetko	3	2,6
	ponekad	15	13,3
	često	38	33,6
	uvijek	49	43,4
Nastavnim planom i programom jasno su definirani kriteriji ocjenjivanja.	ne	22	19,5
	rijetko	26	23,0
	ponekad	39	34,5
	često	23	20,3
	uvijek	3	2,7

69% ispitanika uvijek planira odgojno-obrazovni proces zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja. 46,9% ispitanika ponekad koristi stare pripreme. 40,7% ispitanika ne koristi obrazac pripreme koji predviđa ishode učenja. 43,4% ispitanika kaže da učenici i roditelji uvijek dobivaju informaciju o postignutom uspjehu s obrazloženjem činjenica s kognitivnog, psihomotornog i afektivnog nivoa koji su sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa zasnovanog na ishodima što ne odgovara procentu ispitanika koji uvijek 6,2% ili često 16,8% koriste pripreme koje predviđaju ishode učenja. 20,3% ispitanika kaže da su često nastavnim planom i programom jasno definirani kriteriji ocjenjivanja, dok ih 34,5% smatra da je to ponekad. Nastavni plan i program sadrži samo smjernice za praćenje napredovanja učenika i procjenjivanje nivoa postignuća, ali ne i jasno definirane kriterije ocjenjivanja. Generalizacijom frekvencija odgovora zaključujemo da se prihvata prva hipoteza za koju smo pretpostavili da „nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja“.

2. zadatak: „Ispitati da li je odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama usmjeren tematskom planiranju ishoda učenja.“

Tabela 3. *Usmjerenost ishodima učenja*

Tvrdnje	Odgovori	f (frekvencija)	% (postotak)
Koristim stare pripreme jer se nastavni plan i program ne mijenja.	ne	13	11,5
	rijetko	15	13,3
	ponekad	53	46,9
	često	29	25,7
	uvijek	3	2,6
Koristim različite kreativne tehnike u nastavi (npr. KWL/ZŽN, kauzalni i/ili pro-pro model, esej s argumentacijom, T-tablicu, Vennov dijagram...)	ne	11	9,7
	rijetko	14	12,4
	ponekad	34	30,1
	često	44	39,0
	uvijek	10	8,8
Obrazac pripreme koji koristim ne predviđa pisanje ishoda učenja.	ne	46	40,7
	rijetko	19	16,8
	ponekad	22	19,5
	često	19	16,8
	uvijek	7	6,2
Nastavne sadržaje obrađujem potičući mentalni napor različitih kognitivnih razina učenika koje poučavam.	ne	0	0,0
	rijetko	0	0,0
	ponekad	11	9,7
	često	65	57,5
	uvijek	37	32,8
Poučavam učenike da samostalno osmišljavaju i postavljaju pitanja.	ne	0	0,0
	rijetko	0	0,0
	ponekad	9	8,0
	često	65	57,5
	uvijek	39	34,5
Nastava je individualizirana, zadaci i aktivnosti su primjereni potrebama svakog pojedinog učenika.	ne	13	11,5
	rijetko	17	15,0
	ponekad	44	39,0
	često	30	26,5
	uvijek	9	8,0

Za drugu hipotezu smo pretpostavili „da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika“ i ista se u potpunosti prihvata jer 46,9% ponekad koristi stare pripreme dok ih 25,7% to čini često. 30% ispitanika ponekad koristi različite kreativne tehnike u nastavi, 38,9% često, dok ih samo 8,8% koristi uvijek. 40,7% ne koristi i 16,8% rijetko koristi obrasce priprema koji predviđaju pisanje ishoda učenja. 39% ispitanika ponekad nastavu i aktivnosti individualizira svakom pojedinom učeniku, 26,5% često dok ih samo 8% to čini uvijek. 32,8% ispitanika uvijek i 57,5% često nastavne sadržaje obrađuje potičući mentalni napor različitih kognitivnih razina učenika koje poučavaju. 34,5% ispitanika uvijek i 57,5% često poučava učenike da samostalno osmišljavaju i postavljaju pitanja. O značaju pitanja u nastavi citirat ćemo “Pomoću pitanja nastavnik upravlja nastavnim procesom. Drugim riječima, pitanja su u službi ostvarivanja nastavnih zadataka, a najvažniji zadatak nastave je razvoj intelektualnih i drugih sposobnosti učenika” (Vilotijević, 2001: 222). Zadaci samostalnog osmišljavanja i postavljanja pitanja su zadaci više kognitivne razine i ukoliko nastava i aktivnosti nisu individualizirane, prilagođene učenicima i usmjerene na ishode učenja onda je poticanje mentalnog napora različitih kognitivnih razina učenika uzaludno.

3. zadatak: “Utvrditi da li postoji didaktički koncept kurikuluma kojim se rukovode nastavnici u osnovnoj školi.”

Tabela 4. *Didaktički koncept kurikuluma*

Tvrdnje	Odgovori	f (frekvencija)	% (postotak)
Prisustvovao/la sam stručnom usavršavanju na temu nastavnih planova i kurikuluma.	ne	47	41,6
	rijetko	16	14,2
	ponekad	26	23,0
	često	15	13,2
	uvijek	9	8,0
Učenici, roditelji, nastavno i nenastavno osoblje učestvju u donošenju odluka o životu i radu škole.	ne	10	8,9
	rijetko	11	9,7
	ponekad	33	29,2
	često	48	42,5
	uvijek	11	9,7
Učestvovao/la sam u izradi Godišnjeg programa rada škole.	ne	47	41,6
	rijetko	14	12,4
	ponekad	23	20,4
	često	19	16,8
	uvijek	10	8,8
Učestvovao/la sam u izradi Školskog razvojnog plana.	ne	48	42,5
	rijetko	17	15,0
	ponekad	23	20,4
	često	19	16,8
	uvijek	6	5,3
Znam koje su prioritetne oblasti razvojnog planiranja koje su iskazali učenici, roditelji i osoblje škole (i isto je navedeno u Razvojnom planu škole).	ne	27	23,9
	rijetko	19	16,8
	ponekad	31	27,4
	često	25	22,2
	uvijek	11	9,7
Znam opservirati kurikularna područja na osnovu potreba učenika.	ne	18	15,9
	rijetko	5	4,4
	ponekad	35	31,0
	često	42	37,2
	uvijek	13	11,5
Škola potiče uključivanje učenika u različite vannastavne aktivnosti i izvanškolske aktivnosti.	ne	3	2,7
	rijetko	10	8,8
	ponekad	29	25,7
	često	45	39,8
	uvijek	26	23,0

U prilog transmisijski orijentiranog (zatvorenog) kurikuluma govori praksa u kojoj se nastavno osoblje ne priprema za planiranje, realizaciju i održivost kvalitete odgojno-obrazovnog procesa zasnovanog na kurikularnim pitanjima. Suprotno ovoj praksi su transakcijski i transformacijski (otvoreni) kurikulumi koji bi potvrdili nastavnici ukoliko su prolazili stručna usavršavanja kao vid pripreme za življenje paradigme usmjerene djetetu (te uposlenicima i zainteresiranim iz lokalne zajednice). Dobijeni rezultati govore u prilog prisustva obje, navedene, vrste kurikuluma, ali iz različitih perspektiva, jedan broj nastavnika ipak nema ovo iskustvo. Treća hipoteza je glasila da „ne postoji didaktički koncept kurikuluma za odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama kojeg realizira nastavno osoblje“ i ona se prihvata jer 41,6% ispitanika nije

prisustvovalo stručnom usavršavanju na temu nastavnih planova i kurikuluma i isto toliki procenat ispitanika nije učestvovao u izradi Godišnjeg programa rada škole dok ih 42,5% nije učestvovalo u izradi Školskog razvojnog plana. Samo 9,7% ispitanika uvijek zna, a 22,2% često zna koje su prioritetne oblasti razvojnog planiranja koje su iskazali učenici, roditelji i osoblje škole (i isto je navedeno u Razvojnom planu škole). Tek 9,7% ispitanika kaže da učenici, roditelji, nastavno i nenastavno osoblje uvijek i 33,6% često učestvuju u donošenju odluka o životu i radu škole dok ih ponekad to čini 34,5%. Godišnji program rada škole i Školski razvojni plan su sastavnice školskog kurikuluma u čijoj izradi treba da učestvuju nastavnici, učenici, roditelji, nastavno i nenastavno osoblje, a koji na osnovu ispitivanja određuju prioritetne oblasti razvojnog planiranja koje su iskazali učenici, roditelji i osoblje škole. 11,5% ispitanika kažu da uvijek znaju, a 37,2% da često znaju opservirati kurikularna područja na osnovu potreba učenika.

4. zadatak: "Utvrditi da li postoji razlika u strategijama poučavanja koje se primjenjuju u metodičkom radu nastavnika razredne i predmetne nastave."
5.

Tabela 5. *Različite strategije poučavanja*

	Grupe	N	M		
Razlika u strategijama poučavanja između RN i PN	Nastavnici PN	35	47.34	Razlika u strategijama poučavanja između RN i PN	
	Nastavnici RN	53	42.34	Mann-Whitney U	828.000
				Wilcoxon W	2259.000
	Ukupno	88		Z	-.853
				Asymp. Sig. (2-tailed)	.394

[a] Nezavisna varijabla: Nastavnici razredne i predmetne nastave

Rezultati prikazani u tabeli br. 11 pokazuju da Man-Vitnijev test nije otkrio značajnu razliku u strategijama poučavanja koje koriste nastavnici predmetne nastave koji bi praksom govorili u prilog orijentacije transmisijskom (zatvorenom) kurikulumu u odnosu na nastavnike razredne nastave U = 828, Z = -,853, p = .394. Iznos vjerovatnoće nije manji od 0,05 zbog čega potvrđujemo da dobijeni rezultat nije statistički značajan, a uz Koenov kriterij dodatno je potvrđen nepostojan utjecaj (r = -0,009). Prema tome, postavljena četvrta hipoteza "nastavnici predmetne nastave metodičkom praksom odgovaraju transmisijski orijentisanom kurikulumu za razliku od rada nastavnika razredne nastave" se odbacuje jer obje grupe realiziraju isti/sličan način rada i koriste strategije bez ikakvih razlika i odstupanja u radu.

6. zadatak: "Izraditi prijedlog didaktičkog modela kurikuluma zasnovanog na potrebama korisnika i orijentaciji odgojno-obrazovnog procesa u osnovnim školama."

U nastavku interpretacije 4. zadatka predstavit ćemo primjere obrazaca (tabele br. 6, 7 i 8) koji prate proces uspostave i realizacije otvorenog kurikuluma prema Bjelopoljak, Redžić (2020), a zatim predložiti dodatni model koji otklanja poteškoće oko uspostave i realizacije prakse usmjerene ovom cilju. Tabela br. 9 odgovara potrebama uzorka istraživanja.

Tabela 6. *Prijedlog sadržaja kurikuluma (Bjelopoljak, Redžić, 2020: 101)*

<table>
<tr><td colspan="3">Sadržaj</td></tr>
<tr><td>1. Plan izrade školskog kurikuluma</td><td>5.1. Školski razvojni plan</td><td rowspan="3">6. Područja razvoja učenika /kurikulumska područja</td></tr>
<tr><td>2. Vizija i misija škole</td><td>5.1.1. Specifičnosti škole</td></tr>
<tr><td>2.1. Historijat</td><td>5.1.2. Cilj djelovanja</td></tr>
<tr><td>2.2. Škola i okruženje</td><td>5.1.3. Finansijska sredstva</td><td rowspan="5">7. Način praćenja i vrednovanja realizacije kurikuluma s jasno izraženim indikatorima uspješnosti</td></tr>
<tr><td>2.3. Struktura uposlenih: profil, norma, fond sati i naziv aktivnosti</td><td>5.1.4. Partnerstvo nastavnika i roditelja</td></tr>
<tr><td>3. Vrijednosti/načela školskog kurikuluma</td><td>5.1.5. Partnerstvo sa drugim školama</td></tr>
<tr><td>4. Opis unutrašnjih i vanjskih uslova u kojima se realizira školski kurikulum</td><td>5.1.6. Partnerstvo sa lokalnom zajednicom</td></tr>
<tr><td>5. Analiza potreba i interesa učenika</td><td>5.1.7. Proces izrade i realizacije školskog razvojnog plana</td></tr>
</table>

Tabela 7. *Područja razvoja učenika/kurikulumska područja (Bjelopoljak, Redžić, 2020: 102)*

Kurikulumsko područje	
Ciklus (razred)	
Cilj 1.	
Obrazloženje cilja (povezan s potrebama, interesima učenika i vrijednostima školskog kurikuluma)	
Očekivani ishodi/postignuća (učenik će moći)	
Način realizacije	
Potrebni resursi/moguće teškoće	
Način praćenja i provjere ishoda/postignuća	
Odgovorne osobe	
Cilj 2. (obuhvatiti planirane ciljeve)	

Tabela 8. *Način praćenja i vrednovanja realizacije kurikuluma (Bjelopoljak, Redžić, 2020: 102)*

Način praćenja i vrednovanja realizacije kurikuluma	*Indikatori uspješnosti*
Prioritet (realizovani projektni prijedlozi prema Razvojnom planu škole)	
Redovna nastava	

Dodatna nastava	
Izvannastavne aktivnosti	
Izborni predmet	
Ostali procesni i utjecajni indikatori relevantni pokazatelji za kvalitet razvoja kurikulumskih područja	

Tabela 9. *Model uspostave didaktičkog modela kurikuluma zasnovanog na potrebama korisnika i orijentaciji odgojno-obrazovnog procesa u osnovnim školama*

Ciljevi i zadaci	*Poteškoće*	*Područja razvoja/prijedlog aktivnosti (primjer otklanjanja poteškoća)*
1. zadatak: "Ujednačavanje i prepoznavanje prakse usmjerene ciljevima poučavanja i ishodima učenja."	"Nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja i isti ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika."	Planiranje odgojno-obrazovnog procesa zasnovanog na ciljevima poučavanja i ishodima učenja.
2. zadatak: "Planiranje procesa usmjerenog tematskom planiranju ishoda učenja."	"Nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika."	Planiranje odgojno-obrazovnog procesa koji polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika.
3. zadatak: "Utvrditi didaktički koncept kurikuluma kojim se rukovode nastavnici u osnovnoj školi."	"Ne postoji didaktički koncept kurikuluma za odgojno-obrazovni proces u osnovnim školama kojeg realizira nastavno osoblje."	Na osnovu postojećeg NPiP, Godišnjeg programa rada škole, Školskog razvojnog plana i prijedloga koje smo dali svaka škola treba izraditi svoj školski kurikulum.
4. zadatak: "Utvrditi da li postoji razlika u strategijama poučavanja koje se primjenjuju u metodičkom radu nastavnika razredne i predmetne nastave" (način praćenja i provjere ishoda).	"Nastavnici i razredne i predmetne nastave metodičkom praksom realiziraju transmisijski orijentisan kurikulum."	Razraditi model mješovitog školskog kurikuluma na osnovu kurikulumskih jezgri koji će obuhvatiti redovnu nastavu i vannastavne aktivnosti. Definisati ciljeve poučavanja i ishode učenja bazirane na tehnikama razvijanja kritičkog mišljenja.

Na osnovu rezultata istraživanja model koji smo predložili odgovara integriranom kurikulumu koji bi rezultirao razvojnim procesom usmjeravanja odgojno-obrazovne prakse otvorenom tipu kurikuluma za sve nastavnike. U prilog navedenog možemo zaključiti da se primjeri dati u tabelama 6, 7 i 8 mogu koristiti, ali uz poboljšanja prakse opisana u tabeli br. 9.

Zaključak

Postojeće obrazovanje, u kojem se primjenjuju tradicionalni pristupi poučavanju, dovode kod učenika do gubitka motivacije za učenje jer ono nije odraz njihovih stvarnih potreba. Potreba

za stvaranjem kurikuluma svoje uporište ima u naglom razvoju nauke i tehnologije za koju moramo pripremiti naše buduće naraštaje. Savremeni nastavnik ne bi smio ulaziti u učionicu vođen mišlju da je on tu neko ko ima informacije i moć da te informacije prenese učenicima, mora biti spreman uvijek učiti kako bi pratio dinamične promjene u društvu, nauci i tehnologiji, znati u kojem području treba da se profesionalno usavršava i mijenja svoj način poučavanja osluškujući potrebe učenika kako bi mogao odgovoriti na izazove koje pred njega stavlja rad u savremenom dobu. Uloga nastavnika u savremenom kurikulumu nije samo provođenje propisanog nastavnog plana i programa, već ona podrazumijeva individualizaciju i diferencijaciju sadržaja koje će nastavnik u većoj mjeri odabrati prateći stvarne potrebe i interese svojih učenika. To pred savremenog nastavnika stavlja još jednu odgovornu ulogu, da bude kreator nastavnog procesa koji će njegove učenike, a time i njega samog, dovesti do zadovoljstva i stvoriti pozitivnu klimu tokom procesa učenja. Rezultati istraživanja potvrđuju da nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces koji je zasnovan na obrazovnim ciljevima poučavanja te da ne polazi od tematskog planiranja zasnovanog na potrebama učenika i ishodima učenja. Ova praksa govori u prilog transmisijski orijentisanog (zatvorenog) kurikuluma. Suprotno ovoj praksi su transakcijski i transformacijski modeli kurikuluma (otvoreni), kojima u prilog ide praksa u kojoj nastavnici planiraju odgojno-obrazovni proces zasnovan na tematskom planiranju i ishodima učenja, prolaze stručna usavršavanja kao vid pripreme za življenje paradigme usmjerene djetetu, učestvuju u izradi Godišnjeg programa rada škole i Školskog razvojnog plana. Za potrebe uzorka istraživanja dali smo prijedloge kako uspostaviti i realizirati otvoreni model kurikuluma koji omogućava svakom pojedincu da razvija kompetencije u skladu sa svojim stvarnim potrebama i potencijalima, neodvojivo od društvene stvarnosti.

Literatura

1. Apple, M. W. (2012). Ideologija i kurikulum. Beograd: Edicija Reč
2. Bjelopoljak, Š., Kafedžić, L., Kondali, L., Miković, M., Oković, B., Polenghi, S. i suradnici (2020). Svi smo isti: drugi i drugačiji = we are all the same: other and different. 1. izd. Sarajevo: Udruženje za američke studije u Bosni i Hercegovini
3. Bjelopoljak, Š., Marjanović M. (2021). Smjernice za integraciju HEART metodologije u nastavne planove i programe. Sarajevo: Save the Children
4. Bjelopoljak, Š., Midžić, A. (2021). Pedagogical discourse of curriculum development based on the orientation of educational practice, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli: Metodički obzori – časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu;
5. Bjelopoljak, Š., Redžić, U. (2020). Kurikulum produženog boravka na osnovu realizacije odgojno-obrazovnog procesa, U: Šušnjara, S. i Dedić Bukvić, E, Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju: ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju, Sarajevo: Filozofski fakultet, str. 91-104.
6. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern perspectives. London: Falmer Press
7. Glasser, W. (1994). Kvalitetna škola. Zagreb: Educa
8. Islamović, E. (2013). Sociologija obrazovanja. Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću.
9. Jackson, P. W. (1990). Life in classrooms. New York : Teachers College, Columbia University Press
10. Jelavić, F. (1998). Didaktika. Zagreb: Naklada Slap, Jastrebarsko
11. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja, Vol. 11 No. 3, str. 401-416. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu

12. Kafedžić, L. (2020). DA NIKO NE IZOSTANE: Osnove specijalne pedagogije. Sarajevo: AMOS-GRAF d.o.o.
13. Krajišnik, N. (2019). Škola vrijednosti. Priručnik za edukatore i roditelje. Sarajevo: COI Step by Step
14. Marsh, Colin J. (1994). Kurikulum. Zagreb: Educa
15. Palekčić, M. (2015). Pedagogijska teorijska perspektiva. Značenje teorije za pedagogiju kao discipline i profesiju. Zagreb: EruditA
16. Pehar, L. (2007). Reforma osnovne škole, psihološke posljedice. Službeni list BiH
17. Previšić, V. (2007). Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga
18. Slatina, M. (1998). NASTAVNI METOD - Prilog pedagoškoj moći suđenja. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu
19. Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
20. Stevanović, M. (2001). Kvalitetna škola i stvaralaštvo. Fojnica: Štamparija Fojnica
21. Šestanović, M (2008). Nedostaci bosansko-hercegovačkog osnovnog odgoja i obrazovanja i prioritetne potrebe za promjenama. Zbornik radova drugog međunarodnog stručnog skupa "Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole", Zenica: Pedagoški fakultet
22. Vilotijević, M. (2001). Didaktika 3, Organizacija nastave. Sarajevo: BH Most

FROM TRADITIONAL TO CONTEMPORARY EDUCATIONAL PARADIGM BASED ON TRANSACTIONAL AND TRASFORMATIONAL CURRICULUM ORIENTATION

Abstract

Modern society at all levels and interpersonal interactions requires constant development and initiates continuous change. Existing education is less and less able to respond to the demands of modern society, i.e. the demands of consumers, if its practice/service is not based on plans that follow the real needs of users. Methodical practice based on the contents and mechanical adoption of facts that do not lead to the development of competencies necessary for a quality life in the modern age question the purposefulness of the school and everything that represents its identity. The phrase "lifelong learning" is imposed and it loses its meaning through the approach to teaching focused on the traditional curriculum (list of previously set teaching units/ contents) which with ignorance of teaching strategies results in loss of motivation to learn and teach because it does not reflect real interests and the need of students (but also teachers). In this regard, we can look at the innovation of the teaching process through the intentional educational process that we perceive by organizing activities that are not imposed "from outside" but are created in response to the needs of children. The paper starts from a critical comparison of traditional and modern schools, operationalizing the concept and types of curricula with a focus on the curriculum that cultivates individualized learning and is encouraged by thematic teaching. The results of the research show that teachers plan an educational process that is based on educational goals of teaching and that it does not start from thematic planning based on student needs and learning outcomes. This practice speaks in favor of a transmission-oriented (closed) curriculum. For the needs of the research sample, suggestions were given on how to establish and implement an open curriculum model that allows each individual to develop competencies in accordance with their real needs and potentials, inseparable from social reality.

Key words*: traditional and modern school, curriculum, curriculum orientations, school culture and climate*

UDK 371.38
Pregledni rad

Dragana Gavrilović-Obradović

PROJEKTNIM AKTIVNOSTIMA U PROJEKTNOJ NASTAVI DO KVALITETNIJEG ZNANJA

Sažetak

Vreme u kojem živimo je vreme velikih promena, a te promene reflektuju se i na nastavu. Učenike treba osposobiti za permanentno obrazovanje, odnosno učiti ih da uče. U skladu sa tim, učitelji i nastavnici moraju menjati svoj odnos prema poslu i stil rada. Kvalitet nastave zavisi, u najvećoj meri, od učiteljevih ličnih i stručnih kompetencija. Savremena nastava stavlja učenika u središte nastavnog procesa, a pred učitelja se stavljaju brojni zahtevi i obaveze kako bi nastavni proces bio uspešan. Učitelj treba da je profesionalac, stručan, kreativan, istraživač, kritički orijentisan, ali i da ima razvijen osećaj za senzibilitet i emocije svojih učenika. Upravo integrisanim nastavnim pristupom i raznovrsnim projektnim aktivnostima, menja se i uloga učenika. I učenici se stavljaju u poziciju istraživača, kreatora, prezentera i evaluatora. Kada je u pitanju projektna nastava, u kojoj se do saznanja dolazi istraživanjem određene teme, od učenika se traži i samostalnost u istraživačkom procesu, uz očekivani produkt. Od cilja do ishoda, učitelji primenjuju različite metode, kao i Blumovu taksonomiju, kako bi kod učenika podstakli razvoj do odgovarajućeg nivoa kreativnosti i stvaralaštva. Uz, to, razvijaju se i najrelevantnije kompetencije potrebne za celoživotno učenje. U radu su prikazane pojedine projektne aktivnosti, kao primeri dobre prakse, kojima se, interdisciplinarnim pristupom, rešavao određeni problem ili produbljivala znanja učenika. Kao rezultat, ostvareni su očekivani ishodi svake aktivnosti.

***Ključne reči**: projektne aktivnosti, integrisani pristup, projektna nastava, Blumova taksonomija, ciljevi, kompetencije i ishodi.*

Projektna nastava

Projektna nastava je oblik vaspitno-obrazovnog rada koji počiva na savremenom shvatanju procesa nastave i učenja, kao i izmenjene uloge učenika u tom procesu. Omogućava podsticanje razvoja različitih znanja, veština i sposobnosti učenika neophodnih za 21. vek. Projektna nastava podstiče razvoj kompetencija koje će učenicima omogućiti da postanu odgovorni građani, koji će se efikasno nositi sa izazovima u budućem društvenom i profesionalnom životu (Krauss i Boss, 2013).

S obzirom na navedene okolnosti i kriterijume, kao i na karakteristike obrazovnog sistema u Srbiji i kontekst u kojem on funkcioniše, u ovom trenutku, izdvojene su sledeće opšte i međupredmetne kompetencije (ZVKOV, 2013):

1. Rad sa podacima i informacijama
2. Rešavanje problema
3. Saradnja
4. Digitalna kompetencija
5. Odgovoran odnos prema zdravlju
6. Kompetencije za celoživotno učenje
7. Odgovorno učešće u demokratskom društvu
8. Estetička kompetencija
9. Komunikacija
10. Odgovoran odnos prema okolini
11. Preduzimljivost i orijentacija ka preduzetništvu

Navedene kompetencije izdvojene su kao najrelevantnije za adekvatnu pripremu učenika za aktivnu participaciju u društvu i celoživotno učenje, pri čemu se uspešno razvijaju primenom projektne nastave uz upotrebu informaciono–komunikacionih tehnologija (Službeni glasnik RS 10/2017). Osnovna promena koju donosi orijentacija ka opštim i međupredmetnim kompetencijama ne znači uvođenje novih predmeta, niti dodatnih časova. Promena se ogleda u dinamičnijem i angažovanijem kombinovanju znanja, veština i stavova relevantnih za različite realne kontekste koji zahtevaju njihovu funkcionalnu primenu. Dobro planirana i osmišljena projektna nastava ima za cilj dolaženje do saznanja istraživanjem određene teme. Projektna nastava definiše se i kao metod rešavanja problema koji od učenika traži samostalnu aktivnost i zahteva produkt.

Projektnu nastavu treba planirati i organizovati tako da sadrži sve potrebne korake (Mihailović, 2021:6):

– definisanje cilja i ishoda koji se projektom žele postići;
– planiranje aktivnosti koje odgovaraju temi projekta, odnosno cilju projekta (podela aktivnosti, izbor materijala, metoda rada, definisanje mesta i dinamike rada);
– realizaciju planiranih aktivnosti,
– prikaz dobijenih rezultata i produkata projekta,
– vrednovanje projekta (procenu ostvarenosti definisanih ciljeva i ishoda, ukazivanje na uspehe i teškoće u toku realizacije projekta).

Iz prethodno navedenog, uočava se da početak projektnih aktivnosti zahteva definisanje cilja i ishoda. Takođe, vrednovanje projekta, kao završna faza, zahteva procenu ostvarenosti definisanih ciljeva i ishoda.

Iako su ciljevi učenja i ishodi učenja dva različita koncepta, ishodi proizilaze iz ciljeva. Ciljevi opisuju ono što nastavnik želi da nauči učenika u toku realizacije aktivnosti, a ishodi predstavljaju ono što je učenik na kraju procesa učenja naučio.

Ishodi učenja, u širem smislu, shvataju se kao konkretizacija kompetencija koje studenti i učenici treba da razviju tokom učenja (Lungulov, 2015). Izvori ishoda učenja nalaze se u aktivnostima onoga koji uči (Slatina, 2011). Ovakvo određenje inicira pomeranje fokusa obrazovnog procesa sa nastavnika i nastavnog sadržaja na studenta/učenika (Lončar-Vicković i Dolaček–Alduk, 2009; Ćorić i Popović, 2011; Lungulov, 2015).

Primena Blumove taksonomije u projektnoj nastavi

Upravo promene statusa učenika u nastavnim sistemima usled kojih on dospeva u centar procesa učenja, kao i nova saznanja iz oblasti pedagogije i psihologije, uslovile su nastanak izmena u originalnoj Blumovoj taksonomiji. One se odnose na terminologiju i strukturu procesa koji je u osnovi taksonomije. Terminološke promene su prepoznatljive po tome što su za nazive šest kategorija taksonomije prvobitno korišćene imenice, a u reviziji su preimenovane u glagole.



Slika 1. Originalna i revidirana taksonomija kognitivnog procesa
(izrađeno na osnovu: digitalnaucionica.edu.rs/wp-content/uploads/2018/10/revidirana-blumova-taksonomija.jpg)

Druga promena u strukturi taksonomije jeste uvođenje dodatne dimenzije saznavanja. To znači da revidirana taksonomija ima dve dimenzije: prvu predstavljaju kognitivni procesi, dok drugu dimenziju čini znanje. Dimenzija znanja usmerena je na poznavanje sadržaja i opisuje tip znanja koje treba da se stekne. Prilikom opisivanja kategorija znanja koriste se imenice. To su:

1. Činjenično znanje (znanje terminologije i znanje specifičnih detalja i elemenata);
2. Konceptualno znanja (znanje klasa i kategorija, principa i generalizacija, znanje teorija, modela i struktura);
3. Proceduralno znanje (znanje specifičnih veština i algoritama, specifičnih tehnika i metoda, znanje kriterijuma na osnovu kojih se bira način delovanja);
4. Metakognitivno znanje (znanje strategija, znanje kognitivnih procesa i samopoznavanje)

Na osnovu prikazanih osobina revidirane Blumove taksonomije, može se zaključiti da obrazovni ciljevi i zadaci imaju dve dimenzije, pa je moguće izraditi dvodimenzionalnu taksonomsku tabelu. U ovoj tabeli redovi predstavljaju četiri kategorije dimenzije znanja, a kolone šest kategorija dimenzije kognitivnih procesa. Svest o tome šta učenik treba da zna i bude u stanju da uradi određen je u odnosu na dve dimenzije taksonomije i može biti grafički predstavljen u jednoj od ćelija taksonomske tabele.

Tabela 1. Dvodimenzionalna taksonomska tabela (prema: Krathwohl, 2002)

		Dimenzija kognitivnog procesa					
		1. Sećati se	2. Razumeti	3. Primeniti	4. Analizirati	5. Evaluirati	6. Kreirati
Dimenzija znanja	Činjenično znanje						
	Konceptualno znanje						
	Proceduralno znanje						
	Metakognitivno znanje						

Iz tabele se, po dijagonalnoj liniji, može uočiti da se od glagola „nabraja“, u najnižoj kategoriji, dolazi do glagola „stvara“, u najvišem kognitivnom procesu kreativnosti. Kada su u pitanju mogućnosti za zadovoljavanje potreba darovitih učenika, one se nalaze u najnovijim

promenama koje su bazirane na stvaralačkim i kreativnim aktivnostima učenika. Mnogi pristupi za razvijanje kreativnog mišljenja uključuju rešavanje problema, kreativne umetničke medije i programe za čitanje, promene kurikuluma i njegovo drugačije administrativno uređenje, izmene uticaja nastavnika i klime u razredu, nove mehanizme motivisanja, kao i razne posebne programe za kreativnost (Maksić, 2007).

Napomenimo i da je kreativnost najveći dar, „božji dar" ljudske inteligencije. Kreativnost je dvojaki proces: proces razvijanja i stvaranja originalnih i vrednih ideja i proces implementacije novih ideja u praksu (Gavrić, 2021). Upravo, projektna nastava usmerena je na razvijanje viših kognitivnih sposobnosti, socijalnih veština i stvaralaštva, razvijanje kreativnosti.

Primena Blumove taksonomije u projektnoj nastavi može se sagledati i kroz listu radnji tokom projektne nastave (Gavrić, 2021).

- Stvaranje: prikaz nove povezanosti među idejama (rekonstruisati, povezati, osmisliti, stvoriti).
- Evaluacija: pravedan stav ili odluka (procenjivati, raspravljati, vrednovati, kritikovati, oceniti, proveriti).
- Sinteza: prikaz povezanosti među idejama (zaključivati, povezivati, dopunjavati, integrisati).
- Analiza: prikaz koncepcije među idejama (upoređivati, ispitivati, eksperimentisati, izdvajati, klasifikovati).
- Primena: korišćenje informacija u novim situacijama (primeniti, demonstrirati, pokazati, rešavati, koristiti, izvršavati).
- Razumevanje: objašnjavanje ideja (razlikovati, klasifikovati, opisivati, objašnjavati, prepoznavati).
- Znanje: Podsećanje na činjenice (memorisati, ponavljati, izlistavati, kopirati).

Prva dva nivoa, znanja i razumevanja, ostvaruju se i u klasičnoj nastavi. Ostali, viši nivoi Blumove taksonomije, realizuju se, najčešće, tokom projektnih aktivnosti u projektnoj nastavi.

Projektne aktivnosti

Projektne, odnosno interaktivne aktivnosti u praksi, podrazumevaju primenu drugačijih postupaka i metoda u nastavnoj praksi, kao i sagledavanje različitih dimenzija jednog problema, iz raznih perspektiva. Mogućnosti su višestruke, jer ne postoje stroge granice između predmeta. Najvažnije je podstaći učenike na učešće i staviti ih u poziciju istraživača.

Radi definisanja sistema rada nastavnika i učenika u projektnoj delatnosti, M. Aleksandrovna Smirnova (Vilotijević i sar, 2019) taj proces je podelila na sledeće etape: *ciljna* (određivanje ciljeva i formiranje radnih grupa), *analitička* (analiza problema, postavljanje zadataka i raspodela uloga u grupi), *istraživačka* (rešavanje postavljenih zadataka), *konstrukcijska* (analiza stepena ostvarenosti svakog zadatka i konstruisanje projekta), *prezentaciona* (prezentacija projektnih aktivnosti) i *refleksivno-ocenjivačka* (ocena rezultata i procesa realizacije projekta). Za svaku etapu, potrebno je odrediti pojedinačne aktivnosti nastavnika i učenika. To je put od cilja do ostvarenja ishoda učenja, odnosno realizacije produkta projekta.

Kada je u pitanju organizacija projektne nastave, iz *Pravilnika* se može zaključiti (Službeni glasnik RS 10/2017), da projekti mogu biti organizovani na nivou: odeljenja, razreda, škole ili u saradnji više škola. Dužina trajanja projekta može biti od nekoliko časova do nekoliko meseci, i roditelji treba da budu upoznati sa svrhom projektne nastave i njenim najvažnijim ishodima.

Načini prezentovanja projekta, odnosno promovisanja projektnih aktivnosti, mogu biti veoma različiti, i u njih spadaju: izložbe, priredbe, predstave, javni časovi, odeljenske novine, članci u školskim novinama, gostovanja na lokalnim televizijama, digitalna izdanja (prezentacije, kratki filmovi i slično). Način prezentovanja projekta zavisi od mnogobrojnih faktora. Da bi se

projektnim aktivnostima došlo do kvalitetnijeg znanja, pored jasno definisanog cilja i očekivanih ishoda, neophodno je definisati i aktivnosti nastavnika i učenika. Njihove uloge u projektnoj nastavi bitno su izmenjene u odnosu na tradicionalnu nastavu. Nastavnik/učitelj nije više ključni izvor znanja i informacija, puki prenosilac nastavnog sadržaja. Od njega/nje očekuje se profesionalnost, stručnost, kreativnost, istraživački i kritički duh, ali i razvijen osećaj za senzibilitet i emocije svojih učenika. Ni učenik više nije pasivni primalac informacija. Učenici se takođe stavljaju u poziciju istraživača, kreatora, prezentera i evaluatora.

U nastavku rada biće, u kraćim formama, prikazani određeni projekti koje smo realizovali moji učenici i ja, u prethodne dve godine. S obzirom na naslov rada, *Projektnim aktivnostima do kvalitetnijeg znanja*, projekti neće biti opisani u celosti, već sa aspekta aktivnosti učenika i učiteljice, sa kratkim prikazom njihovih produkata. S obzirom da nema ujednačene forme pisanja projekata, na učitelju je da osmisli prikaz aktivnosti realizovanih na „putu“ od cilja do ishoda projektnih aktivnosti.

Primeri iz prakse

Naziv projekta: Imam pravo da se hranim zdravo (drugi razred)
Cilj projekta: Usvajanje znanja o zdravoj i nezdravoj hrani, njenom uticaju na pravilan rast i razvoj**.** Razvijanje zdravstvene kulture kod učenika;

Aktivnosti učenika	**Aktivnosti učiteljice**
– Objašnjava, iskazuje svoja osećanja verbalno, pantomimom, igrom uloga, fotografijom; – Pažljivo sluša sagovornika i učestvuje u razgovoru; – Iznosi svoje mišljenje i obrazlaže svoje ideje i predloge; – Odgovara na pitanja; – Posmatra, opaža i zaključuje; – Demonstrira svoje radove; – Izlazi u školsko dvorište i okolinu; – Sakuplja jesenje plodove u prirodi; – Posećuje i obilazi piljarnice, pijace, voćnjak, hladnjaču; – Čita, piše i recituje; – Gleda i daje svoje mišljenje o filmu *Pravilna ishrana*; – Uz pomoć učiteljice kreira *Piramidu ishrane i tanjir pravilne ishrane*; – Rešava matematičke zadatke; – Peva pesme i osmišljava pokrete; – Vežba, igra igre skupova i pogađanja; – Crta, boji i osmišljava praktične radove;	– Predlaže temu i podteme projekta; – Razgovara sa učenicima; – Priprema zadatke i materijal za rad; – Predlaže oblik prezentacije; – Daje objašnjenja za rad; – Usmerava rad i podstiče aktivnost učenika; – Postavlja pitanja i podstiče diskusiju i iskazivanje mišljenja; – Motiviše, pomaže, prati rad učenika; – Priprema okolinu i roditelje za učešće u projektu; – Priprema pitanja za stručnjake; – Razvrstava učenike u grupe sa određenim zaduženjima; – Izrađuje naslov za projekat *Imam pravo da se hranim zdravo*; – Demonstrira vežbe za pravilan razvoj tela; – Podstiče rešavanje različitih matematičkih zadataka koji su u korelaciji sa temom projekta; – Demonstrira didaktičke igre – piramida (piramida ishrane); – Uređuje pano i učionicu;

- Izrađuje figure od plastelina i jesenjih plodova;
- Osmišljava razredni pano sa zdravim namirnicama;
- Uz pomoć učiteljice i roditelja fotografiše, otprema i šalje fotografije;
- Izražava osećanja i empatiju prema drugima na različite načine;
- Vrednuje svoj rad i aktivnost tokom realizacije projekta.
- Organizuje prezentaciju projekta u školi i za roditelje;
- Vrednuje svoju i aktivnost učenika u realizaciji projekta;
- Sagledava ostvarenost ciljeva i ishoda.

Realizacija projekta

1. aktivnost: tematski dan: zdrava užina – 16. oktobar: Svetski dan hrane
   - analiza ambalaže užine koju su učenici donosili u toku jedne sedmice;
   - razgovor o tome šta učenici užinaju;
   - pevanje pesme *Ako želiš mišice* po sluhu;
   - analiza pesme;
   - benefiti svakodnevnog konzumiranja voća i povrća;
   - Učenici (dobijaju dva ista papira) na jednom papiru crtaju ili izlistavaju (ko ume da piše) koje voće se spominje u pesmi;
   - demonstriraju, čitaju i obrazlažu svoje mišljenje;
   - izrada mape uma na temu zdravlja uz korišćenje digitalnog udžbenika i lekcije *Čuvajmo zdravlje*;
   - crtanje skupova sa zdravim namirnicama i izdvajanje skupova voća, povrća, mesa, žitarica i mlečnih proizvoda i brojanje njihovih elemenata;
   - pisanje reči i rečenica od naučenih štampanih slova latinice;
   - analiza zdrave užine koju su učenici doneli;
   - opisivanje zdravih namirnica i razgovor o njihovom značaju;
   - zajedničko degustiranje zdravih namirnica;
   - primena zdravstveno-higijenskih mera pre, u toku i nakon užine;
   - obaveze i dužnosti redara;
   - značaj sporta i boravka na svežem vazduhu;
   - dogovor oko fotografisanja, snimanja i slanja materijala;

2. aktivnost: Film o zdravoj ishrani
   - razgovor o mapi uma i o tome šta nam je sve potrebno za očuvanje zdravlja;
   - ishrana – raznovrsnost i redovnost (razgovor, analiza, primeri, plakati);
   - demonstracija primera iz digitalnog udžbenika;
   - prikazivanje filma o zdravoj ishrani (iz digitalnog udžbenika) u kojem nutricionista govori o zdravim namirnicama;
   - razgovor o utiscima i poruci;
   - bojanka na temu zdravih namirnica– analiza i bojenje;
   - čitanje i obrazlaganje mišljenja;
   - sagledavanje sličnosti i razlika;

3. aktivnost: Piramida i tanjir pravilne ishrane
   - primeri iz digitalnog udžbenika;
   - piramida i tanjir pravilne ishrane– plakati: analiza, objašnjenje, značaj;
   - grupni rad učenika na zadatku: *Naš meni zdrave hrane*;
   - učenici demonstriraju svoje radove, objašnjenje i obrazloženje urađenog;
   - higijena ruku i prostora;
   - užina u školskoj kantini;
   - dogovor oko uređenja panoa;

4. aktivnost: Tematski dan: Jesen u mom sokaku
   - šetnja našim krajem (sokakom) i uočavanje odlika jeseni;
   - sakupljanje jesenjeg lišća na ulici;
   - sakupljanje jesenjeg lišća u školskom dvorištu;
   - sakupljanje jesenjih plodova;
   - estetsko uređenje panoa;
   - estetsko uređenje učionice;
   - praktični radovi od jesenjih plodova i plastelina;
   - uređenje izložbenog prostora;
   - higijena ruku i prostora;
   - dogovor oko fotografisanja i snimanja, kao i slanja materijala;
   - pevanje pesme *Zdrava hrana*: https://www.youtube.com/watch?v=QPe0Lx_GGE4
   - prosleđivanje pesme deci na Viber grupu i Google učionicu;

5. aktivnost: Obilazak piljarnica, pijaca, voćnjaka i hladnjače
   - obilazak dve piljarnice i ulične pijace;
   - uočavanje zdravih namirnica;
   - nabrajanje jesnjih proizvoda i razvrstavanje prema različitim kriterijumima;
   - razgovor sa prodavcima, odakle i kako proizvodi stižu na pijacu i u prodavnicu;
   - kratki igrokazi: prodavac-kupac;
   - poseta preduzeću „Sloga“(ekonomija) u Kaću i ulazak u magacin – skladište jabuka;
   - razgovor o različitim vrstama jabuka;
   - poseta voćnjaku jabuka; uočavanje odlika godišnjeg doba;
   - poseta hladnjači za čuvanje voća i povrća, koju poseduju roditelji učenika, L. Š.;
   - prilagođeno predavanje učenicima o značaju hladnjače;
   - deci na dar: voće po izboru i voćni sok;

6. aktivnost: Tematski dan: Jabuka
   - recitovanje pesme *Jabuka*;
   - razgovor o utiscima;
   - učenici crtaju jabuku i zapisuju njene osobine;
   - 20. oktobar: Dan jabuke;
   - „jabuka u matematici“- rešavanje različitih zadataka (skupovi, brojevi, upoređivanje, tekstualni zadaci);
   - bojenje crteža jabuka i uređivanje „učioničkog“ drveta;
   - igra: pogodi zdravu namirnicu;
   - uređenje panoa;

7. aktivnost: Prezentacija produkta projekta – javni čas za roditelje i goste:
- učenici prezentuju roditeljima i gostima projektne aktivnosti i primere zdrave hrane putem plakata, recitacije pesama, digitalnih sadržaja i *PowerPoint* prezentacija
- razgovor o utiscima i diskusija;



Slika 2. Produkti određenih projektnih aktivnosti

Naziv projekta: U susret zimi i praznicima (prvi razred)
Cilj projekta: Obrada, utvrđivanje i obnavljanje znanja o novogodišnjim i božićnim praznicima kroz različite predmete, zadatke i aktivnosti. Podsticanje prazničnog raspoloženja, razvijanje drugarstva i osećaja pripadnosti.

Aktivnosti učenika
- rešavaju *Novogodišnji kviz*;
- učestvuju u razgovoru o praznicima i zimi;
- iznose svoje utiske i zapažanja;
- izražajno čitaju pesmu *Srećna Nova godina*;
- učestvuju u razgovoru i daju svoje mišljenje o značenju nepoznatih reči;
- diskutuju o sadržaju pesme;
- donose zaključak o temi pesme;
- čitaju pesmu naglas;
- pišu u svesku po zahtevu;
- rade zadatke na nastavnim listićima;
- saopštavaju i obrazlažu svoje odgovore;
- rešavaju zadatke i pišu;
- daju primere;
- proveravaju tačnost;
- učestvuju u analizi;
- učestvuju u razgovoru o karakteristikama godišnjeg doba;
- gledaju filmske zapise iz digitalnog udžbenika;
- ispisuju kakva može biti pahuljica;
- crtaju i prave pahuljice;

Aktivnosti učiteljice
- osmišljava i vodi razgovor o zimi i praznicima:
- objašnjava rešavanje *Novogodišnjeg kviza*;
- projektuje vizuelni i zvučni zapis iz digitalnog udžbenika (filmove, slajdove…);
- demonstrira slušni i vizuelni zapis pesme: *Srećna Nova godina* Dušana Radovića, iz digitalnog udžbenika;
- pušta pesmu iz digitalnog udžbenika I podstiče razgovor o pesmi;
- motiviše učenike da sami pročitaju pesmu i izdvoje nepoznate reči, pomaže učenicima da objasne njihovo značenje kroz demonstraciju;
- vodi i osmišljava razgovor o sadržini pesme;
- zapisuje ili lepi na tabli reči i zajednički formulisanu misao (*Stiže Nova godina, Deda Mraz donosi poklone*);
- daje učenicima pripremljene zadatke, kao i zadatke na nastavnim listovima;

– izvode zaključak;
– posmatraju ilustraciju;
– pevaju pesme o zimi, Deda Mrazu, Novoj godini i Božiću;
– prave kućicu za ptice od tetrapak ambalaže;
– sviraju na ritmičkim instrumentima;
– učestvuju u razgovoru na temu *Život i delo Svetog Save*;
– uočavaju karakteristike krsne slave;
– pevaju *Himnu Svetom Savi*;
– rešavaju ukrštenicu;
– boje crtež (bojanku) Svetog Save i pozadinu hrama;
– izvode zaključak o igrama u istorijskoj prošlosti i detinjstvu Svetog Save;
– igraju se;
– vrše odabir slika, tekstova i bojanki;
– uređuju odeljenski pano;
– uređuju učionicu;
– vrednuju svoju i aktivnost drugova u realizaciji projekta.

– prati i podstiče učenike u radu;
– analizira, zapisuje, proverava;
– daje nalog za pisanje i crtanje u svesci i na papirima;
– daje smernice za izradu zadataka u udžbeniku (na portalu);
– daje smernice za izradu kućice za ptice od tetrapak ambalaže;
– demonstrira pravljenje novogodišnjih ukrasa;
– podstiče zajedničko ukrašavanje učionice i panoa;
– prati igru;
– organizuje igru;
– podstiče vršnjačko učenje;
– priprema okolinu i roditelje za učešće u projektu,
– organizuje prezentaciju projekta za zaposlene u školi, i za roditelje;
– vrednuje svoju i aktivnost učenika u realizaciji projekta;
– sagledava ostvarenost ciljeva i ishoda.

Realizacija projekta

1. aktivnost: Prijatelji ptica stanarica– praktični rad: Kućica za ptice
   – prikupljanje tetrapak ambalaža od mleka ili sokova;
   – razgovor o značaju i važnosti brige o pticama stanaricama u toku zime;
   – pravljenje kućice za ptice prema uputstvu;
   – odeljenska izložba kućica;
   – postavljanje kućica u školsko dvorište;
   – dogovor oko fotografisanja i slanja fotografija;




Slika 3. Kućice za ptice – produkt prve projektne aktivnosti

2. aktivnost: Praktičan rad: Novogodišnje kape, ukrasi i čestitke ...

- sakupljanje kartona, ukrasnih papira, traka i ostalog potrebnog materijala za novogodišnje kape, ukrase i ukrašavanje učionice;
- pravljenje novogodišnjih kapa;
- pravljenje novogodišnjih ukrasa i čestitki;
- kićenje novogodišnje jelke;
- ukrašavanje učionice;
- pevanje pesama o zimi, Novoj godini i Božiću;
- dogovor oko fotografisanja i snimanja, kao i oko slanja materijala;




Slika 4. Produkti druge projektne aktivnosti

3. aktivnost: O Svetom Savi

- razgovor o značaju i delu Svetog Save;
- čitanje pesama i tekstova;
- film o Svetom Savi (digitalni udžbenik);
- razgovor, analiza, ilustracija;
- pevanje Himne Svetom Savi;

4. aktivnost: tematski dan – U susret školskoj slavi

- rešavanje tekstualnih zadataka na temu Svetog Save;
- rešavanje ukrštenica i pitalica na temu Svetog Save,
- čitanje i analiza teksta *Sveti Sava i đaci*;
- film o slavskim običajima i obredima (digitalni udžbenik);
- crtanje, ilustrovanje i bojenje;
- Svetosavska akademija;
- uređivanje odeljenskog panoa;
- fotografisanje i prosleđivanje fotografija roditeljima na Viber grupu i putem *PowerPoint* prezentacije;
- vrednovanje svoje i aktivnosti učenika u realizaciji projekta;

Zaključak

Interdisciplinarni pristup, integracija i korelacija temeljna su obeležja vaspitno-obrazovnog procesa učenika mlađeg uzrasta i posebno dolaze do izražaja u nastavi *Prirode i društva* od 1. do 4. razreda. Učitelj ima važnu ulogu u osvešćivanju učenika o međupovezanosti svih delova života (Walsh, 2002), primenjujući interdisciplinarni obrazovni model na samom početku školovanja. Učenici kroz saznanja te vrste razvijaju svoje psihičke sposobnosti i postaju humanije osobe, čime dolazi do izražaja vaspitna komponenta nastave (Borić i Škugor, 2012).

Još je Komenski (2007) istakao da se predmetna rascepkanost sukobljava s dečjim doživljajem sveta, i zahtevao je da se uči „sve vezano što je po sebi vezano“, težeći tome da se u jednu celinu poveže nastava reči, jezika i stvari, odnosno, kuća, škola i život. Upravo su nova tematska planiranja i inovacije dobar način za to, posebno jer će nove teme u okviru svakog predmeta biti obrađene iz drugačije perspektive. Zato učenika treba osposobljavati za permanentno obrazovanje, a to, pre svega, podrazumeva učenje učenja (Arsić, 2000). Nastava današnjice traži od učenika da učestvuju, pitaju, razmišljaju, kritikuju i sarađuju. Na taj način, steći će neophodne i samostalne kompetencije. Takođe, pisanje projekata danas je neophodno. To je pismenost koja je veoma važna za uključivanje u sistemske projektne aktivnosti. Ukoliko ranije sa učenicima počnemo da realizujemo različite projektne aktivnosti, oni će pre biti spremni za uključivanje, ali i osmišljavanje, projekata na različitim nivoima ostvarenja.

Literatura

1. Arsić, M. (2000). *Kako unapređivati nastavu*. Kruševac: Visoka škola za obrazovanje.
2. Borić, E., Škugor, A. (2012). Interdisciplinarnost sadržaja nastave Prirode i društva. *Módszertani Közlöny*, 72 – 83.
3. Gavrić, Z. (2021). *Projektna nastava 3* (priručnik za učitelje). Beograd: Logos, Klett, Freska.
4. Komenski, J. A. (2007). *Velika didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Krauss, J., Boss, S. (2013). Thinking Through Project Based Learning, Guiding Deeper Inquiry. Thousand Oaks: Corwin
6. Lončar–Vicković, S., Dolaček-Alduk, Z. (2009). *ISHODI UČENJA - priručnik za sveučilišne nastavnike.* Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
7. Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja.* Novi Sad: Prirodno–matematički fakultet.
8. Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
9. Mihailović, Biljana (2021). *Projektna nastava 4*. Beograd: Vulkan.
10. *Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS 10/2017).
11. Slatina, M. (2011). *Ishodi učenja/studiranja u bolonjskoj edukacijskoj ponudi.* Preuzeto sa pedagogijaffsa.com/download/ishodi_ucenja.pdf
12. ZVKOV. *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja*, Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2013.
13. Vilotijević, M., Vilotijević N., Mandić, D. (2019): *Projektna nastava u IKT okruženju*, Beograd: Učiteljski fakultet–ZUOV.
14. Walsh, B. K. (2002). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: stvaranje razreda usmjerenog na dijete*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

TOWARDS QUALITY KNOWLEDGE THROUGH PROJECT-ORIENTED TEACHING

Abstract

The times we live in carry great changes, which are felt in the teaching process as well. Students should be encouraged to view education as a permanent process, that is, they should be taught how to learn. Accordingly, it is necessary for teachers to adopt a changed attitude towards

work and working habits. Quality of teaching depends, to a great extent, on teachers' personal and professional competencies. Modern teaching places the student at the center of the teaching process, and the teacher faces numerous requirements and obligations, in order for the teaching process to be successful. The teacher needs to be professional, competent, creative, a researcher, critically oriented, but also to recognize the affinities and emotions of his/her students. An integrated teaching approach and various project activities create a change in the role of students, as well. Students are also placed in the position of researchers, creators, presenters and evaluators. When it comes to project teaching, in which knowledge is gained by researching a certain topic, students are required to be independent during the research process, as well as to produce the expected end result. From goal to outcome, teachers apply a variety of methods, as well as Bloom's taxonomy, in order to encourage student development towards the desired level of creativity. In addition, the most relevant competencies needed for lifelong learning are developed. This paper presents certain project activities, as examples of good practice, which, through an interdisciplinary approach, solved a certain problem or deepened students' knowledge. As a result, the expected outcomes of each activity were achieved.

***Key words**: project activities, integral approach, project teaching, Bloom's taxonomy, objectives, competencies and outcomes*

UDK 37.03:616-036.21
Pregledni rad

Emina Hadžić

RAZVOJ ŽIVOTNIH VJEŠTINA UČENIKA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA U KONTEKSTU PANDEMIJE COVID-19

Sažetak

Ovaj rad nudi definicije i pregled osnovnih životnih vještina koje su značajne za razvoj ličnosti učenika kao aktivnog građanina u savremenom društvu, te mehanizme i strategije kako te životne vještine razvijati u nastavi, što bi u konačnici kao rezultat imalo formiranje kompletne ličnosti mladih ljudi, učenika osnovnih i srednjih škola, koji će imati vještine i kompetencije kojima će unaprijediti uvjete života u budućnosti.

Ključne riječi: *životne vještine, kompetencije, ishodi učenja, obrazovanje, aktivno građanstvo*

Uvod

Polazeći od činjenice da živimo u društvu u kome je evidentna građanska pasivnost, izostanak interesa građana Bosne i Hercegovine da utiču na društveno-politička zbivanja, koja ih se, u konačnici itekako tiču, situaciju bosanskohercegovačkog društva u kome nedostaje aktivno građansko djelovanje, te nudi mogućnosti kako mijenjati trenutno stanje koristeći se resursima koje to isto društvo posjeduje. Najveći neiskorišteni resurs u BiH su mladi ljudi, koji su potencijal i snaga koju treba uputiti u pravom smjeru kako bi se zaustavila tendencija napuštanja BiH. Inicijalna kapsula za društvene promjene može biti pristup nastavi kroz koju se trebaju razvijati društvene kompetencije mladih ljudi, razvijati životne vještine koje će uticati na kvalitet života učenika, ali i bosanskohercegovačkog društva u budućnosti.

Životne vještine

Šta su ustvari životne vještine?

Različite su definicije i poimanja životnih vještina, kako u literaturi, tako i u odgojno-obrazovnoj praksi. U tradicionalnom smislu životne vještine obuhvataju:

- sposobnost uspostavljanja kontrole nad tjelesnom muskulaturom;
- sposobnost efikasnog obavlja radnog zadatka;
- automatizovanost;
- minimum kognitivnih elemenata, razumevanja i znanja u sticanju i izvođenju.

Međutim, savremeno značenje životnih vještina je složenije; u tom smislu životne vještine podrazumijevaju:

- sposobnost za primjenu znanja – kapacitet za (pro)aktivno djelovanje;
- ono što pojedinac mora da nauči i u stanju je da uradi da bi bio uspješan u učenju, radu i u društvenom životu.

Pojam životne vještine odnosi se na veliki skup psihosocijalnih i međuljudskih vještina koje promovišu mentalno blagostanje pojedinca i osiguravaju mu mogućnost da vodi zdrav i produktivan život. Životne vještine razvijaju kompetencije i stvarna ponašanja pojedinca. One su rezultat ličnih aktivnosti, aktivnosti usmjerenih prema drugima, kao i akcija usmjerenih ka promjeni okoline u kojoj pojedinac živi.

Vještine su kombinacija znanja, sposobnosti i stavova koji su pogodni za određenu situaciju. Životne vještine su psihosocijalne sposobnosti pomoću kojih na prihvatljiv način odgovaramo zahtjevima i izazovima svakodnevnog života, zalažući se za svoje duševno i tjelesno zdravlje. Životne vještine su kategorizirane na različite načine. Na koji god način da su kategorizirane životne vještine, sve one su usmjerene ka razvoju sličnih kompetencija. Ključne životne vještine se mogu svesti na pet osnovnih:

- upravljanje emocijama i odgovarajuće reagiranje u stresnim situacijama (prepoznati emocije, kanalisati ih, empatija, usmjeravanje emocija bez ugrožavanja drugih)
- kreativno i kritičko mišljenje, sposobnost donošenja odluka i rješavanja problema (riješiti probleme, identifikovati izvore informacija, posljedice vlastitog i tuđeg djelovanja i alternativna rješenja)
- komunikacijske vještine (iskazivanje vlastitih potreba i misli na asertivan način bez ugrožavanja drugih, aktivno slušanje, prezentacijske vještine)
- izgradnja odnosa (prihvatanje različitosti, razvijanje saradničkih odnosa, stav u konfliktu, konstruktivno rješavanje problema, kako reći NE bez ugrožavanja odnosa)
- društvena odgovornost (prepoznavanje uloge u porodici i zajednici, uviđanje uzajamne koristi od zajedničkog rada i dijeljenja)

Zašto djeca i mladi trebaju životne vještine?

Životne vještine su ključni preduvjet za mlade ljude jer mogu dovesti do održivih i cjeloživotnih promjena u ponašanju. Naučni pokazatelji ističu da će djeca i mladi kada dobiju priliku da uče i razvijaju određene vještine u odgovarajućem poticajnom okruženju, pouzdano i samouvjereno moći upravljati svojim životom na pozitivan način i služiti kao vrijedni resursi svojim prijateljima, porodici i zajednici.

Životne vještine vode ka promjeni ponašanja jer:

1. Znanje nije dovoljno. Iskustva pokazuju da izgradnja svijesti i sticanje znanja nije dovoljno da bi se prouzrokovale promjene u ponašanju. Iako ljudi mogu prepoznati i razumjeti opasnosti, oni ne mogu samo na osnovu znanja koje posjeduju donijeti racionalne odluke kojima će promijeniti svoje ponašanje, kako bi umanjili taj rizik, ukoliko nemaju vještine koje olakšavaju donošenje odluka i rješavanje problema.

2. Znanje može uticati na stavove i vrijednosti, ali su samo životne vještine te koje mijenjaju stavove i vrijednosti i direktno utječu na ponašanje. Informacije (znanje) + životne vještine = promjene u ponašanju.

3. Stavovi i vrijednosti utiču na naše ponašanje. Životne vještine pružaju mogućnosti za razumijevanje i asimiliranje informacija i razmišljanje o nečijim stavovima. Povećani osjećaj kompetencije postiže se stalnim "vježbanjem vještine". Ti napori, kada se potiču u poticajnom okruženju, vode ka promjenama u ponašanju. Takva promjena ponašanja može se dogoditi u određenim kontekstima, ali svaka vještina se također može prilagoditi i primijeniti na mnoge druge kontekste - sada i u budućnosti.

Životne vještine u kontekstu pandemije COVID-19

Baš u vrijeme kad se fokus obrazovnog sistema stavio na razvijenje kompetencija i razvoj životnih vještina kod djece i mladih, u život mladih cijelog svijeta, ne samo zemalja u razvoju, je došao izazov primjene isih. Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) je početkom 2020.godine proglasila stanje globalne pandemije izazvane virosom korona COVID 19. Životi i zdravlje čovječanstva su se iznenada našli u opasnosti. Došlo je do velikih promjena u načinu života,

postavljeni su novi prioriteti, a ishod zavisi isključivo od toga koliko čovječanstvo, društveni sistemi i svaki pojedinac lično imaju razvijene životne vještine.

Pandemija je imala različit intenzitet i ostavlja različite posljedice u zavisnosti od društvenog sistema i reakcije vlasti svakog društva pojedinačno, ali se sve svelo na vještinu svakog pojedinca da djeluje u kriznoj situaciji kada mu je zdravlje i život u opasnosti – to su vještine i zato su životne, a u ovom kontekstu ih možemo analizirati na konkretnim primjerima:

Upravljanje emocijama je ključno za očuvanje psihičkog zdravlja u vremenu izolacije i ograničenog kretanja. Javlja se strah od nepoznatog, ali i strah za život. Kako taj strah ne bi prešao u anksioznost i imao veće negativne posljedice na zdravlje i život pojedinca, vještina kontrole emocija je bitna za svakog čovjeka. A kako upravljati emocijama kada smo stalno izloženi različitim (često kontradiktornim) informacijama koje se tiču i našeg života i zdravlja?! Teško je bilo kontrolisati strah gledajući kamione koji u Italiji odvoze stotine tijela na kremiranje ili gledajući masovne grobnice u New Yorku, a znati da od sličnog scenarija niko nije zaštićen.

Međutim, tu na scenu dolazi sljedeća životna vještina – **kritičko razmišljanje**. Kritički razmišljajući, svaki čovjek izgradi neki vid filtera informacija i sam bira šta će doprijeti do njega i uticati na njegove stavove i ponašanje, a šta ne. Ako ima razvijenu **vještinu komunikacije** (na maternjem, ali i stranim jezicima), imat će veću sposobnost izbora relevantnih i pouzdanih izvora informacija te djelovati na suzbijanje panike i osviješteno ponašanje ljudi iz svog bližeg okruženja. **Društvena odgovornost** svakog pojedinca je ključna za izlazak iz krizne situacije o kojoj govorimo u ovom primjeru – ako je svaki pojedinac društveno odgovoran i pridržava se mjera zaštite donesenih od strane nadležnih organa, kobne posljedice za cijelo društvo će izostati. Međutim, neodgovornost jednog pojedinca u opasnost dovodi mnoge. **Izgradnja međuljudskih odnosa** – od porodice kao osnovne ćelije društva pa do odnosa na globalnom nivou je bitan segment djelovanja u kriznim situacijama. One zajednice koje su izgradile volonterske servise i programe podrške ugroženima, u kojima su članovi zajednice bili podrška jedni drugima su lakše podnijele krizu od zajednica u kojima međuljudski odnosi nisu dovoljno razvijeni.

Kako se uče životne vještine?

Brojne teorije i istraživanja u području obrazovanja, razvoja djeteta i bihevioralne teorije pomogle su oblikovati razumijevanje i pristupe učenju životnih vještina. Ove teorije objašnjavaju kako je njihovo ponašanje oblikovano kroz složenu kombinaciju bioloških, socijalnih i kognitivnih procesa. Sada znamo kako djeca rastu, uče i stiču znanja, stavove i vještine. Također, bolje možemo razumjeti kako roditelji, vršnjaci, porodica, škola i ostali u zajednici i mediji utiču na njihovo ponašanje.

Svaka životna vještina se može razvijati kroz pristup koji čini sljedećih šest koraka:

1. Jasno razumijevanje nekog problema i konkretne životne vještine
2. Povezivanje važnosti životnih vještina sa svojim životom
3. Vježbanje vještina u sigurnom i poticajnom okruženju
4. Primjena životnih vještina u stvarnim životnim situacijama
5. Razmišljanje o dosadašnjem iskustvu i
6. Jačanje životnih vještina za daljnje korištenje

Dužnost i obaveza nastavnika u savremenim školama jeste da svojim učenicima omogući razvijanje svake od ovih životnih vještina, kroz izučavanje svakog od nastavnih predmeta. Stavljanjem u fokus životnih vještina ne stavlja se znanje u drugi plan, niti se ono zanemaruje, već se učenici osposobljavaju da znanja koja stiču kroz različite nastavne predmete stave u upotrebu, da podaci o historijskim razdobljima, geografskim pojmovima, književnim pravcima,

gramatičkim kategorijama, trigonometrijskim formulama, fizičkim zakonima i hemijskim formulama bude funkcionalno. Svaki nastavni predmet na svoj način otvara širok spektar mogućnosti poučavanja o životnim vještinama i razvoja tih vještina kod učenika.

Zaključak

Razvoj životnih vještina je jedan od mnogo segmenata u nastavničkom poslu, koji, nažalost, često bude zanemaren. Nastavnici moraju realizirati nastavni plan i program, voditi pedagošku dokumentaciju i evidenciju, ocijeniti učenike, raditi na vlastitom stručnom usavršavanju i obaviti mnoge bitne poslove. U koji dio četrdesetčasovne radne sedmice nastavnika ugraditi i razvoj životnih vještina kod učenika? - U onaj dio koji dobrog nastavnika odvaja od ljudi koji samo rade svoj posao kako bi zaradili plaću - svaki nastavnik koji svoje učenike želi osposobiti za život, a ne samo ispoštovati ono što mu je programima, pravilnicima i zakonima dato u radnu obavezu, treba iskoristiti priliku da utiče na kvalitet budućnosti svojih učenika jer će dugoročni rezultati uticati na kvalitet cijelog društva, a ne samo na opći uspjeh jednog učenika.

Literatura

1. UNICEF. Priručnik „Vaspitanje za zdravlje kroz životne veštine“. Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Beograd 2006 https://www.unicef.org/serbia/media/6991/file/Priru%C4%8Dnik%20za%20Vaspitanje%20za%20zdravlje%20kroz%20%C5%BEivotne%20ve%C5%A1tine.pdf (06.05.2020)
2. World Health Organization. Division of Mental Health. (1997). LIFE SKILLS EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOLS, PROGRAMME ON MENTAL HEALTH WORLD HEALTH ORGANIZATION, GENEVA 1997 https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y (06.05.2020)
3. World Vision. CHILDREN, ADOLESCENT AND YOUTH LIFE SKILLS EDUCATION: READINESS FOR LIFE http://www.usaideducationworkshop.com/conf/creg5.nsf/files/Life%20Skills%20and%20Work%20Readiness_World%20Vision%20PPT.pdf/$file/Life%20Skills%20and%20Work%20Readiness_World%20Vision%20PPT.pdf (06.05.2020)

DEVELOPMENT OF LIFE SKILLS AMONG PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS DURING COVID 19 PANDEMIC

Abstract

This paper provides definitions and an overview of basic life skills that are important for the development of students' personalities as active citizens, and mechanisms and strategies to develop these life skills in teaching. This would ultimately result in the developing personality of young people, primary and secondary school students, who will have the skills and competencies to improve living conditions in the future.

Key words: *life skills, competencies, learning outcomes, education, active citizenship*

UDK 371.3:316.772
UDK 316.772
Stručni rad

Alma Hadzović Boloban
Hanifa Obralić

KOMUNIKACIJSKE SPECIFIČNOSTI U TRADICIONALNOJ NASTAVI

Sažetak

Rezultati PISA testiranja iz Programa za međunarodnu procjenu postignuća učenika u Bosni i Hercegovini su vjerodostojni međunarodno mjerljivi pokazatelji naše odgojo-obrazovne stvarnosti koja nije ni malo sjajna. Rezultati su pokazali skromna znanja u razumijevanju onoga što naši učenici uče, koliko "izvlače" iz sadržaja i čitaju između redova, te koliko to znanje primjenjuju u praksi. To je posljedica dominantno tradicionalnih stilova komuniciranja autoritarnih nastavnika (kao subjekta) koji motivišu učenike (kao objekte) za beskoristan posao. Stoga se pitanje komunikacije unutar odgojo-obrazovnog procesa nužno nameće jer stil komuniciranja koji prevladava kod sudionika odgojno–obrazovnog procesa određuje i konačan ishod zacrtanih ciljeva učenja. Tradicionalna nastava i komunikacija nisu valjani izvori učenikovih znanja i nije postor za otvorenu, slobodnu i demokratsku komunikaciju, ona nije efikasna i u njoj izostaje potpora u razvoju fleksibilnog mišljenja. Ovo istraživanje se bavi istraživanjem komunikacijske specifičnosti u tradicionalnoj nastavi u kojoj izostaje glas učenika, njihovo vlastito mišljenje, stavovi i prijedlozi, gdje učenik ostaje objekat kome su uskraćene mogućnosti za podsticanje i razvoj komunikacije, pa i njen prestanak. O tim su specifičnostima svoje stavove i mišljenja iznosili učenici završnih razreda osovne i učenici srednje škole na području Kantona Sarajevo. Cilj ovoga istraživanja je bio da se istraže njihovi stavovi i mišljenja kao osnova za dokazivanje (ne) postojanja statistički značajnih razlika u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola na podučju Kantona Sarajevo, u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na spol, školu koju pohađaju (osnovnu i srednju) i uspjeh u prethodnom razredu. U takvom sistemu komuniciranja tradicionalne nastave (jednosmjerna komunikacija sa učenicima, nastavnim sredstvima i sadržajem) u kojoj nastavnici pogrešnim stilom komuniciranja (najćešće autoritativnim) od svojih učenika zahtijevaju potpunu poslušnost i poniznost, uspjeh izostaje.

***Ključne riječi**: nastava, tradicionalna nastava, komunikacija*

Uvod

Svoje prvo sudjelovaje u Programu za međunarodnu procjenu postignuća učenika osnovnih škola pod pokroviteljstvom Organizacije za ekonomski razvoj i saradnju (OECD) u konkurenciji 79 zemalja, učenici iz Bosne i Hercegovine su neslavno započeli, plasiravši se na skromno 62. mjesto. U tri testirana područja (čitanje, matematika i prirodne nauke) učenici iz Bosne i Hercegovine se nisu uspjeli nametnuti i pokazati svoju fukcionalnu pismenost (primjenjivost znanja u praksi) bez obzira što su se afirmativno izjasnili o važnosti obrazovanja za njihovu bolju budućnost, za zaposlenje, te činjenicu kako se trud u obrazovanju, u konačnici, isplati.

PISA istraživanje sa realnim i relevantnim rezultatima o tome šta naši učenici znaju, razumiju i mogu primijeniti, uz preporuke, su dobra prilika za one koji kreiraju obrazovnu politiku u Bosni i Hercegovini da snažnije rade na poboljšanju i razvoju sistema obrazovanja kako bi taj sistem učinili efikasnijim i tako se približili zemljama OECD-a. Kako se tokom testiranja provjeravala funkcionalna pismenost, znanje i kompetencije učenika, koja se ne temelji na reproduktivnim znanjima koja učenici stiču posebno u tradicionalnoj nastavi koja ne zadovoljava potrebe učenika u vremenu i okruženju u kojem živimo, ovo istraživanje specifičnosti

tradicionalne nastave, a posebno onih komunikacijskih, skroman je doprinos obrazovnim vlastima u kreiranju novog obrzovnog sistema koji će uključivati suštinu nastave, a ne izvore.

Za razliku od savremenog pristupa odgojno-obrazovnoj komunikaciji koji uz primjenu savremenih strategija poučavanja učenika stavlja u središte procesnog učenja, tradicioalni pristup odgojno obrazovnoj komunikaciji, u tradicionalnoj nastavi pretpostavlja izostanak podrške razvoju kreativnosti i metakognicije, odnosno, izostanak savremenih strategija poučavanja, u kojima je učenik samo objekat bez šansi za podsticanje komunikacije. U tradicionalnoj nastavi komunikacija je jednosmjerna, kruta i učeniku ne ostavlja mogućnost za iznošenje vlastitih stavova i mišljenja, ne ostavlja prostor za razvoj svojih stvaralačkih sposobnosti. Ona je formalizovana, pa tako smanjuje mogućnost da znanja budu trajna.

Komunikacija u tradicionalnoj nastavi nije naklonjena učenicima, jer nastavnik diktira načine, tempo i intenzitet komuniciranja čineći je jednosmjernom, bez želje za povratnom informacijom, za spoznajom o ishodu svog i učenikovog rada. Takva, jednosmjerna (autoritativna) komunikacija sa učenicima u formi naredbi, i u kojoj izostaje učenikova mogućnost za iznošenje inicijative u komuikaciji, za posljedicu ima učenikovu poniznu, komformističku poslušnost s izrazima zahvalnosti i strahopoštovanja.

U istraživanju je učestvovalo 155 učenika osnovih i srednjih škola sa područja Kantona Sarajevo. Od toga broja, njih 71 ili 45.81% su bili dječaci, a 84 ili 54.19% su bile djevojčice. Učenika osnovnih škola na području Kantona Sarajevo bilo je 76 ili 49.04%, dok je anketiranju pristupilo 79 ili 50.96% učenika srednjih škola. Da bi se istraživanje provelo prema svim standardima pisanja naučnih i stručnih radova i zadovoljili svi metodološki zahtjevi utemeljeni su zadaci istraživanja a koji su bili solidna osnova i za definiranje hipoteze.

Zadaci su definisani sa očekivanjima da se utvrdi postojanje statistički značajnih razlika u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola na području Kantona Sarajevo u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na spol, školu koju pohađaju (osnovna ili srednja) i uspjeh u prethodnom razredu.

Zadovoljavajućem uzorku istraživanja, dakle učenicima osnovnih i srednjih škola na području Kantona Sarajevo, ponudili smo Anketni upitnik i petostepenu Likertovu skalu procjene kojom smo naše zadatke kroz hipotezu pretočili u varijable te ih ponudili ispitanicima. Kroz varijable smo učenicima otvorili mogućnost da iznesu svoj stav o tome da li se nastavnici sa učenicima dogovaraju, da li nastavnici dozvoljavaju da im učenici bilo što sugerišu; da li nastavnikova autoritativna komunikacija kod učenika izaziva strah, nelagodu i nesigurnost; da li se učenici podstiču na iznalaženje novih izvora informacija, da li nastavnici konsultuju učenike pri donošenju odluka na času i načinu rada, te da li u realizaciji nastave, nastavnici sa učenicima komuniciraju otvoreno, demokratski i uvažavaju mišljenje učenika.

Komunikacija

Posebno važan segment za kvalitetan odgojno-obrazovni process jeste kvalitetna komunikacija i ona predstavlja suštinu ovoga procesa. Za komunikaciju Zvonarević kaže da je to "razmjena poruka između osoba koje komuniciraju „ (Zvonarević, 1976, str. 248), dok Rot (1982) smatra da je to „takav odnos među jedinkama, takva vrsta interakcije, pri kojoj se veza među jedinkama ostvaruje preko vrste draži koju nazivamo znakovima" (Rot, 1982, str. 15).

Komunikacija je "vrsta interakcije u kojoj se prenošenje značenja između dvije ili više osoba odvija putem korištenja simbola" (Bratanić, 1993, str. 36), odnosno, "proces stvaranja značenja između dvije ili više osoba" (Ibidem, str. 76.). Komunikacija je "usmena razmjena poruka između najmanje dvije osobe, sa određenim ciljem, koje se uvijek odvijaju u okviru neke

situacije, koja na izvjestan način, određuje tok takve razmjene" (Ivić i saradnici, 1987, str. 13). Za komunikaciju Radojković i Đorđević (2001) kažu da je to "proces razmjene znakova i simbola koji inicira i učestvuje u tome barem jedan od svjesnih subjekata" (Radojković i Đorđević, 2001, str. 22).

Tradicionalna nastava

Tradicionalna nastava pretpostavlja nastavnika kao dominirajućeg subjekta u kojoj je učenik objekat za reprodukciju sadržaja bez mogućnosti za vlastiti izričaj u formi prijedloga, stavova ili mišljenja jer im na putu stoji nastavnikova jednosmjernost u komunikaciji. Ovu, jednosmjernu komunikaciju karakterizira frontalni oblik rada u kojoj izostaje učenikov aktivitet i mogućnost inividualnog napredovanja shodno predznanjima i sposobostima, što u konačnici snažno utječe na motiviranost učenika što je posebno važno, jer u tradicionalnoj nastavi učenici imaju veoma nizak stepen motivisanosti.

Ovaj nedostatak individualizacije u tradicionalnoj nastavi utječe s jedne strane na podizanje unutarnje i vanjske motivacije, a sa druge, realnu i objektivnu evaluaciju učeničkih znanja i postignuća. U dominantnoj spoljašnjoj motivaciji tradicionalne nastave učenici se "trude" da zadovolje nastavnikova očekivanja, očekivanja svojih roditelja i okruženja, dok kod unutrašnje motivacije, koja nije njihov primarni cilj, oni ostaju pasivni; samo "prate" izlaganje nastavnika, bez osjećaja odgovornosti za učenje, posebno iz razloga što njihove potrebe i mogućnosti nisu usklađene sa nastavom.

U središtu tretiranja tradicionalne nastave kandidiraju se kognitivni ciljevi učenja pogodni za reprodukciju programskih sadržaja koji idu jednosmjerno, od subjekta nastave (nastavnika) prema objektu nastave (učeniku) i prilagođeni su prosječnom učeniku. Nastavniku je u hijerarhijskim odnosima u procesu sticanja znanja osigurana glavna uloga; od samostalnog planiranja i realizacije do evaluacije i izbora primjera, dok je učeniku rezervisana pasivna pozicija, bez učešće u planiranju, pasivno slušajenje, bez sudjelovanja u evaluaciji, bez sposobnosti primjene.

U tradicionalnoj nastavi se znanje stječe na reproduktivan način (a ne aktivnom izgradnjom znanja), prezentacijom gotovih činjenica najčešće verbalnim metodama, izostavljajući učenikov intelektualni napor kao važne supstance učenja pa učenici ne mogu ostvariti svoj vlastiti identitet i osobni maksimum.

Dakle, zapostavljena je samostalnost u radu učenika, proučavanje i analitičko učenje jer je kod subjekta nastave (nastavnika) nastavni sadržaji nisu bili jasni, aktivnosti nisu bile šarolike, nedostajala je topla emocionalna klima, favorizovalo se učenje iz udžbenika (osnovi i nerijetko jedini izvor znanja) i mehaničko memorisanje kojem je nedostajalo primjenjivo i stvaralačko znanje.

Komunikacija u tradicionalnoj nastavi

Ono što karakterizira komunikaciju u tradicionalnoj nastavi jeste da je ona jednosmjerna, a samim time i da je autokratska, odnosno da je "sva moć" u odlučivanju i komunikaciji koncentrisana u rukama nastavnika. Bez ograničenja u odlučivanju, nastavnik sve svoje aktivnosti planira sam donoseći samostalo i sve odluke u realizaciji vlastitoga plana. Nastavnik u komunikaciji sa učenicima određuje zadatke za sve učenike te vrši kontrolu njihovog izvršenja. Da je komunikcija u tradicionalnoj nastavi jednosmjerna, odnosno, autokratska, slažu se brojni autori poput Šejtanića (2019), za koju kaže da ne uvažava mišljenja učenika i iskorištava nastavnički položaj, odnosno, da se sastoji od "korištenja nadređenog položaja nastavnika,

njegove moći i utjecaja koji određuje koje sadržaje i na koji način učenici trebaju usvojiti" (Šejtanić, 2019, str. 210).

U tradicionaloj nastavi, u komunikacijskom procesu informacije teku samo od jednog subjekta ka drugom ili drugima, a ne obratno, govorimo o jednosmjernoj komunikaciji. U njoj nema povratne informacije. Ukoliko nastavnik u nastavnom procesu koristi ovu komunikaciju ne zna da li su učenici razumjeli sadržaj koji je izložio. Kod takvih, autoritativih nastavnika učenici nemaju mogućnost za samoizražavanje, izostaje inicijativa, što u konačnici smanjuje kreativne sposobnosti učenika.

Jednostrana komuikacija je dominirajuća komuikacija u tradicionalnoj nastavi i kod učenika nije općeprihvaćena koliko god se podugo zadržala iz razloga, prije svega, nastavnikove nespremnosti da je zamijeni dvosmjernom. Ona nastavnike sputava u realizaciji nastavnih sadržaja, ograničava njegove komunikacijske sposobnosti, dok kod učenika, s jednu stranu izostaju očekivani ishodi, a sa drugu, zbog izostanka horizontalne interakcije (učenik – učenik), odnosno, socijalizacije, izostaje i motivirajuća radna klima, odnosno, vertikalna interakcija (nastavnik – učenik). Tako učenici ne ostvaruju toliko potrebnu samostalnosti i inicijativu, te su skloni agresivnom odnosu kako prema nastavniku, tako i pema članovima svoje obitelji. Takvu, tradicionalnu (predavačku) nastavu sa jednostranom komunikacijom između nastavnika i učenika karakterizira dominantno predavačka metoda (verbalni transfer znanja), usmjerena na pružanje informacija i koja za cilj ima isključivo nastavnikovo izlaganje nastavnih sadržaja bez mogućosti vertikalne (nastavik-učenik) i horizontalne (učenik – učenik) interakcije. Izostanak interakcije za posljedicu ima i slab recipročan odnos učenika, odosno izostanak socijalizacije (Tomić i Osmić, 2006).

Odgojno – obrazovni proces ne postoji bez komuniciranja. On može ostvariti svoju svrhu tek dvosmjernošću kretanja između sudionika" (Mužić, 1979), odnosno interakcijom. Pod pojmom interakcija podrazumijevamo "međusobno djelovanje ljudi koji jedni prema drugima zauzimaju stavove i koji sebi obostrano određuju ponašanje (Verchert, 1978, a prema Bratanić, 1993, str.76.). Za razliku od jednosmjerne komunikacije, u dvosmjernoj komunikaciji postoji povratna informacija, u kojoj „sagovornici međusobno reagiraju i recipročno utječu jedan na drugoga. Jedan i drugi razgovaraju te se i jedan i drugi mijenjaju. Iz takvog razgovora svi sugovornici izlaze drugačiji. Na početku i na kraju razgovora oni više nisu isti. To je razgovor u kojem se sluša, razmišlja i govori " (Brajša , 1994, str.74).

U nastojanjima da se poveća angažman učenika u odgojno obrazovnom procesu, da se komunikacija usmjeri ka subjektu nastave (učeniku) nužno j fokus podučavanja koji temelji tradicioalnu nastavu transformisati u konstruktivistički pristup učenju u nastavi, a za to se imperativno nameće potreba promjene komunikacijske paradigme na svim obrazovnim nivoima, od predškolskog, do univerzitetskog nivoa.

Komunikacijski model za nastavni proces je ponudio i Vilotijević (1999) kroz ciklus koji kreira a počinje od a) informacija tj. pošiljaoca koji b) šifruje poruku (pretvara je u riječi, simbole), zatim c) bira kanale koji služe za d) premošćivanje do primaoca: tok poruke kroz kanale ometaju e) ometači; prosljeđuje je u komunikaciono odredište (zapisuje, obrađuje, zapamćuje, uskladištava poruku) i g) šalje povratnu informaciju pošiljaocu. Na istom tragu je Šejtanić (2019) koji smatra da su osnovni elementi komunikacionog procesa: poruka, pošiljalac, kodiranje, kanal, primalac poruke, dekodiranje, povratna informacija (feedback) i šumovi.

Komunikacija u inovativnoj nastavi

Efikasnost odgoja u školi u najvećoj mjeri ovisi upravo "o kvaliteti komunikacije koja se uspostavlja i ostvaruje među svim sudionicima" (Bratanić, 2002, str. 74). Uspješna komunikacija nastavnika jeste umijeće da se poveže sa učenicima na njihovom nivou, što je preduslov i kvalitetnije komuikacije u nastavi koja nema samo svrhu pružanja informacija, nego i da ih *"*potiče na misaonu

aktivnost, budi kativnost, obogaćuje njihov duh i *razvija cjelokupnu njihovu osobnost* ....„ (ibidem, str. 88). Uspješnoj komunikaciji značajan doprinos daju i ispoljavanje, viđenje, shvaćanje i usvajanje osjećaja, koje su temelj novog načina komuniciranja, a to uključuje i sposobost nastavnika da te svoje osjećaje opiše verbalo, dakle riječima, što vodi dijalogu sa učenicima koji u konačnici olakšava odnose na relaciji nastavik učenici. S drugu stranu, iznošenje učenikovih osjećaja u jednom od dva načina izražavanja osjećanja (verbalno i neverbalno) je prilika za nastavnika da ih uz uslov iskrenosti prihvati i na pravi način afirmira.

Demokratska komunikacija

Nasuprot komunikaciji u tradicionalnoj školi, u kojoj je dominantna autokratska, jednosmjerna komunikacija, u odgojno obrazovnu procesu, u "novoj školi" sve prisutnija je demokratska komunikacija u kojoj su sudionici procesa potpuno ravnopravni, odnosno, dvosmjerna komunikacija u kojoj se pojavljuje i povratna informacija. U okruženju sa dominantno demokratskom komunikacijom nastavnici traže načina da motiviraju učenike i uključuju ih u odgojno-obrazovni proces kao ravopravne partnere u raspravama, planiranju, zajedničkom donošenju odluka, ali i obostranom odgovornošću.

Učenici mogu bez ustručavanja da pitaju nastavnike sve što ih zanima, "da nastavniku predlažu rješenja i iznose svoje mišljenje bez straha da će ih zbog toga nastavnik kazniti" (Šejtanić, 2019.str. 210). *Uspješna demokratska komunikacija odlikuje i uspješnog nastavnika, jer je vođenje "*osnovni element uspješnog odgoja i obrazovanja.... Nije dovoljno učenicima samo podijeliti zadatke. Valja ih za njih oduševiti…" (Brajša, 1993, str. 130).

Dvosmjerna komunikacija

Postojanje povratne iformacije u komunikaciji čini je dvosmjernom. U nastavnom procesu, učenici kao primaoci informacija imaju potrebu, interesovanje ili želju da istu komentarišu, da kažu svoje mišljenje ili sud o informaciji. Nastavnici i učenici u ovoj, dvosmjeroj komunikacija u nastavnom procesu ostvaruju interakciju, diskutuju i zajedno izose svoje svoje stavove i mišljenja. Učenici pitaju nastavnike što žele, uzvraćaju i pritom šalju poruku nastavniku o stepeu prijema i razumijevanja informacije. Za uspješnu realizaciju odgojno-obrazovnog procesa, ova vrsta komunikacije je najpogodnija i najkvalitetnija. O važnosti dvosmjerne komunikacije govori i Brajša (1994) napomenuvši da sagovorici u dvosmjernoj komunikaciji "međusobno reaguju i recipročno utiču jedan na drugoga. Jedan i drugi razgovaraju, te se i jedan i drugi mijenjaju. Iz takvog razgovora svi sagovornici izlaze drugačiji. Na početku i na kraju razgovora oni više nisu isti. To je razgovor u kojem se sluša, razmišlja i govori" (Brajša, 1994, str. 22).

Verbalna komunikacija

Razmjena poruka između nastavnika i učenika, uz upotrebu riječi, jeste verbalna komunikacija, u kojoj je razgovor oblik komuniciraja. Cilj verbalne komunikacije jeste pružanje obostranih informacija, ideja, prijedloga, mišljenja, stajališta, osjećaje i uvjerenja između nastavnika i učenika, i u kojoj su kod sudionika verbalne komunikacije nužno posjedovanje dvije vještine (slušanje i govorenje). Najčešći oblik slušanja u verbalnoj komunikaciji jeste aktivno slušanje sa "ti" i "ja" porukama. "Ja" poruke imaju smisao da se iznesu lična mišljenja, stavovi, osjećanja, želje, potrebe. "Ti" poruke služe za nuđenje gotovih rješenja ili poruka sa negativnom konotacijom. Aktivno slušanje sa "ti" i "ja" porukama u odgojno-obrazovnom procesu mogu polučiti dobre rezultate uz uslov da nastavnici "poduče" učenike ovakvom vidu komunikacije.

Verbalnu komunikaciju je nužno povezati sa dvosmjernom komunikacijom u kojoj će učenici mogli postavljati pitanja i davati sugestije i mišljenja, kako bi se u odgojno-obrazovnom procesu izbjegao verbalizam.

Neverbalna komunikacija

Iznošenje osjećaja neverbalnim porukama (u neverbalnoj komunikaciji nastavnika i učenika) je jače od iznošenje istih tih poruka riječima, jer neverbalni znakovi su snažniji od izražavanja osjećaja riječima, jer je neverbalna poruka maje svjesna i možemo imati više povjerenja u nju, od verbalne.

Ako nastavnik želi učeniku pokazati prijateljstvo, podršku i želju za saradnjom pružit će mu osmijeh, želi li mu pokazati ljubav i poštovanje, ostvarit će što više kontakata očima. Posebno je važno uspostaviti tu prvu interakciju (na početku časa) sa učenicima neverbalnim znakovima; prvim osmijehom, vedrim pogledom, načinom odijevanja, raširenim rukama.

U pogledu i prvom nastupu učenici (svjesno ili nesvjesno) očekuju uspostavljanje interakcije sa nastavnikom kroz misli, želje, misli, osjećaje i očekivanje U takvoj nastupnoj neverbalnoj komunikaciji, učenici prepoznaju kroz neverbalne znakove nastavnika njegovu opuštenost, naklonost, njegovu spremnost da im pomogne, njegovu zainteresovanost i entuzijazam.

U neverbalnoj komunikaciji nastavnika i učenika moguće je na vise različitih načina izraziti osjećaje, jer sudionici neverbalne komunikacije nerijetko nisu ni svjesni svojih pokreta ruku ili tijela (raširene ruke - znak vjernosti, osjećajnosti, istine, i privrženosti), izraza lica (ugodno, drago lijepo) ili boje glasa (boja glasa otkriva toplina nastavnikovog srca, osjetljivost, naklonost), kretanje po razredu, prostorna udaljenost (blizina učeniku podstiče interakciju), dodir (podrška učeniku kada posustaje), kao način odijevanja, miris. U neverbalnoj komuikaciji šaljući neverbalne poruke, nastavnik može razumljivije izraziti simpatije, interes ili toplinu prema učenicima (Brajša, 1994.) Prema Radojković, Miletić (2005), neverbalna komunikacija se "ostvaruje primjenom dvije vrste simboličkih sistema: paralingvistički i ekstralingvistički" (Radojković, Miletić, 2005, str. 46).

Kako je komuniciranje uvijek dvosmjeran proces, od posebne je važnosti povratna informacija u komunikaciji, pri čemu je povratna informacija integralni dio nastavog procesa, koju nastavnik ostvaruje praćenjem neverbalnih zakova učenika dok nastavnik predaje. Što je povratna informacija uspješnija, to je i nastava uspješnija, no, uspjeh se ogleda i u tome kakav je kvalitet povratne informacije od nastavnika bilo da je sadržana u brojčanoj ocjeni ili kroz opisno ocjenjivanje.

Nastavnik će neverbalne znakove (interakcija znakovima) koje mu šalju učenici prepoznati u pokretu očiju i usta, izrazu lica, položaju tijela osiguravajući tako povrat iformacije, odnoso, dvosmjernost procesa.

Potvrda da učenik razumije ono što nastavnik govori kroz neverbali znak, može se osigurati kroz zainteresovani izraz lica, tijelo i glavu u poziciji slušanja, direktni pogledi u oči nastavnika, aktivno praćenje izlaganja (Neill, 1994). Uspjeh komunikacije je prepoznat kroz jednako tumačenje znakova kako od strane nastavnika, tako i od strane učenika. Realizacija i kvalitet poslane poruke ne ovisi o kvaliteti poslane poruke, nego o kvaliteti primljene poruke, pa je usklađivanje kvaliteta ove dvije poruke (poslane i primljene) u toku komunikacije nastavnika i učenika temelja je zadaća uspješnog razgovora (Brajša, 1994). Uloge nastavnika (pošiljaoca poruke) i učenika (primaoca poruke) u složenoj komunikacijskoj dinamici se stalo izmjenjuju.

Razultati empirijskog istraživanja

Temeljem definisanih ciljeva i zadataka ovoga empirijskog istraživanja nastojali smo dobiti mišljenja učenika osnovnih i srednjih škola o komunikaciji u tradicionalnoj nastavi, o tome da li se nastavnici sa učenicima dogovaraju, da li učenici nastavnicima mogu bilo što da sugerišu, da li autoritativna komunikacija kod učenika izaziva strah, nelagodu i nesigurnost; da li se učenici podstiču na iznalaženje novih izvora informacija (internet), da li nastavnici konsultuju učenike pri donošenju odluka na času i načinu rada, te da li u realizaciji nastave, nastavnici sa učenicima komuniciraju otvoreno, demokratski i uvažavaju mišljenje učenika.

Shodno metodološkim zahtjevima, metodama, tehnnikama i instrumentima istraživanja, te upitnikom i petostepenom Likertovom skalom procjene, obavljeno je istraživanje, a podaci koji su dobiveni, obrađeni su programskim paketom SPSS.

Komunikacija u tradicionalnoj nastavi

Hipoteza: *Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola na području Kantona Sarajevo u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na spol, školu koju pohađaju (osnovna ili srednja) i uspjeh u prethodnom razredu.*

Indikator	*N*	*M*	*SD*	*1 (%)*	*2 (%)*	*3 (%)*	*4 (%)*	*5 (%)*
KTN1	*155*	*3,88*	*,97*	*2,60*	*5,80*	*20,60*	*42,60*	*28,40*
KTN2	*155*	*3,90*	*,89*	*1,30*	*5,20*	*21,90*	*45,80*	*25,80*
KTN3	*155*	*3,68*	*,99*	*3,90*	*6,50*	*27,70*	*41,90*	*20,00*
KTN4	*155*	*2,43*	*1,01*	*16,80*	*43,20*	*23,20*	*14,20*	*2,60*
KTN5	*155*	*2,17*	*1,01*	*27,70*	*41,30*	*18,70*	*10,30*	*1,90*
KTN6	*155*	*1,98*	*,98*	*33,50*	*46,50*	*11,60*	*5,20*	*3,20*

Napomena: KTN 1/6 *Komunikacija u tradicionalnoj nastavi* 1-6; M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija

Tabela 1. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja *Komunikacija u tradicionalnoj nastavi*

Izračunata aritmetička sredina (M) od 3,01 pokazuje da je *komunikacija u tradicionalnoj nastavi*, po procjeni učenika osnovnih i srednjih škola na području Kantona Sarajevo, srednje zastupljena. Vrijednost standardne devijacije (SD) od 0,97 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine veće, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (CV) od 32,23% a time i slabiju homogenost dobivenih rezultata za ovaj uzorak ispitanika.

Na osnovu dobivenih rezultata vidimo da većina učenika smatra da u tradicionalnoj nastavi nastavnici ne sarađuju sa učenicima, da se ne dogovaraju, da nastavnici učenicima ne dozvoljavaju da im učenici bilo šta sugerišu, te da nastavnikova autoritativna komunikacija kod učenika izaziva strah, nelagodu i nesigurnost. Većina učenika se ne slaže s tvrdnjom da nastavnici u tradicionalnoj nastavi podstiču učenike da pronalaze nove izvore informacija, da nastavnici učenicima prepuštaju učestvovanje i donošenje odluka na času, te da nastavnici sa učenicima komuniciraju otvoreno i demokratski, uvažavajući njihovo mišljenje.

Tabela 2. *Komunikacija u tradicionalnoj nastavi* – uporeĎivanje po spolu (t-test)

Parametri	spol	N	M	SD	Razl. M	F	Znač.	t-vrijed.	Znač.
KTNZ	M	71	3,09	,43	,15	,036	,850	2,149	**,033**
	Ž	84	2,94	,44					

Napomena: KTNZ- *Komunikacija u tradicionalnoj nastavi* (zbirno); N-ukupan broj ispitanika; M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; Razl. M-razlika aritmetičkih sredina; F i Znač.- Levenov test jednakosti varijansi; t-vrijed. i Znač.- vrijednost t-testa i njegova značajnost;

Vrijednost t= 2,149 i njegova značajnost Sig.= ,033 nam ukazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima između učenika s obzirom na njihov spol u percepciji komunikacije u tradicionalnoj nastavi.

Na osnovu aritmetičke sredine (M) uočavamo da dječaci imaju pozitivnije stavove u odnosu na djevojčice, te da je odstupanje od aritmetičke sredine (SD) veće kod djevojčica. Na osnovu dobivenih rezultata zaključujemo da nije potvrđen prvi dio hipoteze da *ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika (osnove i srednje škole) u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi*, *s obzirom na spol.*

Tabela 3. *Komunikacija u tradicionalnoj nastavi* – uporeĎivanje s obzirom na školu koju pohaĎaju (osnovnu ili srednju) t-test

Parametri	škola	N	M	SD	Razl. M	F	Znač.	t-vrijed.	Znač.
KTNZ	Osnovna	76	2,99	,39	-,03	2,251	,136	-,416	,678
	Srednja	79	3,02	,49					

Napomena: KTNZ- *Komunikacija u tradicionalnoj nastavi* (zbirno); N-ukupan broj ispitanika; M-aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; Razl. M-razlika aritmetičkih sredina; F i Znač.- Levenov test jednakosti varijansi; t-vrijed. i Znač.- vrijednost t-testa i njegova značajnost;

Vrijednost t= -,416 i njegova značajnost Sig.= ,678 nam ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima između učenika s obzirom na školu koju pohaĎaju (osnovnu ili srednju) u percepciji komunikacije u tradicionalnoj nastavi. Na osnovu aritmetičke sredine (M) uočavamo da su učenici srednje škole imaju nešto pozitivnije stavove u odnosu na učenike osnovne škole. Na osnovu dobivenih rezultata zaključujemo da je potvrđen drugi dio treće hipoteze da *ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola na području Kantona Sarajevo u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na školu koju pohaĎaju (osnovnu ili srednju).*

Tabela 4. *Komunikacija u tradicionalnoj nastavi* - uporeĎivanje obzirom na uspjeh učenika (F-test)

Parametar	N	df	F	Sig.
KTNZ	155	3	3,759	**,012**

Napomena: KTNZ- *Komunikacija u tradicionalnoj nastavi* (zbirno); N-ukupan broj ispitanika; df- broj stepena slobode; F i Sig.- vrijednost F-testa i njegova značajnost

Vrijednost F-testa i njegova značajnost (Sig.) pokazuju da postoji statistički značajna razlika između učenika s obzirom na njihov uspjeh u percepciji komunikacije u tradicionalnoj nastavi.

Tabela 5. *Komunikacija u tradicionalnoj nastavi* – upoređivanje obzirom na uspjeh učenika (LSD)

USPJEH UČENIKA		MD	SE	SIG.
dovoljan	dobar	-,123	,212	,563
	vrlo dobar	,176	,201	,384
	odličan	,195	,202	,338
dobar	dovoljan	,123	,212	,563
	vrlo dobar	,299*	,100	**,003**
	odličan	,318*	,103	**,002**
Vrlo dobar	dovoljan	-,176	,201	,384
	dobar	-,299*	,100	**,003**
	odličan	,019	,078	,807
odličan	dovoljan	-,195	,202	,338
	dobar	-,318*	,103	,002
	vrlo dobar	-,019	,078	,807

Napomena: MD –razlika aritmetičkih sredina; SE- standardna greška; SIG.- statistička značajnost
*- postoji statistički značajna razlika na nivou p<0,05

Rezultati Post Hoc testa pokazuju da se dobri učenici statistički značajno razlikuju od vrlodobrih i odličnih učenika u percepciji komunikacije u tradicionalnoj nastavi. Između ostalih grupa razlike nisu statistički značajne.

Dakle, zaključujemo da nije potvrđen treći dio hipoteze da *ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika (osnovnih i srednjih škola) u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi s obzirom na uspjeh u prethodnom razredu.*

Obzirom da su utvrđene razlike između učenika s obzirom na spol i na uspjeh, a nisu utvrđene s obzirom na školu (osnovnu i srednju) koju učenici pohađaju možemom zaključiti da je samo djelimično potvrđena hipoteza da *ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na spol, školu koju pohađaju (osnovnu i srednju) i uspjeh u prethodnom razredu.*

Zaključna razmatranja

Istraživački zadatak u kandidiranoj temi o specifičnosti komunikacije u tradicionalnoj nastavi je bio da se utvrdi postojanje *statistički značajnih razlika u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola na području Kantona Sarajevo u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na spol, školu koju pohađaju (osnovna ili srednja) i uspjeh u prethodnom razredu.* U prvom istraživačkom dijelu zadatak je bio da se utvrdi postojanje statistički značajnih razlika u stavovima učenika (osnove i srednje škole) u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na spol.

Dobijeni rezultati ukazuju da većina učenika smatra da u tradicionalnoj nastavi nastavnici ne sarađuju sa učenicima, da se ne dogovaraju (slažem se 42.60% i potpuno se slažem 28.40%); da nastavnici učenicima ne dozvoljavaju da im učenici bilo šta sugerišu (slažem se 45.80% i potpuno se slažem 28.80%); te da nastavnikova autoritativna komunikacija kod učenika izaziva strah, nelagodu i nesigurnost (slažem se 41.90% i potpuno se slažem 20.0%). Većina učenika se ne slaže s tvrdnjom da nastavnici u tradicionalnoj nastavi podstiču učenike da pronalaze nove izvore informacija (uopšte se ne slažem 43,20% i ne slažem se 23,20%); da nastavnici učenicima

prepuštaju učestvovanje i donošenje odluka na času (uopšte se ne slažem 27,70% i ne slažem se 41,30%); te da nastavnici sa učenicima komuniciraju otvoreno i demokratski, uvažavajući njihovo mišljenje (uopšte se ne slažem 33,50% i ne slažem se 46,50%). Vrijednost t= 2,149 i njegova značajnost Sig.= ,033 nam ukazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima između učenika s obzirom na njihov spol u percepciji komunikacije u tradicionalnoj nastavi.

Na osnovu aritmetičke sredine (M) uočavamo da dječaci imaju pozitivnije stavove u odnosu na djevojčice, te da je odstupanje od aritmetičke sredine (SD) veće kod djevojčica. Na osnovu dobivenih rezultata zaključujemo da nije potvrđen prvi dio hipoteze da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika (osnove i srednje škole) u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na spol.

Vrijednost t= -,416 i njegova značajnost Sig.= ,678 nam ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima između učenika s obzirom na školu koju pohađaju (osnovnu ili srednju) u percepciji komunikacije u tradicionalnoj nastavi. Na osnovu aritmetičke sredine (M) uočavamo da su učenici srednje škole imaju nešto pozitivnije stavove u odnosu na učenike osnovne škole. Na osnovu dobivenih rezultata zaključujemo da je potvrđen drugi dio treće hipoteze da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola na području Kantona Sarajevo u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na školu koju pohađaju (osnovnu ili srednju).

Vrijednost F-testa i njegova značajnost (Sig.) pokazuju da postoji statistički značajna razlika između učenika s obzirom na njihov uspjeh u percepciji komunikacije u tradicionalnoj nastavi. Rezultati Post Hoc testa pokazuju da se dobri učenici statistički značajno razlikuju od vrlodobrih I odličnih učenika u percepciji komunikacije u tradicionalnoj nastavi. Između ostalih grupa razlike nisu statistički značajne. Zaključujemo da nije potvrđen treći dio hipoteze da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika (osnovnih i srednjih škola) u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi s obzirom na uspjeh u prethodnom razredu.

Obzirom da su utvrđene razlike između učenika s obzirom na spol i na uspjeh, a nisu utvrđene s obzirom na školu (osnovnu i srednju) koju učenici pohađaju možemom zaključiti da je samo djelimično potvrđena hipoteza da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika osnovnih i srednjih škola u procjeni komunikacije u tradicionalnoj nastavi, s obzirom na spol, školu koju pohađaju (osnovnu i srednju) i uspjeh u prethodnom razredu.

Tokom teorijskog dijela su izložene, a empirijski su potvrđene neke specifičnosti komunikacije u tradicionalnoj nastavi od kojih je njena jednosmjernost od nastavnika prema učeniku posebno prepoznatljiva. Nastavnik nema ograničenja u odlučivanju, sam planira i sam realizuje nastavne sadržaje. Nastavnik u komunikaciji sa učenicima određuje zadatke za sve učenike i vrši kontrolu njihovog izvršenja. U jednosmjernoj komunikaciji u tradicionalnoj nastavi, nastavnik koristi svoju nadređenu poziciju, svoju moć i utjecaj određujući sadržaj i načine realizacije tih sadržaja. Nastavnik je jedini izvor informacija, koje teku od njega ka učenicima, bez spoznaje jesu li učenici razumjeli sadržaj koji je izložio, odnosno bez povratne informacije. Učenici kod takvih, autoritativih nastavnika nemaju mogućnost za samoizražavanje, izostaje inicijativa, što u konačnici smanjuje kreativne sposobnosti učenika. Takva, jednostrana komuikacija je dominirajuća komuikacija u tradicionalnoj nastavi i ona kod učenika nije općeprihvaćena koliko god se podugo zadržala iz razloga, prije svega, nastavnikove nespremnosti da je zamijeni dvosmjernom. Takva komunikacija i nastavika opterećuje, jer ga u realizaciji nastavnih sadržaja sputava, ona ograničava njegove komunikacijske sposobnosti, dok kod učenika izostaju očekivani ishodi.

Literatura

1. Brajša, P (1994). *Pedagoška komunikacija*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
3. Bratanić, M (1993). *Mikropedagogija.* Zagreb: Školska knjiga.
4. Mužić, V (1979). *Kibernetika u suvremenoj pedagogiji.* Zagreb: Školska knjiga.
5. Neill, S. (1994). *Neverbalna Komunikacija u razredu*. Zagreb: Educa.
6. Radojković, Miletić (2005). *Komuniciranje, mediji i društvo.* Novi sad, Stilos.
7. Radojković; Đorđević (2001). *Osnove komunikologije,* udžbenik Fakulteta političkih nauka. Beograd, Čigoja .
8. Rot, N (1982). *Socijalna psihologija*. Beograd.
9. Šejtanić (2019). *Komuikacija u školi,* Univerzitet „Džemal Bijedić“ u Mostaru. Mostar: Nastavnički fakultet.
10. Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 1* Beograd: Učiteljski fakultet.
11. Zvonarević, M (1976). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Školska knjiga.

COMMUNICATION FEATURES IN TRADITIONAL TEACHING

Abstract

The results of PISA testing from the Program for International Assessment of Student Achievement in Bosnia and Herzegovina are relevant internationally measurable indicators of our educational reality, which is not great at all. The results showed poor knowledge in understanding what our students learn, how much they "extract" from the content and read between the lines, and how much they apply this knowledge in practice. This is due to the predominantly traditional communication styles of authoritarian teachers (as subjects) who motivate students (as objects) for useless performance. Therefore, the issue of communication within the educational process necessarily arises because the style of communication that prevails among the participants in the educational process determines the final outcome of the desired learning goals. Traditional teaching and communication are not valid sources of students' knowledge, and they are not a place where open, free and democratic communication will be reached, it is not efficient, and it lacks support in the development of flexible thinking. This research investigates the features of communication in traditional teaching in which students' voice, their own opinion, attitudes and suggestions are missing, where the student remains an object who is deprived of opportunities to encourage and develop communication, and even its termination. The students in the final grades of primary school and high school students in the Sarajevo Canton expressed their views and opinions on these features. The aim of this study was to investigate students' attitudes and opinions in order to find the statistically significant differences in the attitudes of primary and secondary school students in Sarajevo Canton, in assessing communication in traditional teaching, gender, the school they attend (primary and secondary) and success in the previous class. Success is not obtained in such a system of communication of traditional teaching (one-way communication with students, teaching aids and content) in which teachers with the appropriate style of communication (usually authoritative) demand complete obedience and humility from their students.

Keywords: *teaching, traditional teaching, communication*

UDK 371.12
Stručni rad

Tarik Hasanić
Amer Ćaro

KARAKTERISTIKE EMOCIONALNO KOMPETENTNOG NASTAVNIKA

Sažetak

Savremena pedagoška misao ističe značaj i ulogu nastavničkih kompetencija u realizaciji kompleksnih odgojno-obrazovnih ciljeva, a prije svega u podsticanju i razvoju mnogostrane ličnosti odgajanika/učenika. Rad tretira značaj emocionalne kompetentnosti nastavnika. Postoje mnogobrojna određenja emocionalne kompetentnosti nastavnika, a neka od njih se odnose na nastavnikovu sposobnost izražavanja i imenovanja emocija, sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija, kao i sposobnost upravljanja i regulacije emocije. Neki od benefita emocionalno kompetetnog nastavnika koji se navode u pedagoškoj literaturi su: emocionalno kompetentni nastavnici mogu da upravljaju svojim ponašanjem, čak i kada su emotivno uzbuđeni u izazovnim situacijama, oni regulišu svoje emocije na zdrave načine, koji omogućavaju pozitivne ishode u učionici, a bez ugrožavanja sopstvenog zdravlja; emocionalno kompetentni nastavnici imaju visoku samosvijest; pokazuju efikasnije strategije upravljanja razredom; oni su aktivniji i vješto koriste svoje kompetencije za promovisanje entuzijazma i uživanja u učenju, kao i u vodstvu i u upravljanju ponašanjem učenika.

Ključne riječi*: kompetencije, emocionalna kompetetnost, nastava, učenik, nastavnik*

Uvod

Moderno doba od pojedinca očekuje razvoj i usvajanje velikog broja različitih kompetencija koje mu omogućavaju što lakše nošenje sa svim izazovima današnjeg društva te što bolju adaptaciju na društvene i profesionalne zahtjeve. U skladu sa tim se ističe da nastavnikova uloga nije više samo prenošenje znanja, nego i razvoj mnogobrojnih kompetencija (pedagoške, psihološke, predmetne, didaktiko-metodičke, prirodoslovne, matematičke, komunikacijske, socijalne, emocionalne, organizacijske, informatičke, građanske, interkulturalne, medijske, istraživačke, kurikularne, kompetencije učitelja u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i radu s roditeljima), potrebnih za suočavanjem sa savremenim izazovima u odgoju i obrazovanju učenika.

Kritikujući postojeće stanje, Hargreaves (1998) navodi da priroda nastavničke profesije ne može biti izražena nabrajanjem „tehničkih sposobnosti", budući da je njena suština ljudska interakcija i emotivno razumijevanje. Nastava zahtjeva da nastavnici poseduju istinsko emocionalno razumijevanje i empatiju prema drugima. Stoga nastavnik razvija i stiče kompetentnost kako bi ostvario svoju ulogu, odnosno kako bi se uspješno bavio nastavničkom profesijom, koja je za razliku od mnogih profesija podložna različitim utjecajima i mijenjanju s obzirom na društvo-kulturološki kontekst u kojem se realizuju odgoj i obrazovanje.

Studije pokazuju da kompetentni nastavnici obraćaju pažnju na svoje emocije, kao i na emocije svojih učenika. Ovi nastavnici su svjesni važnosti prepoznavanja emotivnog stanja učenika, vide to kao ključnu komponentu svoje nastavničke uloge, koriste svoje razumevanje učeničkih emocija pri donošenju raznih nastavnih odluka i tome prilagođavaju vlastite pedagoške stilove i praksu (Tošić Radev, 2016, a prema Ahn, 2005; McCaughtry & Rovegno, 2003; Schwartz & Davis, 2006; Sutton, 2004). U svrhu pravilnog iskorištavanja emocija u procesu učenja potrebno je steći sposobnost uočavanja, identificiranja, izražavanja, razumijevanja i regulacije vlastitih emocija kao i sposobnost razumijevanja tuđih (Sindik 2010, a prema Saarni, 2000). Skup

navedenih sposobnosti naziva se emocionalna kompetentnost i smatra se jednom od ključnih komponenti dječjeg razvoja. Razumijevanje emocija i znanje o emocijama pokazala su se značajno povezanim s važnim kognitivnim procesima koji utječu na učenje (Franco, Beja, Candeias i Santos, 2017). Uz razumijevanje i izražavanje emocija bitna komponenta emocionalne kompetentnosti je i regulacija emocija. Djeca s dobro razvijenim vještinama samoregulacije sposobna su nositi se s nepredviđenim stresnim situacijama i brzo se oporaviti od stresnih događaja. Učinkovita regulacija emocija ima ključnu ulogu u angažiranosti djece u školi i njihovu školskom postignuću (Sindik 2010, a prema Trentacosta i Izard, 2007).

Nastavnik savremene škole u profesionalnim okvirima nije više izolirani pojedinac već kritičan istraživač odgoja i obrazovanja. To podrazumijeva da u vlastitom radu primjenjuje refleksivnost i samoanalizu postignuća u radu s učenicima. Provjera kvalitete vlastitoga rada podrazumijeva kritičko praćenje i analiziranje vlastitoga rada u svrhu poboljšanja vlastitih sposobnosti što dovodi do podizanja kvalitete poučavanja i osposobljavanja učenika za daljnji rad i život. Obavljati posao na najbolji mogući način uz maksimalnu iskoristivost vlastitih resursa, to je svrha savremenog profesionalizma nastavnika (Hercigonja, 2017). U radu su deskribirane karakteristike emocionalno kompetentnog nastavnika, kao i uloga i značaj emocionalnih kompetencija nastavnika za učenje i poučavanje.

Emocionalno kompetentan nastavnik

Kako bi se osigurao kvalitet obrazovanja koji bi odgovarao na nove potrebe i interese pojedinca i društva, potrebno je aktualizirati značaj nastavničkih kompetencija, a svakako posebno mjesto u tom području zauzimaju emocionalne kompetencije nastavnika. Postoje mnogobrojna određenja emocionalne kompetentnosti nastavnika, a jedno od njih pruža Goleman (1998) koji na emocionalnu kompetenciju gleda kao naučenu sposobnost baziranu na emocionalnoj inteligenciji koja rezultira izvrsnom izvedbom na poslu. Emocionalna inteligencija determinira potencijal za učenjem praktičnih vještina baziranih na pet elemenata: samosvijest, motivacija, samoregulacija, empatija, posvećenost u odnosima. Koncept emocionalne kompetencije pokazuje koliko je od tog potencijala preneseno u poslovne sposobnosti.

Nadalje, emocionalne kompetencije se odnose na sposobnost individue da razumije vlastite i emocije drugih, da upravlja svojim emocijama, da ih usavršava i koristi u socijalnim i životnim situacijama, a obuhvataju:

a) ***Emocionalnu svijest,*** prepoznavanje svojih i tuđih emocija. Ova kompetencija ima značajnu kognitivnu dimenziju jer se radi o kognitivnim procesima obrade pobuda kojima postajemo svjesni svog emocionalnog stanja i tek nakon tog svjesnog prepoznavanja možemo upravljati svojim emocijama. Goleman (1998, prema Suzić, 2005) iznosi da emocionalna svijest, odnosno, prepoznavanje svojih i tuđih emocija ima četiri komponente:znamo koje emocije imamo i zašto, shvatamo veze između mišljenja i emocija, prepoznajemo kako osjećanja utiču na rad i učinak i imamo emocije vodilje koje su bazirane na svijesti o vrijednostima i ciljevima.
b) ***Jasan osjećaj vlastitih moći i limita, samopouzdanje***. Samopouzdanje se zasniva na vlastitoj percepciji i osjećaju sopstvenih moći i potencijala. Osoba koja nema samopouzdanje kao kompetenciju pokazuje slijepe i/ili nerealne ambicije, preokupiranost javnim pokazivanjem, pretjerano snažnu potrebu za priznanjima, pritisak na druge i potrebu da izgleda savršeno (Kaplan, 1991).
c) ***Samokontrolu ometajućih emocija i impulsa***. Kontrola emocija se može vršiti uglavnom na dva načina: a) kontrolom izražavanja emocija i b) kontrolom doživljavanja

emocija. Ometajuće emocije mogu blokirati korisne i potrebne akcije i misli. Samokontrola ovakvih emocija ne znači njihovo potiskivanje: samokontrola se odnosi na svijest o emocijama, njhovoj štetnosti ili korisnosti, a potiskivanje predstavlja svjesnu ili nesvjesnu kognitivnu zabranu ili barijeru za ove emocije (Milivojević, 2000).

d) ***Empatiju i altruizam***. Upotreba termina empatija datira iz 1897. godine i vezuje se za ime njemačkog psihologa Theodora Lippsa, a kasnije je taj termin određen kao uživljavanje, akt projiciranja samog sebe u nečiji položaj, kao oblik identificiranja s nekim. Savremeno objašnjenje i definiranje empatije izbacuje ovu dimenziju identificiranja i u prvi plan stavlja rezonanciju doživljavanja u nama samima emocionalnog tona koji proživljava druga osoba, a ne puko identificiranje (Bratanić, 1993). U razmatranju emocionalne kompetentnosti uz empatiju se vezuje i pojam altruizma (Suzić, 2005), jer ako bi se ova dimenzija emocionalne kompetentnosti svela samo na empatiju bez altruizma, bile bi moguće i negativne emocije, jer našim uživljavanjem u emocije drugih možemo doživjeti ljubomoru, zavist ili prezir, pa stoga empatijski kapacitet, koji obuhvata obje ove dimenzije, predstavlja neophodnu komponentu emocionalne kompetentnosti u pomažućim profesijama.

e) ***Istinoljubivost, izgradnju standarda časti i integriteta***. Da bi čovjek djelovao i mislio u skladu s etičkim standardima, mora izgraditi vlastite etičke standarde, a to ne može bez učešća emocija, bez pozitivne emocionalne opredijeljenosti prema sebi i prema cjelokupnom okruženju. Individua živi u stalnoj interakciji s okolinom i preispituje svoje stavove, norme i uvjerenja kognitivnim procesima, ali i uz potpunu proživljenost i ispunjenost emocijama: ne možemo se suprotstaviti neetičkim aktima drugih bez vlastitog emocionalnog proživljavanja, niti možemo prilikom priznavanja vlastite greške izbjeći emocionalnu komponentu (Goleman, 1998). Istinoljubivost podrazumijeva: djelovati etički i ne plašiti se grdnje zbog toga, graditi povjerenje autentično i putem veza, priznati vlastite greške i suprotstaviti se neetičkim aktima ostalih, dok savjesnost obuhvata: ispunjenje obaveza i obećanja, postojana odgovornost u izvršavanju svojih ciljeva, te sistematičnost i organiziranost u svom poslu.

f) ***Fleksibilnost u prihvatanju promjena, adaptibilnost***. Adaptibilnost podrazumijeva emocionalnu stabilnost, ali i kreativnost i otvorenost za inovacije. Kompetencija adaptibilnosti i fleksibilnosti u prihvatanju promjena podrazumijeva otvorenost za nove ideje i pristupe te fleksibilnost u reagiranju na promjene. Ona obuhvata: snalaženje u mnogostrukim zahtjevima, izvođenje prioriteta i efikasnih promjena, prilagođavanje vlastitih odgovora različitim okolnostima, te fleksibilnost načina sagledavanja događaja.

g) ***Otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije***. Ova emocionalna kompetencija se prvenstveno zasniva na kreativnosti kao kognitivnom manifestnom izrazu, a emocionalna komponenta, kod osobe koja je inovativna, obuhvata zadovoljstvo, oduševljenje, ushićenje i zanos. Kvalitet i zadovoljstvo životom značajno zavisi od toga koliko volimo ono što moramo da radimo, pa je ova emocionalna kompetencija posebno značajna u svakoj profesiji.

Kao što je primjetno, emocionalno kompetentan nastavnik kontinuirano i permanentno radi na sebi, izgrađujući mnogobrojne karakteristike emocionalne kompetentnosti koje su mu potrebne u razumijevanju sebe, svojih učenika, ali i izazova sa kojima se suočava u odgojno-obrazovnom procesu. Ono što je potrebno ukazati jeste i da nastavnici mogu da promovišu emocionalnu kompetetnost na sljedeće načine, na koje ukazuje Hyson (2002):

- oblikovanjem odgovarajuće vlastite emocionalne reakcije;
- pomažući učenicima da razumiju vlastita i tuđa osjećanja;
- podržavanjem učenika u regulisanju vlastitih emocija;
- prepoznavanjem i poštovanjem učeničkih načina i stilova izražavanja emocija, uz istovremeno promovisanje odgovarajuće i adekvatne emocionalne ekspresivnosti;
- pružanjem učenicima brojnih mogućnosti da iskuse radost, ili pak prevaziđu negativna osjećanja pri susretu sa novim mogućnostima za učenje.

Kompetentan nastavnik voli svoj posao, ne troši energiju na razrednu nedisciplinu, ima autoritet kojeg učenici prihvataju i pedagoški takt kojim izaziva zadovoljstvo učenika nastavom. On ima entuzijazam, integritet, iskrenost prema sebi, poštenje, pravednost, obzirnost, brižnost, skromnost, zahtjevnost u skladu s mogućnostima i sposobnostima učenika, podržavanje i slušanje ideja i problema učenika-pojedinca, prepoznavanje pojedinačnih napora i usmjeravanje i slično (Armstrong, 2001 prema Jurčić, 2014). Emocionalno kompetentan nastavnik gradi dobre odnose u učionici, kao jedan od glavnih preduslova za učenje učenika.

Emocionalna kompetentnost nastavnika kao determinanta kvalitete rada nastavnika

Učinkovitost, uspješnost i kvaliteta rada nastavnika sagleda se iz različitih uglova. Kvaliteta odgoja i obrazovanja prvenstveno ovisi o znanju, sposobnostima i vještinama te stavovima nastavnika – da se svaki dan nose sa složenim problemima odrastanja i razvoja djece i mladih, da osmišljavaju učinkovite načine poučavanja, da vjeruju u uspjeh svakoga učenika te da su duboko svjesni svojih profesionalnih dužnosti i odgovornosti jer su obavezni svakodnevno donositi odluke. Davies i Bryer (2004) ukazuju da u savremenoj pedagogiji prevladava mišljenje da emocionalno kompetentni učitelji ostvaruju kvalitetniju nastavu te potiču razvijanje emocionalne kompetencije učenika. Takvi učitelji kod učenika kvalitetnije potiču vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama, kontroliranja vlastitih emocionalnih reakcija, kao i vještine empatije i prosocijalnog ponašanja, što su nužne pretpostavke za ostvarivanje škole kao zajednice koja uči.

Proučavajući relevantnu literaturu koja se odnosi na emocionalnu kompetetnost nastavnika može se primjetiti da su emocionalno kompetentni nastavnici ujedno i efikasni nastavnici. Analizirajući koncept „efikasan nastavnik“ mogu poslužiti karakteristike efikasnog nastavnika koje navode Goe i saradnici (2008):

1. efikasni nastavnici imaju visoka očekivanja od svih učenika i pomažu svim učenicima u učenju;
2. efikasni nastavnici doprinose pozitivnim akademskim, socijalnim i sveukupnim rezultatima učenika, kao što su: redovno pohađanje nastave, redovno prelaženje u sljedeći razred, samoefikasnost i kooperativnost;
3. efikasni nastavnici koriste različite izvore u planiranju i strukturiranju nastave, tako da učenici imaju različite mogućnosti da budu aktivni i da uče. Oni, također, prate razvoj učenika; prilagođavaju nastavu ukoliko je potrebno i evaluiraju uspjeh učenika oslanjajući se na različite vrste pokazatelja;
4. efikasni nastavnici doprinose razvoju razreda i škole koja vrednuje raznolikost i građansko ponašanje;
5. efikasni nastavnici sarađuju sa drugim nastavnicima, upravom škole, roditeljima i profesionalcima u oblasti obrazovanja, kako bi osigurali uspjeh učenika, posebno učenika sa posebnim potrebama ili učenika sa visokim rizikom od neuspeha.

Emocije nastavnika imaju uticaj na njihovo ponašanje tokom nastave, tj. obezbeđuju kognitivnu i motivacionu stimulaciju i socijalnu podršku učenicima, što utiče na rezultate učenika, nivo njihovih kompetencija, motivaciju i socijalno-emocionalne vještine (Frenzel et al., 2009).

Jennings i Greenberg (2009) objašnjavaju kako razvijene socio-emocionalne kompetencije nastavnika dovode do zdrave klime u učionici, koja dalje direktno doprinosi socijalnim, emocionalnim i obrazovnim rezultatima učenika. Emocionalno kompetentni nastavnici mogu da upravljaju svojim ponašanjem, čak i kada su emotivno uzbuđeni u izazovnim situacijama. Oni regulišu svoje emocije na zdrave načine, koji omogućavaju pozitivne ishode u učionici, a bez ugrožavanja sopstvenog zdravlja.

Munjas, Samarin i Takšić (2009) smatraju kako programi usmjereni na razvoj emocionalne kompetentnosti unapređuju razrednu klimu i poboljšavaju školski uspjeh na način da svrhovito kod djece razvijaju vještine slušanja, usmjeravanja pažnje odgovornosti i predanosti radu, načine kontrole impulsa i nošenje s događajima koji ih uznemiravaju.

Nadalje, Chabot, Chabot (2009) navode da emocije utiču na školske ishode. U tabeli br.1 su prikazane uticaj emocija na školski uspjeh:

Negativne emocije	Pozitivne emocije
Blokiranje	Motiviranost
Odustajanje	Interes
Izostanci	Uključenost
Gubitak vremena	Ustrajnost
Sabotaža	Suradnja
Odugovlačenje	Fleksibilnost
Otpor	Otvorenost uma
Loša komunikacija	Susosjećanje
Sukobi	Prihvaćanje
Nedostatk suradnje	Kretivnost
Nesigurnost	Sklad

Tabela br.1: Uticaj emocija na školske ishode (preuzeto iz Chabot, Chabot, 2009 str. 29)

Iz tabele br.1 evidentna je uloga i značaj pozitivnih emocija na ishode učenja jer prije svega razvija aktivne crte ličnosti. Isti autori navode da su emociije važne za učenje jer utiču na percepciju, prosudbu i ponašanje.

Nastavnici i brojne studije (Ilić et al., 2012) zapažaju da je sve veći broj učenika nemiran i nezainteresiran i da zato nastavnici sve više vremena i truda ulažu u pokušaje upravljanja razredom, odnosno umirivanjem i motiviranjem skupine učenike u nastojanju da stvore poticajnu klimu za učenje. Učenici su sve češće nestrpljivi i nezadovoljni školom jer oni žele odmah vidjeti rezultate učenja, vidjeti kako konkretno primijeniti znanje, žele biti saradnici u procesu nastave, otvoreno komunicirati, dodatne poticaje i rasterećenja, aktivan pristup radu i uključivanje njihovih interesa u nastavu. Za pretpostaviti je da bi emocionalna kompetetnost nastavnika doprinijela smanjenju negativnih situacija koje se primjećuju u nastavnom procesu.

Zaključak

Kompetencije predstavljaju skup znanja, vještina, stavova i ličnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji. Kompetencija ujedno predstavlja

sposobnosti potrebne da se pojedinac uspješno suoči sa zahtjevima radne i socijalne okoline. Kompetencije nisu urođene, već se razvijaju tokom cijeloga života. Kompetentnost nastavnika iznimno je važna za uspješan proces odgoja i obrazovanja i ona nastaje dinamičkim integriranjem znanja, sposobnosti i vrijednosti. Ključnu ulogu u razvoju mnogih sposobnosti učenika, ali i u razvoju kreativnosti, uspostavljanju interkulturalnih odnosa među učenicima, saradničkih odnosa s roditeljima i sl., ima nastavnik. Zato je važna kompetentnost nastavnika bez koje se u današnjem odgoju i obrazovanju učenici ne bi mogli snaći.

Korištenje emocionalne kompetentnosti u nastavi podrazumijeva da nastavnik može pročitati, prepoznati i odgovoriti na osjećanja pojedinih učenika. Drugim riječima, u potpunosti slušati učenike zahtijeva obraćanje pažnje i na činjenice, ali i na osjećanja podjednako. Naime, potrebno je da nastavnik ima potencijal da prihvati i odgovori na učenička osjećanja i potrebe i na afektivnom i na kognitivnom nivou. Ne smijemo zaboraviti da prepoznavanje, ili pak neuspjeh da se prepoznaju osjećanja učenika ima značajan uticaj na reaktivnost učenika i njihovu spremnost da uče, kao i na emocionalno okruženje u razredu. Naime, ako je vješt u reagovanju u odnosu sa učenicima, nastavnik će doprinijeti motivaciji učenika, emocionalnoj atmosferi na času i ukazati na to da su učenici cijenjeni od strane nastavnika i da je uvijek spreman da ih pažljivo sasluša. Pritom, važno je naglasiti da se nastavnikov odgovor učenicima uvek odvija na dva nivoa - kognitivnom i afektivnom. Informisanje o određenoj temi, razjašnjavanje nejasnoća i slično predstavljaju kognitivno reagovanje nastavnika, dok kroz afektivno reagovanje nastavnik utiče na osjećanja onoga ko pita. Drugim riječima, nastavnik ima potencijal da se učenici osjećaju poštovanim, cijenjenim, ili pak omalovaženim i odbačenenim (Ergur, 2009).

Usmjerenost nastave prema učenicima predstavlja savremenu težnju u promišljanju i praktičnom ostavarenju ciljeva odgoja i obrazovanja. Stalno se ističe potreba da se trendovi tradicionalne škole prevaziđu i da se krene savremenim tokovima nastavne prakse. Bavljenje pitanjima emocionalne kompetentnosti u okviru didaktičkih stremljenja predstavlja ozbiljan pokušaj da se približi paradigma usmjernosti nastave prema učenicima, kao i prema svim subjektima odgoja i obrazovanja. Evidentno je da roditelji sve manje razgovaraju sa djecom, sve manje vremena provode sa djecom, stoga će jedna od ključnih uloga nastavnika u budućnosti biti savjetnička uloga. Za savjetničku ulogu, upravo su neophodne emocionalne i socijalne kompetencije nastavnika.

Literatura

1. Armstrong, T. (2008), Najbolje škole: kako Istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu. Zagreb: Educa
2. Bratanić, M. (1993) Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja, Zagreb: Školska knjiga.
3. Chabot, D., Chabot, M. (2009). Emocionalna pedagogija, osjećati kako bi se učilo, kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje. Zagreb: Educa .
4. Davies, M., Bryer, F. (2004) Personal Skills for Teachers: Measuring and Developing Their Emotional Competencies. U: B. Bartlett, F. Bryer, D. Roebuck (ur.), Educating Weaving Research into Practice, Griffith University, 1: 246 – 258.
5. Ergur, D.O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent?Procedia Social and Behavioral Sciences 1(1):1023–1028
6. Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J. & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrative perspective and empirical test. In P. A.

Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotions research: The impact on teachers lives* (pp. 129-148). New York: Springer.
7. Goe, L., Bell. C. & Little, O. (2008). Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
8. Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education, 14(8): 835-854.
9. Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. Socijalne teme : Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti, Vol. 1 No. 4
10. Hyson, M. (2002). Emotional development and school readiness. Professional development. Young Children, 57(6): 76–78
11. Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1): 491–525.
12. Jurčić, M. (2012), Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Zagreb: Recedo.
13. Kaplan, R. E. (1991) Beyond ambition: How driven managers can lead Better and live better, SanFrancisco: Jossey Bass.
14. Munjas Samrin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. Suvremena psihologija, Vol. 12 No. 2
15. Milivojević, Z. (2000). Emocije-psihoterapija i razumijevanje emocija, Novi Sad:Prometej.
16. Sindik, J. (2010). Povezanost emocionalne kompetencije te mašte i empatije odgojitelja sa stavovima… Život i škola, br. 24 (2/2010.), god. 56., str. 65. – 90.
17. Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. New York. Bantam Books
18. Tošić-Radev, M. N. (2016). Afektivna uloga nastavnika: konceptualizacija i empirijska provera konstrukta. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet
19. Suzić, N. (2005): Pedagogija za XXI vijek, Banjaluka: TT – Centar.

CHARACTERISTICS OF AN EMOTIONALLY COMPETENT TEACHER

Abstract

Modern pedagogical thinking emphasizes the importance and the role of teacher's competencies in the realization of complex educational objectives, first and foremost in encouragement and development of a student's versatile personality. This paper approaches the importance of teacher's emotional competence. There are numerous features of a teacher's emotional competence, and some of them are related to teacher's ability of expressing and naming emotions, the ability of observing and understanding emotions, as the ability of leadership and emotion regulation. Some of the benefits of an emotionally competent teacher listed in pedagogical literature are: Emotionally competent teachers manage to control their behaviour, even they are emotionally excited in challenging situations; they regulate their emotions in a healthy manner; they manage positive outcomes in the classroom without endangering their health; emotionally competent teachers possess high self- awareness; they show more effective class management strategies; they are more active and able to use their competencies to promote enthusiasm and enjoyment on learning, as in teacher leadership and student behaviour management.

Keywords*: competencies, emotional competence, teaching, student,* teacher

UDK 37.03-057.875
Stručni rad

Naira Jusufović
Tamara Pribišev Beleslin

FORMIRANJE I RAZVOJ SOCIO-KOMUNIKACIJSKIH KOMPETENCIJA STUDENATA PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Sažetak

Socio-komunikacijske kompetencije, kao jedna od profesionalnih kompetencija odgajatelja definiranih od strane Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2011), trebale bi se formirati i djelimično razviti na studijskim programima predškolskog odgoja i obrazovanja, te dalje razvijati kroz profesionalni razvoj odgajatelja. Socio-komunikacijske kompetencije (Jusufović, 2021) bazirane na nenasilnoj komunikaciji Marshalla Rosenberga, čistoj komunikaciji Tomasa Gordona i teoriji izbora Williama Glassera, imaju ključnu ulogu u kreiranju podsticajne mikropedagoške klime u odgojno-obrazovnoj grupi, pa samim tim i optimiziranju uvjeta za rast i razvoj svakog djeteta ponaosob. Kako bi se utvrdilo da li studijski programi predškolskog odgoja i obrazovanja ispunjavaju svoju zadaću vezanu za formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija budućih odgajatelja realizirano je istraživanje, kojim je obuhvaćeno 275 studenata sa šest studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje pri javnim univerzitetima u Bosni i Hercegovini (Bihać, Bijeljina, Istočno Sarajevo, Mostar, Sarajevo, Zenica). Za potrebe istraživanja korištena je Skala za samoprocjenu socio-komunikacijskih kompetencija (Jusufović, 2021). Rezultati pokazuju da skoro polovina studenata svoje socio-komunikacijske kompetencije procjenjuje ispod bazičnog nivoa razvijenosti bez obzira na godinu studija. Budući da rezultati upućuju na to da je njihovo ponašanje u skladu sa teorijom kontrole i nasilnom komunikacijom, što rezultira kreiranjem blokirajuće mikropedagoške klime, postavlja se pitanje: Da li su studijski programi predškolskog odgoja i obrazovanja usklađeni sa savremenim naučnim tokovima i zašto ne doprinose formiranju i razvoju socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoja i obrazovanja?

Ključne riječi: *socio-komunikacijske kompetencije, univerzitetski studijski programi, nenasilna komunikacija, čista komunikacija, teorija izbora, mikropedagoška klima*

Uvod[1]

Za optimiziranje uvjeta za cjelovit rast i razvoj predškolskog djeteta, kako bi se maksimalno iskoristili potencijali ovog perioda, pored kvalitetnog kurikuluma, ključni faktor je kompetentan odgajatelj. *Kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina i etičkih vrijednosti* (Tuning, 2000 u Klišanić, 2020, str. 3). Odgajatelj u sebi nosi spoj ličnih i socijalnih vještina (Pramling Samuelsson, i dr., 2011) koje predstavljaju važan osnov formiranja i razvoja profesionalnih kompetencija počev od inicijalnog pripremanja studenata za buduće zanimanje. Za osiguranje kvalitete odgojno-obrazovnog rada odgajatelja Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (APOSO, 2011) razvila je standarde kvalitete rada odgajatelja, koji se bave procesnom dimenzijom kvalitete, tj. interakcijom, strategijama podučavanja, psihološkom i društvenom sredinom za učenje itd. *Standardi kvalitete rada odgajatelja utemeljeni su na ključnim profesionalnim kompetencijama, koje predstavljaju*

[1] Rad predstavlja prikaz dijela rezultata koji su nastali u istraživanju tokom izrade doktorske disertacije dr. sc. Naire Jusufović pod nazivom *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta*. Doktorska disertacija je odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci dana 08.07.2021. godine. Elektronska verzija doktorske disertacije nalazi se u digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Banjoj Luci.

najbolju kombinaciju vrjednosne orijentacije, osobina ličnosti, stavova, motiva, znanja, vještina i navika, koje omogućavaju pojedincu aktivno i učinkovito djelovanje u profesiji (APOSO, 2011, str. 5). Definirano je pet profesionalnih kompetencija, koje obuhvataju 12 područja rada odgajatelja, a koje su nužne za rad s djecom predškolskog uzrasta. To su: pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije, te stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost odgajatelja.

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja

Socio-komunikacijske kompetencije su sinteza socijalne, emocionalne i komunikacijske kompetencije, jer se međusobno prepliću i imaju zajedničke elemente. Teorijske postavke za formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija nalazimo u sljedećim teorijama: Nenasilna komunikacija (Marshall Rosenberg), Teorija izbora (William Glasser) i Kvalitetna komunikacija (Thomas Gordon). Sve tri teorije su bazirane na humanističkom pristupu *koji u prvi plan stavlja čovjeka kao slobodnu i cjelovitu ličnost širokog pozitivnog odnosa prema cjelokupnoj okolini* (Jusufović, 2011, str. 103). Humanistički pristup odbacuje bihejvioralno i psihoanalitičko učenje. Dok bihejvioristi posmatraju čovjeka kao mašinu, koju je moguće programirati, a psihoanalitičari smatraju da je čovjekova priroda loša i bazirana na urođenim instinktima, humanisti čovjekovu prirodu posmatraju kao jedinstvenu, posebnu i autentičnu, koja teži (samo)aktualizaciji sopstvenih potencijala i mogućnosti.

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja (Jusufović, 2011) pokrivaju sve oblike ponašanja odgajatelja za učinkovit i konstruktivan način sudjelovanja u interakciji sa odgajanicima, ali i roditeljima, kolegama i direktorom. Odnose se na primjenu filozofije i vještina nenasilne/kvalitetne komunikacije i skrbnih ponašanja. Socio-komunikacijske kompetencije doprinose kreiranju klime povjerenja i saradnje, što doprinosi unapređenju kvalitete odnosa, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih te razvoju odgovornosti i demokratičnosti. Socio-komunikacijske kompetencije doprinose i razvoju saradničkih odnosa u timu, te jasnijem definiranju i raspodjeli zadataka. Kako su tri bitna konstrukta kompetencija znanje, vještine, stavovi i uvjerenja (Branković i Partalo, 2012), za formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja potrebno je znanje iz sljedećih oblasti:

- ✓ Nenasilna komunikacija, Marshall Rosenberg - principi odgoja za nenasilje, nivoi nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija) i komunikacijske vještine (jasnoća u govorenju i empatsko slušanje).
- ✓ Teorija izbora, William Glasser - cjelovito ponašanje (djelovanje, mišljenje, osjećanja, fiziologija), razlika u primjeni ubojitih navika (kritiziranje, okrivljavanje, prigovaranje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole) i skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama).
- ✓ Gordonov model uspješnih odnosa zasnovan na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgajateljev ili zajednički) i primjeni adekvatnih komunikacijskih alatki u skladu sa problemskom situacijom (aktivno slušanje i parafraziranje, ja-poruke) (Jusufović, 2011, str. 101).

Iz oblasti razvoja vještina, za odgajatelje je potrebno sljedeće:

- ✓ Empatsko slušanje (usmjereno na osjećanja i potrebe sagovornika)
- ✓ Precizno slušanje (usmjereno na sadržaj)
- ✓ Parafraziranje (potvrda sagovorniku kako smo primili poruku)
- ✓ Jasnoća u govorenju i zastupanju sebe (iskazivanje svojih potreba, želja, htijenja)

- ✓ Opažanje bez etiketiranja, kritiziranja i sl.
- ✓ Identificiranje potreba, bez miješanja sa željama, i iskazivanje istih
- ✓ Osjetljivost na potrebe i interese drugih
- ✓ Razumijevanje negativnih poruka i ponašanja drugih kao izraz njihovih nezadovoljenih/ugroženih potreba
- ✓ Primjena skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama)
- ✓ Razumijevanje ljutnje (ljutnja kao produkt nezadovoljene potrebe)
- ✓ Konstruktivno rješavanje problema (fokus na problem, ne na osobu)
- ✓ Procjena osobnih potencijala i ograničenja (samorefleksija) (Jusufović, 2011, str. 101).

Kako bi se razvijale socio-komunikacije kompetencije, neophodno je redefiniranje postojećih stavova i uvjerenja u sljedeća:

- ✓ Svako ponašanje je namjensko i motivirano je iznutra, potrebama i željama.
- ✓ Jedino ponašanje koje možemo kontrolirati je naše osobno.
- ✓ Svako u datom momentu radi najbolje što zna - empatiju dajemo za potrebu, a ne za ponašanje.
- ✓ Iz grešaka učimo najbolje, jer su greške naše najbolje učiteljice, ukoliko ih ne uzimamo protiv sebe.
- ✓ Konflikt je mogućnost, izazov za osobni rast i razvoj.
- ✓ Drugi mogu biti podsticaj za naša osjećanja, ali ne i njihov uzrok.
- ✓ Ne možemo mijenjati ponašanje drugih, možemo stvarati uvjete i graditi dobre odnose koji mogu pridonijeti promjeni ponašanja.
- ✓ Skrbne navike pridonose kvaliteti odnosa i razvoju unutarnje motivacije (Jusufović, 2011, str. 101).

Budući da su socio-komunikacijske kompetencije sinteza socijalne, emocionalne i komunikacijske kompetencije, one imaju intrapersonalni i interpersonalni aspekt. Za potrebe ovoga rada izdvojene su sljedeće dimenzije socio-komunikacijskih kompetencija, koje su poslužile kao teorijski konstrukti koji su se empirijski istraživali: Kvalitetna/čista/nenasilna komunikacija, Svijest o sebi, Svijest o drugima, Upravljanje sobom - regulacija emocija, Samopoštovanje, Konstruktivno/nenasilno rješavanje konflikta.

Metodologija istraživanja

U radu se predstavlja dio metodologije šireg kvantitativno-kvalitativnog istraživanja posvećenog sveobuhvatnijem ispitivanju razvoja i formiranja socio-komunikacijih kompetencija odgajatelja u kontekstu predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, koje je sprovedeno tokom 2017. i 2018. godine za potrebe izrade doktorske disertacije sa naslovom: *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta*. Jedan dio istraživanja usmjeren je ka inicijalnom profesionalnom razvoju ovih kompetencija, te je realiziran s ciljem utvđivanja u kojoj je mjeri formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija budućih odgajatelja zastupljeno na studijskim programima predškolskog odgoja i obrazovanja.

U odnosu na postavljeni cilj istraživanja, bilo je od značaja ispitati povezanost obilježja studenata predškolskog odgoja i obrazovanja (godina studija, zadovoljstvo uvjetima studiranja) sa samoprocjenom komponenti socio-komunikacijskih kompetencija.

Kao istraživački postupci primijenjene su metode teorijske analize i sinteze i servey-metod. Od tehnika istraživanja korišteno je anketiranje i skaliranje.

Kako bi se došlo do podataka, izrađena je baterija instrumenata, a za potrebe ovog rada korišteni su podaci prikupljeni uz pomoć instrumenta Skala za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija *(*Jusufović, 2021), koja sadrži Opći dio sa četiri pitanja koja se odnose na fakultet, studijski odsjek, godinu studija te zadovoljstvo uvjetima studiranja. Skala za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija (SSKK) mjeri samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Sastoji se od 32 itema, koji su raspoređeni u šest subskala, čija je pouzdanost, izražena Cronbach α koeficijentom, predstavljena u zagradama: Nenasilna komunikacija (5 itema; α=.697), Svijest o sebi (6 itema; α=.487), Svijest o drugima (4 itema; α=.804), Upravljanje sobom-regulacija emocija (5 itema; α=.817), Samopoštovanje (7 itema; α=.701), Nenasilno rješavanje konflikta (5 itema; α=.771). Kako se može primijetiti, sve subskale imaju zadovoljavajuću pouzdanost, osim subskale Svijest o sebi. Pri procjeni nivoa razvijenosti ispitanici su izražavali saglasnost sa stavkama preko pet ponuđenih odgovora: (5) u potpunosti se odnosi na mene, (4) uglavnom se odnosi na mene, (3) niti se odnosi, niti se ne odnosi na mene, (2) uglavnom se ne odnosi na mene, (1) uopće se ne odnosi na mene.

U ovom istraživanju uključeni su studenti studija za predškolski odgoj i obrazovanje pri javnim univerzitetima prije pojave pandemije izazvane širenjem koronavirusa, tokom ljetnjeg semestra 2017/2018. godine. Prikaz uzorka predstavljen je u Tabeli 1. Prvobitno je planirano da se uzorak studenata definira po godinama studija. Zbog neujednačenosti dužine studija bilo je teško ujednačiti uzorak u odnosu na završnu godinu, pa je uzorak definiran na studente početnih godina (I i II godina) i studente završnih godina (III i IV godina). Čak i tako definiran uzorak bilo je teško ujednačiti, jer su na nekim fakultetima u tom periodu, studenti realizirali pedagošku/metodičku praksu. Iako nije neslučajni uzorak, uvjetno se može reći da se radi o reprezentativnom uzorku, jer su obuhvaćeni studenti sa šest, od ukupno sedam, javnih univerziteta u Bosni i Hercegovini, sa studijskih programa za predškolski odgoj i obrazovanje.

Tabela 1. *Prikaz studenata u odnosu na godinu studija*

Naziv fakulteta	**Studenti početnih godina studija**		**Studenti završnih godina studija**		**Ukupno**	
	N	%	N	%	N	%
Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci	10	30.30	23	100	69.70	100
Pedagoški fakultet Bijeljina Univerzitet u Istočnom Sarajevu	28	68.29	13	31.70	41	100
Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću	21	67.74	10	32.56	32.56	100
Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru	11	52.38	10	47.61	21	100
Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu	24	32	51	68	75	100

Islamski pedagoški fakultet u Zenici, Univerzitet u Zenici	18	24.32	56	75.67	74	100
Ukupno	112	40.72	163	59.27	275	100

Obrada podataka rađena je u statističkom program SPPS19.

Rezultati i diskusija

Iz Tabele 2. vidljivo je da su sve subskale u granicama, osim subskale Nenasilno rješavanje konflikta, a imajući u vidu veličinu uzorka (275) za obradu rezultata korištena je parametrijska statistika.

Tabela 2. *Deskriptivna statistika zavisnih varijabli na uzorku studenata*

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	**Broj itema**	**N**	**Min**	**Max**	**M**	**SD**	**S**	**SE S**	**K**	**SE K**
Nenasilna komunikacija	5	275	9.00	22.00	16.31	2.09	-.19	.15	.82	.29
Svijest o sebi	6	275	6.00	28.00	15.95	4.62	.03	.15	-.45	.29
Svijest o drugima	4	275	4.00	20.00	14.87	2.80	-.49	.15	.56	.29
Upravljanje emocijama	5	274	5.00	25.00	16.50	4.45	-.39	.15	-.19	.29
Samopoštovanje	7	275	7.00	30.00	17.23	4.15	.30	.15	-.09	.29
Nenasilno rješavanje konflikta	5	275	5.00	25.00	19.59	3.59	-.88	.15	**1.73**	.29

Rezultati predstavljeni u Tabeli 2. pokazuju da indeksi horizontalnog i vertikalnog zakrivljenja uglavnom ne pokazuju nikakvo statistički značajno odstupanje od normalne raspodjele, jer vrijednosti skjunisa i kurtozisa u najvećem broju slučajeva ne prelaze vrijednost +/- .50. Kod komponente Nenasilno rješavanja konflikta registrirana je statistički značajna vrijednost skjunisa. Vrijednosti kurtozisa su također zadovoljavajuće, osim u slučaju Nenasilnog rješavanja konflikta, gdje je registrirana izdužena, odnosno leptokurtična raspodjela. Generalno govoreći, indeksi zakrivljenja ne predstavljaju prepreku korištenju parametrijskih statističkih postupaka. Uzimajući u obzir raspon u kome se kreću dobijeni skorovi za procjenjivane kompetencije (imajući u vidu i broj itema po subskali) može se reći da studenti ostvaruju prosječno visoke procjene. Primjer zato je komponenta Samopoštovanje, koju studenti procjenjuju kao najrazvijeniju (M=17.23, SD=4.15).

Kako bismo sistematizirali rezultate dobijene na temelju samoprocjene studenata o razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, mjere dobijene prema šest dimenzija skale za procjenu su podijeljene u četiri kategorije:

1. Nerazvijene kompetencije (do -1.5 SD)
2. Slabo razvijene kompetencije (od -1.5 SD do 0 SD)
3. Bazično razvijene kompetencije (od 0 SD do1.5 SD)
4. Visoko razvijene kompetencije (iznad 1.5 SD).

Interpretacije su date isključivo na nivou samoprocjene, normirane unutar uzorka, a ne na osnovu unaprijed definiranih indikatora kompetencija. Dakle, ne može se govoriti na nivou apsolutnih kategorija, jer nije prisutno objektivno kriterijsko ocjenjivanje.

Nerazvijene kompetencije podrazumijevaju neformirane kompetencije. Osoba ne poznaje postulate teorije izbora i nenasilne komunikacije i njeno ponašanje je u skladu sa uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije.

Slabo razvijene kompetencije podrazumijevaju poznavanje elementarnih znanja-postulata teorije izbora i nenasilne komunikacije, ali je ponašanje i dalje u skladu sa uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije. Osoba smatra da se ponaša u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom, ali i dalje koristi ubojite navike, etiketiranje, okrivljavanje, prikrivene Ti-poruke u formi Ja-poruka. To znači da rečenicu počne sa: *Ja se osjećam*..., i onda prelazi na osobu, tj. na okrivljavanje i prebacivanje odgovornosti na drugu osobu, umjesto da to veže sa svojim trenutnim potrebama. Znanja iz teorije izbora i nenasilne komunikacije su bitna za samouvid i početak osobnog rasta i razvoja, ali, nažalost, skoro polovina osoba ostane na ovom nivou sa nerealnom slikom o sebi - imaju elementarna znanja o teoriji izbora i nenasilnoj komunikaciji, ali se ponašaju po starim obrascima koji su u skladu sa teorijom kontrole i nasilnom komunikacijom. U prilog tome idu rezultati iz Tabele 3, u kojoj je vidljivo da je približno isti procenat studenata koji imaju nisko razvijene i bazično razvijene kompetencije.

Bazično razvijene kompetencije podrazumijevaju formirane kompetencije sa prisutnim mehanizmima nasilne komunikacije i teorije kontrole, koje osoba prepoznaje, pa svjesno usmjerava svoje ponašanje u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom. Iako se stari obrasci ponašanja još uvijek javljaju, osoba ih identificira i prevodi u nove obrasce. Ova faza se može smatrati fazom transformacije, tj. fazom osobnog rasta i razvoja.

Visoko razvijene kompetencije podrazumijevaju ponašanja u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom, sa fokusom na posmatranje bez etiketiranja, razumijevanje svojih osjećanja i potreba, kao i osjećanja i potreba drugih, traženje rješenja bez okrivljavanja i sl.

Tabela 3. *Procjena nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija*

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	**Nivo razvijenosti komponenti**									
	Nerazvijene		**Slabo razvijene**		**Bazično razvijene**		**Visoko Razvijene**			
	F	%	f	%	f	%	f	%	$\chi^2(3)$	P
Nenasilna komunikacija	22	8.0	127	46.2	107	38.9	19	6.9	58.920	.00
Svijest o sebi	24	8.7	105	38.2	128	46.5	18	6.5	10.95	.01
Svijest o drugima	17	6.2	99	36.0	143	52.0	14	5.1	9.204	.03
Upravljanje emocijama	21	7.6	113	41.1	129	46.9	11	4.0	6.730	.08
Samopoštovanje	20	7.3	113	48.4	101	36.7	20	7.3	4.345	.23
Nenasilno rješavanje konflikata	10	3.6	122	44.4	116	42.2	21	7.6	.622	.89

Iz prethodne tabele je vidljivo da su jedino kod samoprocjene komponente Nenasilna komunikacija razlike statistički značajne na nivou $p<.01$ ($\chi^2(3)=58.920$). Drugim riječima, razlike u samoprocjeni ove komponente su najizraženije. Od ispitanih studenata, njih 54.2% komponentu Nenasilna komunikacija procjenjuje kao nerazvijenu ili slabo razvijenu, 38.9% studenata je procjenjuje kao bazično razvijenu komponentu, a samo 6.9 % kao visoko razvijenu. I kod procjena razvijenosti komponente Svijest o sebi je registrirana statistički značajna razlika, ali na nivou

p<.05 (χ^2(3)=10.950). I u ovom slučaju je najmanje studenata koji ovu komponentu procjenjuju kao visoko razvijenu, njih 6.5%. Kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 46.9% studenata, kao bazično razvijenu 46.5% studenata. Razlike u procjenama komponente Svijest o drugima su također statistički značajne na nivou p<.05 (χ^2(3)=9.204). Kao nerazvijenu ili slabo razvijenu ovu komponentu procjenjuje 42.2% studenata, kao bazično razvijenu 52% studenata i kao visoko razvijenu 5.1% studenata. Kod samoprocjena ostalih komponenti nisu zabilježene statistički značajne razlike. Komponentu Upravljanje emocijama (χ^2(3)=6.730) kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 49% studenata, kao bazično razvijenu 46.9% studenata i kao visoko razvijenu 4% studenata. Komponentu Samopoštovanje (χ^2(3)=4.345) kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 55.7% studenata, kao bazično razvijenu 36.7% i kao visoko razvijenu 7.3% studenata. Komponentu Nenasilno rješavanje konflikta (χ^2(3)=.622) kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 48% studenata, kao bazično razvijenu 42.2% studenta, a visoko razvijena je kod 7.6%. studenata.

Obilježja studenata korištena za ovo istraživanje su godina studija i zadovoljstvo uvjetima studiranja**.** Budući da je različita dužina studija predškolskog odgoja i obrazovanja (trogodišnji i četvorogodišnji), studente smo podijelili u dvije grupe, i to:

- ✓ početne godine studija (I, II godina) i
- ✓ završne godine studija (III, IV godina).

Za ispitivanje povezanosti godine studija i procjene razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija korišten je Spearmanov koeficijent korelacije, a rezultati su prikazani u Tabeli 4.

Tabela 4. *Povezanost godine studija i procjene razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija*

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija		**Godina studija**
Nenasilna komunikacija	R	.10
	P	.08
	N	27
Svijest o sebi	r	-.01
	P	.88
	N	27
Svijest o drugima	r	.05
	P	.38
	N	27
Upravljanje emocijama	r	.08
	P	.16
	N	27
Samopoštovanje	r	-.05
	P	.37
	N	27
Nenasilno rješavanje konflikta	r	.09
	P	.12
	N	27

Napomena: r-Spearmanov koeficijent korelacije; **- korelacija statistički značajna na nivou p<.01; *- korelacija statistički značajna na nivou p<.05;

Kao što je vidljivo iz Tabele 4, ne postoje statistički značajne korelacije između godina studija i procjene razvijenosti pojedinih komponenti socio-komunikacijskih kompetencija studenata predškolskog odgoj i obrazovanja.

Podaci u Tabeli 5. koja slijedi, suprotno tome, govore da kod većeg broja komponenti socio-komunikacijskih kompetencija postoji statistički značajna relacija između zadovoljstva uvjetima studiranja i procjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Komponente Samopoštovanje i Nenasilno rješavanja konflikta nisu u značajnoj vezi sa Zadovoljstvom uvjetima studiranja, Nenasilna komunikacija i Upravljanje emocijama ostvaruju veze značajne na nivou p<.01, a Svijest o sebi i svijest o drugima na nivou p<.05.

Tabela 5. *Povezanost zadovoljstva uvjetima studiranja i procjene komponenti socio-komunikacijskih kompetencija*

	Zadovoljstvo uvjetima studiranja	
Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	**γ**	**P**
Nenasilna komunikacija kategorije	-.28	.01
Svijest o sebi – kategorije	.16	.02
Svijest o drugima – kategorije	-.16	.03
Upravljanje emocijama – kategorije	-.25	.00
Samopoštovanje kategorije	.06	.40
Nenasilno rješavanje sukoba	-.14	.06

Rezultati prikazani u Tabeli 4. i Tabeli 5. pokazuju da Godine studija nisu ni u kakvom značajnom odnosu sa procjenom nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija studenata (Nenasilna komunikacija, Svijest o sebi, Svijest o drugima, Upravljanje emocijama, Samopoštovanje, Nenasilno rješavanje konflikta), dok Zadovoljstvo uvjetima studiranja pokazuje značajne relacije sa procjenama nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija kod studenata.

Zaključak

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja, zbog svoje bitnosti za kreiranje podsticajne mikro-pedagoške klime i zbog svojih specifičnosti, treba formirati i razvijati na dodiplomskom studiju (od prve do završne godine studija), te sa njihovim razvijanjem nastaviti u daljim fazama profesionalnog razvoja. Specifičnost socio-komunikacijskih kompetencija (Jusufović, 2021) se ogleda, između ostalog, u tome što su bazirane na promijenjenoj filozofiji života i odgoja i predstavljaju osobno putovanje svakog pojedinca od teorije izvanjske kontrole i uvjetovanja do teorije izbora i nenasilne komunikacije, pri čemu se pod nenasilnom komunikacijom podrazumijeva filozofija života, dok su komunikacijske vještine samo njen sastavni dio. Komponente socio-komunikacijskih kompetencija (Nenasilna komunikacija, Svijest o sebi, Svijest od drugima, Upravljanje emocijama, Samopoštovanje, Nenasilno rješavanje konflikta) se hronološki formiraju, a njihov dalji razvoj može teći paralelno.

Rezultati analize pokazuju da oko polovine studenata predškolskog odgoja i obrazovanja komponente socio-komunikacijskih kompetencija procjenjuju kao nerazvijene ili nisko razvijene. Posebno zabrinjavajući rezultati su vezani za neke od komponenti socio-komunikacijske

kompetencije, a to su komponente Nenasilna komunikacija i Samopoštovanje. Budući da je komponenta *Nenasilna komunikacija* baza za formiranje ostalih komponenti socio-komunikacijske kompetencije, a vezana je za teorijska znanja i postulate nenasilne komunikacije i teorije izbora, što doprinosi promjeni filozofije života i odgoja, postavlja se pitanje: *Da li su studijski programi, ili, preciznije, sadržaji koji se izučavaju, usklađeni sa savremenim naučnim tokovima i da li doprinose formiranju i razvoju komponenti socio-komunikacijskih komptencija studenata?* Budući da komponentu *Samopoštovanje* studenti procjenjuju kao najnerazvijeniju, a ona je u direktnoj vezi sa slikom o sebi, postavlja se pitanje: *Da li, na koji način i u kojoj mjeri, dodiplomski studij, ali i obrazovni sistem u cjelini, utječe na formiranje slike o sebi?*

Literatura

1. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (2011). *Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju.* Sarajevo: APOSO.
2. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (2011). *Mapiranja ključnih kompetencija u obrazovnim sistemina Bosne i Hercegovine.* Sarajevo: APOSO.
3. Branković, D., i Partalo, D. (2011). Metodološki problemi teorijskog definisanja i empirijskog istraživanja kompetencija nastavnika. U K. Špijunović (Ur.), *Zbornik radova sa Naučnog skupa „Nastava i učenje - stanje i problemi“* (str. 39 -50). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
4. D.,& Aparecida Salmaze, M. (2011). OMEP Presidential Forum, Prominent pedagogical approaches. In Abstract book of the 63rd OMEP World Conference, *Meeting the learning and developmental needs of our young citizens* (pp. 71 – 72). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
5. Glasser, W. (1997). *Teorija kontrole*. Zagreb: Alinea.
6. Glasser, W. (2000). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea.
7. Jusufović, N. (2021). *Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta.* Doktorski rad, Filozofski fakultete Univerziteta u Banjoj Luci.
8. Jusufović, N. (2011). Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja. *Zbornik radova Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanju u Bosni i Hercegovini* (str. 99-112). Sarajevo: APOSO.
9. Klišanić, A. (2020). *Kompetentnost odgajatelja pri pružanju savjetodavne podrške roditeljima.* Diplomski rad, Sveučilište u Rijeci Učiteljski fakultet u Rijeci.
10. Pramling Samuelsson, I., O Bilewu, V., Rabusicova, M., Baillargeon, M., Launder, D., i Aparecida Salmaze, M. (2011). OMEP Presidential Forum, Prominent pedagogical approaches. U *Abstract book of the 63rd OMEP World Conference, Meeting the learning and developmental needs of our young citizens* (pp. 71 – 72). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
11. Rosenberg, M. (1996). *Jedan model nenasilne komunikacije.* Beograd: CICERO.
12. Rosenberg, M. (2006). *Nenasilna komunikacija - jezik suosjećanja*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF SOCIO-COMMUNICATION COMPETENCES STUDENTS OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract

Socio-communication competencies, as one of the professional competencies of early childhood educators defined by the Agency for Preschool, Primary and Secondary Education (2011), should be formed and partially developed during university studies for early childhood education, and further developed through professional development of educators. Socio-communication competencies (Jusufović, 2021) based on Marshall Rosenberg's theory of a non-violent communication, Thomas Gordon's pure communication, and William Glasser's Choise Theory, all together play a key role in creating a supportive micropedagogical environment in the educational group, and thus optimizing conditions for growth and development of the child individually. In order to determine whether the study programs of ealy childhood education education fulfill their tasks related to the formation and development of socio-communication competencies of future educators, a survey was conducted, which included 275 students from six study programs for preschool education at public universities in Bosnia and Herzegovina (Bihać, Bijeljina, East Sarajevo, Mostar, Sarajevo, Zenica). For the purposes of this research, the Scale for self-assessment of socio-communicative competencies was used (Jusufović, 2021). The results show that almost half of the students assess their socio-communication competencies below the basic level of development, regardless of the year of study. Since the results indicate that their behavior is in line with the theory of control and violent communication, which results in the creation of a blocking micropedagogical classroom environment, the question arises: Are the study programs of preschool education in line with modern scientific trends and why do they not contribute to the formation and development of socio-communication competencies of pre-service students?

Keywords: *socio-communication competencies, higher education study programs, nonviolent communication, pure communication, Choice Theory, micropedagogical environment.*

UDK 37.03:502/504
UDK 371.13:502/504
Stručni rad

Marija Karačić

EKOPEDAGOŠKE KOMPETENCIJE - UVJET USPJEŠNOG FUNKCIONIRANJA U 21. STOLJEĆU

Sažetak

Stoljeće koje živimo nosi sa sobom brojne promjene koje utječu na sve stanovnike svjetske zajednice. Kao takvo, traži pravovremene i adekvatne reakcije na njih kako bi se uspješno nosili sa nepredviđenim izazovima i lakše i uspješnije ih prevladali. Takvo čovječanstvo opterećuju ekološki problemi, zdravstveni problemi, migrantske krize, siromaštvo, nezaposlenost, što ostavlja dalekosežne posljedice. Svemu ovome uzrok treba tražiti i u narušenoj komunikaciji među ljudima. Preplavljenost virtualnom tehnologijom uskraćuje direktnu, međuljudsku komunikaciju, što često rezultira neželjenim posljedicama. Komunikacija je ključ uspjeha i sreće svakog pojedinca, stoga, potrebno je u svim odgojnim ustanovama reafirmirati interpersonalnu komunikaciju, dati joj pravo mjesto na svim razinama odgoja i obrazovanja, i osposobiti mlade koji počinju odgoj i obrazovanje za nju, nastojeći težiti razvoju ekopedagoških kompetencija. Ekopedagoška kompetencija podrazumijeva razumijevanje, prihvaćanje i djelovanje u skladu s ekopedagoškom interakcijom, koje se temelji na ekokomunikaciji. Zbog ekološke krize u svijetu potrebno je ekološkim obrazovanjem mladih, težiti razvoju novog senzibiliteta, novih aktivnih građana. Osnovni cilj rada je analizirati i predstaviti poglede znanstvenika i pedagoga koji su se bavili značajem, potrebom i načinima razvoja ekopedagoških kompetencija kod odgajanika. Ovim radom bit će elaborirana potreba i značaj, te sastavni elementi ekopedagoške kompetencije, kao i ukazivanje na potrebu razvoja ekopedagoških kompetencija u odgoju, svih dobnih skupina odgajanika, čime se nastoji interpretirati i predstaviti njihov značaj u uspješnom funkcioniranju društva budućnosti.

***Ključne riječi**: ekopedagoške kompetencije, komunikacija, obitelj, odgojitelj, suvremeno društvo.*

Uvod

Period globalizacije označava pojavu novog svjetskog poretka u ekonomskom, političkom i kulturnom smislu. Kako bi se uklopili u ove europske i svjetske tokove na svim navedenim poljima, važno je preispitati postojeće ciljeve odgoja i obrazovanja, redefinirati ih i uskladiti sa ciljevima odgoja i obrazovanja u multikulturalnoj i multietničkoj Europi. Prema dokumentu Europska dimenzija u obrazovanju (1997) škola treba pružiti dobro opće obrazovanje iz koga je osobni razvoj iz kuta europske dimenzije u funkciji: - "pružanja mladima znanja, kompetencija i stavova koji su im potrebni da bi bili spremni za glavne izazove europskog društva, pripremiti mlade za mobilnost, rad i svakodnevni život u multikulturalnoj i multilingvalnoj Europi, osposobiti mlade da sačuvaju svoje zajedničko kulturno nasljeđe i da ispune svoje odgovornosti kao građani Europe" (Gojkov, 2008, 31-32; prema Tufekčić, 2012: 88). Ovi su elementi integrirani u ciljeve obrazovanja u europskim zemljama, a na tome se radi i u zemljama tranzicije. Da bi se lakše uklopili u promjene u Europi i svijetu potrebno je putem odgoja i obrazovanja posvetiti pažnju razvoju sposobnosti analitičkog mišljenja, timskog rada, samostalnosti, samoinicijativnosti koje prate stručnost i kompetentnost.

Richter (1995) naglašava da učenik i student više ne trebaju primjenjivati naučeno nego ga: mijenjati u skladu sa svojim potrebama, integrirati u ovaj sustav nove alternative djelovanja, izvršiti izbor između više alternativa radi odmjerenosti u ponašanju, povezati nove sposobnosti sa ranijim sposobnostima, proširiti svoj repertoar ponašanja, proširiti alternative, spajanjem

dosadašnjih sa novo-naučenim sposobnostima. Shodno tome možemo zaključiti da je kompetencija općenito sposobnost osobe neophodna za drugačiju artikulaciju odnosa na relaciji pojedinac i društvo. Da bi osoba stjecala i razvijala akcijsko iskustvo tijekom života što mu traži život u suvremenom društvu, ključnim kompetencijama neophodnim za postizanje kapaciteta optimalne kompetentnosti osobe smatraju se samokompetencija i socijalna kompetencija. Posebno su važne sposobnosti i spremnost pojedinca da prati i upravlja promjenama i da rješava probleme osobne i društvene stvarnosti u hodu, onako kako se događaju. Intencije su na razvoju sposobnosti pojedinca koje će doprinijeti njegovoj osobnoj sreći, a i snalaženju u relacijama sa društvenom sredinom. Ova koncepcija se zasniva na odgajanju pojedinca tijekom cijeloga života i na osnovu toga promovira sliku aktivnog, osviještenog pojedinca koji se kompetentno suočava sa promjenama u društvu. Obrazovanje treba doprinijeti njegovoj participaciji, kritičkom prosuđivanju i autonomnom ponašanju.

Florić- Knežević (2004) najvažnije karakteristike pojedinca da bi se pojedinac mogao ostvariti u individualnom i socijalnom životu koji se smatraju kriterijima za usmjeravanje razvoja njegove kompetentnosti navode:

- autonomnost – samostalnost i samosvojnost pojedinca, zasnovana na mogućnosti uvida u svoje i ponašanje drugih, zauzimanje kritičke pozicije prema pojavama i zbivanjima i odgovornosti za postupke i rješenja,
- tolerantnost – kooperativnost i komunikativnost, zasnovane na poštovanju osobnosti, različitosti i prava drugih, uz svijest o osobnim potrebama, interesima i pravima i samopoštovanje, - participativnost
- inicijativnost, spremnost za učešće u socijalnom životu, za donošenje odluka, unošenje promjena zasnovanih na osviještenim potrebama i motivima, uz uvid u načine njihovog ostvarenja,
- otvorenost, sklonost ka interakciji, otvorenoj komunikacijskoj i emocionalnoj razmjeni i suočavanje sa novinama, zasnovana na uvidu u osobne ciljeve i popustljivim granicama (prema drugim ljudima i socijalnim sustavima),
- fleksibilnost – mogućnost adekvatnog reagiranja na različite događaje, pojave i poruke, zasnovana na uviđanju, prihvaćanju i predviđanju promjena i usklađivanju vlastitog ponašanja sa njima" (Florić-Knežević, 2004; prema: Tufekčić, 2012:89).

Prema "Memorandumu doživotnog učenja sa Konferencije u Lisabonu" kao ključne kompetencije o europskom okviru navode se : - informacijske tehnologije, - strani jezici - tehnološka kultura, - poduzetništvo, - socijalne vještine i - građansko društvo. Obrazovanje za akcijsku kompetentnost uključuje razvoj istovremeno interpersonalnih vještina (samokompetencije) i interpersonalnih vještina (socijalne kompetencije), a kako bi se ostvarilo neophodne su orijentacije: ka rješavanju problema, sporazumijevanju, kooperaciji, djelotvornosti, samoorganizaciji i cjelovitosti. Jako su značajne komunikacijske vještine: spremnost na komunikaciju, posebno putem dijaloga, sposobnost samorefleksije, vrijednosna orijentacija i sposobnost za nošenje s konfliktima i njihovo racionalno rješavanje. Posebnu pažnju treba posvetiti razvoju ekopedagoške kompetencije. Na razvoj svih ovih kompetencija veliku ulogu ima odgajatelj, roditelj i nastavnik.

Komunikacija

Interpersonalna komunikacija je najrasprostranjeniji i elementarni oblik društvene komunikacije s osnovnom karakteristikom recipročnosti razmjene poruka između dvije ili više osoba, neposrednim ili posrednim putem. Budući da je čovjek socijalno biće, on svakodnevno komunicira interpersonalno, ne radi samog komuniciranja, već da bi se postigao određeni cilj, a samim time i postigao svrhu komuniciranja.

Komunikacijske sposobnosti Suzić (2002, 2005; Brkić i Tomić, 2017b i drugi) ubrajaju u socijalne kompetencije. Za život u 21. stoljeću neophodno je razvijati i socijalne kompetencije. Socijalne se kompetencije definiraju kao sposobnost uspješne komunikacije s drugima, odnosno, sposobnost razumijevanja drugih ljudi, u čijem razvoju važnu uloga imaju i predškolski odgojitelji, učitelji i nastavnici, kao i vršnjaci i druge osobe. Da bi ih razvijali kod djece, roditelji, nastavnici i ostali stručnjaci, moraju i sami posjedovati ove kompetencije.

Ekopedagoške kompetencije

Ekopedagoške kompetencije važno je razvijati i kod odgajanika. Posjedovanje ovih kompetencija kod svakog odgajanika je važno za sreću, život i budućnost čovječanstva. Ekopedagoška kompetencija "pretpostavlja potrebu drugačijeg promišljanja osnovnih pedagoških kategorija, inovativni pristup samom procesu odgajanja, obrazovanja, učenja, znanja, sposobnosti i stavove neophodne za individualnu i društvenu reprodukciju" (Andevski, 2004: 299).

U tradicionalnoj nastavi su rijetke situacije otvorene za nove međusobne odnose, drugačiji način njihovog promatranja, modele orijentacije. U uvjetima tranzicije smanjena je odgojna kompetencija prema djeci. Sve je manje sluha odraslih za potrebe djece, izmijenjena je emocionalna klima prema djeci, a često im predstavljaju i negativne uzore ponašanja. (Kadum, Šuvar i Tomić, 2020).

Ekopedagoška kompetencija djelovanja uvodi nove pristupe ekologiji odrastanja. Stjecati ove kompetencije znači biti otvoren za nove modele i rješenja, poticanje originalnih ideja i za oblikovanje boljeg i kvalitetnijeg budućeg života. "Ekopedagoška kompetencija podrazumijeva razumijevanje, prihvaćanje i djelovanje u skladu sa ekopedagoškom interakcijom (novi i drugačiji odnos između učenika i učitelja), a koji se temelji na ekokomunikaciji" (Andevski, 2004: 299). Umjesto tradicionalne potrebe za autoritetom i ispoljavanjem moći u nastavnom procesu, ekopedagoška interakcija podrazumijeva konstruktivni pristup u rješavanju konflikata u odnosima učitelja i učenika. Učitelj treba graditi odnose poštovanja, tolerancije, ravnopravnosti, odgovornosti i sl. Ekokomunikacija podrazumijeva mogućnost osobnog razvoja, razumijevanje i doživljavanje sebe i drugih u okruženju. "Ekološki komunicirati znači uvažavati sebe i druge, boriti se za sebe i svoje potrebe, ali tako da ne povređujemo druge. Ona je 'suosjećajna', ogleda se u empatiji, susudjelovanju u emocionalnom doživljaju koji nam sugovornik prenosi. U odnosima između odraslih i djece, ekološka komunikacija isključuje svaku uvredu, strah od posljedica ili osjećanje krivice, pretpostavlja proces nenasilnog odgajanja, temelji se na izazovima uzajamnog razumijevanja i uvažavanja" (Andevski, 2004: 300).

Ekološku komunikaciju treba razvijati i njegovati u svim životnim situacijama. (Tufekčić, 2015: 244). Zahtjevi koji se postavljaju svim učesnicima odgojnog procesa, kada je u pitanju ekološka komunikacija, jesu:

- promjena samo razumijevanja,
- poštovanje,
- tolerancija,

- odgovornost,
- ravnopravnost,
- empatija pri rješavanju konflikata i sukoba,
- partnerstvo,
- pluralizam i
- suočavanje sa realnošću. (Ibidem, 244).

Vodeći računa o navedenim načelima ekopedagogije, uz napor i trud ekopedagoški kompetentnih učitelja, trebalo bi djelovati na cilj ekološkog obrazovanja (razvoj ekološke svijesti i ekološkog ponašanja).

Ekološka kriza u svijetu navodi nas da razmišljamo i postavljamo pitanja o životu, o mogućnosti kvalitetnijeg, zdravijeg i sretnijeg života.

Ekološkim obrazovanjem teži se oblikovati novi senzibilitet, novi aktivni građanin. Ovo izlazi iz okvira ekologije i dotiče se globalnih dilema čovječanstva: društvenog razvoja, mira, ljudskih prava, ravnopravnosti, pravednosti, što upućuje na elemente globalnog obrazovanja.

Uloga odgojnih čimbenika u ekološkom odgoju i razvoju ekopedagoških kompetencija djece i mladih

Važnu ulogu u ekološkom odgoju i obrazovanju i formiranju ekopedagoških kompetencija kod djece imaju obitelj i rani život i boravak djeteta u obitelji, predškolske ustanove, škole, društva i ustanove, vjerske ustanove, vršnjaci. Svaka društvena sredina utječe na članove koji u njoj žive i gradi određene suodnose s njima. Kundačina (1998) ove čimbenike dijeli na vanjske i na unutarnje, koji podrazumijevaju karakteristike osobnosti odgajanika. Kad su u pitanju čimbenici osobnosti, govori o čimbenicima motivacije (koliko su učenici spremni prihvatiti ekološku orijentaciju kao vrijednost, jesu li se spremni angažirati u određenoj situaciji i jesu li i koliko zadovoljni stanjem životne sredine).

Uloga obitelji u ekološkom odgoju i formiranju ekopedagoških kompetencija djece

Pod ekološkim odgojem podrazumijeva se "stjecanje suvremenih znanja, vještina, navika i stavova o ekološkim osobnostima, procesima i zakonima u životnoj sredini; upoznavanje o djelovanju čovjeka na životnu sredinu u različitim formama i dimenzijama; razumijevanje suvremenih težnji i mogućnosti znanosti, tehnologije, društvenih znanosti i umjetnosti za cjelovitu zaštitu i unapređenje životne sredine; navikavanje učenika u održavanju osobne higijene, higijene i estetskog uređenja školskih sredina, kao i navikavanje za i pravilan odnos prema objektima u prirodi, kulturnim vrijednostima, radom stvorenim vrijednostima, posebno prema sveukupnim međuljudskim odnosima" (Pedagoška enciklopedija I, 1989: 71).

Brojni su ekološki problemi kao posljedice razvoja baziranog na paradigmi stalnog materijalnog rasta i poticanja potrošnje prirodnih resursa. Goletić (2006). "Pod obrazovanjem o okolišu podrazumijeva se proces razvoja znanja, vještina i odnosa ljudi svih uzrasta, zanimanja i prethodnog obrazovanja, prema prirodi i okolišu, te skup programa i oblika obrazovanja u oblasti zaštite prirode i okoliša, a isto tako oblast djelatnosti institucija za formalno i neformalno obrazovanje" (Goletić, 2006: 9).

S ekološkim odgojem djece treba početi još u predškolskoj dobi. Istraživanja su pokazala da dijete promatrajući i slušajući otkriva bogatstva okoline, razvija psihičke funkcije: pažnju, pamćenje, mišljenje, govor i usvaja nove pojmove. Na taj način dijete stječe i prva eko-iskustva. U ovim aktivnostima dijete uživa. Djeca su u kontaktu s prirodom spontana i ispunjena pozitivnim

emocijama. Veoma je bitno da djeca izlete, posjete, šetnje u prirodi i slično, ispune određenim aktivnostima, a ne da prirodu samo promatraju. Najpotpunija znanja o prirodi i biljnom i životinjskom svijetu u njoj, djeci pruža prirodna sredina. Raniji pojmovi koji su nepovezani se povezuju, stvaraju se nove relacije među promatranim predmetima, pojavama i bićima. Djeca imaju priliku postavljati originalna pitanja i ishoditi nove ideje. Ispitujući okoliš dijete uživa, kod njega se u aktivnostima u prirodi javlja ugodno raspoloženje (radost, sreća, zadovoljstvo). Radeći u prirodi kod djeteta se "rad pretvara u radost, a radost u rad" (Stevanović, 2001: 206).

Stevanović (2001), također, govori o sljedećim potrebama djece: stjecanje znanja i navika, rješavanje dječjih egzistencijalnih pitanja, zadovoljavanje dječjih ekoloških potreba izgrađivanje istraživačke, otvorene i slobodne mlade ličnosti.

Ekološka znanja i navike su djeci neophodne u suvremenom načinu života. Djeca znanja stječu putem informacija i promatranja i istraživanja. Razina znanja ovisi od dobi djeteta, motiviranosti za rad i od odgojiteljeve kreativnosti za eko-sadržaje.

Dječja egzistencijalna pitanja podrazumijevaju sudjelovanje djece u samostalnim aktivnostima (davanje prijedloga, inicijativa, provođenje slobodnog vremena u prirodi, sudjelovanje u procesu stvaranja navika, socijalizacija i integracija u društvo vršnjaka i sl.).

Dječje ekološke potrebe i njihovo zadovoljavanje je značajno za ostvarivanje ekološkog odgoja. Interes djece bit će jači ukoliko će određeni sadržaji doprinijeti zadovoljenju neke dječje potrebe, kao što su: radoznalost, želja za raznolikošću, ljubav, afirmacija i potreba za stvaralaštvom. Ekološki odgoj putem različitih sadržaja treba doprinijeti izgrađivanju istraživačke otvorene i slobodne mlade ličnosti. Dječju želju i interes za istraživanjem treba poticati i zadovoljavati organiziranim ekološkim i drugim odgojnim i obrazovnim sadržajima. Djecu treba poticati da pitaju, raspravljaju, zapažaju, promatraju, komentiraju, uređuju, mjere i sl. Odgojitelji koji imaju izgrađene pozitivne kreativne stavove i razvijen smisao za stvaralaštvo i estetsko-higijenske vrijednosti, imati će veći uspjeh u kreativno-istraživačkom radu s djecom.

Ekološki odgoj počinje kod djece predškolske dobi i vrlo je složen, kompleksan i permanentan proces. Predstavlja najmlađi podsustav odgoja, a treba ga realizirati na znanstvenoj i praktičnoj razini. Sadržaji o okolišu i održivom razvoju realiziraju se i na razinu obaveznog obrazovanja kroz različite nastavne predmete.

Odgoj za okoliš je najuspješniji ako se realizira kroz četiri faze: "razina emocija, razina činjenica, razina svijesti, razina djelovanja" (De Zan, 2005: 38). S ekološkim odgojem treba početi u obiteljskom domu, još od najranije dobi djetetova života, čim to njegove mogućnosti dozvoljavaju. To će doprinijeti bržem, kvalitetnijem, i trajnijem stjecanju ekološke svijesti, a usvojiti će i norme značajne za svoju budućnost, kao i budućnost cijelog čovječanstva.

Ekološka svijest djeteta razviti će se onoliko koliko je razvijena kod njegovih roditelja i ostalih osoba u obiteljskom domu, budući da dijete uči po modelu. Ako njegovi ukućani poštuju prirodu, i dijete će je poštovati. Mala djeca još u najranijoj dobi svoga života pokazuju interes za istraživanje svoje okoline. Oni okolinu promatraju, istražuju je vidom, sluhom, dodirom, mirisom i okusom. Priroda malom djetetu izgleda čudesno. Ono je poštuje i prema njoj se ophodi s poštovanjem. Roditelji ovakav odnos djeteta prema prirodi trebaju podržavati i poticati i dalje njegov pozitivan stav i odnose putem različitih aktivnosti (izleta, šetnji, sadnjom cvijeća, povrća, voća, pošumljavanjem, sađenjem zelenih nasada, itd.).

Kako raste, dječji interesi za prirodu se šire. Ono želi upoznati osobine vode, zraka, zemljišta, što zahtijeva njegov češći boravak u prirodi. I ovdje roditelji trebaju podržati dječji interes i širiti ih raznovrsnim aktivnostima u prirodi. Pored izleta, ekskurzija, šetnji, kupanja i plivanja, za djecu treba organizirati i neke istraživačke aktivnosti, promatranje emisija o prirodi

putem TV i interneta, treba ih uvoditi u recikliranje i odvajanje otpada, zamjenu ambalaže npr. staklenki za novac, itd. Treba ih poučiti štednji, razumnom korištenju vode, električne energije, hrane i drugih resursa, poučiti ih da provjeravaju deklaraciju proizvoda kako bi u svome životu prihvaćali ekološki prihvatljive proizvode, da se brinu o biljkama u sobi i dvorištu, o životinjama, kućnim ljubimcima, s njima treba promatrati ekološke crtane filmove i emisije na TV, igrati igre koje potiču ekološke navike i akcije, čitaju ekoslikovnice, pjevaju ekopjesmice, crtaju ekosadržaje ili pišu o njima, itd. Sadržaji ekološkog odgoja djece u obitelji trebaju biti primjereni njegovim mogućnostima i sposobnostima. Uloga obitelji u ekološkom odgoju djece je izuzetno važna i primarna. "Obitelj, kao najintimnija mikro-socijalna sredina kroz emocionalno doživljavanje ekoloških vrijednosti, čistih rijeka, zelenih travnjaka, svježeg zraka, ima mogućnost da utječe na uvjerenja i stavove svojih članova prema tim vrijednostima. Ona prije svega prema mlađim članovima pruža mogućnost da emocionalno dožive i usvoje odnos prema tim vrijednostima životne sredine više nego što mogu razumom saznati potrebe zaštite. Zato je od velike važnosti kako i koliko obiteljski ambijent pruža mogućnost ostvarivanja ciljeva i zadataka u željenom pravcu" (Kundačina, 1998: 52).

Kod formiranja ekoloških navika, kulture i ekološke svijesti kod djece veoma su važni stavovi roditelja prema prirodi i pojavama i događanjima u njoj. Bitna je koherentnost obiteljskog odgoja s moralnim i estetskim navikama urbane sredine.

Zapažanja su da roditelji formiraju dvojne navike kad je u pitanju odnos prema prirodi, jedne u odnosu na obiteljski dom i dvorište i vrt, a druge kad je u pitanju boravak i odnos prema prirodi u širem okruženju. Dijete u obitelji stječe prva saznanja o odnosu prema biljkama, životinjama, urbanim i ruralnim prostorima, tako da su ekološki stavovi roditelja i ostalih članova obitelji jako važni.

Uloga vrtića u ekološkom odgoju i formiranju ekoloških kompetencija djece

Ekološki odgoj djece započet u obitelji, nastavlja se u predškolskim ustanovama. Cilj je predškolskog odgoja da najmlađim generacijama omogući zdravo i vedro djetinjstvo u granicama društvenih mogućnosti, kao i da u skladu sa općim ciljem odgoja i zakonitostima dječjeg psihofizičkog razvoja doprinese pravilnom tjelesnom, intelektualnom, moralnom, estetskom, radnom i ekološkom odgoju.

Konvencija o pravima djeteta garantira svakome djetetu rast i razvoj u čistoj i zdravoj okolini. Djeca koja imaju češći kontakt s prirodom imaju pozitivnije stavove vezane za očuvanje okoline. (Karačić, Kadum, Debeljuh: 2021). Sve veća globalizacija, industrijalizacija i otuđenost čovjeka od prirode, uvjetovala je potrebu uvođenja obrazovanja za održivi razvoj i usvajanje ekološke svijesti kao novog vida odnosa među ljudima. Ovaj način odgoja obuhvaća sve generacije od predškolske do starije dobi. Potrebu za obrazovanjem za održivi razvoj uozbiljila je odluka UN da period od 2005 do 2014. godine proglase Stoljećem obrazovanja za održivi razvoj, kao i član 29. Konvencije o pravima djeteta. Praktičnim radom putem sustava odgoja i obrazovanja nastoje se kod djece u vrtićima poticati i graditi pozitivni stavovi prema okruženju i poseban sustav vrijednosti. Jako su važna eko saznanja koja trebaju pratiti određene praktične i izražajne aktivnosti. Aktivnosti za okoliš i održivi razvoj mogu se realizirati putem sadržaja vezanih za: "probleme okruženja, probleme stambene i radne okoline, probleme rekreacijske okoline, prehrambene probleme, zdravstvene probleme, upoznavanje uzročno-posljedičnih odnosa događaja u okruženju, razvijanje osjećaja kompetencije prema događanjima u okruženju, razvijanje samostalnosti u djelovanju, razvijanje samokontrole i suosjećanja u odnosu na

okruženje, putem konkretnih aktivnosti dijete staviti u aktivan odnos s okruženjem, poticanje istraživačkih aktivnosti djeteta“ (Tufekčić, 2015: 96) prema Karačić, Kadum, Debeljuh: 2021).

Ekološki odgoj treba postati sastavni dio svakog pravilnog odgoja i obrazovanja već u najranijoj dječjoj dobi. Njegova bi osnovna svrha trebala biti naučiti djecu pravilnom ponašanju prema okruženju kao i zdravom življenju. (Tomić i Jakovljević, 2020). Prema Uzelac (1993) za usvajanje jednostavnih ekoloških pojmova i prihvaćanje odgovornoga ekološkog ponašanja kod djece treba poticati i njegovati prirodnu radoznalost putem promatranja, praktičnih aktivnosti i raznovrsnih igara. Uzelac (1993) naglašava da pripremljen i organiziran odgojno-obrazovni rad može utjecati na razvoj kulture ophođenja prema prirodi-okolišu. Važna uloga u ekološkom odgoju pridaje se igri.

Prema Uzelac i Starčević (1999) igra ima vodeću ulogu u odgoju i obrazovanju djece mlađe dobi za okruženje. Putem igre se u vrtiću i osnovnoj školi stvaraju uvjeti da djeca razumiju okoliš, a i budi se interes za ekološke aktivnosti. Odgoj i obrazovanje smatraju se najpogodnijim putem u razvoju ekološke osjetljivosti djece iz razloga što odgoj i obrazovanje u svakoj prilici potiče dječju aktivnost, samostalnost, suradnju i slobodu u iznošenju osobnih ekoloških viđenja i uvjerenja, omogućava susret s različitim ekološkim ponašanjem i mišljenjem, razvija ekološku kritičnost i stvaralaštvo. (Karačić, Kadum, Debeljuh: 2021). Predškolski period omogućuje najefikasnije usvajanje znanja, pa je poželjno da svaki odgajatelj u cilju razvoja ekološke svijesti kod djece, provodi svoj utjecaj preko ekoloških programa koji se zasnivaju na vrijednostima održive zajednice. Mogućnost razvoja i njegovanje ljubavi prema prirodi kao i mogućnost razvijanja humanističkih vrijednosti jako je velika u predškolskoj dobi. Od posebnog su značaja ekološka znanja stečena u inicijalnom obrazovanju djeteta. Ekološka pismenost i vrijednosti održive zajednice imaju važnu ulogu u daljnjem razvitku ekološke svijesti i ekoloških spoznaja, a ekološki orijentirani programi utječu na oblikovanje ekoloških stilova kod djece (Lipovac, Sakač, Janković, Raičević; 2017).

Prema Bruneru (2000) djetetova želja za učenjem zasniva se na četiri motiva koja se mogu prepoznati i kod predškolskog djeteta, a to su: motiv radoznalosti, motiv kompetencije, motiv identifikacije i motiv uzajamnog djelovanja. Metodu igre treba uvoditi postupno, interesantno, kako bi bila korisna. Svaku ekološku igru treba prilagoditi razinama dječjeg razvoja koju uvodimo u igru. Igra treba služiti svestranom razvoju ličnosti djeteta. U ekološkom odgoju igra treba doprinijeti razvijanju osjetljivosti i intuitivne povezanosti sa svijetom prirode (Sakač, Cvetićanin i Sučević, 2012). Ispitujući okoliš dijete uživa, kod njega se u aktivnostima u prirodi javlja ugodno raspoloženje (radost, sreća, zadovoljstvo). Radeći u prirodi kod djeteta se "rad pretvara u radost, a radost u rad" (Stevanović, 2001: 206).

Ekološki odgoj u školi

Žderić, Stojanović i Grdinić (1998) navode da škole trebaju poduzeti brojne aktivnosti kako bi poboljšale ekološko ponašanje učenika. Te su aktivnosti:

- Inovirati nastavne planove i programe i u njih uvesti sadržaje koji su vezani za globalne aspekte ekološke krize,
- Educirati nastavnike, jer samo ekološki kompetentni nastavnici, mogu poticati razvoj ekoloških kompetencija djece,
- Svaki pojedini učenik kroz zaštitu i unapređenje životne sredine treba ostvariti u potpunosti svoju socijalnu komponentu kroz saznanje o zajedničkoj obavezi i brizi za budućnost i potomstvo,

- Jedinstvenim zahtjevima i odgojno-obrazovnim radom formirati kod odgajanika pravilan odnos prema čovjeku i prirodi.

Učenici uvidom, spoznavanjem i razumijevanjem problema o okolini oblikuju ekološku svijest, te zauzimaju određeni vrijednosni stav koji mijenja njihovo ponašanje i doprinosi poželjnom ponašanju za život u suglasnosti sa okolinom.

Ekološki odgoj i obrazovanje predstavljaju ključan čimbenik u svim nastavnim procesima. Načini ekološkog odgoja u školi su različiti (igra i njezine aktivnosti, nastava, nastavne ekskurzije, škole u prirodi, slobodne aktivnosti, kulturna i javna djelatnost škole, sati odjeljenske zajednice, kao i ljetovanja i zimovanja učenika). Igra se najčešće koristi u predškolskoj dobi i u mlađim razredima osnovne škole kao metoda rada. (Pehar, 2007). Sadržajima ekologije je najobimnija nastava prirodnih znanosti. Učenici sadržaje o prirodi upoznaju čulima, praktičnim radom i riječima. (De Zan, 2005). Razvijanju ekološke svijesti i ekološke kulture učenika, posebno je doprinijelo uvođenje u škole metode istraživačke nastave, metode projekta i drugih suvremenih metoda rada.

Kompetencije nastavnika

Kompetencija nastavnika je višedimenzionalna pojava. Njezine osnovne dimenzije su: pedagoška i stručna. Od pedagoških kompetencija najčešće se naglašava komunikativna kompetencija, a pored nastavnikove stručnosti sve više se naglašava i komunikacija nastavnika sa učenicima. U nastavnom radu jako je značajna maksimalna interakcija, komunikacija u vidu dijaloga, zajednički rad s učenicima. Ovakav odnos sa učenicima, empatija, motivira učenike na rad, potiče intrinzičnu motivaciju, potiče entuzijazam, kreativnost, samoostvarenje učenika. Kroz ovaj način komunikacije, posebno se treba naglašavati ekološku ulogu čovjeka u očuvanju života na Zemlji. U konačnici, ako nam je dano da budemo čuvari života, onda moramo poučiti najmlađe i kako to da čine. Učiti ih da poštuju život i načine na koji život opstaje, mijenja se nestaje, ali i ponovno rađa.

Odnosi između učenika i nastavnika važan preduvjet u formiranju ekopedagoških kompetencija učenika

Naročita važnost u organizaciji aktivnosti ekološkog odgoja pripada učitelju, odgajatelju i ravnatelju škole (Karačić, Kadum, Debeljuh: 2021). Odnosi učenika i nastavnika su jako važni u formiranju ekopedagoških kompetencija učenika. Ekopedagoška interakcija između učesnika nastavnog procesa podrazumijeva konstruktivan način rješavanja problema i konflikata između nastavnika i učenika, iskrenim i humanim komuniciranjem. Nastavnik treba poštovati svoje učenike, ne zanemarivati ih, razumijevati ih i ne kritizirati. Biti tolerantan, razborit, spreman za dijalog i dvosmjernu komunikaciju. Svojim učenicima treba i mora vjerovati. Komunicirati ekološki podrazumijeva uvažavati sebe i druge, boriti se za svoje potrebe, a ne povrijeđivati druge. Ona podrazumijeva našu empatičnost, isključuje naredbe, strah od posljedica, osjećaj krivice. Počiva na uzajamnom razumijevanju i uvažavanju, na nenasilnom odgoju. Na ovaj se način konstruktivno rješavaju konflikti i nesporazumi.

Djeca su aktivni učesnici odgoja i sve što rade, rade iz unutarnje motiviranosti, a ne radi prinude i poslušnosti koja se zasniva na strahu od kazne. Ovoj komunikaciji treba težiti u svakodnevnom životu i odnosu s ljudima, od obiteljskog doma, vrtića, škole, u susretu s vršnjacima, okruženjem. Sve ovo treba vježbati sa djecom putem aktivnih metoda i tehnika rada, učenjem na osnovu iskustva, interaktivnog učenja, kooperativnog učenja, kao i putem

ekopadagoških radionica. Ekološka kriza u svijetu nastoji zbližiti ljude, potaći ih na drugačije mišljenje, potaći ih na mogućnost, kvalitetnijeg, zdravijeg i sretnijeg života. Po uzoru na iskustvo zapadnih zemalja ekološki sadržaji bi trebali biti ugrađeni u naš sustav odgoja i obrazovanja. Po ugledu na Zapadne koncepte ekološkog učenja trebalo bi osmisliti akcijsko učenje u kome dominira osobna inicijativa i osobne kompetencije kroz samoorganizirane grupe, za unapređenje autonomije i kritičku distancu prema postojećem društvu. Važnu ulogu u ekološkom odgoju imaju i vjerske ustanove. Za Vukasovića (1998) vjera je, duhovno opredjeljenje poimanja svijeta i života, to je svjetonazor, smisao življenja, nalaženje i duboko doživljavanje vrijednosti, etičnosti, čovječnosti. (Karačić, Kadum, Debeljuh: 2021). Suvremena ekologija gleda na prirodu kao na osobu. Ukoliko se ne ostavi priroda na miru, ni mi nećemo imati mira, jer je mir u nama posuđen iz prirode (Šušnjić. 1997).

Zaključak

Nagli razvoj na svim područjima ljudskog djelovanja i promjene u svijetu koje ga prate, zahtijevaju od svakog pojedinca brzu i naglu adaptaciju i integraciju u svijet koji se stalno i neprekidno mijenja. To obvezuje stručnjake koji se bave odgojem i odgojnim radom da poduzmu žurne aktivnosti i da preispitaju ciljeve odgoja i njihovog usuglašavanja s aktualnim stanjem u tom nestabilnom životu i svijetu. Povjerenstvo za odgoj i obrazovanje Europske Unije pokušalo je razraditi kompetencije neophodne za život i rad budućih pokoljenja u multikulturalnoj i multilingvalnoj Europi. Preporučilo je svim članicama da redefiniraju ciljeve odgoja i obrazovanja i usklade ih sa ponuđenim modelom. Kad su u pitanju kompetencije posebna se pažnja poklanja razvoju samokompetencije i socijalne kompetencije kao sastavnim dijelovima akcijske kompetentnosti. Naglašavaju se i preispituju kompetencije sa akcentom na ekopedagoškoj kompetenciji koju je potrebno razviti kod svakog pojedinca i svih članova društvene zajednice čime bi se zaustavile ljudske patnje i nesreće kojih smo svakodnevni svjedoci.

Svijet treba da se poveže, poštuje, uvažava, voli, jer ovo postojanje je samo jedan čovjekov izlet iz "vječnog postojanja", pa zašto ga ne učiniti lijepim i sretnim i za sebe i za druge s nama. Važnu ulogu imaju svi odgojni čimbenici, a posebno; obitelj, predškolske ustanove, škole, vjerske ustanove, društva i organizacije. Samo koordiniranim aktivnostima i jedinstvenim odgojnim djelovanjem na djecu i mlade, moći će ostvariti razvoj ekopedagoških kompetencija svakog pojedinca i društva u cjelini.

Literatura

1. Andevski, M. (2004). Ekopedagoške kompetencije nastavnika. *Strategije sistema vaspitanja.* Novi Sad: Filozofski fakultet.
2. Brkić, M. i Tomić, R. (2017b). *Metodika odgojnog rada*. Međugorje: Sveučilište Hercegovina.
3. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
4. De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode I društva*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Florić - Knežević, O. (2004). *Novi pristup integraciji pedagogije esencije i pedagogije egzistencije iz diskursa pedagogije društva znanja (doktorska disertacija*). Novi Sad: Filozofski fakultet.
6. Gojkov, G. (2008). Ciljevi vaspitanja- kompetencije učitelja i vaspitača. U: Kompetencije učitelja i vaspitača. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača “Mihailo Palov”,

7. Goletić, Š. (2006). *Obrazovanje o okolišu i održivom razvoju*. Sarajevo: Fondeko..
8. Kadum, S., Šuvar, V. i Tomić, R. (2020). *Školska pedagogija*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.
9. Karačić, M., Kadum, S. i Debeljuh, A. (2021). Pedagogical value of environmental education and moral action *// Proceedings of INTED2021 Conference, 8th-9th March 2021* Spain (online), 2021. str. 4607-4612 (predavanje, međunarodna recenzija, cjeloviti rad (in extenso), znanstveni)
10. Knežević, (1996). "Socijalno" i socijalni rad. *Revija za socijalnu politiku* (Online). Svezak 3, Br. 1 ISSN: 1845-6014.
11. Kundačina, M. (1998). *Činioci ekološkog vaspitanja i obrazovanja učenika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
12. Lipovac, V., Sakač, M. D., Janković, A., Raičević, J. (2017). Didaktičko metodički pristup razvitku ekološke svijesti djece u pripremnom predškolskom kurikulu. U: *Socijalna ekologija – časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*. (Vol.26., br.3., str. 137 – 150). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta. Preuzeto 15. svibnja 2018. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=282779
13. *Pedagoška enciklopedija I*, (1989). Beograd, Sarajevo, Zagreb.
14. Pehar, L. (2007). *Psihološke posljedice reforme osnovne škole*. Sarajevo: Prosvjetni list.
15. Richter, M. (1995). The History of political and social Concepts. *A Critical Introduction*. New York-Oxford: Oxford University Press.
16. Sakač, M. D. Cvetićanin, S. Sučević. V., (2012). Mogućnosti organiziranja odgojno-obrazovnog procesa u cilju zaštite životne sredine. U: *Socijalna ekologija – časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline.* (Vol.21., br.1., 89 – 98). Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta. Preuzeto 15. svibnja 2018. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=117583
17. Stevanović, M. (1998). *Didaktika*. Tuzla: R&S.
18. Stevanović, M. (2001). *Predškolska pedagogija*. Tuzla: RAS.
19. Suzić, N. ((2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata.* Banja Luka: TT-Centar.
20. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar
21. Šušnjić. Đ. (1997). *Dijalog i tolerancija.* Beograd: Čigoja.
22. Tomić, R. i Jakovljević, M. (2020). Čimbenici odgoja i obrazovanja mladih za ekološki održivi razvoj. *Putokazi.*
23. Tufekčić, N. (2012). Ekopedagoške kompetencije odgajatelja … *Metodički obzori 16,* vol. (7)3.
24. Tufekčić, N. (2015). *Ekološka pedagogija*. Sarajevo: Dobra knjiga.
25. Uzelac,V. (1993). *Djelatnosti u razvoju ekološke osjetljivosti djece*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
26. Uzelac, V. i Starčević, I. (1999). *Djeca i okoliš.* Rijeka: Adamić.
27. Vukasović, A. (1998). *Pedagogija*. Zagreb: "Mi".
28. Žderić, Stojanović, S. i Grdinić, B. (1998). *Poznavanje prirode u nastavnoj teoriji i praksi.* Novi Sad: Zmaj.

ECOPEDAGOGICAL COMPETENCIES - THE CONDITION FOR SUCCESSFUL FUNCTIONING IN 21ST CENTURY

Abstract

The century we live in brings with it many changes that affect all the inhabitants of the world communities. As such, it seeks timely and adequate responses to them in order to be successful coped with unforeseen challenges and overcame them more easily and successfully. Such humanity burdened by environmental problems, health problems, migrant crises, poverty, unemployment, which leaves far-reaching consequences. The cause of all this should be sought in impaired communication between people. Overwhelmed by virtual technology denies direct, interpersonal communication, which often results in unintended consequences. Communication is the key to success and happiness of every individual, therefore, it is necessary to reaffirm interpersonal communication in all educational institutions, give it the right place at all levels of education, and train young people starting education for it, striving to develop eco-pedagogical competencies. Ecopedagogical competence implies understanding, acceptance and acting in accordance with ecopedagogical interaction, which is based on ecocommunication. Due to the ecological crisis in the world, it is necessary to strive for the development of new sensibilities, new active citizens through ecological education of young people. The main goal of this paper is to analyze and present the views of scientists and educators who have dealt with the importance, needs and ways of developing eco-pedagogical competencies in students. This paper will elaborate the need and importance, and the constituent elements of ecopedagogical competence, as well as pointing out the need to develop ecopedagogical competencies in education, all age groups, which seeks to interpret and present their importance in the successful functioning of society in the future.

Key words: *ecopedagogical competencies, communication, educator, family, modern society.*

UDK 37.018.43:004.738.5
Stručni rad

Slađana Lolić

OBRAZOVANJE I TEHNOLOŠKE INOVACIJE

Sažetak

Digitalna transformacija obuhvata sve segmente društva. Proces digitalne transformacije uključuje i obrazovni sistem. Savremena tehnologija obrazovanja ima potencijal da unaprijedi vještine učenika, da ih motiviše i podstakne da se aktivno uključe u proces učenja i savladavanja novih digitalnih obrazovnih metoda u nastavnom vannastavnom procesu i aktivnostima. Na taj način dolazi do podizanja kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, do razvoja digitalnih kompetencija učenika, nastavnika i razvoja digitalne kulture. U obrazovnom sistemu poslednjih godina posebna pažnja se posvećuje digitalizaciji i razvoju obrazovnih modela učenja na daljinu. Obrazovni sistem se susreo sa izazovom model „on-line" učenja na daljinu. Cilj rada je da se sagledaju načini komunikacije učenika i nastavnika modela učenja na daljinu, kao i da se utvrde prednosti i nedostaci ovog modela.

Ključne riječi: *digitalne tehnologije, „on-line" učenje, komunikacija.*

Uvod

Primjena tehnoloških inovacija u svim segmentima života i ubrzani razvoj novih tehnologija uslovljava i njihovu primjenu u sferi obrazovanja. Obrazovanje se danas nalazi u raskoraku između tradicionalnih metoda nastave i potreba savremenog društva. Nova tehnologija i digitalni medij u obrazovanju postaju sve više zastupljeni kao dio didaktičkih sredstava, kako bi se učenicima predstavio nastavni sadržaj na njima bliži i zanimljiviji način, podstaklo razvijanje interesovanja i samostalnost u radu, i aktivnije učešće učenika u nastavi. Pored velikih ulaganja u ovaj sektor, neki autori i danas dovode u pitanje efikasnost savremenih tehnologija u svim sferama. Sa druge strane, većina istraživača se slaže da je učenje podržano tehnologijom postalo obavezna nastavna komponenta u savremenom svijetu. Implementiranje obrazovne tehnologije u nastavni proces omogućava izvjestan stepen fleksibilnosti za nastavnike, u pogledu organizacije vremena i mjesta održavanja predavanja, i učenike, u pogledu organizacije učenja, kako im je omogućeno da predavanjima pristupe kada i odakle žele. Ovakav model učenja definisan je kao *„on-line" učenje na daljinu, elektronsko učenje* i sl.

Digitalne tehnologije u obrazovnoj praksi

Svakodnevno prisutni tehnološki uređaji u životima ljudi uslovili su tehnološke i kulturne promjene u društvu. Uvođenje digitalnih obrazovnih metoda u nastavne, vannastavne i administrativne aktivnosti dovodi do podizanje kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada, do razvoja digitalnih kompetencija nastavnika i učenika, razvoja digitalne kulture itd. Ekspanzija tehnologije omogućila je korisnicima da dobijaju informacije mnogo brže, kao i da se potpuno promijeni način na koji ljudi obavljaju svoje svakodnevne aktivnosti, poput kupovine, razmjene informacija, obrazovanja i dr. Proglašenjem vanrednog stanja, izazvanog pandemijom virusa COVID-19, nastava je obustavljena na svim nivoima i umjesto redovne nastave uvedeno je učenje na daljinu u nepredviđenim okolnostima. Obrazovni sistem se prvi put našao pred izazovom da cjelokupni obrazovni koncept, kompletni nastavni programom („full-time") bude preorijentisan na model

„on-line“ učenja na daljinu. Ovaj nastavni model razvijen je za kratko vrijeme i sprovodio se ograničenim resursima.

Učenje na daljinu „On-line“ poslednjih godina zauzima važno mjesto u formalnom i neformalnom obrazovanju studenata/učenika. U literaturi postoje brojne definicije učenja na daljinu. Prema Ristiću i Mandiću (Ristić & Mandić, 2018), ovaj nastavni model podrazumijeva da su predavač (nastavnik, profesor) i učenici fizički odvojeni velikim rastojanjem i da se za premošćavanje ovog jaza koristi tehnologija (tj. govor, video, podaci i štampa). Asocijacija za učenje na daljinu Sjedinjenih američkih država ovakav model učenja definiše kao „dostizanje znanja i veština putem informacija obezbeđenih primenom različitih tehnologija i ostalih formi učenja na daljinu” (Jovičić Vuković, Njegić i Damnjanović, 2020: 195). Svaka metoda učenja ima svoje prednosti i nedostatke. Neke od prednosti „on-line“ učenja koje ističu brojni autori u teorijskim razmatranjima odnose se na sledeće:

• nastava se lakše prilagođava učeniku;
• podstiče se samostalnost učenika;
• znanja učenika postaju efikasnija i trajnija;
• nastavni proces je dinamičniji, atraktivniji i uspešniji;
• prisutan je veći stepen kreativnosti u nastavi;
• olakšava se rad na pripremanju nastave i nastavnici se oslobađaju suvišnog izlaganja nastavnog sadržaja (Maksimović i Osmanović, 2018).

Kroz dosadašnju praksu prepoznati su i nedostaci ovakvog načina učenja, a to su sledeći:

• zbunjenost, frustracija i u krajnjoj liniji pad (ili potpuni gubitak) interesovanja kod korisnika (Matijašević Obradović i Joksić, 2014);
• ograničena/ nedostatak socijalne iterakcije među učesnicima;
• neregulisanost internet sredine (Đurović i Grujić, 2008);
• poseban vid motivacije; učenici sami procenjuju svoju potrebu za učenjem/usavajanjem nastavnog sadržaja, dok nastavnici moraju uložiti više vremena u pripremi nastavnog materijala.

Metod istraživanja

Sagledavanje načina komunikacije učenika i nastavnika u slučaju vanrednog modela učenja na daljinu je cilj rada, i da se na empirijskom uzorku, utvrde prednosti i nedostaci ovog modela. Za potrebe istraživanja konstruisan je „on-line“ upitnik. Upitnik se sastojao od pitanja koja se odnose na socio-ekonomske faktore (5 pitanja), ispitivanje iskustava i procjene učenika/studenata o načinima primjene novih modela u praksi (25 pitanja u obliku petostepene Likertove skale) i pitanja otvorenog tipa (3). Empirijsko istraživanje sprovedeno je tokom aprila 2021. godine među učenicima/studentima iz Banja Luke (N=400) u Banjoj Luci, od kojih je (210 ispitanika ženskog pola i 190 ispitanika muškog pola.

Rezultati istraživanja

Utvrđeno je da većina učenika njih 91%, posjeduje tehničku opremu za praćenje „on-line“ nastave, koja uključuje pametni telefon, mogućnost odloženog gledanja TV sadržaja i računar sa internet vezom. 68,5% ispitanika je istaklo da ne prati nastavu koja se emituje putem TV programa, a njih 50 % smatra da je nastava dobro organizovana, dok 25,25% učenika nije imalo stav po ovom pitanju.

Komunikacija sa profesorima i međusobna komunikacija učenika 55,7%, koristi aplikacije za razmjenu nastavnih sadržaja 365 offic i viber, dok 35,7 % koristi digitalne platforme

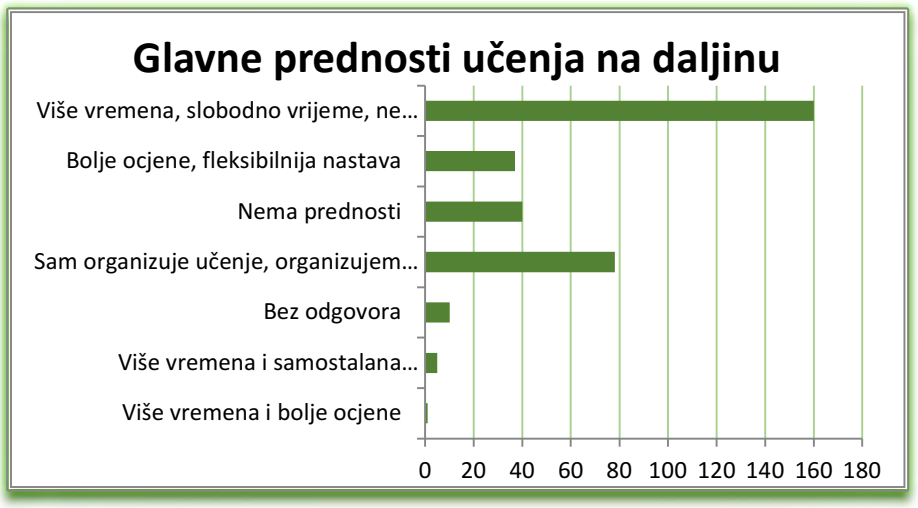
namjenjene za učenje (Google classroom, e-mail), a društvene mreže (Facebook, Instagram) 8,6 % učenika.

Najčešći razlog za kašnjenje časa učenici su naveli tehničke probleme loša internet veza, 62, 4%, dok je 17,3% učenika kao razlog navelo nespremnost nastavnika, grafik 1.



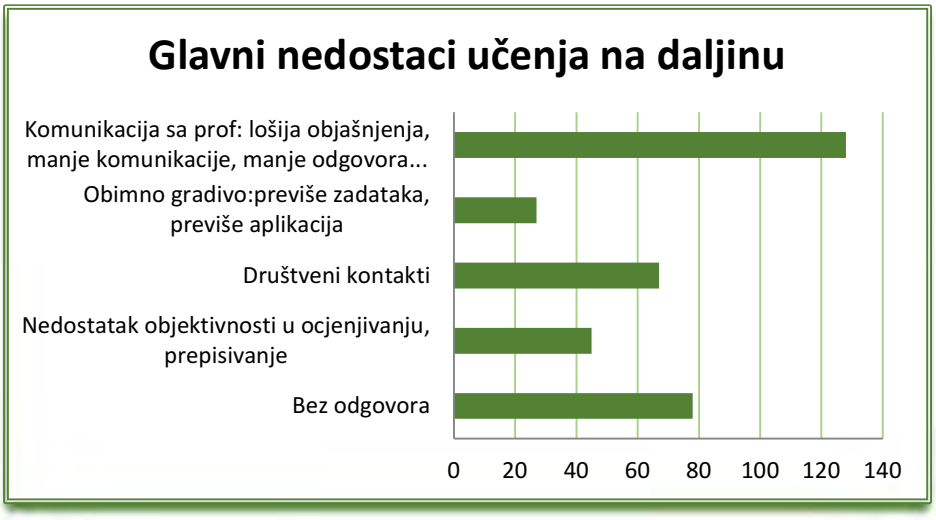
Grafik 1. Najčešći razlozi za čekanje na početak nastave

Glavne prednosti „on-line“ učenja na daljinu, čak 46,5% učenika je istaklo više slobodnog vremena, a 23% ispitanika kao prednost navodi slobodu da upravljaju svojim vremenom i sami organizuju učenje, Grafik 2.



Grafik 2. Prednosti učenja na daljinu iz perspektive učenika

Uočeni nedostaci „on-line“ učenja na daljinu, prema 45,5% učenika, su loša internet konekcija, dok 21% učenika kao nedostatak navodi izostanak socijalne interakcije.



Grafik 3. Glavni nedostaci učenja na daljinu iz perspektive učenika

Učenici za praćenje nastave prema dobijenim rezultatima pokazuju da najviše koriste mobilne uređaje i aplikacije koje podržavaju ovi uređaji.

Novi koncept učenja zasnovan na informacionoj tehnologiji, koji učeniku omogućava da uči bilo kada i bilo gde, ističući važnost tehnologije za nastavu u učionici i u „on-line“ okruženju (Hidayat & Utomo, 2014). Učenici su istakli da za razmjenu nastavnih materijala komunikaciju i praćenje nastave koriste najviše mobilne aplikacije.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da učenici uviđaju prednosti „on-line“ učenja na daljinu, što je u skladu sa saznanjima prethodnih studija, prema kojima učenici uviđaju u kojoj mjeri je uvođenje digitalne tehnologije unapredilo na proces učenja (Deli Girik, 2020). Dobijeni rezultati takodje pokazuju da učenci prepoznaju nedostatke „on-line“ učenja na daljinu, koji su u korelacijom sa ranijim istraživanjima (Đurović i Grujić, 2008) koja kao glavni nedostatak navode nedostatak socijalne interakcije sa vršnjacima, kao i probleme koji su izazvani tehničim nedostacima (slaba internet veza).

Ustanovili smo da su ovim vidom nastave i roditelji više uključeni u nastavni proces i u komunikaciji sa nastavnicima.

Zaključak

Obrazovni sistem je pod stalnim pritiskom i izazovom. U 21. vijeku tehnološki razvoj se odvija izuzetno brzo što dovodi do dinamičnih promjena u procesu nastave i učenja. Vitalnu ulogu u današnjem društvu imaju elektronski uređaji pa se i njihova zastupljenost u nastavi uvećava utičući na razvoj inovativnih načina prezentovanja nastavnog sadržaja i komunikacije. Identifikovane pozitivne i negativne strane „On-line“ učenje ima svoje prednosti i nedostatke što ukazuju dobijeni rezultati. Upotreba digitalne tehnologije u nastavi proces učenja čini interesantnijim. Okolnosti koje su otežavajuće su: malo vremena koje su nastavnici imali za pripremu „on-line“ nastave, organizacioni problemi na nacionalnom, lokalnom i školskom nivou. Rezultati dobijeni u ovom empirijskom istraživanju pokazuju da upotreba interaktivnih digitalnih medija u „on-line“ okruženju za učenje može da doprinesu poboljšanju nastavnog procesa u pogledu aktivnog angažovanja učenika/studenata i roditelja, organizacije vremena. Digitalni obrazovni metodi koji se koriste u nastavi osmišljeni su tako da pomognu nastavniku da kreira i prikuplja zadatke i odgovore učenika u virtuelnom okruženju, umesto u formi štampanih medija, što doprinosi uštedi vremena. Takođe, omogućavaju nastavniku da uvijek ima uvid u rad učenika,

isprati ko nije završio zadatak, kao i da daje direktne povratne informacije i ocjene učeniku u kraćem vremenskom roku. Nedostatak verbalne komunikacije i vizuelnog kontakta „uživo“ može da umanji motivaciju i interakciju učenika. Dalja istraživanja treba da omoguće uspostavljanju balansa izmedju zahtjeva brzog tehnološkog razvoja, socijalizacije i života učenika/studenata.

Literatura

1. Bošković, D., Lalić, D., Milić, B. (2020). Upotreba tehnologije u edukaciji. U: Katić, V. (Ur.). XXVI Skup Trendovi razvoja: “Inovacije u modernom obrazovanju”(28-31). Kopaonik 16-19.02.2020
2. Davis, A. G., Kohun, F., (2018). Information and Communication Technology in the Classroom: BYOD and the University’s Role, Information Systems Education Journal, vol 4, no 5, PP.4-11
3. Deli Girik, A. M. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 Pandemic? The case of EFL learners. Journal Sinestesia, 10(1), 1-10. Preuzeto sa https://sinestesia.pustaka.my.id/journal/article/view/24/1
4. Đurović, Lj., Grujić, Lj. (2008). Učenje na daljinu. Konferencija: Tehnika i informatika u obrazovanju. Čačak od 9-11 maja 2008.
5. Hidayat, A. & Utomo, G. (2014). Open source based m-learning application for supporting distance learning. TELKOMNIKA, 12 (3), 657-664.
6. Ivanović, Đ., Antonijević, M. (2020). E-učenje -Stanje i perspektive u Republici Srbiji. U: Katić, V. (Ur.). XXVI Skup Trendovi razvoja: “Inovacije u modernom obrazovanju”(187-191). Kopaonik 16-19.02.2020
7. Internet stranica https://digitalnaucionica.edu.rs/
8. Jovičić Vuković, A., Njegić, J., Damnjanović, J. (2020). Učenje na daljinu: Studija slučaj eututor inovativne edukativne platforme. U: Katić, V. (Ur.). XXVI Skup Trendovi razvoja: “Inovacije u Milošević, I., Obradović, J., Dmitrović, M. (2020). Moderne tehnologije u službi savremenog obrazovanja. U: Katić, V. (Ur.). XXVI Skup Trendovi razvoja: “Inovacije u modernom obrazovanju”(92-94). Kopaonik 16-19.02.2020
9. Mai, T. T. (2019). Evaluating Google Classroom in Teaching and Learning Writing at Ho Chi Minh City University of Technology. GEN TEFL Journal, vol 4. https://gentefl.weebly.com/uploads/6/5/6/9/65696003/gen_tefl_journal_vol_4_2019_december_issue__1_.pdf
10. Matijašević Obradović, J., Joksić, I. (2014). Zastupljenost koncepta učenja na daljinu u sistemu visokog obrazovanja u Srbiji. Nastava i vaspitanje : časopis za pedagoška pitanja, 63 (1), 145-158
11. Milošević, I., Obradović, J., Dmitrović, M. (2020). Moderne tehnologije u službi savremenog obrazovanja. Upotreba tehnologije u edukaciji. U: Katić, V. (Ur.). XXVI Skup Trendovi razvoja: “Inovacije u modernom obrazovanju”(92-94). Kopaonik 16-19.02.2020
12. Ristić, M. i Mandić, D. (2017). Obrazovanje na daljinu. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.
13. Panchakshari, S., Mathpati, S. (2020). An Exploration of theuse of Mobile Applications in Teaching and Learning. In: One Day National Level Conference on Emerging Trends in English Language and Literature organized by Toshniwal Arts, Commerce and Science College, Sengaon on 4th Jan. 2020At: Sengaon, MS, India

EDUCATION AND TECHNOLOGICAL INNOVATIONS

Abstract

Digital transformation include all segments of society. The process of digital transformation includes the education system. Modern educational technology has the potential to improve students' skills, motivate them and encourage them to be actively involved in the learning process and overcome new digital educational methods in teaching, extracurricular processes and activities. Last years, in the education system special attention has been paid to the digitalization and development of distance learning educational models. In that way, the quality of educational work is being raised, the digital competencies of students, teachers and the development of digital culture are being developed.

The aim of this paper is to consider the ways of communication between students and teachers of the distance learning model, as well as to determine the advantages and disadvantages of this model.

***Key words**: digital technologies, online learning, communication*

UDK 37.014.523:37.035
Stručni rad

Adisa Milić
Šejla Kadribašić

RELIGIJSKI ODGOJ U FUNKCIJI PROMICANJA INTERKULTURALIZMA U SAVREMENOJ ŠKOLI

Sažetak

Interkulturalna dimenzija savremenog kurikuluma treba da je utemeljena na ideji humanističke pedagogije, koju baštine sve tri monoteističke religije. U osnovi svake religije pronalazimo srž interkulturalnog učenja. Formiranje interkulturalnih kompetencija predstavlja zahtjevan razvojni proces kojem treba da odgovori savremeni sistem odgoja i obrazovanja. Nakon porodice, škola kao institucija predstavlja drugi najznačajniji faktor u promicanju općeljudskih vrijednosti u okviru kojih svakako možemo govoriti o njegovanju nacionalnog i kulturnog identiteta, poštovanju duhovnih vrijednosti različitih kultura i civilizacija, te poznavanju vlastite religije kao i drugih religija i njihovih različitosti unutar duhovne baštine savremenog svijeta. Savremene odgojno-obrazovne tendencije imaju za cilj implementiranje svih odgojnih ciljeva kroz integrirani kurikulum i što kvalitetniju primjenu didaktičih praksi u procesu odgoja i obrazovanja. Religijski odgoj u tom kontekstu pruža niz mogućnosti kvalitetnog odgojnog djelovanja na pojedinca kako bi isti razvio potrebne vrijednosti, postao zdrava, izgrađena ličnost, te koristan član društva i zajednice kojoj pripada. Interkulturalne kompetencije se razvijaju i uče tokom života, tako da proces formalnog i neformalnog obrazovanja može da bude prilika za kreiranje situacija i obrazovnih sadržaja i strategija, koje mogu poticati razvoj istih. Budući da ne postoji konsenzus između teoretičara i istraživača u vezi dimenzija interkulturalne kompetencije, cilj rada je da ispita na koji način religijski odgoj može da razvija interkulturalnu kompetenciju, odnosno njene dimenzije i da ponudi neke smjernice iz nastavne prakse u kontekstu savremene škole. U istraživanju je korištena kvalitativna metodologija i dobijeni rezultati daju značajne smjernice za bolje razumijevanje razvoja interkulturalne kompetencije u nastavnom procesu.

***Ključne riječi**: multikulturalizam i interkulturalizam, interkulturalna kompetencija, religijski odgoj, nastavnik, savremena škola.*

Teorijsko polazište istraživanja

"Prisutnost vjerskog odgoja i obrazovanja unutar školskog kurikuluma čini se neizostavnom za postizanje temeljnih odgojnih ciljeva koji se predlažu u novijim smjernicama za školsko odgojno-obrazovno djelovanje."
(Ružica Razum)

„Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju nastoji razviti nove, tolerantnije oblike ponašanja, koji će uključivati promjene u svijesti i stavovima, a najveću mogućnost za promjene navedenih oblika ponašanja vidimo u školi u kojoj se formira obrazac društveno poželjnog ponašanja, s obzirom na to da je škola jedan od prvih društvenih autoriteta s kojima se susrećemo i u kojoj učimo navedene obrasce ponašanja, a poslije ih s više ili manje konformizma prenosimo u društveno okruženje", riječi su intervjuisanog nastavnika o tome kakvo je njegovo viđenje interkulturalizma u kontekstu savremenog sistema odgoja i obrazovanja. Ninčević (Ninčević, 2009: 75) navodi da „interkulturalnost treba da je jedna od bitnih odrednica vjerskog odgoja, kako bi vjeronauk mogao doprinijeti odgoju budućih europskih naraštaja", a da bi se to ostvarivalo u pedagoškoj praksi, Hrvatić (Hrvatić, 2007: 249) navodi da su „preduvjeti za djelovanje interkulturalne odgojne zajednice otvorena škola i sukonstrukcija školskog kurikuluma". Dalje,

Razum (2007) smatra da je „za ostvarivanje interkulturalnog obrazovanja, tj. radi ostvarivanja miroljubivog suživota nezaobilazan vjerski odgoj i obrazovanje“ (Razum, 2007: 870). Ako se osvrnemo na samu podjelu zadataka u nastavnom procesu koji obuhvataju odgojne, materijalne/obrazovne i funkcionalne ciljeve, te odgojne vrijednosti koje u sebe uključuju lične, općeljudske i socijalne vrijednosti, možemo zaključiti da škola nije samo obrazovna ustanova, već institucija koja je, odmah poslije „institucije“ porodice, drugi najznačajniji faktor u promicanju općeljudskih vrijednosti. U te vrijednosti možemo nabrojati: razvijanje lične odgovornosti za zdravlje, razvijanje samopoštovanja, poštovanje drugih i poštovanje života; promicanje poštovanja porodice i njenih vrijednosti; čuvanje i promicanje kulturne baštine kao dijela nacionalnog i kulturnog identiteta; poštovanje duhovnih vrijednosti različitih kultura i civilizacija; poznavanje vlastite religije kao i drugih religija i njihovih različitosti unutar duhovne baštine savremenog svijeta; razvijanje svijesti o vrijednosti vlastitog mišljenja i o potrebi da se s poštovanjem slušaju tuđa mišljenja; promicanje osjećaja za lijepo i za duhovnu dimenziju postojanja; razvijanje osjećaja lične i društvene odgovornosti; razvijanje solidarnosti sa slabijima; razvijanje sposobnosti za društveni angažman, te za neposredno i odgovorno učestvovanje u demokratskom društvu (Milić, 2020: 16). Jurčić (2014) navodi da nastavnike savremene škole trebaju karakterizirati dimenzije pedagoške i didaktičke kompetencije, a pedagoške dijeli u osam (8) različitih dimenzija – personalne/osobne, socijalne, emocionalne, interkulturalne, razvojne, komunikacijske, analitičke i vještine rješavanja problema, dok u didaktičke ubraja sljedećih pet (5) dimenzija – metodologija izgradnje predmetnog kurikuluma, organizacija i vođenje nastavnog procesa, oblikovanje razredno-nastavne klime/ozračja, utvrđivanje učenikova postignuća u školi i razvoj modela partnerstva roditelja i škole (Jurčić, 2014: 79-88). Interkulturalne kompetencije su jedne od vodećih kompetencija danas i predmet su proučavanja brojnih nauka. Za savremenu pedagogiju predstavljaju značajno istraživačko polje, jer je dokazano da se interkulturalna osjetljivost ne dobija rođenjem, nego se razvija tokom odrastanja, školovanja i u zavisnosti od životnih iskustava, koja se odnose na susret/dijalog sa drugim kulturama. Buterin i Jagić (2013) navode da je „nepostojanje konsenzusa u vezi definicije interkulturalne kompetencije vezano i za nepostojanje konsenzusa u vezi njenih pokazatelja, tačnije indikatori koji se navode u modelima interkulturalne kompetencije mogu se svrstati u nekoliko dimenzija – kognitivnu, afektivnu i ponašajnu“ (Buterin i Jagić, 2013: 3). Intencija rada nam je dati sveobuhvatniji uvid u procese razvijanja interkulturalne kompetencije putem religijskog odgoja i dati smjernice za bolje promicanje interkulturalnog učenja u pedagoškoj praksi.

Pojmovna određenja

U cilju približavanja i boljeg razumijevanja problematike istraživanja i rada općenito, potrebno je navesti i objasniti osnovne pojmove.

Savremena škola (za razliku od tradicionalne) nudi dinamičan pristup učenicima koji prati njihove potrebe idući u korak sa izazovima savremenog društva i podrazumijeva školu bez prisile, te odbacivanje rutine koja je do sada bila prisutna (Glasser, 1994).

Rječnik religijskih pojmova (Cvitković, 2005) o religiji navodi sljedeće: Religija (lat.), vjerovanje u Nadnaravo (v.), i sveto (v.) izraženo religijskim običajima, obredima (v.) i simbolima o kojima se skrbe religijske organizacije i religijsko vodstvo i koje sljedbenike date religije opskrbljuju ćudorednim definicijama.

Odgoj u užem značenju upravljen je na izgrađivanje i oblikovanje ličnosti i karaktera, na ostvarivanje onih pozitivnih ljudskih osobina zbog kojih poštujemo određene osobe. Težište je na emocionalnoj i voljnoj sferi čovjekova bića, a odgojni rezultati očituju se u čestitim i ljudskim

uvjerenjima i stavovima, u pozitivnom odnosu prema ljudima i ljudskim vrijednostima, u poštenim, pravednim, humanim, plemenitim ljudskim postupcima (Vukasović, 1989: 11). Bognar (Bognar, 2015: 10) navodi da je „ (...) teško postići jedinstvenost oko definicije odgoja, ali da postoji suglasnost da je odgoj specifično ljudska aktivnost u kojoj čovjek postaje čovjekom (Polić, 1993; Vukasović, 1989), odnosno »cjelokupni proces razvoja čovjeka kao ljudskog bića« (Bašić, 1999)".

Haralambos i Heald (1980) definišu kulturu kao: „ (...) način života pripadnika društva; zbirka ideja i navika koje članovi društva uče, dijele i prenose iz pokoljenja na pokoljenje" (Haralambos i Heald, 1980: 16). „Kultura je kolektivno programiranje svijesti koja razlikuje pripadnike jedne ljudske grupe od pripadnika druge grupe" (Hofstede, 1996: 21). Za bolje razumijevanje odnosa kulture i religije, treba navesti mišljenje Supičića (2018) u kojem on navodi da su „kulture usmjerene na svijet, unapređenje života ovdje i sada, dok su religije usmjerene na onostranost", a da je „duhovnost treća sfera u kojoj se one prožimaju" (Supičić, 2018: 159). „Interkulturalizam potiče na razmišljanje o razlikama psihospoznajne, seksualne, etničke, kulturne, religiozne prirode, o borbi protiv predrasuda, o mirnom suživotu među narodima i pojedincima ili skupinama različitoga porijekla, o jednakim šansama u obrazovanju, kreativno razmišljanje i interakciju" (Sablić, 2014: 18), „ (...) nudi mogućnost „ravnopravne razmjene različitih jezika, kultura i tradicija" (Piršl i sur., 2016: 19). Byram (1997) definiše interkulturalnu kompetenciju kao sposobnost uspješnog komuniciranja s pripadnicima drugih kultura. Prema Fantini (1991), interkulturalna kompetencija se određuje kao sposobnost uspostavljanja i održavanja pozitivnih odnosa, učinkovite komunikacije i saradnje između pripadnika različitih kultura (Fantini, 1991, prema Buterin i Jagić, 2013: 3), a prema Piršl (Piršl, 2007; Piršl i sur., 2016), interkulturalna kompetencija razvija i interkulturalnu osjetljivost kod učenika i opisana je kao sposobnost prepoznavanja različitih pogleda na svijet, koja omogućava bolje prihvatanje i razumijevanje sopstvenih kulturnih vrijednosti, ali i kulturnih vrijednosti i identiteta pripadnika drugih kultura.

Odnos savremene škole i religijskog odgoja kao mogućnost odgoja za vrijednosti

Prema Razum (2007), jedno od ključnih pitanja promjena prisutnih u posljednim godinama koje se tiču reformi sistema odgoja i obrazovanja u Evropi je pitanje odgoja i vrijednosti (Razum, 2007: 857), a „sve prisutnija svijest o važnosti religijske dimenzije za političku, socijalnu, kulturnu i obrazovnu budućnost Europe, nalaže uključivanje religijske dimenzije u okvir interkulturalnog obrazovanja (Razum, Jurišić i Šegina, 2021: 597).

Savremenu školu karakterišu mnoge promjene uvjetovane globalnim, civilizacijskim i informacijsko komunikacijskim tehnologijama koje utiču na stil i način života, a samim tim i na koncept obrazovanja. Odgojna i obrazovna komponenta su oduvijek bile glavne odrednice nastavnog procesa, bez obzira da li govorimo o tradicionalnoj ili savremenoj školi. Savremena škola i novi koncept obrazovanja stavljaju akcenat na učenika, ali i na način usvajanja odgojno-obrazovnih sadržaja koji predstavljaju bitan segment promjena u savremenoj školi. Takav koncept obrazovanja se neće zasnivati samo na reprodukovanju znanja, nego i na kritičkom promišljanju i argumentovanju istog, razvijanju inovativnosti, kreativnosti, motiviranja učenika na samoučenje, samoplaniranje, istraživački i stvaralački rad, ali i razvijanje socio-emocionalnih kompetencija, kvalitetne komunikacije, kulture dijaloga i ponašanja što će na koncu dovesti do razvijanja mlade i sposobne stvaralačke ličnosti. Škola kao takva treba da obezbijedi individualni odgojni i obrazovni maksimum, sve uslove za razvoj učeničkih potencijala i da postane stvaralačka, socijalna i humana zajednica. Potreba za odgojnim djelovanjem škole na pojedinca predstavlja

jednu od bitnih odrednica savremene škole u kojoj će se pojedinac prepoznati kroz intelektualno, radno, tehničko, zdravstveno, moralno, etičko i društveno djelovanje. Iako svaki nastavni predmet u sebi sadrži odgojni element, prostor za odgojno djelovanje najprije možemo naći u religijskom odgoju u školi, koji na prvom mjestu nudi odgojnu, a onda i obrazovnu komponentu, te samim tim ostavlja više prostora za odgojno djelovanje pojedinca. Značaj religije posebno se ističe u afirmaciji temeljnih vrijednosti. Uzimajući u obzir da svako odgojno djelovanje za sebe veže moral i etiku, jedne od temeljnih religijskih odrednica, u tom kontekstu možemo govoriti o prožimanju odgoja općenito i religijskog odgoja kao bitnog faktora za razvoj odgojne komponente pojedinca. Osnovni smisao religijskog odgoja treba biti u funkciji humaniziranja čovjeka, odgajanja pozitivne i zdrave ličnosti sa svim njenim moralnim i etičkim načelima, jer bez zdravog pojedinca ne možemo graditi zdravu zajednicu. Razvijanje i njegovanje moralnih i etičkih vrijednosti predstavljaju zajedničko polje djelovanja religije i škole na čemu se i zasniva njen odgojni segment. Odgoj općenito, ali i religijski odgoj kao poseban aspekt odgoja, počinje i razvija se u porodici. Porodica je najbitniji faktor u odgoju pojedinca, ali i jedan od presudnih faktora za razvijanje religijskog odgoja i pogleda na svijet općenito, koji se prenosi s generacije na generaciju i određuje odnos pojedinca u odnosu na druge i na vrijednosti koje promoviše. Pojedinac temeljne ljudske vrijednosti spram sebe i u odnosu prema drugima stiče u porodici i prenosi ih na okruženje, zajednicu, a samim tim i na školu i školsko područje. Nakon porodice, uticaj škole na odgoj pojedinca kroz nastavni sadržaj i druge oblike rada je neupitan. Religioznost kao osobno osjećanje i življenje religije predstavlja neodvojiv dio iste (Cvitković, 2005) i ostavlja svoj trag u ponašanju, djelovanju i svakodnevnoj komunikaciji s drugima, odnosno predstavlja konkretan izraz religioznosti. Religijsko učenje obuhvata sva polja ljudskog djelovanja, od duhovnog ka materijalnom, od individualnog ka društvenom, u kulturnom, estetskom, moralno-etičkom i međureligijskom pogledu. Religija obuhvata svaki aspekt našeg života, oblikuje našu ličnost i usmjerava naše djelovanje kako bi uspostavili i održali potrebnu ravnotežu, kako u sebi samima, a potom i u društvu, zajednici i svijetu općenito. Religija na pojedinca prije svega djeluje preventivno zbog svijesti o postojanju Boga, Božije sveprisutnosti, a onda i zbog učenja religije koje ukazuje na potrebu činjenja i njegovanja dobra i udaljavanju od zla. S druge strane, „vrijednosti koje promiče interkulturalni odgoj i obrazovanje su: smanjenje stereotipa i predrasuda, suživot različitih kultura, borba protiv etnocentrizma i nacionalizma, vladavina prava, tolerancija prema kulturno drukčijim, jednakost svih ljudi, borba protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam i suzbijanje ksenofobičnih stavova“ (Piršl i sur., 2016: 114). S tim u vezi, pomenimo da islam naglašava jednakost svih ljudi i da se ta jednakost ogleda i kroz moralno djelovanje: „Moralni sustav islama nosi ideja jednakosti svih ljudi“ (Cvitković, 2010: 265). Iz svega navedenog, može se uočiti interkulturalna dimenzija obrazovanja, koja baštini temelje iz religijskih učenja kojima je svaki narod nastojao svojim potomcima prenijeti univerzalne poruke mira i interkulturalnog razumijevanja.

Metodologija istraživanja

Pitanje religijskog odgoja i područja koje obuhvata je kompleksna tema. Svako istraživanje odnosa kulture i religije, te njihove refleksije na sferu odgoja i obrazovanja je veoma osjetljivo područje pedagoških istraživanja i zato smatramo kvalitativni pristup najboljim za približavanje ovog problema i bolje razumijevanje načina na koji se interkulturalizam može provoditi u praksi, odnosno kako religijski odgoj može da razvija interkulturalne kompetencije kod djece od najranijeg perioda. Ako nam je poznato da ne postoji konsenzus kod istraživača oko toga koje su sastavne dimenzije interkulturalne kompetencije, tim više smatramo opravdanim

ovakav pristup istraživačkom problemu. „Stvarnost je višeslojna i višestruka, te ne postoji jednoobrazno utvrđena stvarnost“ (Guba i Lincoln, 1989: 81). „ (...) Ljudi pomoću konstrukata (kultura, jezik, društveni kontekst) grade sopstveno viđenje stvarnosti i obično se u okviru kvalitativne paradigme podrazumijeva korištenje malih i namjernih uzoraka“ (Maksimović, 2009: 266). Korištena kvalitativna metodologija odnosila se na ispitivanje funkcije i cjelokupnog značaja koji religijski odgoj ima u promicanju interkulturalizma i interkulturalnog učenja u kontekstu savremene škole. *Problem istraživanja* odnosio se na empirijsko istraživanje religijskog odgoja u funkciji promicanja interkulturalizma u savremenoj školi. *Predmet istraživanja* je funkcija religijskog odgoja u promicanju interkulturalizma u savremenoj školi. *Cilj rada* bio je da prikaže ulogu religijskog odgoja u funkciji promicanja interkulturalizma u savremenoj školi. U istraživanju su korištene *metode* teorijske analize, metoda analize sadržaja, komparativna metoda i deskriptivna metoda. U okviru korištenih metoda se *tehnikom* intervjuisanja pokušalo doći do odgovora koji bi podrobnije objasnili vezu religijskog odgoja i interkulturalizma i dali određene preporuke za bolju provedbu interkulturalizma u pedagoškoj praksi. Kao *instrument* istraživanja je pripremljen protokol nestrukturisanog kvalitativnog intervjua sa 7 pitanja, koji je podijeljen nastavnicima vjeronauke i koji su usmeno od strane istraživača detaljno upućeni u samu problematiku istraživačkog procesa, pri čemu su dobili potrebno vrijeme da se pripreme i daju sveobuhvatne odgovore iz dugogodišnjeg profesionalnog pedagoškog rada u školama. U istraživanju je učestvovalo 8 nastavnika islamske vjeronauke i jedan biskup Protestantske reformirane kršćanske crkve u Republici Hrvatskoj (koji je i vjeroučitelj), čime smo ovu značajnu problematiku osvijetliti sa različitih stajališta i na taj način nam se otvorila mogućnost komparacije i pronalaženja univerzalnosti u religijskim učenjima. Postavili smo dvije hipoteze:

H1: *Značaj religijskog odgoja za razvijanje interkulturalnih kompetencija ogleda se u univerzalnim postulatima svih Svetih knjiga i religijskih učenja.*

H2: *Funkcija religijskog odgoja u savremenoj školi odnosi se na odgojne vrijednosti koje su u vezi sa razvijanjem interkulturalnih kompetencija.*

U radu smo prikazali najznačajnije rezultate, koji najbolje i suštinski osvjetljavaju ovo značajno i osjetljivo područje ranog odgoja i obrazovanja. Istraživanje je provedeno od januara do marta 2022. godine.

Zadaci istraživanja su bili sljedeći:

1. Ispitati i utvrditi načine putem kojih nastava vjeronauke razvija interkulturalnu osjetljivost.
2. Ispitati i utvrditi na koji način Svete knjige govore o interkulturalizmu.
3. Ispitati i utvrditi primjere iz Svetih knjiga, koji govore o drugim kulturama, narodima i ljudima.
4. Ispitati i utvrditi načine putem kojih religijski odgoj razvija interkulturalne kompetencije i osvijetliti mjesto religijskog odgoja danas u kontekstu globalizacijskih promjena.
5. Ispitati i utvrditi na koji način studijska putovanja razvijaju interkulturalne kompetencije i ispitati individualna iskustva ispitanika u vezi istih tokom školovanja.
6. Ispitati i utvrditi da li su nastavni planovi i programi usaglašeni sa promjenama koje diktiraju globalizacijski procesi, odnosno na koji se način kulturološki sadržaji uvrštavaju i prikazuju putem nastave vjeronauke/vjeronauka.
7. Ispitati i utvrditi koliko je zahtjevan pedagoški rad u multikulturalnim sredinama i na koji način se odvija individualno usavršavanje po pitanju razvoja interkulturalnih kompetencija.

Rezultati istraživanja

1. Pitanje o tome na koji način se nastavom vjeronauke/vjeronauka može razvijati interkulturalna osjetljivost, objašnjena je spona kulture i religije, jer svako problematiziranje

interkulturalizma mora da se odnosi i na istraživanje kulturološke pozadine. Ispitanici su osvijetlili značaj provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja generalno, a posebno značaja religijskih učenja koja u svom sukusu sadrže interkulturalnu osnovu koja se ogleda u nalaganju „brige o Drugima“.

Da bi se izbjegao samo susret kultura, potrebno je na nastavi vjeronauke podstaknuti učenike da upoznaju druge ljude, njihovu kulturu, običaje i jezik, jer se tako razvija ličnost svakog čovjeka, a ujedno se razvija i društvo.

•

Interkulturalizam pridonosi otvorenosti prema drugim kulturama i u našim školama se javlja potreba za interkulturalnim odgojem i obrazovanjem, kojim se naglašava važnost različitih kultura (tako i školske kulture), potičući upoznavanje, razumijevanje i poštovanje drugačijih stilova života i razvoj interkulturalne osjetljivosti..

•

Vjeronauka u obrazovnom sistemu je od svekolike važnosti za poticanje, razvoj i primjenu interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koji podrazumijeva odgoj za empatiju, odgoj za solidarnost, odgoj za priznanje i poštovanje različitosti, poštovanje drugačijih stilova života kao lično i društveno bogatstvo, te odgoj protiv etnocentrizma, nacionalizma, rasizma i drugih faktora diskriminacije. Interkulturalna osjetljivost je izuzetno potrebna za život i rad u multikulturalnom društvu.

•

Potrebno je u školama provoditi interkulturalni odgoj i obrazovanje kroz religiju, odnosno religijski odgoj koji će im pomoći u odrastanju i životu s različitostima koje, ako su ispravno shvaćene, ne dijele nego obogaćuju i povezuju ljude.

•

U današnjem svijetu se kulture sve više isprepliću. Zato je interkulturalizam važno razvijati kako unutar vlastite vjerske zajednice, tako i između različitih vjerskih zajednica. Nastava vjeronauke treba upoznavati učenike upravo o tim stvarnostima, omogućavajući poredbu različitih kultura unutar vlastite vjere i između različitih vjera.

•

Mislim da cilj obrazovanja nije samo poučavati o različitim kulturama, nego pravilnim razumijevanjem uspjeti dovesti u suodnos nositelje različitih kultura, jer znamo da interkulturalizam označava dinamične i interaktivne veze i odnose među kulturama.

•

Treba početi u našem slučaju razmišljati o zajedničkim religijskim i vrijednosnim tačkama. Edukacija, dijalog, terenska nastava će u velikoj mjeri doprijenijeti da se unaprijedi i razvije ova vrsta osjetljivosti.

•

Vjeronauka u obrazovnom sistemu je od svekolike važnosti za poticanje, razvoj i primjenu interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

•

Interkulturalna osjetljivost je izuzetno potrebna za život i rad u multikulturalnom društvu. U multikulturalnim društvima vjeronauka ima primaran zadatak, jer akcentira interkulturalne kompetencije.

2. Pitanje načina na koji Svete knjige[1] govore o interkulturalizmu, dalo nam je bogatu deskripciju, sadržaje koji potkrepljuju interkulturalna učenja svih Svetih knjiga, te značajne informacije iz povijesti religije, čime nam ispitanici daju značajne naputke za bolje razumijevanje fenomena religije i njenog značaja u životu svakog čovjeka. Također, Svete knjige su značajno istraživačko polje za brojne naučne discipline, jer su pokazatelji povijesnog razvoja čovječanstva, ljudske misli i moralno-etičkih načela. Kao takve i danas su aktuelne i daju sadržajno bogata svjedočanstva univerzalnosti ljudske misli, načina života i životnih iskustava kod svih naroda.

Sve Svete knjige (Božije objave) govore o zajedničkom porijeklu ljudi. Svi potičemo od jednog čovjeka i jedne žene, Adema i Have (Adam i Eva). Po ovome su svi ljudi braća. Četiri velike i nama dostupne Svete knjige (Božije objave) govore o prošlim narodima, njihovoj historiji, razvoju, kulturi, sudbini... Svi su poslanici uvažavali i poštovali svoje prethodnike i tome učili i svoj narod.

•

Kada govorimo o Starozavjetnoj Bibliji, ona je uglavnom isključiva, naglašavajući samo jedan narod kao izabrani narod i jednu kulturu i religiju. Ostali su pagani. No, Novi zavjet mijenja taj koncept. Krist se otvara prema drugima i naučava otvorenost prema različitosti. Apostol Pavao/Pavle će reći da nema više ni Židova ni Grka, roba ni slobodnjaka, muško i žensko, svi su jedno u Kristu.

•

„O ljudi, Mi vas od jednog čovjeka i jedne žene stvaramo i na narode i plemena vas dijelimo da biste se upoznali. Najugledniji kod Allaha je onaj koji Ga se najviše boji“ (Kur'an, 49: 13).

•

Svete knjige govore pozitivno o interkulturalizmu, te podstiču sljedbenike da olakšaju i uljepšaju svoje međusobne odnose.

3. Ispitanici su dali konkretene primjere iz Svetih knjiga, koji nas uče i upućuju na druge ljude/kulture/narode i time dokazujemo interkulturalnu osnovu sadržanu u svim monoteističkim religijama.

Kao posljedica ljudske raznolikosti proizlazi i raznolikost vjerozakona koji su ljudima dostavljani. Kur'an je eksplicitan: Mi smo svakom od vas dali zakon i pravac. A da je Allah htio, učinio bi vas sljedbenicima jedne vjere, ali On hoće da vas iskuša s onim što vam je dao, zato se vi natječite u dobrim djelima (Kur'an, 5:48)!

•

Kur'an, u suri Al-Ma'ida kršćane tretira kao prijatelje: „I svakako ćeš naći da su vjernicima najbliži prijatelji oni koji govore: 'Mi smo kršćani!' To zato što među njima ima svećenika i monaha i što se oni ne ohole“ (Kur'an, 5: 82).

•

Poznate su Biblijske, ali i Kur'anske priče o Nuhovom narodu, o narodu Ad, Semud, Izrailćanima, kršćanima, itd.

•

[1] Svete knjige obiluju primjerima interkulturalnog učenja, jer su stoljećima prenosile transgeneracijske odgojne i obrazovne norme svih naroda. Vidjeti i usp.: Biblija, Kur'an, Talmud i Tora.

Islam poštuje židove i kršćane, izravno im se u Kur'anu obraća i nalaže muslimanima da su životi, vjera, čast i imeci „sljedbenika Knjige" svetinja i da kao takvi moraju biti sigurni i zaštićeni, jer je Božja volja egzistiranje više religija, a ljudima je ostavljena mogućnost odabira.

•

Isticanje svega onoga što je ljudima zajedničko doprinosi njihovom međusobnom poštovanju i uvažavanju. Također, kaže se da je kod Allaha najodabraniji onaj koji je najbogobojazniji, a bogobojaznost se u islamskom učenju sastoji od izvršavanja islamskih obreda, ali i lijepog ophođenja (ahlaka) prema svim ljudima s kojima se čovjek susreće, a ne samo prema pripadnicima islamske religije.

•

Kur'an, u suri Al-Ma'ida, kršćane tretira kao prijatelje: „I svakako ćeš naći da su vjernicima najbliži prijatelji oni koji govore: 'Mi smo kršćani!' To zato što među njima ima svećenika i monaha i što se oni ne ohole" (Kur'an, 5: 82). (U citiranom ajetu kršćani se oslovljavaju kao prijatelji. Oslovljavanje nekoga „prijateljem" podrazumijeva njegovo poštovanje, razumijevanje, uspostavljanje saradnje, te iskrene i konstruktivne komunikacije).

•

Kršćanstvo je također bogato interkulturalnim porukama koje doprinose poštovanju, lijepoj komunikaciji i saradnji među ljudima. U Evanđelju se kaže: „Ne ljubi riječima i jezikom, već djelom i istinom" (Iv 3, 18). (Ako uđemo malo dublje u smisao ove poruke vidimo da se kršćanskim vjernicima sugeriše da pored lijepih riječi ljube, odnosno čine dobro drugima svojim djelima i istinom. Nije rečeno da se čini dobro samo kršćanima već je poruka općenita i odnosi se na sve ljude.)

•

U Evanđelju se također, kaže: „Ljubimo svoje neprijatelje." „Činimo dobro svojim mrziteljima i progoniteljima." „Molimo za one koji nas zlostavljaju" (Lk 6, 27-28).

•

Isus (Isa, a.s.) rekao je: „Sve što želite da ljudi čine vama, činite i vi njima". (Ovom porukom Isus (Isa, a.s.) ukazuje da se nikom ne smije činiti ono što ne bi želio da se njemu učini.)

4. Na pitanje o tome kako vide religijski odgoj u kontekstu nužnih kompetencija u globaliziranom svijetu, tačnije razvijanja interkulturalnih kompetencija, ispitanici su ponudili značajne smjernice za razvoj interkulturalne pedagogije generalno i religijskog odgoja u tom kontekstu, a njihova mišljanja su rezultat pedagoške prakse rada u multikulturalnim sredinama, te individualne naobrazbe na području cjeloživotnog obrazovanja, koja je u direktnoj vezi sa globalizacijskim procesima, koji se reflektuju u značajnoj mjeri i na sferu odgoja i obrazovanja.

Dijalog podrazumijeva dobro poznavanje vlastite religije, ali i religije sagovornika. U multikulturalnoj zajednici kakva je naša, dijalog je nužan i neizbježan.

•

Religijska pedagogija naglašava da su kulturno, politički, religijski i rasno miješane sredine budućnost čovječanstva. Osnovna funkcija religijskog odgoja u školi je izgrađivanje moralnih vrijednosti dostojnih čovjeka.

•

Djeca bi trebala od malih nogu trebaju učiti poštovanju duhovnih vrijednosti i kod drugih, a posebno svojih susjeda, sugrađana, drugih naroda i religijskih zajednica. Upoznavanje s

različitim kulturama i vjerama, a koje su u njihovoj neposrednoj blizini i životnom okruženju nešto je najpotrebnije, a oni su samim time bogatiji ljudi, spremniji na razumijevanje i dijalog.

•

Da bi osoba naučila živjeti u interkulturalnom okruženju, treba prije svega naučiti odmaknuti se od svog stajališta kako bi vidjela stvarnost i sa stajališta drugih, a da pritom ne izgubi vlastitu samostalnost prosuđivanja.

•

Religijski odgoj ima izuzetno važnu i neodvojivu ulogu u razvijanju interkulturalnih kompetencija.

•

Religijski odgoj ima snažne pretpostavke za interkulturalni odgoj, odnosno elementi koji potiču toleranciju, suživot, međusobno pomaganje i razumijevanje među ljudima, bez obzira na njihove različitosti.

5. Mišljenja ispitanika o studijskim putovanjima kao jednim od načina razvijanja interkulturalnih kompetencija su djelimično različita po pitanju pojedinačnih sudjelovanja u istim tijekom školovanja, ali su mišljenja pozitivna i ista kada je u pitanju stav o tome da putovanja jesu neophodna i poželjna alatka cjeloživotnog obrazovanja na polju interkulturalizma.

Mislim da su ona nužna iako sam tijekom školovanja niti tijekom nastave vjeronauka nisam sudjelovao u studijskim putovanjima. No, dosta putujem s obzirom na svoju službu i shvaćam važnost upoznavanja, razumijevanja i prihvaćanja različitosti.

•

Studijska putovanja su ipak priviligija ljudi koji imaju značajna novčana sredstava.

•

Da bismo razvili svijest o sebi kao kompleksnom kulturnom biću, studjska putovanja su svakako vid bogaćenja i put ličnog razvijanja.

•

Studijska putovanja su jedan od načina razvijanja ovih kompetencija. Kao učenica Gazi Husrev- begove medrese, kasnije kao student fakulteta islamskih nauka u Sarajevu i Zenici, imala sam veoma pozitivna iskustva u razvijanju ovih kompetencija , a posebno se to ogleda u primjerima studijskih putovanja tokom školovanja.

•

Kur'an nas poziva da putujemo po zemlji, da učimo na primjerima prijašnjih naroda, da upoznajemo različite kulture, običaje, historije, civilizacije, dostignuća. Poziva nas da poštujemo obočaje, zakone i pravila zemlje i naroda u kojoj se nađemo, ali da svakako čuvamo i na najbolji način svojim odgojem, kulturom i ponašanjem prestavimo sebe, svoj narod kulturu, vjeru.

•

Spomenuta putovanja su jedan od najvašnijih načina za razvijanje ovih kompetenija. Spomenute kompetencije sam više ravijao na način da sam sam poduzimao putovanja ovog i slučnog tipa, gdje sam pokušao da dobijem objektivni uvid o drugim ljudima/kulturama/narodima.

6. Da li su naši nastavni planovi prilagođeni kontekstu promjena koje donose globalizacijski procesi, odnosno na koji način bi se kulturološki sadržaji mogli i trebali uvrštavati putem nastave vjeronauke/vjeronauka? Ovim pitanjem smo pokušali problematizirati

kompleksnost uvrštavanja kulturoloških sadržaja u nastavne predmete i njihovu realizaciju tijekom nastavnog procesa. Mišljanja o tome su pokazatelji u kojem smjeru treba da se ide prilikom obogaćivanja NPP-a ili na koji način realizirati određene sadržaje koji promovišu interkulturalno učenje. Odgovori ispitanika su u skladu sa usložnjenim ulogama nastavnika u savremenoj školi i potrebi da se nastavnici više uključe u sukonstrukciju multikulturalnih kurikuluma.

Što se tiče NPP-a vjeronauke i njihove prilagodbe kontekstu promjena kroz koje prolazimo, a koje donose globalizacijski procesi, mislim da se mogu još unaprijediti i prilagoditi kako bi dali veću sliku o kulturološkim sadržajima koje trebamo realizirati i biti akteri u stvaranju interkulturalnih kompetencija mladih i postizanje efektnijih procesa u društvu u kojem živimo.

•

Naši nastavni planovi nisu dovoljno dobro prilagođeni i ne prate promjene i procese koji se dešavaju. Stoga je neophodno iznova revidirati iste, proširivati i prilagođavati stanju u kojem se nalazimo.

•

Više sadržaja i informacija o drugim religijama koje bi bile dostupne u nastavnim planovima i programima svakako bi bile od velike koristi.

•

Naši nastavni planovi su prilagođeni kontekstu promjena koje donose globalizacijski procesi, ali mislim da su nastavnici oni koji na najbolji način mogu, prateći te procese i unošenjem svojih kreativnih ideja, poboljšati te procese.

•

Nastavni planovi i programi bi trebali omogućiti pravilan duhovni i moralni odgoj učenika i naučiti ga kako iskoristiti moderna tehnička i naučna sredstva da među ljudima širom svijeta (bez obzira na nacionalnu i vjersku pripadnost) širi ljubav, čestitost, poštenje, toleranciju, razumijevanje i pomaganje ljudima u potrebi.

•

Više sadržaja i informacija o drugim religijama koje bi bile dostupne u nastavnim planovima i programima svakako bi bile od velike koristi. Ljudi trebaju naučiti da je ljudskost i čestitost iznad svega i da se čovjek vrednuje po svojim djelima. Crkve i vjerske zajednice imaju punu odgovornost po ovom pitanju.

7. Na pitanje da li je pedagoški rad u multikulturalnim sredinama zahtjevniji i na koji način se usavršavaju na polju razvijanja interkulturalnih kompetencija (seminari, putovanja, dostupna literatura, filmovi, cjeloživotno obrazovanje, itd.), ispitanici daju određene preporuke kojima potvrđuju sponu između izobrazbe nastavnika za provedbu interkulturalizma u praksi i razvijanja interkulturalnih kompetencija kod djece. Spremnost za usavršavanje na polju interkulturalnog odgoja i obrazovanja dijele svi ispitanici i svima je izazov raditi u kulturološki različitim sredinama, jer i sami imaju mogućnost da izađu iz svoje „zone komfora“, učeći o drugim kulturama i biti sudionici susreta kultura u učionicama u kojima predaju.

U multikulturalnim sredinama pedogoški rad ima veći i teži zadatak u stvaranju ambijenta i poticanju procesa aktiviranja interkulturalne osjetljivost, interreligijskog razumjevanja i uvažavanja i poštivanja razlika između različitih kultura..

•

Ne bih rekla zahtjevniji, svakako (za mene lično) raznovrsniji i bogatiji, te traži od pojedinca cjeloživotno učenje.

•

Svakako da je zahtjevniji, ali u pozitivnom smislu. Na polju razvoja interkulturalnih kompetencija usavršavam se putem seminara, putovanja, dostupne literature, filmova, cjeloživotnog obrazovanja, itd.

•

U savremenom svijetu je kulturni pluralizam karakteristika gotovo svakog društva. U sredini u kojoj obavljamo svoj pedagoški rad multikulturalizam se ogleda kroz nacionalne, jezičke, političke, religijske, vrijednosne i druge različitosti. Mišljenja sam da je rad u jednom takvom okruženju svojevrstan izazov za sve one koji su uključeni u obrazovni proces, a posebno za nastavnike/profesore predmeta vjeronauka.

•

Usvršavenje nastavnog kadra se u vezi sa spomenutom tematikom relizira se putem seminara, literature, edukativnih filmova itd. Terenska i studijska putovanja bi zasigurno odigrala ključnu ulogu u našem usavršavanju, ali zbog situacije u kojoj se nalazimo (materijalna situacija, Covid -19), teško je očekivati da to bude institucijalno sprovedeno. Svako od nas mora izdvojiti vlastista novčana sredstava za tu nemjenu i to u vremenu poslije redovnog radnog vremena.

•

Rad pedagoga, odgajatelja u multikulturalnim sredinama po meni je izazovniji, ali ne predstavlja veće poteškoće. Više informacija, više iskustava i više različitih primjera olakšava pedagoški rad i daje mogućnost većeg uspjeha.

Diskusija

Teorijsko uporište našeg rada se odnosilo na ciljeve interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koje smo nastojali dovesti u vezu sa religijskim odgojem i načinom njegovog provođenja u kulturološki različim sredinama, koje su same po sebi svojevrsni pedagoški izazov i usložnjavaju ulogu nastavnika u nastavnom procesu. To se posebno odnosi na nastavnike, koji kod djece trebaju razvijati interkulturalne kompetencije, ali istovremeno i sami moraju posjedovati iste, te ih trebaju razvijati putem edukacije, putovanja, seminara i sl. S obzirom da je religijski odgoj u direktnoj vezi sa poučavanjima kulture i religije, uloga nastavnika vjeronauke je posebno osjetljiva i responsibilna. Znanje koje pojedinac stječe tokom svog školovanja treba da bude svrsishodno i funkcionalno, kako bi pomoglo pojedincu da se ostvari i doprinese zajednici na produktivan način. U tom kontekstu, od izuzetne je važnosti da taj pojedinac bude zdrava ličnost koju će (prije svega) karakterisati visok stepen savijesti, odgovornosti i dosljednosti u mišljenju i djelovanju, tolerancije i poštovanja prava drugih. Religija pomaže pojedincu da postavi potrebne granice i ne dopušta sebi da prelazeći ih nerijetko narušava prava drugih. U osnovi svih religija je učenje o dobru i odvraćanje od zla, njegovanje moralnih načela i pripremanje za budući život što nas „tjera“ na visok stepen odgovornosti spram sebe, u odnosu prema drugima, životu i Bogu. Religija odgaja pojedinca i usmjerava ga da ono što uči i zna primjenjuje kroz svoje postupke i djela, ali i da to što uči i po čemu se ponaša bude korisno i u funkciji širenja dobra. Kroz sagledavanje temeljenih vrijednosti monoteističkih religija možemo zaključiti da su u osnovi svake religije odgoj čovjeka, njegovanje moralnih, etičkih i interkulturalnih vrijednosti koje su ujedno predmet religijskog odgoja.

Istraživački problem se odnosio na funkciju religijskog odgoja za razvijanje interkulturalizma u savremenoj školi. Metodom analize sadržaja, teorijskom analizom,

deskriptivnom i komparativnom metodom došli smo do određenih općih preporuka i zaključaka, a koji se odnose na predmet našeg istraživanja. Postavljene hipoteze na osnovu cilja istraživanja su potvrđene rezultatima kvalitativnog intervjua. Također, na osnovu analiziranih intervjua, dobili smo značajan uvid u razvoj religije tokom povijesti ljudskog roda, čime dobijamo jednu širu sliku značaja religije u civilizacijskom toku i razvoju ljudske misli i spoznaja. Škole imaju neospornu i ključnu obavezu da provode interkulturalizam u praksi, a kada govorimo o interkulturalnoj dimenziji religijskog odgoja, analizom intervjua došli smo do generalnih zaključaka i preporuka, koje smo dobili od naših ispitanika kao rezultat dugogodišnje prakse i uključenosti u savremene tokove odgoja i obrazovanja:

- Nije dovoljna sama svijest o tome da smo multikulturalno društvo. Potrebno je težiti tome da se od multikulturalizma ide prema interkulturalizmu, odnosno omogućavanju „susreta/dijaloga kultura“. Djeci se treba omogućiti taj susret, iskorak iz „zone komfora“, a onda se u praksi dešava interkulturalno učenje.
- Monoteističke religije i Svete knjige su pune primjera i poruka o uvažavanju i razumijevanju „drugih“, uče nas milosrđu i apsolutnoj ljubavi, pomaganju i skromnosti. Interkulturalna dimenzija religijskog odgoja je potreba i izazov za pedagošku nauku i za pedagošku praksu.
- Religijski odgoj u kontekstu globalizacijskih procesa treba da odgaja i uči mlade vjernosti vlastitoj tradiciji uz istovremeno poštovanje tradicije drugih, te prihvatanje i uvažavanja svih drugih na način omogućavanja slobodnog ispoljavanja kulturnog, nacionalnog, religijskog i svakog drugog identiteta.
- Nalaže se potreba stalne edukacije i usavršavanja na polju razvijanja interkulturalnih kompetencija kao i potreba da se nastavnički studij obogaćuje interkulturalnim kurikulumima kao i omogućavanju studijskih putovanja i veće mobilnosti studenata, studentskih razmjena i dr.
- Vjeronauka u školama ima za cilj da promoviše kulturu mira i tolerancije, interkulturalnih susreta i empatije prema drugim ljudima, posebno onih kojima je pomoć najpotrebnija. Time se aktualizira afektivna dimenzija obrazovanja.
- Mladi uz pomoć religijskog odgoja trebaju shvatiti i prihvatiti da cilj dijaloga nije brisanje razlika među religijama i konfesijama, nego u upoznavanju sa religijama i konfesijama „drugoga“ kao nečim što nije smetnja u zajedničkom životu.
- Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju nastoji razviti nove, tolerantnije oblike ponašanja koji će uključivati promjene u svijesti i stavovima, a najveću mogućnost za promjene navedenih oblika ponašanja vidimo u školi u kojoj se formira obrazac društveno poželjnog ponašanja.
- Škola je prva karika u provođenju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, nakon porodice i vrtiće gdje se dešava primarna socijalizacija.
- Da bi se ostvarila interakcija među pripadnicima različitih kultura (susret kultura), potrebno je u školama provoditi interkulturalni odgoj i obrazovanje kroz religiju i nastojati obogaćivati kulturu svake pojedinačne škole, koja mora da stimuliše i da ima potrebne resurse i edukovan nastavnički kadar osposobljen za provođenje interkulturalizma u praksi, .
- Religijski odgoj koji će im pomoći u odrastanju i životu s različitostima koje, ako su ispravno shvaćene, ne dijele nego obogaćuju i povezuju ljude. Da bismo razumjeli i cijenili različitosti, nije dovoljno samo poznavati ih, potrebno je raditi na uspostavljanju i promoviranju interkulturalnih odnosa, suradnje i dijaloga.

Zaključak

U vremenu danas, promocija interkulturalne i mirovne pedagogije treba da predstavlja stalne napore istraživača i pedagoških djelatnika. Svaka provedba interkulturalizma u praksi ne mora da znači i njegovu ili uspješnost, jer su potrebne detaljne analize svake pojedinačne škole, budući da je škola ta koja treba da stimuliše provedbu interkulturalnog učenja u praksi. Mi smo iz ugla nastavnika vjeronauke nastojali steći jedan dublji uvid u pojmove interkulturalizma i multikulturalizma, značaja razvijanja interkulturalnih kompetencija, potrebe cjeloživotnog obrazovanja, uloge religijskog odgoja na polju senzibilizacije za „drugog“, te generalno boljeg razumijevanja nastavnog procesa, koji u sebe uključuje različite sadržaje kulture i religije. Radom smo nastojali dati doprinos promociji, boljem razumijevanju i razvoju humanističke pedagogije na čijim premisama treba da se temelji kultura svake savremene škole. Primarni sistem odgoja i obrazovanja treba da integriše elemente interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavni proces, kurikulume, edukaciju osoblja, cjelokupnu kulturu škole, saradnju s roditeljima i društvenom zajednicom i dr. Dobijeni rezultati daju određene smjernice za buduća istraživanja ove problematike, koji se posebno odnose na pedagoški rad u multikulturalnim sredinama.

Literatura

1. Bašić, S. (1999). »Odgoj«, U: Mijatović,Antun (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatsko pedagoško-književni zbor, str. 177–201.
2. Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22 (2), 9-37.
3. Buterin, M., Jagić, S. (2013). Razvoj interkulturalne kompetencije u kontekstu kurikulumskih promjena. *Acta Iadertina*, 10, 1-10.
4. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.
5. Cvitković, Ivan (2005). *Sociološki pogledi na naciju i religiju*. Sarajevo: DES.
6. Cvitković, I. (2005). Rječnik religijskih pojmova (drugo dopunjeno i prošireno izdanje). Sarajevo: DES.
7. Cvitković, I. (2010). *Religije suvremenog svijeta* (četvrto izdanje). Sarajevo: DES.
8. Fantini, A. E. (1991). Becoming better global citizens: The promise of intercultural
9. competence, *Adult Learning,* 5 (2), 15-19.
10. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola* : Škola bez prisile. Zagreb: Educa.
11. Guba E. G., & Lincoln Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: SAGE.
12. Haralambos, M., Heald, R. (1980). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.
13. Hofstede, G. (1996). *„Cultures and Organizations: Software of the Mind“ Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival.* New York, McGraw-Hill.
14. Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja,* 4 (2), 241-254.
15. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-93.
16. Maksimović, J. (2009). *Različiti metodološki pristupi u istraživanju školskog neuspeha*. Niš: Filozofski fakultet.
17. Milić, A. (2020). *Koncept savremene škole prema potrebama učenika modernog doba.* (Neobjavljena doktorska disertacija). Univerzitet u Sarajevu, Pedagoški fakultet u Sarajevu.

18. Ninčević, N. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7 (1), 59-84.
19. Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275-291). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
20. Piršl, E. i sur. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
21. Polić, Milan (1993). *Odgoj i svije(s)t*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
22. Razum, R. (2007), Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. *Bogoslovska smotra,* 77 (4), 857-880.
23. Razum, Jurišić i Šegina (2021). Religijska dimenzija interkulturalnog obrazovanja: doprinos katoličkog vjeronauka interkulturalnom obrazovanju. *Crkva u svijetu*, 56 (4), 591-618.
24. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.Supičić, I. (2018). Religije i kultura – uzajamnost i nadilaženja. *Nova prisutnost*, 16 (1), 156-161.
25. Vukasović, A. (1989). *Analiza i unapređivanje odgojnog rada*, Samobor: Zagreb – radna organizacija za grafičku djelatnost.

RELIGIOUS EDUCATION IN THE FUNCTION OF PROMOTION OF INTERCULTURALISM IN THE MODERN SCHOOL

Abstract

The intercultural dimension of the modern curriculum should be based on the idea of humanistic pedagogy, inherited by all three monotheistic religions. At the core of every religion we find the core of intercultural learning. The formation of intercultural competencies is a demanding process ofdevelopment and the modern system of education should respond to it.Beside the family, the school as an institution is the second most important factor in promoting universal values, where we can certainly talk about nurturing national and cultural identity,where we can learn to respect spiritual values of different cultures and civilizations, and get the knowledge of their own religion and other religions and their differences within the spiritual heritage of the modern world. Modern educational tendencies are aimed at implementing all educational goals through an integrated curriculum and the best possible application of didactic practices in the process of education. Religious education in this context provides a number of opportunities for quality educational action on the individual to develop the necessary values, become a healthy, built personality, and a useful member of society and the community to which he belongs. Intercultural competencies are developed and learned throughout life, so that the process of formal and non-formal education can be an opportunity to create situations and educational content and strategies, which can encourage their development. Since there is no consensus between theorists and researchers on the dimensions of intercultural competence, the aim of this paper is to examine how religious education can develop intercultural competence, ie its dimensions, and to offer some guidelines from teaching practice in the context of modern school. Qualitative methodology was used in the research and the obtained results provide significant guidelines for a better understanding of the development of intercultural competence in the teaching process.

Key words: *multiculturalism and interculturalism, intercultural competence, religious education, teacher, modern school.*

UDK 373.5.06
UDK 373.5.01
Izvorni naučni rad

Almir Sivro

SOCIJALNA KOHEZIJA U ŠKOLAMA SREDNJEG STRUČNOG OBRAZOVANJA I OBUKE

Sažetak

Srednje stručno obrazovanje i obuka predstavlja iznimno važnu kariku društveno-ekonomskog razvoja svake države. Vijeće Evrope u svojim dokumentima navodi da je jedan od glavnih strateških ciljeva Evropske unije razvoj kvalitetnog stručnog obrazovanja i obuke, naročito u pogledu promoviranja socijalne kohezije, mobilnosti, zapošljavanja i konkurentnosti. Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke je kompleksna odgojno-obrazovna ustanova sa svojim mnogim specifičnostima: široka lepeza različitih zanimanja, mnogo nastavnika koji su završili nenastavničke fakultete, prilično velika heterogenost učenika, raznolika socijalna i obrazovna struktura njihovih porodica, praktična nastava sa svojim osobitostima i mogućnostima obavljanja u školskim radionicama i/ili u mnoštvu privrednih subjekata i organizacija, „osjetljivi" period u razvoju mladih osoba itd. Takav tip škole najbolje rezultate u svojoj odgojno-obrazovnoj misiji može ostvariti ako svi akteri u školi složno rade na ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva nastave i uspostavljenih zajedničkih vrijednosti. Socijalna kohezija u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke podrazumijeva mogućnost škole da na dugoročno vrijeme obezbijedi dobrobit svim svojim učenicima, nastavnicima i školskom osoblju, uz pravičan pristup raspoloživim školskim resursima, uzajamno poštivanje dostojanstva i različitosti, osobni razvoj i autonomiju, te odgovorno učešće u životu škole. S obzirom na veliki utjecaj socijalne kohezije na djelotvornost rada srednjih škola, i obrnuto, velike važnosti dobro organiziranog, funkcionalnog i efikasnog srednjeg stručnog obrazovanja i obuke za socijalnu koheziju u društvu, jako je bitno kroz prizmu odgovarajućih indikatora pratiti i procjenjivati stanje socijalne kohezije u školama, te kontinuirano raditi na njenom unapređenju. Fokus ovog rada su, upravo, indikatori socijalne kohezije u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke: škola kao zajednica, što uključuje participaciju i saradnju u školi, te odnos između škole i lokalnog okruženja, pristup ocjenjivanju učenika, pristup nastavi, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje, empatija, međuljudski odnos nastavnik-učenik i redovnost pohađanja škole.

***Ključne riječi**: indikatori socijalne kohezije, srednja škola, stručno obrazovanje*

Uvod

Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke je kompleksna odgojno-obrazovna ustanova s mnogim specifičnostima: široka lepeza različitih zanimanja i struka, veliki broj nastavnika koji su završili nenastavničke fakultete, prilično velika heterogenost učenika, raznolika socijalna i obrazovna struktura njihovih porodica, praktična nastava s mogućnostima obavljanja u školskim radionicama i/ili izvan škole u mnoštvu privrednih subjekata i organizacija, „osjetljivi" period u razvoju mladih osoba i dr.

Svaka srednja tehnička i stručna škola, osim odgojno-obrazovnih i stručnih postignuća učenika, ima i druge odgojno-obrazovne funkcije, kao i neophodne principe i vrijednosti koje škola treba njegovati i promovirati. Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke je specifično socijalno okruženje u kojem učenici, nastavnici i školsko osoblje prolaze kroz različite socijalne odnose i iskustva. Kvalitet tih odnosa i iskustava u znatnoj mjeri utječe na funkcioniranje i rad škole, odnosno na školski život i socijalnu koheziju u cjelini.

Socijalna kohezija je „sposobnost društva da na dugoročnoj osnovi osigura dobrobit svim svojim članovima, uključujući pravičan pristup raspoloživim resursima, poštivanje ljudskog

dostojanstva i različitosti, osobnu i kolektivnu autonomiju, te odgovornu participaciju“ (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005: 23). Shodno navedenoj definiciji socijalne kohezije u društvu, socijalna kohezija u školi podrazumijeva kapacitet škole da na dugoročno vrijeme obezbijedi dobrobit svim svojim učenicima, nastavnicima i školskom osoblju, uz pravičan pristup raspoloživim školskim resursima, uzajamno poštivanje dostojanstva i različitosti, osobni razvoj i autonomiju, te odgovorno učešće u životu škole. Dakle, i u definiciju socijalne kohezije u školi uključene su sve četiri ključne dimenzije dobrobiti svih: pravičnost, dostojanstvo, autonomija i participacija (Sivro, 2020).

Indikatori socijalne kohezije u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

S obzirom na veliki utjecaj socijalne kohezije na djelotvornost rada srednjih škola i obrnuto: velike važnosti dobro organiziranog, funkcionalnog i efikasnog srednjeg stručnog obrazovanja i obuke za socijalnu koheziju u društvu, jako je bitno kroz prizmu odgovarajućih indikatora pratiti i procjenjivati stanje socijalne kohezije u školama, te kontinuirano raditi na njenom unapređenju.

Dakle, da bi se mogla izvršiti procjena stanja socijalne kohezije u srednjoj školi, potrebno je imati odgovarajuće indikatore stanja. *Metodološki vodič za razvoj indikatora socijalne kohezije* (*Concerted development of social cohesion indicators*, 2005) nudi detaljnu listu indikatora socijalne kohezije u društvu, raspoređenih na osam životnih oblasti: zaposlenost, dohodak, stanovanje, ishrana i potrošnja, zdravstvo, obrazovanje, informisanost i kultura[1]. Detaljnim proučavanjem i analizom liste indikatora socijalne kohezije u obrazovanju: uzimajući u obzir srednje stručno obrazovanje i obuku, te izdvajajući kvantitativne i kvalitativne objektivne indikatore, iste u svim srednjim školama na određenom teritorijalnom području, moglo se doći do indikatora, prikazanih u Tabeli 1.

Tabela 1. *Indikatori socijalne kohezije u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke* (prilagođeno prema *Concerted development of social cohesion indicators*, 2005: 147–152)

Četiri dimenzije dobrobiti	**Indikatori socijalne kohezije u školi srednjeg stručnog obrazovanja i obuke**
Pravičnost/nediskriminacija	Pohađanje škole
Dostojanstvo/priznavanje	Empatija
Autonomija/osobni razvoj	Ocjenjivanje učenika
	Usmjerenost kurikuluma na kompetencije
	Međuljudski odnos nastavnik – učenik
	Pristup nastavi: efikasnost nastavnika
Participacija/predanost	Škola kao zajednica: Participacija i saradnja u školi, odnos između škole i lokalnog okruženja

Pošto je socijalna kohezija, u osnovi, koncept s prvenstveno kvalitativnim obilježjima, njene osnovne dimenzije i komponente su prilično subjektivne i, shodno tome, jako teško izmjerive. Zbog toga je za savremena društva veliki izazov kako „mjeriti“ socijalnu koheziju i kako na najbolji mogući način odgovoriti na taj iznimno težak i važan zadatak.

[1] Detaljne liste odgovarajućih indikatora za procjenu socijalne kohezije u društvu na različitim nivoima posmatranja mogu se pogledati u *Concerted development of social cohesion indicators* (2005: 1101–94).

Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke kao zajednica

Škola srednjeg stručnog obrazovanja i obuke kao kompleksna odgojno-obrazovna ustanova s mnogim specifičnostima najbolje rezultate u svojoj odgojno-obrazovnoj misiji može ostvariti ako svi akteri u školi složno rade na ostvarivanju definiranih odgojno-obrazovnih ciljeva nastave i uspostavljenih zajedničkih vrijednosti, odnosno ako škola izgleda i djeluje kao jedna zajednica.

Škola je, prije svega, socijalna zajednica koja pripada svim njenim članovima (učenicima, nastavnicima, roditeljima, stručnim saradnicima, menadžmentu škole, pomoćnom i administrativnom osoblju škole, lokalnoj zajednici), ističe Jusović-Rangelov (2011) i naglašava da moramo biti svjesni da škola ne djeluje izolovano, niti u vakuumu, i da se njena uloga i zadaća ne završavaju samo realizacijom nastavnog plana i programa. Srednja škola ima veliku ulogu u povezivanju različitog spektra ljudi i svojim radom utječe na cijelo društveno okruženje. Škole kao zajednice, prema Jusović-Rangelov, karakterizira:

- zajednička vizija koju dijele svi njeni članovi,
- zajednički osjećaj svrhe i cilja škole,
- zajedničke vrijednosti,
- otvorena i nenasilna komunikacija,
- maksimalna participacija i timski rad,
- inkluzivnost i uvažavanje različitosti svih njenih članova,
- uzajamno povjerenje i poštovanje,
- prepoznavanje i proslavljanje napora i postignuća svakog člana i škole u cjelini i
- osjećaj ponosa zbog pripadanja školskoj zajednici.

Domović (2003) navodi da određeni autori smatraju da je već danas potrebno razvijati koncept buduće škole, koju opisuju i vide kao: humanu i socijalnu zajednicu (V. Previšić), odgojno-obrazovnu zajednicu (J. Pivac), otvorenu školu (V. Puževski), prosocijalnu zajednicu (Ledić), kvalitetnu školu (W. Glasser) ili humanu školu (von Hentig). Domović dalje objašnjava da je tim konceptima zajedničko da školu, osim kao ustanovu čiji je cilj prenošenje znanja, vide i kao mjesto razvijanja i njegovanja kritičkog mišljenja, stvaralaštva, kreativnosti, kulture ponašanja, empatije, socijalnih kompetencija i dr.

Booth i Ainscow (2010: 12), također, vide školu kao inkluzivnu i poticajnu zajednicu, „koja prihvata i sarađuje, u kojoj se svako uvažava, i koja je temelj za najveća ostvarenja svih članova zajednice.“ Booth i Ainscow (2011) predlažu određene indikatore koji mogu poslužiti kao mjerilo za izgradnju škole kao zajednice. Osim toga, da bi olakšali školama detaljnu analizu i proučavanje tih indikatora, autori nude set odgovarajućih pitanja za pojašnjenje značenja svakog indikatora:

1. *Svako ko dođe u školu osjeća da je dobrodošao* – npr.: Da li je prvi kontakt, koji ljudi imaju sa školom, prijateljski i da li pruža osjećaj dobrodošlice? Da li školsko osoblje i učenici stvaraju osjećaj zajednice u školi? Da li je škola dobrodošla onima koji su nedavno stigli u školu iz drugih krajeva zemlje ili druge države? Da li školski hodnici dočaravaju sve članove zajednica, prisutnih u školi i lokalnom okruženju? Postoji li običaj da se na pozitivan način dočekuju novi ili ispraćaju stari učenici i uposlenici škole? Da li učenici, nastavnici, roditelji i drugi članovi zajednice osjećaju da škola pripada njima?
2. *Uposlenici škole međusobno dobro sarađuju bez obzira na njihovu poziciju i ulogu u školi* – npr.: Da li uposlenici škole stvaraju kulturu saradnje za sve u školi? Predstavlja li timski rad uposlenika škole model za saradnju između učenika? Da li svi uposlenici, i nastavni i nenastavni, uživaju raditi zajedno? Da li se uposlenici škole ophode jedni prema drugima s poštovanjem, bez obzira na spol, socijalno ili etničko porijeklo, poziciju i ulogu u školi? Da li uposlenici škole primjećuju i nude podršku kolegama koji su pod stresom ili na drugi

način imaju poteškoće? Da li većina članova školskog osoblja aktivno učestvuje na sastancima?

3. *Učenici međusobno pomažu jedni drugima kada je to potrebno* – npr.: Da li učenici nude pomoć jedni drugima ili traže pomoć jedni od drugih kada im je to potrebno? Da li učenici i odrasli prepoznaju prepreke većoj saradnji učenika? Da li se u školi podstiče prijateljstvo koje podrazumijeva i podršku? Je li među učenicima razvijen duh saradnje? Cijene li učenici napor i rezultate drugih učenika čija se početna pozicija razlikuje od njihove? Osjećaju li učenici da se njihove svađe i razmirice rješavaju pravično i efikasno? Da li se učenici zanimaju za druge učenike, za koje misle da se prema njima postupa nepravedno, i da li ih brane?
4. *Uposlenici škole i učenici se obraćaju jedni prema drugima s poštovanjem* – npr. Da li uposlenici škole gledaju na učenike kao na ljudska bića poput sebe, a ne kao na manja bića? Da li uposlenici škole oslovljavaju sve učenike s poštovanjem, imenom, kojim bi oni htjeli da ih oslovljavaju? Da li se učenici odnose s poštovanjem prema svim uposlenicima škole bez obzira na njihov status i ulogu u školi? Da li učenici i odrasli poštuju potrebe drugih za privatnošću? Utječe li mišljenje učenika na dešavanja u školi? Da li učenici i uposlenici škole vode računa o fizičkom okruženju škole? Znaju li učenici kome da se obrate kada imaju neki problem?
5. *Uposlenici škole i roditelji/staratelji dobro sarađuju* – Da li se roditelji/staratelji i uposlenici škole međusobno poštuju? Da li su svi roditelji/staratelji dobro informirani o tome šta se događa u školi? Postoje li redovne razmjene informacija između roditelja/staratelja i uposlenika škole? Imaju li roditelji/staratelji priliku da učestvuju u donošenju odluka u vezi sa školom? Da li roditelji/staratelji potiču druge roditelje/ staratelje da učestvuju u školskim aktivnostima tako da se niko ne osjeća izostavljenim ili marginaliziranim? Je li roditeljima/starateljima jasno kako mogu pomoći i podržati učenje svoje djece kod kuće?
6. *Uposlenici škole i predstavnici vlasti dobro sarađuju* – npr.: Da li su predstavnicima vlasti date potrebne informacije kako bi razumjeli svoju ulogu i obavili svoj posao? Da li uposlenici škole i predstavnici vlasti znaju i međusobno poštuju svačije obaveze, doprinose i nadležnosti? Da li uposlenici škole i predstavnici vlasti dijele pristup o tome kako bi škola trebala odgovoriti na poteškoće koje učenici doživljavaju i kako im omogućiti odgovarajuću podršku?
7. *Škola predstavlja model demokratske zajednice* – npr.: Da li uposlenici škole, učenici i roditelji/staratelji kreiraju kulturu učešća i saradnje? Da li učenici i odrasli dijele značenje demokratije? Razmatraju li učenici i odrasli u kojoj mjeri njihova škola podstiče demokratsku participaciju?
8. *Škola podstiče razumijevanje međusobne povezanosti između ljudi diljem svijeta* – npr.: Da li su učenici usvojili da se globalne povezanosti između ljudi vremenom mijenjaju? Jesu li učenici svjesni kako život ljudi u jednom dijelu svijeta utječe na one u drugom? Istražuju li učenici globalne utjecaje na ono što oni uče, na riječi koje govore, na muziku koju slušaju, hranu koju jedu, novine i knjige koje čitaju, sportove koje igraju i gledaju? Jesu li učenici dobre komšije ljudima koji dolaze u njihovu zemlju iz drugog dijela svijeta?
9. *Uposlenici škole i učenici poštuju spolnu jednakost (gender)* – npr.: Da li škola izbjegava poticanje rodnih stereotipnih stilova odijevanja u školskim uniformama? Da li srednje škole aktivno potiču jednako imenovanje pripadnika oba spola na različite uloge? Da li se razumije da je spol aspekt identiteta koji je nekim ljudima važniji nego drugima, kao što

je npr. značaj religijske ili etničke pripadnosti? Da li uposlenici škole jednako edukuju oba spola kako bi prepoznali da biti roditelj/staratelj mladih spada među najvažnije aktivnosti koje ljudi rade u životu? Da li odrasli i učenici razgovaraju o tome u kojoj su mjeri pogledi na rodne uloge stereotipni?

10. *Škola i lokalna zajednica razvijaju jedna drugu* – Oslanja li se škola na različita iskustva lokalnih ljudi u podršci kurikulumskim aktivnostima u školi? Da li školske novine daju važnost lokalnim ljudima, događajima i preduzećima? Da li ljudi u lokalnim zajednicama smatraju da im škola pripada čak i ako nemaju djecu u školi? Provodi li škola umjetničke izložbe, muzičke i dramske događaje (priredbe) za ljude iz lokalne zajednice? Postoji li pozitivan pogled na školu unutar lokalnih zajednica, i obrnuto? Pomaže li škola razvoju lokalnih zelenih površina sadnjom drveća i cvijeća?
11. *Uposlenici škole povezuju ponašanje učenika u školi sa životom učenika kod kuće* – npr.: Jesu li uposlenici škole svjesni velike raznolikosti porodičnih okolnosti učenika? Prepoznaju li uposlenici škole da se neka djeca mogu više osjećati „kod kuće“ u školi nego druga? Jesu li značajni događaji u životu učenika obilježeni na način koji poštuje njihovu kulturu? Da li uposlenici škole uviđaju da neki učenici osjećaju školu sigurnijim utočištem u odnosu na dom?

Pojašnjavajuća pitanja[2] podstiču na dublja promišljanja o svakom od navedenih indikatora škole kao zajednice na način da otkrivaju i oslanjaju se na postojeća znanja i iskustva u školi svih njenih članova.

Pristup ocjenjivanju u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Ocjenjivanje učenika u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke je iznimno važna pedagoška djelatnost i neizostavni dio svakodnevnog školskog života. Regulirano je odredbama zakona o srednjoj školi i odgovarajućim podzakonskim aktima, a naročito pravilnicima o provjeravanju, vrednovanju i ocjenjivanju učenika. Praćenje i ocjenjivanje rezultata njihovog rada, znanja i vještina, daje učenicima povratnu informaciju o napredovanju i ostvarenim obrazovnim postignućima, a, s druge strane, nastavnicima pruža mogućnosti uvida u efikasnost nastavnog procesa.

Najvažniji dio srednjoškolske dokumentacije i evidencije su matične knjige i dnevnici rada s popisom nastavnih predmeta i ostvarenim ocjenama, a najznačajniji dokumenti za učenika srednje škole su diploma i svjedočanstva o postignutom uspjehu. Izdatim svjedočanstvom škola potvrđuje (svjedoči) da je učenik ostvario navedeni uspjeh iskazan ocjenama.

Zakonom o srednjoj školi (2017) ocjenjivanje je definirano kao postupak vrednovanja svih relevantnih činjenica o dostignutom nivou učeničkih postignuća za vrijeme praćenja, provjeravanja i ispitivanja znanja, vještina i stavova učenika srednje škole, te da se izražava brojčanom ocjenom od 1 do 5. Ocjene iz nastavnih predmeta bi trebale biti temeljni pokazatelj ostvarenih rezultata rada učenika u savladavanju sadržaja iz nastavnog plana i programa, odnosno stjecanju vještina i osposobljenosti učenika za vršenje poslova i radnih zadataka u okviru zanimanja/zvanja za koja se obrazuju.

Havelka (2000) navodi da se pod ocjenjivanjem učenika podrazumijeva (a) kreiranje situacija u kojima učenici trebaju pokazati svoja obrazovna postignuća, npr. postavljanjem pitanja, davanjem teorijskih ili praktičnih zadataka, davanjem posebno pripremljenog kontrolnog rada ili

[2] Ovdje su navedena neka pojašnjavajuća pitanja za indikatore izgradnje škole kao zajednice. Za puno više informacija pogledati u: Booth, T. i Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*.

testa i dr., (b) posmatranje, praćenje, registrovanje i analiziranje odgovora, vještina i ponašanja učenika u datim situacijama i okolnostima, (c) procjenjivanje dostignutog nivoa (ocjene) učeničkih postignuća, (d) izražavanje procjene postignuća učenika na konkretnoj skali vrijednosti i/ili bodova brojčanom ocjenom i (e) saopštavanje i obrazlaganje ocjene učenicima.

Svi nastavnici u srednjoj stručno-obrazovnoj školi, tj. nastavnici općeobrazovnih predmeta, stručno-teorijskih predmeta i praktične nastave, imaju zadatak i obavezu da ocjenjuju učenike. Anderson (2014) smatra da je upravo pronalazak adekvatnih kriterija i načina za posmatranje, praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenja učenika, jedan od najvećih izazova koji se nalaze pred današnjim nastavnikom. Slatina (1998) je sačinio listu pitanja koja mogu pomoći nastavnicima u temeljitom planiranju i efikasnom sprovođenju zadatka ocjenjivanja učenika, poput: Služe li se raznovrsnim ocjenjivačkim aktivnostima, metodama i postupcima ocjenjivanja? Paze li da je svaka ocjenjivačka situacija primjerena namjeni? Jesu li ocjenjivački zadaci i aktivnosti primjereni sposobnostima učenika? Ispravljaju li se učenički radovi pravovremeno? Da li su povratne informacije učenicima dovoljno brze, temeljite i korisne s ciljem daljeg razvoja i napredovanja učenika?

Shodno tome, pristup nastavnika praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju učeničkih postignuća trebao bi sadržavati sljedeće (na osnovu upitnika za nastavnike i učenike *Samovrednovanje škola: pristup unapređivanju kvalitete obrazovanja*, 2004):

- ocjenjivanje učeničkih postignuća treba biti pravedno i dobro razrađeno,
- kriteriji ocjenjivanja trebaju biti jasno definirani i učenicima prezentirani,
- pri ocjenjivanju treba voditi računa o individualnom napredovanju svakog učenika,
- znanje učenika treba redovno provjeravati,
- učenike treba redovno informirati o njihovom napredovanju i postignuću,
- s učenicima treba razgovorati o njihovom postignuću,
- mišljenje učenika o vlastitom postignuću treba uvažavati pri ocjenjivanju,
- treba imati visoka očekivanja o postignućima učenika,
- učenike treba podsticati da preuzmu odgovornost za svoj rad,
- ocjenjivanje treba koristiti nastavnicima za procjenu efikasnosti učenja i vlastitog podučavanja, te za postavljanje budućih smjernica.

Ocjenjivanjem se može pratiti razvoj i napredak učenika prema željenim obrazovnim rezultatima. Međutim, postupak ocjenjivanja krije i određene opasnosti. Kyriacou (1997) ističe da postoje tri najveće opasnosti kojih se nastavnici moraju čuvati pri ocjenjivanju učenika. Prva i najvažnija opasnost je da učenici na osnovu povratne informacije i ocjene o svom radu zaključe da zaostaju za drugim učenicima ili za određenim obrazovnim standardom, što ih može dodatno uznemiriti i obeshrabriti. Druga opasnost je da postupci ocjenjivanja učeničkih postignuća budu prebirokratski i da oduzmu previše vremena nastavnicima i učenicima tokom nastavnog procesa, pa bi bilo bolje i djelotvornije to vrijeme potrošiti na druge školske aktivnosti. Treća opasnost je da nastavnici preveliku pažnju posvete boljim učenicima, te da se ocjenjivačke aktivnosti više usmjere na uspjeh u odnosu na kvalitet procesa učenja. Stoga je, zbog isprepletenosti ocjenjivačkih aktivnosti sa procesom podučavanja i učenja, potrebna velika umješnost nastavnika da, upotrebom odgovarajućih aktivnosti, kriterija i načina ocjenjivanja, nadopunjuje i pospješuje učenje svih učenika u razredu.

Efikasnost nastavnika u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Glavna aktivnost ili zadatak svih nastavnika u srednjoj školi je realizacija nastavnog procesa. Da bi se taj posao efikasno uradio potrebno je mnogo znanja, vještina, umješnosti, predanosti, odgovornosti, motiviranosti i, nadasve, ljubavi prema svom pozivu.

Nastavnik je taj koji projektuje složene i različite vrste situacija u kojima se odvijaju „brojni i veoma raznovrsni procesi na personalnom i interpersonalnom planu". Nastavnik kreira nastavne aktivnosti, obezbjeđuje uvjete za njihovu realizaciju, uspostavlja, održava, prati i usmjerava dinamiku nastavnog procesa, te posmatra, prati, registruje, detaljno analizira i, na kraju, evaluira efekte istog. U planiranju svog rada polazi od propisanog nastavnog plana i programa, na osnovu kojeg analizira ciljeve i zadatke programskih sadržaja, specificira posebne nastavne teme i nastavne jedinice, donosi odluke o godišnjem programu realizacije nastavnih sadržaja i raspodjeli primjene različitih tipova nastavnih sati za konkretne nastavne jedinice, specificira upotrebu raznovrsnih nastavnih sredstava i pomagala i opredjeljuje se za načine praćenja učeničkih postignuća (Havelka, 2000: 124–126).

U obavljanju navedenih poslova neki su nastavnici uspješniji od drugih. H. A. Magoon (prema Bratanić, 1993: 114) navodi, na osnovu velikog broja urađenih istraživanja na tu temu, koje su karakteristike nastavnika koji su efikasniji i uspješniji u svom radu:

- *fleksibilnost* – češće izražavaju spremnost za prilagođavanje postojećim situacijama, te na osnovu toga usklađuju svoje oblike utjecaja na nastavu i učenje,
- *empatičnost* – pokazuju sposobnost da doživljavaju i percipiraju učenike s njihove tačke gledišta,
- *personaliziran stil* – stil podučavanja prilagođavaju vlastitoj ličnosti,
- *kreativnost* – unose inovacije u svoj rad i nastoje da pronalaze nova rješenja,
- *komunikativnost* – prilično su vješti su u postavljanju pitanja i vođenju razgovora s učenicima,
- *stručnost* – dobro poznaju materiju svog predmeta i moguće korelacije s drugim nastavnim predmetima,
- *savjesnost* – pripremaju se za nastavu,
- *odgovornost* – pomažu učenicima u učenju,
- *osjetljivost* – razmišljaju o pitanjima i stavovima koji se cijene i
- *ležernost* – podučavaju s dozom opuštenosti i humora.

U najširem smislu, nastavno umijeće je odabir najlakšeg načina za učenje učenika i dosezanje potrebnog nivoa obrazovnih postignuća, a u užem smislu, umijećem nastavnika se rješavaju manji i kratkoročni problemi koji iskrsnu za vrijeme nastave, kako ističe Kyriacou (1997) i pritom navodi listu temeljnih nastavnih umijeća koja doprinose efikasnosti nastavnog procesa:

- *planiranje i priprema*: umijeća potrebna za selekciju definiranih ishoda, ciljeva i zadataka nastave i mogućnosti za njihovo ostvarivanje na najlakši način,
- *izvedba nastavnog sata*: umijeća potrebna za kvalitetno podučavanje i uspješno uključivanje svih učenika u proces učenja,
- *vođenje i tok nastavnog sata*: umijeća potrebna za organizaciju adekvatnih nastavnih aktivnosti kojima se održava pažnja učenika i njihovo odgovarajuće učešće,
- *razredni ugođaj*: umijeća potrebna za razvijanje i održavanje motivacije i pozitivnog odnosa učenika prema nastavi,
- *disciplina*: umijeća potrebna za rješavanje problema učeničkog neposluha i održavanje reda u učionici,

- *ocjenjivanje napretka učenika*: umijeća potrebna za kvalitetnu (pr)ocjenu razvoja i napretka učenika različitim metodima i postupcima ocjenjivanja i
- *osvrt i prosudba vlastitog rada*: umijeća potrebna za vlastito prosuđivanje o svom radu s ciljem poboljšanja kvaliteta nastave.

Analizirajući rad i efikasnost nastavnika u norveškim školama, Skaalvik i Skaalvik (2007) su došli do šest bitnih dimenzija, ključnih za uspješnost nastavnog procesa: podučavanje, prilagođavanje sadržaja potrebama učenika, motivacija učenika, održavanje discipline u učionici, saradnja s roditeljima i drugim nastavnicima i spremnost na promjene. Za svaku od tih dimenzija autori nude nastavnicima i odgovarajuća pitanja koja im mogu poslužiti za procjenu vlastite efikasnosti u nastavnom radu (Skaalvik i Skaalvik, 2007: 624):

1. Podučavanje – Mogu li objasniti centralne teme nastavnog gradiva tako da ih razumiju i manje uspješni učenici, obezbijediti dobro vođenje i podučavanje za sve učenike bez obzira na nivo njihovih sposobnosti, odgovoriti na pitanja učenika tako da oni razumiju i teško gradivo, te objasniti gradivo tako da većina učenika razumije njegove osnovne principe?;
2. Prilagođavanje sadržaja potrebama učenika – Mogu li organizirati školski rad tako da se nastava i zadaci prilagode individualnim potrebama učenika, obezbijediti konkretne izazove za sve učenike čak i u odjeljenjima u kojima učenici imaju različit nivo sposobnosti, prilagoditi nastavu potrebama manje sposobnih učenika, a pri tome zadovoljiti potrebe i ostalih učenika u razredu, te organizirati rad u učionici tako da i manje sposobni i najsposobniji učenici rade na zadacima, prilagođenim njihovim sposobnostima?;
3. Motivacija učenika – Mogu li pridobiti sve učenike u razredu da naporno rade na školskim zadacima, pobuditi želju za učenjem čak i kod najmanje uspješnih učenika, pridobiti učenike da daju sve od sebe čak i kad se radi o teškom gradivu, te motivirati učenike koji pokazuju slab interes za školski rad?;
4. Održavanje discipline u učionici – Mogu li održavati disciplinu u bilo kom odjeljenju ili grupi učenika, kontrolirati čak i najagresivnije učenike, pridobiti učenike problematičnog ponašanja da poštuju pravila u učionici, te pridobiti sve učenike da se pristojno ponašaju i da poštuju sve svoje nastavnike?;
5. Saradnja s roditeljima i drugim nastavnicima – Mogu li dobro sarađivati s većinom roditelja/staratelja, pronaći adekvatna rješenja konflikata u interesu svih, konstruktivno sarađivati s roditeljima/starateljima učenika problematičnog ponašanja, te efikasno i konstruktivno sarađivati s drugim nastavnicima?;
6. Spremnost na promjene – Mogu li uspješno primijeniti bilo koju metodu podučavanja u nastavi koju škola odluči da uvede, upravljati nastavom bez obzira kako je organizirana (grupni rad, rad u parovima i dr.), upravljati nastavom čak i kada se promijeni nastavni plan i program, te dobro držati nastavu čak i ako se koriste metode podučavanja koje ne bi bile po izboru nastavnika?

Uzimajući u obzir navedena i druga istraživanja efikasnosti rada nastavnika u srednjim školama, primjetno je da je uloga nastavnika u ispunjavanju svih obaveza koja se pred njih stavljaju jako zahtjevna. Također, nastavnici često rade u otežanim uvjetima koji sputavaju i ograničavaju njihov rad: nedostatak prostora, nedovoljno raspoloživih nastavnih sredstava i pomagala ili su ista zastarjela, prevelik broj učenika u odjeljenju ili grupi na praktičnoj nastavi, nedostatak neophodnog materijala i opreme za praktičnu nastavu u školskim radionicama i dr. Ipak, bez obzira na sve, nastavnik je ključni faktor efikasnosti nastave (Alić i Alibegović-Goro,

2009), te je, i u najtežim okolnostima i uvjetima, obavezan i odgovoran da posvećuje punu intelektualnu i moralnu pažnju učenju i razvoju svih svojih učenika (L. Cuban, prema Anderson, 2014).

„Ne možete utjecati na karte koje su vam podijeljene, ali možete utjecati na to kako ćete odigrati partiju“, ističe R. Pausch (prema Anderson, 2014: 26). Tako je i s pozivom nastavnika, nastavlja Anderson i navodi da većina nastavnika, uglavnom, ne može kontrolirati uvjete u kojima se nađu, ali zato mogu kontrolirati (i vjeruje da imaju moralnu obavezu za to) svoj rad i ulogu u nastavnom procesu.

Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

U vremenu globalizacije, brzih promjena i stalnih pojava novih naučno-tehničkih otkrića, pred evropsko i svjetsko stanovništvo se iz dana u dan postavljaju novi izazovi na koje nije jednostavno odgovoriti. Vjerovatnoća je da će manji dio građana svoj cijeli radni vijek ostati u zanimanju/zvanju koje su stekli za vrijeme svog redovnog školovanja, jer današnje tržište rada cijeni širok spektar znanja i vještina i nameće potrebu za učenjem kao cjeloživotnom aktivnošću. Zbog toga su zemlje članice Evropske unije definirale ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i opisale esencijalna znanja, vještine i stavove koje svaki građanin Evrope treba posjedovati kako bi se mogao što uspješnije prilagoditi navedenim globalnim promjenama i na taj način postati konkurentniji na tržištu rada.

Evropski referentni okvir sadrži osam ključnih kompetencija, potrebnih za osobno ispunjenje, aktivno građanstvo, socijalnu koheziju i zapošljivost. Bosna i Hercegovina je prihvatila i preuzela ključne kompetencije referentnog okvira, te uz ponuđenih osam dodala još dvije ključne kompetencije koje su, po mišljenju obrazovnih stručnjaka i vlasti, potrebne za naš obrazovni sistem. Tako da su ključne kompetencije za cjeloživotno učenje u Bosni i Hercegovini sljedeće (*Ključne kompetencije i životne vještine u Bosni i Hercegovini*, 2011):

1. *Jezičko-komunikacijske kompetencije na maternjem jeziku*: uključuju znanje i vještine upotrebe maternjeg jezika kao i umijeće izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenoj i pisanoj formi u nizu društvenih i kulturnih okolnosti – u školi, na poslu, kod kuće, u slobodno vrijeme;
2. *Jezičko-komunikacijske kompetencije na stranom jeziku*: uključuju znanje i vještinu upotrebe stranog jezika kao i umijeće razumijevanja, izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenoj i pisanoj formi u različitim društvenim okolnostima (škola, posao, kuća, slobodno vrijeme) na jezicima koji nisu maternji;
3. *Matematička pismenost i kompetencije u nauci i tehnologiji*:
   – na osnovnom nivou, matematička pismenost uključuje sposobnost korištenja računskih operacija sabiranja, oduzimanja, množenja i dijeljenja, te izračunavanje postotaka i omjera u svrhu rješavanja određenih problema,
   – na naprednom nivou, matematička pismenost predstavlja umijeće i spremnost korištenja logičkog i prostornog razmišljanja, te različitih načina prikazivanja (formule, modeli, konstrukcije, grafikoni/dijagrami) koji imaju univerzalnu primjenu kod tumačenja i opisivanja stvarnosti,
   – kompetencija u nauci se tumači kao umijeće i spremnost da se koriste znanja i metodologija da bi se objasnila priroda i prirodni zakoni,
   – kompetencija u tehnologiji je sposobnost primjene znanja da bi se promijenilo prirodno okruženje u skladu s potrebama ljudi;

4. *Informatička pismenost*: uključuje sigurnu i kritičku upotrebu informatičkih tehnologija (ICT) u školi, na poslu, u slobodno vrijeme i u komunikaciji;
5. *Učiti kako se uči*: uključuje sposobnost organiziranja i uređivanja sopstvenog učenja, na način da se djelotvorno upravlja osobnim vremenom, rješavaju problemi, stječe, procesuira, ocjenjuje i asimilira znanje, te da se nova znanja i vještine primjenjuju u različitim okolnostima – u školi, na poslu, kod kuće i u slobodno vrijeme;
6. *Socijalno-građanske kompetencije*: socijalna kompetencija uključuje sve oblike ponašanja kojima treba ovladati da bi se na djelotvoran i konstruktivan način moglo participirati u društvenom životu, u interakciji s drugim osobama ili grupama, dok građanske kompetencije uključuju skup znanja, vještina i stavova koji omogućavaju aktivno učešće u građanskom životu društva;
7. *Samoinicijativnost i poduzetničke kompetencije*: uključuju spremnost na inovativno djelovanje, pozitivan stav prema promjenama, motiviranost za uspjeh, utvrđivanje prioritetnih ciljeva i njihovo ostvarivanje, te preuzimanje odgovornosti za vlastito djelovanje, bilo ono pozitivno ili negativno;
8. *Kulturna osviještenost i kulturno izražavanje*: uključuju umijeće prihvatanja važnosti kreativnog izražavanja misli, ideja, iskustava i osjećaja u različitim umjetničkim formama;
9. *Kreativno-produktivne kompetencije*: uključuju skup znanja, vještina, stavova i ponašanja koja omogućavaju produkciju inovativnih ideja i proizvoda koji su originalni i vrijedni, te omogućavaju kreativno rješavanje različitih problema u školi, na poslu i svakodnevnom životu;
10. *Tjelesno-zdravstvene kompetencije*: uključuju prihvatanje i promoviranje zdravih stilova ponašanja, odgovarajućih prehrambenih navika i tjelesnih aktivnosti koje omogućavaju kvalitetan i zdrav život.

Životne vještine su, također, utkane u ključne kompetencije te se i one mogu kontinuirano usvajati i razvijati kroz srednjoškolsko obrazovanje. Sljedećih deset životnih vještina su, prema preporuci UNICEF-a i UNESCO-a, relevantne za Bosnu i Hercegovinu (*Ključne kompetencije i životne vještine u Bosni i Hercegovini*, 2011): rješavanje problema, kritičko mišljenje, efikasne komunikacijske vještine, odlučivanje, kreativno mišljenje, vještine interpersonalnih odnosa, vještine izgradnje samosvjesnosti, empatija, upravljanje stresom i upravljanje emocijama.

Naročito je interesantna empatija koja je naš „unutrašnji ćup zlata“ (Baron-Koen, 2012: 136), i za koju Baron-Koen tvrdi da predstavlja jedan od najvrednijih resursa na svijetu, ali da se, na žalost, malo vremena ulaže u njeno njegovanje. M. L. Hoffman (prema Alić, Cerić i Habibović, 2015a) navodi da psiholozi definiraju empatiju na dva načina: (a) empatija je spoznajna svjesnost unutarnjeg stanja druge osobe, tj. njezinih misli, osjećaja, percepcija i namjera i (b) empatija je posredni afektivni odgovor na drugu osobu. Empatija kao „spoznajno-emocionalna sposobnost uživljavanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima“ se, kao i svaka druga sposobnost, razvija jedino u funkciji (Bratanić, 1993: 61). Stoga, ako nastojimo djelovati na razvoj empatičnosti kod učenika, tvrdi Bratanić, moramo u učionici kreirati situacije u kojima će se empatija doživjeti kao osobno i neposredno iskustvo. Suštinski atribut empatije je da „nastavnik bude učenik“, ističe Slatina (1998: 50) i smatra da se uživljavanjem u položaj učenika može otkriti emocionalna tačka od koje počinje njihova spoznaja.

Nastavnici su u svom radu, uglavnom, više zaokupirani time šta učenici znaju, a manje kako se osjećaju. Ako želimo da se u budućnosti nastavnici više brinu o osjećajima učenika, moramo raditi na razvoju njihovih empatijskih sposobnosti. Empatičan nastavnik će prihvatiti učenike

onakvim kakvi jesu i nastojat će da im odgovarajućim odgojno-obrazovnim metodama i postupcima pomogne da se razvijaju u željenom smjeru (Bratanić, 1993).

Međuljudski odnosi u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Osnovni faktori nastave su nastavnik, učenici i nastavni sadržaji, koji zajedno čine tzv. didaktički trougao. Bez jednog od ova tri faktora nema nastave, odnosno bez međusobnih odnosa na relaciji nastavnik – učenik nema ni odgojno-obrazovnog procesa. Nastavni proces, odgoj i obrazovanje učenika su, dakle, „imanentno socijalne kategorije" (Alić, Cerić i Habibović, 2015b) čiji je temeljni konstituent međuljudski odnos. Međuljudski odnos je osnovna jedinica u kojoj se odvija nastavni proces, smatra Bratanić (1993) i naglašava da je to onaj mikroelement od kojeg zavisi uspješnost odgojno-obrazovnog djelovanja.

Međuljudski odnos je proces koji se uspostavlja između nastavnika i učenika ili odjeljenja kao cjeline, u kojem nastavnik djeluje na ličnost učenika, ali, isto tako, i učenik povratno djeluje na ličnost nastavnika. I nastavnik i učenici su, zapravo, subjekti odgojno-obrazovnog procesa koji se odvija u naizmjeničnom zauzimanju pozicija subjekta i objekta, a čiji krajnji ishod ovisi o osposobljenosti svih sudionika tog procesa. Važno je naglasiti da rukovodeću ulogu, ipak, ima nastavnik i da će od njegove ličnosti, stavova i sposobnosti zavisiti kvalitet uspostavljenog odnosa, kao i cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada s učenicima (Bratanić, 1993).

Domović (2003), također, ističe da najvažniju ulogu u kreiranju povoljnih međuljudskih odnosa u učionici, koji će rezultirati aktivnim učešćem i odnosom učenika prema školskom radu i aktivnostima, ima nastavnik kao organizator odgojno-obrazovnog procesa i nastave. Anderson (2014) smatra da nastavnik svojim učenicima mora biti oslonac, „građevinska skela", koja im je potrebna u toku nastave i učenja da bi došli do cilja i željenih postignuća.

Faktori uspješnosti međuljudskog odnosa su socijalna percepcija, odnosno međuzavisno percipiranje osoba u socijalnoj situaciji, emocionalni stavovi i empatija, navodi Bratanić (1993), smatrajući da su elementi, koji pospješuju taj odnos, osobna naklonost, poznavanje, interes, stavovi i vrijednost, inteligencija, socijalno porijeklo i metode rada. Šimić-Šašić (2011) navodi da postoje tri široka područja istraživanja odnosa nastavnik – učenik: podučavanje, rukovođenje i socijalno-emocionalni odnos, i da svako od tih područja uključuje veći broj pojedinačnih konstrukata.

Pohađanje nastave u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke

Svakog nastavnog dana određeni broj učenika ne pohađa školu srednjeg stručnog obrazovanja i obuke, odnosno izostaje sa nastave.[3] Izostajanje s nastave može biti opravdano i neopravdano. Opravdano odsustvo je najčešće zbog bolesti, a može biti i zbog učešća učenika na različitim državnim i međunarodnim takmičenjima, obaveza i putovanja učenika sa sportskim klubovima, horovima i umjetničkim društvima, sportskim takmičenjima i dr. Neopravdani izostanci su namjerno odsustvo učenika s nastave, poznati još i kao bježanje s nastave, brisanje, markiranje, apsentizam učenika i sl. Neopravdano odsustvo može biti u vidu cjelodnevnog izostajanja s nastave, izostajanja s određenih nastavnih sati, namjernog kašnjenja na nastavu, ranijeg odlaženja s nastave, isključivanja učenika s nastave zbog prevelike nediscipline ili znatnog kršenja školskih normi i pravila, napuštanja škole i dr.

[3] Gidens (2003) navodi podatak da je 1998. godine u V. Britaniji oko 50.000 učenika bilo neopravdano odsutno s nastave svakog nastavnog dana.

Izostajanje učenika s nastave izražava se brojem nastavnih sati. Srednje škole su dužne voditi urednu evidenciju o nepohađanju nastave za sve svoje učenike. Preciznost registriranja opravdanih i neopravdanih izostanaka s nastave zasniva se na procjenama, koje na osnovu raspoloživih podataka i saznanja, daje razrednik odjeljenja, i varira od razrednika do razrednika, od škole do škole, ističe Havelka (2000) i tvrdi da su podaci o izostancima u školskoj evidenciji samo konture realnog neučestvovanja učenika u nastavnim aktivnostima.

Različiti su uzroci neopravdanog izostajanja s nastave. I. Stanić (prema Marušić, 2009) navodi da je izostajanje s nastave najčešće provocirano strahom od negativne ocjene, zahtjevima škole, sistemom normi i pravila, neizvršenim školskim obavezama, ali i različitim oblicima poremećaja u ponašanju. S. Uzelac i M. Matijević (prema Marušić, 2009) uzroke neopravdanih izostanaka povezuju sa strahom od škole, osjećajem nekompetentnosti za izvršavanjem školskih obaveza, tendencijom izbjegavanja nastave, nezadovoljstvom izborom srednje škole i percepcijom neadekvatnih ponašanja nastavnika. S. Tolić (prema Zrilić, 2008) navodi sljedeći niz razloga zbog kojih učenici izostaju s nastave: percepcija nekorisnosti pojedinih nastavnih predmeta, prezahtjevnost nastavnog programa, nezadovoljstvo izborom škole, konzumacija opojnih sredstava, slaba motiviranost za učenje, odsutnost radnih navika, emocionalna nestabilnost, nezrelost, sklonost izbjegavanju obaveza, lijenost i nemarnost.

Mnogi učenici izjavljuju da odsustvuju s nastave zbog dosade. Bratanić (1993) navodi da pojedini učenici, kojima je dosadno, ne žele remetiti nastavu, pa radije ne dolaze u školu. Međutim, razrednici i drugi nastavnici to tumače kao svjesno kršenje školske discipline i pravila po kojima učenik mora redovno prisustvovati nastavi. Nisu nepoznati slučajevi, nastavlja Bratanić, kada su učenici zbog izostanaka s nastave kažnjeni, pa i udaljeni iz škole, a da zapravo krivica nije bila njihova.

Izostajanje učenika s nastave je u posljednje vrijeme sve učestalije i u vezi je s uzrastom (razredom) učenika srednje škole. Ujević i sar. (2004) ističu da se procenat odsustvovanja učenika s nastave, idući od prvog ka četvrtom razredu srednje škole, kontinuirano povećava.

Namjerno izostajanje s nastave je indikator da se nešto s učenikom događa. To predstavlja upozorenje roditeljima i razredniku da je učeniku potrebna pomoć, da se nalazi u nekoj krizi, konfliktu, te da ima određene, manje ili veće, probleme i poteškoće. Što je namjerno odsustvo iz škole češće, to će i posljedice za učenika biti veće. Izostanci neminovno imaju negativan utjecaj na učenika, vode ka školskom neuspjehu i prema raznim „negativnim, asocijalnim, antisocijalnim, devijantnim, delikventnim i drugim sociopatološkim pojavama." Osim prilično negativnog utjecaja na razvoj mlade osobe, takvo ponašanje „vrlo brzo postaje zarazno, postaje navika, štoviše, čak i ustaljena reakcija na sve ono što se učeniku čini nepovoljno u školi, obitelji i društvu" (Marušić, 2009: 317).

Učenici koji izostaju s nastave (opravdano ili neopravdano) remete proces sopstvenog učenja i uskraćuju sebi ona iskustva koja su im neophodna za ostvarenje određenih obrazovnih i razvojnih postignuća. Odsustvom s nastave učenici se, u osnovi, ne oslobađaju obaveze da upoznaju i nauče gradivo rađeno za vrijeme njihovog izostanka. Načelno, zajednička dužnost nastavnika i učenika je da učenici naknadno obave propuštene lekcije, a pitanje je da li će nastavnici „na jedan ili drugi način omogućiti učeniku da kompenzuje propuštene aktivnosti" ili će od njega zahtijevati da sam riješi problem savladavanja „propuštenog gradiva". Kada izostajanje određenog učenika s nastave „pređe granicu koja se smatra kritičnom, tada se konstatuje da uobičajeni mehanizmi nadoknađivanja više ne mogu pomoći i takav učenik ili ponavlja razred ili polaže razredni ispit" (Havelka, 2000: 226).

Izostajanje učenika s nastave je rizično ponašanje zbog niza opasnosti koje su, kao uzrok ili posljedica, u uskoj vezi s njim: slabije obrazovno postignuće i napuštanje škole, slaba motivacija, maloljetnička delikvencija, druženja s vršnjacima koji naginju konzumacijama i sl., upozorava Zrilić (2008) i ističe da mu treba pridavati adekvatno značenje kako bi se pravovremenim uočavanjem važnosti problema na vrijeme spriječile i neprihvatljive dimenzije ponašanja. Prije svega, potrebno je istražiti motive i razloge učeničkih izbjegavanja nastave.

Zaključak

Škole srednjeg stručnog obrazovanja i obuke su kompleksne odgojno-obrazovne ustanove sa mnogim svojim posebnostima: različitost zanimanja, profila i struka, znatan broj nastavnika koji su završili nenastavničke fakultete, prilično velika heterogenost učenika, te raznolika socijalna i obrazovna struktura njihovih porodica, praktična nastava s mogućnostima obavljanja u školskim radionicama i/ili izvan škole u mnoštvu privrednih subjekata i organizacija, „osjetljivi" period u razvoju mladih osoba i dr.

Srednje stručne i tehničke škole su specifična socijalna okruženja u kojem učenici, nastavnici i ostali uposlenici škole, prolaze kroz različite socijalne odnose i iskustva. Kvalitet tih odnosa i iskustava u znatnoj mjeri utječe na rad škole, odnosno na školski život i socijalnu koheziju u cjelini.

Socijalna kohezija u školi podrazumijeva kapacitet škole da na dugoročno vrijeme obezbijedi dobrobit svim svojim učenicima, nastavnicima i školskom osoblju, uz pravičan pristup raspoloživim školskim resursima, uzajamno poštivanje dostojanstva i različitosti, osobnog razvoja i autonomije, te odgovorno učešće u životu škole.

S obzirom na veliki utjecaj socijalne kohezije na djelotvornost rada srednjih škola, i obrnuto, velike važnosti dobro organiziranog i funkcionalnog srednjeg stručnog obrazovanja za socijalnu koheziju u društvu, jako je bitno kroz prizmu odgovarajućih indikatora pratiti i procjenjivati stanje socijalne kohezije u školama, te kontinuirano raditi na njenom unapređenju.

Indikatora socijalne kohezije u obrazovanju i školi ima mnogo. Njihovom detaljnom analizom i izdvajanjem kvantitativnih i kvalitativnih objektivnih indikatora, koji su isti u svim školama na određenom teritorijalnom području, došlo se do sljedećih bitnih indikatora socijalne kohezije u školama srednjeg stručnog obrazovanja i obuke: participacija i saradnja u školi, odnos između škole i lokalnog okruženja, efikasnost nastavnika, međuljudski odnos nastavnik – učenik, usmjerenost kurikuluma na kompetencije, ocjenjivanje učenika, empatija i pohađanje škole.

Pošto je socijalna kohezija, u osnovi, koncept s prvenstveno kvalitativnim obilježjima, čije su osnovne dimenzije i komponente prilično subjektivne, i, shodno tome, teško izmjerive, za današnja društva je veliki izazov kako i kojim indikatorima „mjeriti" socijalnu koheziju i kako na najbolji mogući način odgovoriti na taj iznimno težak i važan zadatak.

Literatura

1. Alić, A. i Alibegović-Goro, E. (2009). Nastavnik kao ključni faktor efikasnosti nastave. U: Grupa autora (2009). *Sekundarna analiza TIMSS 2007. u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, str. 287-307.
2. Alić, A., Cerić, H. i Habibović, S. (2015). The connections of Empathy and Life Styles among Bosnian Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 205, pages 457-462.

3. Alić, A., Cerić, H. i Habibović, S. (2015). Povezanost socioemocionalnog statusa i međusobnog percipiranja nastavnika i studenata na visokoškolskim institucijama. *Quality 2015*, godina IX, broj 1, Univerzitet u Zenici, str. 371-376.
4. Baron-Koen, S. (2012). *Psihologija zla*. Beograd: Clio.
5. Anderson, L.W. (2014). Nastava koja izaziva promjene: perspektive i opći pregled. U: L.W. Anderson (ur.). *Nastava orijentirana na učenje: vodič za nastavnike usmjerene na postignuća*. Beograd: Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi (CDRSEE), str. 15-35.
6. Booth, T i Ainscow, M. (2010). *Indeks inkluzivnosti: promicanje učenja i sudjelovanja u školama*. Zenica: Pedagoški zavod.
7. Booth, T i Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
8. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
9. *Concerted development of social cohesion indicators: Methodological guide* (2005). Strasbourg: Council of Europe.
10. Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Gidens, E. (2003). *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
12. Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. *Ključne kompetencije i životne vještine u Bosni i Hercegovini* (2011). Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine
14. Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
15. Jusović-Rangelov, R. (2011). *Obrazovanje i socijalna kohezija*. Materijal sa dvanaestodnevnog seminara za stručne savjetnike za oblast obrazovanja Pedagoškog zavoda Zenica, održanog u tri ciklusa u periodu oktobar 2011.- mart 2012. godine.
16. Marušić, M. (2009). Izostanci učenika s nastave. Školski vjesnik, Vol. 58 (3), str. 315-329.
17. *Samovrednovanje škola: pristup unaprjeđivanju kvalitete obrazovanja* (2004). (http://www.idi.hr/vrednovanje. Preuzeto 26.12.2014.).
18. Sivro, A. (2020). Koncept socijalne kohezije i obrazovanje. U: *Saznanje*, broj 2/2020. Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, str. 368-379.
19. Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Pschology,* Vol. 99, No. 3, 611-625.
20. Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
21. Šimić-Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje, *Psihologijske teme*, 20(2), 2011, 233-260.
22. Ujević, A. i sar. (2004). Uzroci i posljedice namjernog izbjegavanja nastave, *Školski vjesnik*, vol. 53 (1-2), str. 5-28.
23. *Zakon o srednjoj školi* (2017). Zenica: Službene novine Zeničko-dobojskog kantona, broj 9/2017.
24. Zrilić, S. (2008). Prilog istraživanju učeničkog apsentizma. *Školski vjesnik*, Vol. 57, No.1.-2., str. 61-73.

SOCIAL COHESION IN VET SCHOOLS

Abstract

Secondary vocational education and training is an extremely important part in the socio-economic development of each country In its documents, the Council of Europe states that one of the main strategic goals of the European Union is the development of quality vocational education and training, especially in terms of social cohesion promoting, mobility, employment and competitiveness. The secondary vocational education and training school is a complex educational institution with its many specifics: a wide range of different professions, a lot of teachers who graduated from non-teaching faculties, quite large heterogeneity of students, various social and educational structure of their families, practical teaching with their characteristics and possibilities of performing in school workshops and/or in many companies and organizations, "sensitive" period in the development of young people, etc. That type of school can achieve the best results in its educational mission if all school members work together to achieve the educational teaching goals and established common values. Social cohesion in secondary vocational education and training school means the school's ability to ensure the long-term well-being of all its students, teachers and school staff, with fair access to available school resources, mutual respect for dignity and diversity, personal development and autonomy, and responsible participation in school's life. Given the great impact of social cohesion on the effectiveness of secondary schools, and vice versa, the great importance of well-organized, functional and efficient secondary vocational education and training for social cohesion in society, it is very important to monitor and assess the state of social cohesion in schools and continuously work on its improvement. The focus of this paper is on indicators of social cohesion in secondary vocational education and training school: school as a community, which includes participation and cooperation in school, and the relationship between school and local environment, approach to student assessment, access to teaching, key competencies for lifelong learning, empathy, interpersonal teacher-student relationship and school attendance.

Key words: *social cohesion indicators, secondary school, vocational education and training*

UDK 37.02/.03:794.1
Pregledni rad

Ruža Tomić

ŠAH KAO VAŽNA STRATEGIJA UČENJA U ŠKOLI BUDUĆNOSTI

Sažetak

Ubrzan tempo života i rada, da bi se išlo u korak s vremenom i suvremenom virtualnom tehnologijom, nameće novi tempo, nova pravila, traži nova znanja i kompetencije, koje da bi se razvile i usvojile, traže odgovoran odnos svakog pojedinca prema radu i učenju još od najranije dobi. Djeca su još od najranije dobi izložena pritiscima suvremenog života, brigom kako će se nositi s novim izazovima. Teško je u svijetu brzih i naglih promjena koračati smjelo i hrabro prema novome, jer se tek shvaćeno i upoznato napušta, a nude se novi modeli i izazovi suvremene tehnologije. Već u predškolskoj dobi treba težiti razvijanju kompetencija kod djece kako bi se uspješno nosili sa izazovima u društvu budućnosti. Zato škola mora pripremati djecu i mlade za novo vrijeme, osposobljavati ih za učenje učenja, za samoobrazovanje, odnosno za permanentno obrazovanje. Savremena škola traga za novim sistemima učenja i metodama rada sa djecom kako bi ih uz minimum vremena i truda pripremila i osposobila za život i rad u 21. stoljeću. Tako se vrše ispitivanja u svijetu, okruženju, pa i u našoj zemlji o ulozi šaha i šahovske igre u odgoju djece i mladih i mogućnosti uvođenja u školske sisteme na svim nivoima odgoja i obrazovanja. Osnovni cilj rada je analizirati i predstaviti poglede istaknutih naučnika i pedagoga koji su se na našim prostorima i u okruženju bavili ulogom šaha u odgoju i razvoju ličnosti. Ovim radom i ukazivanjem na značaj šaha i šahovske igre u odgoju svih dobnih sgrupaodgajanika, nastoji se interpretirati i predstaviti njegova snaga i značaj u očuvanju mentalnog zdravlja, u prevladavanju teškoća svakodnevnice, u rješavanju problema na koje nailaze djeca, mladi i odrasli, te u podsticanju vedrog raspoloženja i pozitivnih emocija u radu i učenju. Svrha je u traganju za načinima odgajanja vedrog i sretnijeg pojedinca i u skladu s time sretnije ljudske zajednice i čovječanstva.

Ključne riječi: *suvremeno društvo, strategije učenja, šah, škola budućnosti.*

Uvod

Učenje je vrlo složena i jedna od najtežih mentalnih aktivnosti. To je potvrdilo i naše iskustvo. Nije sve jedno koliko će energije i vremena uložiti učenik da bi naučio određene sadržaje. Jako je važno znati kako učiti, kako sa što manje energije i vremena savladati i usvojiti određene sadržaje. Ovo su naglašavali i dalje naglašavaju brojni znanstvenici (psiholozi, pedagozi i drugi). Tako O´Brien (2014) naglašava da svaki učenik, prije nego što počne učiti, mora saznati kako se uči i savladati to umijeće. Prema Jerčić i Sitar (2013) proces samostalnog učenja je proces učenja pokrenut učenikovom intrizičnom motivacijom, gdje je učenik potpuno odgovoran za proces i rezultate te preuzima potpunu odgovornost i za koji je osposobljen, ima određene vještine i strategije učenja koje je razvio samostalno ili uz nečiju pomoć.

Kad je u pitanju preuzimanje odgovornosti za proces i rezultate učenja, učenik mora biti svjestan da je za rezultate koje je postigao u učenju zaslužan samo njegov trud i uloženi napor. On mora preuzeti odgovornost, tj. suočiti se s posljedicama ulaganja svog truda, vremena i rada. Osjećaj odgovornosti razvijaju roditelji, učitelji i drugi odgojni faktori. Prema rezultatima istraživanja koje je proveo Hattie (2009) učitelji imaju najveći utjecaj na akademski uspjeh i postignuća učenika. "Današnji mediji populariziraju uspjeh i bogatstvo bez uloženog truda koji uvelike utječe na učeničku percepciju pozitivnog stava prema radu" (Spajić, 2017: 7). Autorice su zabrinute za razvoj tog stava jer smatraju da bez njega "neće biti preuzimanja odgovornosti za svoje postupke, a ni samostalnog učenja" (Jerčić i Sitar, 2013: 52).

Kod učenika je potrebno razvijati stav da je jako važan napor i trud u postizanju rezultata u odgoju i obrazovanju. Učenike je potrebno osposobljavati za učenje. O Brien (2014) uspoređuje mozak sa kompjuterom na osnovu njihove upotrebe, jer se uz kompjuter dobiju upute za korištenje pa se iz toga razloga ne može ni očekivati od učenika da pokažu usvojeno znanje kada nisu poučeni kako da ga pravilno unose. "Možemo zaključiti da je u nastavnom procesu neophodno koristiti različite strategije, metode i postupke učenja kako bi učenici što lakše usvajali potrebne informacije, tj. razvijali i usavršavali umijeće učenja" (Ellis, D., 2006), citirano kod: Spajić, 2017: 8).

Grupa psihologa (Dunlosky J., Rawson, Marsh, Nathan i Willingham, 2013) proveli su sa studentima veliko istraživanje o korisnosti deset tehnika učenja. Neke od njih su sažimanje sadržaja, podcrtavanje teksta, vizualizacija teksta, ponovno čitanje teksta, probni testovi itd. Na osnovu rezultata su zaključili da nisu sve tehnike jednako efikasne te su došli do zaključka da tehnike učenja mogu koristiti samo učenicima koji su za učenje motivirani i koji ih znaju koristiti. Zato učitelji moraju poticati njihovu stalnu upotrebu kako bi se ostvarili pozitivni rezultati u učenju.

Budući da je učenje vrlo složen proces pronalaze se tehnike učenja koje skraćuju vrijeme usvajanja informacija. Neki autori ih nazivaju tehnikama, drugi postupcima. "Različiti nazivi pojavili su se jer anglosaksonski istraživači na učenje gledaju samo kroz područje psihologije, a europski istraživači učenje promatraju kroz nekoliko područja, npr. pedagogiju i didaktiku" (Terhart, 2001), citirano kod: Spajić, 2017: 11). Svaka od strategija zahtijeva kompetentnog i didaktičko-metodički osposobljenog nastavnika. Savremena škola i nastava u njoj sve se češće opredjeljuju za savremene modele nastavnog rada koji su više orijentirani ka učeniku kao subjektu nastavnog procesa, a napuštaju modele koji su usmjereni ka nastavniku.

Strategije učenja

Strategija je pojam pod kojim "podrazumijevamo način postizanja cilja" (Anić, 1999: 1197). Strategije u didaktici i metodici "obuhvataju metode i postupke, odnosno način aktiviranja učesnika odgojno-obrazovnog procesa na ostvarivanju zadatakaodgoja i obrazovanja" (Bognar, 2002: 408); prema: Brkić i Tomić, 2017: 292).

Nastavne strategije se odnose na metode i postupke koje nastavnici i učenici upotrebljavaju u nastavi. "One uključuju medije, sociološke oblike nastavnog rada, nastavne metode, nastavnike i učenike, mjesto (prostor) i vrijeme realizacije kreativnih nastavnih sadržaja" (Stevanović, 2000: 63). U tradicionalnim nastavnim strategijama nastavnici su u centru aktivnosti, subjekti su nastave, dok su učenici pasivni, objekti su nastave, sjede, slušaju i gledaju, nastavnici ih na satima poučavaju, a uče kod kuće. U ovoj situaciji poučavanje je odvojeno od uvježbavanja. Tradicionalne strategije imaju brojne slabosti. (Brkić i Tomić, 2017).

Savremene nastavne strategije usmjerene su na učenike, oni su u centru aktivnosti, subjekti su nastavnog procesa, istražuju, samostalno analiziraju, izvode zaključke. Do novih znanja dolaze na osnovu ličnog iskustva konstruiranja znanja. Radi se o smislenom učenju koje je "aktivno, konstruktivno, kumulativno, samoregulirajuće i usmjereno k cilju" (Pastuović, 1999: 274). Savremene strategije u nastavi i učenju trebaju učenicima osigurati raznovrsna znanja, kao što su: “metodološka znanja, odnosno znanja o znanjima, tehnička znanja, socijalne, emocionalne, radno-akcione i druge kompetencije. Novim strategijama treba usmjeriti i osposobiti učenike za učenje "učenja", samoobrazovanje, odnosno permanentno obrazovanje. "Suvremenim strategijama treba omogućiti novo promišljanje kurikuluma" (Brkić i Tomić, 2017: 293; Tomić i Karić, 2021).

Strategije učenja se ogledaju u izborima učenika kako će učiti i obrađivati informacije. Moguće ih je podijeliti na (Weinstein i Mayer, 1986; citirano kod: Brkić i Tomić, 2017a: 299).

- strategije ponavljanja;
- strategije smislenog organiziranja gradiva;
- elaborativne strategije;
- strategije vizualne prezentacije gradiva;
- strategije promatranja i regulacije procesa učenja ili metakognitivne strategije;
- afektivne strategije kojima se održava pažnja, suzbija tjeskoba i učinkovito upravlja vremenom učenja.

O efikasnosti kognitivne strategije ovisi kvaliteta procesiranja informacija, odnosno brzina i tačnost učenja i primjena naučenog. Zbog toga se usvajanje kognitivnih strategija smatra jednim od najvažnijih ciljeva obrazovanja što se obično formulira sintagmom "naučiti učenika misliti" ili "naučiti učiti". Kognitivne strategije doprinose razvoju kristalizirane inteligencije (Pastuović, 1999); prema: Brkić i Tomić, 2017: 299). Primjena kognitivnih strategija zahtijeva svjesnu namjeru i pod svjesnom je kontrolom onoga ko uči. Pojedinca treba osposobiti da samostalno može brzo i uspješno naučiti ono što je njemu potrebno i važno. To je ujedno pretpostavka za sistemsko, cjeloživotno obrazovanje i izgradnju "društva koje uči" (Brkić i Tomić, 2017).

Savremena škola sve veću pažnju posvećuje savremenim strategijama učenja. Da bi uspješno živjeli i radili u društvu budućnosti potrebni su novi tipovi znanja, vještine, vrijednosti i stavovi, odnosno nove kompetencije pojedinaca. Zato mlade treba osposobljavati za inovativnost i kreativnost, rješavanje problema, razvoj kritičkog mišljenja, podsticati poduzetništvo, razvoj informatičke pismenosti i socijalnih kompetencija. Od savremene škole se traži novi pristup nastavi, podstiče se odgovornost za vlastito obrazovanje. "Od učenika se traži da se znaju snalaziti u različitim situacijama, kazati što žele, sudjelovati u djelovanju i planiranju rada, potiču se nove metode učenja (aktivno i interaktivno učenje), rasterećenje od faktografskog znanja, potiče se razvoj kritičkog mišljenja i logičkog zaključivanja" (Brkić i Tomić, 2017: 89); prema: Tomić, 2021).

Važnu ulogu u razvoju i odgoju učenika ima šah. Šah je strateška igra između dvoje igrača, na ploči (šahovnici) od 64 (8x8) kvadrata. Svaki igrač vuče po jedan potez, a igra započinje sa 16 figura: 8 pješaka, 2 skakača, 2 lovca, 2 topa, jednom damom i jednim kraljem. U svakoj partiji jedan igrač ima bijele, drugi crne figure, a igrač koji i igra bijelim figurama uvijek prvi otvara šahovsku partiju, što otpočetka donosi blagu prednost pa je sveukupan postotak pobjede bijelih nešto veći od pobjeda s crnim figurama. Cilj, odnosno pobjeda igre je davanje "šah-mata protivničkom kralju, odnosno, napad na protivničkog kralja, a da se on ne može odbraniti ili pobjeći " (Srbiš, 2019: 5).

Ovaj rad će pokušati rasvijetliti i elaborirati poglede poznatih pedagoga u povijesti i danas na ulogu šaha kao strategije učenja u odgoju i razvoju ličnosti odgajanika. Obrazložit će se i analizirati vidovi odgojno-obrazovnog rada u školi na kojima se može koristiti šah kao metoda rada, obrazložiti uloga šaha u razvijanju kompetencija odgajanika, kao i na koji način šah može doprinijeti odgoju i razvoju djece i mladih u školi budućnosti. Analizirati će se prednosti šaha kao strategije učenja u razvoju kompetencija odgajanika, te njegove prednosti u odnosu na druge strategije učenja. Rad će omogućiti bolje razumijevanje područja školskog odgoja i školske pedagogije i predstaviti stavove stručnjaka koji su se bavili ulogom i doprinosom šaha u odgoju i razvoju djece i mladih. Cilj je detaljnije i šire sagledati mogućnost njegove zastupljenosti u

školskom odgoju, kao i vidove odgojno-obrazovnog rada na kojima se šah može uspješno primjenjivati kao strategija učenja.

Šah kao strategija učenja

Poznata je misao: "Šah je nešto više od igre. To je intelektualna razonoda koja posjeduje izvjesne umjetničke kvalitete i mnoge znanstvene elemente." - Jose Raul Cabablanca, ili "Šah, kao i ljubav i glazba ima moć da čovjeka čini sretnim" SiegbertTarrasch, prema: Martinović, 2018). Prema Režek (2016) šah je svemir u malom: postoje ukupno 32 figure i 64 polja na ploči koje te figure mogu zauzeti. Pokretanje kompanije zahtijeva puno više od samih intelekutalnih sposobnosti, potrebno je shvaćanje kompleksne ljudske dinamike. Spajanje ova dva svijeta je vrlo zanimljiva kombinacija...Često se provlači pitanje što je šah? A odgovor je: život. Šah je i sport i umjetnost i igra. Šahovska ploča je polje moguće stvarnosti, simbolizira našu Zemlju i svemir. Svaka mala kombinacija, da ne govorimo o pobjedi (a ponekadi o porazu), je određeni zaokruženi uspjeh i daje igraču osjećaj zadovoljstva i ispunjenosti. Prema rječima šahovskog velemajstora Dannya Kinga (King, 2003), šah je brutalna mentalna igra.

Šah je najraširenija igra u svijetu koja se igra na svim kontinentima i u svim državama, igraju ga ljudi različite dobi, pola, obrazovanja, tjelesnih ili bilo kojih drugih predispozicija, što ga čini jedinstvenim među igrama. (Trepić, 2018). U Hrvatskoj šah se provodi kao izvannastavna aktivnost u obrazovnom sistemu cijele zemlje. Šah se posmatra kao heterogena igra, koja se povezuje s više različitih aspekata. 2000. godine Internacionalni olimpijski odbor je igru prozvao sportom. Posmatrati šah u smjeru znanosti možemo primjerom kognitivnih znanosti. Znanstvenica Michelle Cowley željela je dokazati kako falsifikacija može razgraničiti znanost od ne-znanosti (Cowley i Byrne, 2004), prema: Trepić, 2018). Šah se susreće i u različitim umjetničkim praksama, od primjera motiva u tradicionalnom slikarstvu gdje motiv šaha može postati geometrijska struktura koja ponavlja poteze izvedene u šahovskoj partiji, do interesa za dizajn figura kod umjetnika dvadesetog stoljeća Mana Raya, Maxa Ernstai Marcela Duchampa. https://www.culturenet.hr/default.aspx?id=82760).Bilo je pokušaja da se šah poveže sa muzikom. (Trepić, 2018).

Igrati se znači razvijati ličnost što je jedno od bitnih fenomena za stvaralaštvo. Šah je igra nadmudrivanja. Ona je pravedna zbog preglednosti omeđenog svijeta. Šahovska ploča je zemlja kojom upravljaju dva arhitekta koji svojim zapisom (potezom) dizajniraju prostor šahovskih polja dajući i oduzimajući im određeni život (figuru). Šah je igra koja podstiče razvoj mozga. Podstiče rast dendrita, tijela koje šalju signale iz neuronske ćelije mozga te neuronska komunikacija unutar mozga postaje brža.

Šah podstiče obje strane mozga. Identificirati šahovsku poziciju i geometrijske oblike zahtjeva koristiti lijevu i desnu hemisferu moždanih ćelija. Znanstvene studije su pokazale da igranje šaha može povećati lični IQ. Otkriveno je da šah pomaže u sprječavanju Alzheimerove bolesti zbog aktivnosti mozga. Studija predstavljena u The New England Journal of Medicine otkriva kako stariji ljudi imaju manju mogućnost razvijanja demencije ako igraju šah. "Igranje šaha podstiče kreativnost jer aktivira desnu stranu mozga, koja je odgovorna za kreativnost. Igrati šah znači povećati sposobnost rješavanja problema. Partije igre zahtijevaju brzo razmišljanje i planiranje u rješavanju problema jer nam protivnik stalno mijenja parametre. Šah nas uči planirati i predviđati." (Trepić, 2018: 9).

Igranje šaha zahtijeva strateško i kritičko razmišljanje što pomaže u razvoju prefrontalnog korteksa i pomaže tinejdžerima u donošenju boljih odluka u svim područjima života, što ih možda sprječava da donose neodgovorne i rizične odluke. Šah poboljšava vještine čitanja. (Margulies,

1991). Poboljšava oporavak od moždanog udara ili invalidnosti, razvija fine motoričke sposobnosti kod osoba koji su imali fizički iscrpljujuću nesreću, invaliditet ili moždani udar. Oblik rehabilitacije zahtjeva pomicanje figura u različitim smjerovima a takvi pokreti mogu ponovno razviti čovjekove motoričke sposobnosti, a mentalni napor poboljšava kognitivne i komunikacijske vještine. Igra povećava koncentraciju i mirnoću jer igranje igre zahtjeva tišinu. Šah nije samo puka zabava, nekoliko vrlo važnih kvaliteta ljudskog uma korisnih u ljudskom životu mogu se ostvariti i ojačati igrajući ga" (Franklin, 1786 :1). Šah je igra koja povećava memoriju jer se u njoj mora pamtiti svaki potez te u mozgu povezivati što je prošli potez (ili prošla partija) značio, a što budući potez znači.

Pedagoški značaj i prednosti bavljenja šahom

Šah je u svojoj suštini strateška igra. Da bi se došlo dopobjede, neophodno je dobro razmisliti o svakom potezu i predviđati kako će na njega reagirati naš suparnik. Analizirajući tako sve faktore i prepreke na koje može naići u datoj poziciji, igrač donosi odluke. Sastavni dio igre je šahovski sat i on igrače obavezuje da te odluke donesu u zadanom vremenu. Pritom je na početku partije zadano vrijeme za cijelu partiju, a ne za svaki pojedini potez, a igrač snosi odgovornost kako će utrošiti zadano vrijeme. Sam mora procijeniti koje su odluke važnije i iziskuju više vremena, a koje su manje važne pa njih može donositi brže. Ako donosi ispravne odluke, bit će nagrađen pobjedom, a ako u partiji učini previše pogrešaka, vjerojatno će to njegov protivnik iskoristiti pa dovesti do poraza. Šah je toliko kompleksan i bogat mogućnostima, da i svjetski prvaci znaju da ne mogu uvijek donositi samo ispravne odluke, kao što ne mogu ni njihovi protivnici.

Ne postoji šahist koji nije griješio, ni onaj koji nije izgubio partiju. Važno je da znaju iz tih pogrešaka i iz tih poraza izvući pouku i napredovati. U profesionalnomšahovskom treningu najčešća metoda je analiza vlastitih partija. Bez uočavanja grešaka i razloga zbog kojih su ih činili, nemoguće je poboljšati se. (Shenk, 2007). Šahista se od malih nogu uči da se iz pogrešaka najviše učii da porazi nisu tragedija. Treba ih prihvatiti i sportski čestitati protivniku jer je taj put bio bolji. Šah je moguće uporediti sa životom. Jedan od najboljih šahista svih vremena, Garry Kasparov (2009), napisao je knjigu Kako život imitira šah. Analogno šahu svaki čovjek u životu svakodnevno donosi odluke. Šah nas uči životu. (Martinović, 2018).

Mjesto šaha u Bloomovoj taksonomiji

U pedagogiji se kao klasifikacija kognitivnog učenja i razmišljanja koristi tzv. Bloomova taksonomija koju je razvio američki psiholog Benjamin Bloom (1956), a služi rangiranju kognitivnih vještina od jednostavnijih do kompleksnijih. Nivoi učenja nižeg reda prema Bloomu su: 1. prisjećanje (posjedovanje činjeničnog znanja) 2. razumijevanje i 3. primjena, a nivoi učenja višeg reda su: 4. analiza 5. sinteza i 6. evaluacija (Bloom, 1956). Školama se danas zamjera na pristupu koji od učenika zahtijeva učenje koje se zasniva na nižim nivoima Bloomove taksonomije i to najčešće na prvom nivou koji se zasniva samo na usvajanju informacija, odnosno "štrebanju". Delors i sur. (1998); Stevanović, 1998; Tomić i Osmić, 2006; Brkić i Tomić, 2017, Tomić i Karić, 2021 i drugi). naglašavaju da se u školama prvenstveno "uči znati" a da se zanemaruju ostali oblici učenja. Autori smatraju da takva praksa vodi dehumanizaciji.

Prema Dryden i Vos (2001), bubanje nepotrebnih činjenica često je štetno za razvoj učenika, ali i cijelog društva.(Dryden i Vos, 2001; Stevanović, 1998; Suzić, 2005; Tomić i Osmić, 2006; Brkić i Tomić, 2017; i drugi). Od učenika se traži da uče za život, da uče s razumijevanjem, da uče samo ono što je bitno i važno i da znaju primijeniti naučeno u rješavanju nekih novih

problema, traži se od njih operativno, aplikativno znanje. Preporučuje se učenje koje od učenika zahtijeva vještine višeg nivoa. Prednost šaha je što zadovoljava tu preporuku. Kao što Bloom (1956) i tvrdi, za djelovanje na nivoima višeg reda potrebno je prvo savladati one nižeg reda. U šahu to čini osnovu jer bez poznavanja pravila, razumijevanja osnovnih principa i zakonitosti kao i njihove primjene, ne bi se ni moglo igrati.

Igranje šaha zahtijeva od igrača vještine višeg reda Bloomove taksonomije. Igrači konstantno analiziraju novonastale pozicije, pokušavaju ustanoviti bitne elemente na osnovu kojih će vući sljedeće poteze. Sintezom svih tih elemenata, šahisti kreiraju svoju vlastitu strategiju i uvijek pokušavaju smisliti više od svog protivnika. (Martinović, 2018). Tokom, ali i nakon partije, važna je evaluacija. Usred partije igrač stalno mora ocjenjivati stotine mogućih pozicija i procijeniti koja je za njega najpovoljnija i kojoj će težiti. Nakon partije uz veliku dozu samokritičnosti, mora ustanoviti koje su mu odluke bile dobre, a koje pogrešne, kako bi znao šta će mijenjati u idućoj partiji. Bloom i sar. Razlikuju četiri vrste učenja, koje nazivaju potpornjima obrazovanja. To su: učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti (Delors i sur., 1998).

Metakognicija se definira kao mišljenje o mišljenju (Serra i Metcalfe, 2009) i može se odnositi na mišljenje o bilo kojem mentalnom procesu pa je kao i druge vrste kognicije podložna pogreškama i iluzijama. Određeni nalazi ukazuju kako su studenti koji su se bavili šahom postizali više postignuće u metakognitivnim sposobnostima i matematičkim sposobnostima rješavanja problema za razliku od onih studenata koji se nisu bavili šahom (Kazem, Yektayari Abad, 2012). Igranje šaha poboljšava fleksibilnost igrača. Igrač može vježbom poboljšati svoje odlučivanje, naročito ako dobiva specifične povratne informacije o tome kako da popravi svoje strategije (ili izgradi) odlučivanja. Drugi način je prikupljanje tačnih informacija za kalkulaciju vjerojatnosti i prikladna upotreba vjerojatnosti u donošenju odluka. I teorija subjektivne očekivane vrijednosti pruža jako dobre preporuke za poboljšavanje efikasnosti odlučivanja kad je osoba suočena s donošenjem odluke koja je važna da bi opravdala vrijeme i uloženi mentalni napor (Sternberg, 2005).

Uloga šahovske igre u razvoju ličnosti

Šah ima veliku ulogu za cjelokupan razvoj ličnosti osoba koje ga upražnjavaju i za razvoj društva kao cjeline. Njegov utjecaj je neosporan na moralni, kognitivni, emocionalni, socijalni, estetski, te tjelesni (zdravstveni) razvoj djece, mladih i odraslih, ali i svih dobnih skupina osoba koje ga upražnjavaju. (Tomić, 2021). Šahovska igra doprinosi razvoju etičkih vrijednosti i osobina igrača : odlučnosti, inicijativnosti, istrajnosti, upornosti, demokratičnosti, solidarnosti i drugih karakternih crtaličnosti odgajanika, šahu su strani: pasivnost, neodlučnost, plašljivost, lakomislenost, igre na sreću i egoizam. U šahu se slučajno dotaknuta figura mora vući (poznato je šahovsko pravilo), gdje je velika odgovornost za svaki potez. Prvo se u glavi osmisli, pa rukom izvede. Zakonitost koja vlada u šahu izuzetno disciplinira duh.

Prema Dizdar (2014) ; Tomić i Tomić, B. (2011 ; 2014 ; Tomić, 2021) pozitivni ishodi učenja šaha kod mladih su brojni. Navest ćemo neke od njih :

- šah uči vještini rješavanja problema
- nagrađuje istrajnost i strpljivost u rješavanju zadataka.
- podstiče originalnost, inventivnost i imaginaciju.
- zahtijeva dosljednost u provođenju vlastitih zamisli.
- razvija samopouzdanje, realnu procjenu vlastitih sposobnosti i poštovanje prema protivniku - jer razvija predstavu o vrijednosti uspjeha koji nije slučajan…

- uči odgovornosti - jer uči samostalnosti u donošenju odluka; uči da samo uporan rad donosi rezultate.

Šah je model svijeta u stalnim promjenama - jer nudi beskonačan izbor novih pozicija, podložnih stalnim promjenama, i zahtijeva nove pristupe i rješenja. Šah razvija memoriju - šahovski sadržaji navode na razvijanje pamćenja obrazaca, umjesto pojedinačnih podataka. Šah zahtijeva sposobnost kvalitetne obrade informacija i brzog donošenja odluka - količina informacija koje se obrađuju u traženju rješenja je velika, a odluke se uvijek donose u uvjetima vremenskog ograničenja. Šah brzo razotkriva površnost, brzopletost i druge negativne aspekte u ponašanju jer to neizbježno rezultira pogreškama i jalovim rješenjima. Šah je djelotvorno sredstvo u njihovu otkrivanju, ali pogoduje i njihovom uklanjanju.

Šah uči logičkom i djelotvornom razmišljanju - do pozitivnog ishoda dolazi se uz stalno traženje, procjenjivanje i izbor najbolje mogućnosti. Šah povezuje djecu neovisno o socijalnom i ekonomskom statusu obitelji i sredine iz koje potječu. Šah pomaže u socijalizaciji i sprječavanju štetnih navika –velik broj mladih u siromašnim četvrtima velikih američkih gradova našao je zaštitu od štetnog uličnog života i samopoštovanje u sustavnim školskim šahovskim aktivnostima. Partnera za igru moguće je pronaći u svakome trenutku, natjecanja je moguće posjetiti i uključiti se u stručne komentare - svakodnevno i nasvim kontinentima.

Šah štiti od štetnih utjecaja u virtualnom svijetu - internet mladima ne donosi dovoljnu zaštitu od izbora štetnih i destruktivnih sadržaja. Šahu je, nasuprot tome, strano rušenje, razaranje i odabir rješenja koja ne uvažavaju poziciju suparnika. Šah na mlade djeluje preventivno jer svojim sadržajem i u njega ugrađenim vrijednostima ističe značaj saradnje, uvažavanja različitosti i drugačijeg mišljenja. "Šah je zabavan. Šah je igra“ (Dizdar, 2014: 5–6); Tomić, 2021).

U svijetu su provedena brojna istraživanja čiji su rezultati pokazali da šah igra veliku ulogu u razvoju stvaralačkog mišljenja djece i mladih. Bine (1984) godine poučavao je igru šaha na slijepo i došao do zaključka da vidne predstave šahista imaju misaoni karakter. Druga istraživanja koja su objavljena 1925. godine otkrila su da šahisti izuzetno vladaju sobom, da imaju discipliniranu volju, i neobičnu sintetičku snagu mišljenja. U šahu vlada zakonitost koja doprinosi discipliniranju duha. Igrajući šah, odgajanici bilo koje dobi, na zabavan način mogu učiti na koji način razmišljati i rješavati raznovrsne problemske situacije.(Tomić, 2021).Ova vještina je posebno korisna učenicima i studentima u svakodnevnom procesu rješavanja obrazovnih problema. Istraživanje provedeno u Kanadi, u kome su učenici i razredi koji su u kurikulu iz matematike imali uključen šah, pokazalo je da su ovi učenici postigli znatno bolje rezultate u rješavanju matematičkih zadataka od učenika kojima šah nije bio u kurikulu (Gaudreau 1992, prema Ferguson 1995: 12–13); prema: Tomić, 2021).

Rezultati istraživanja su pokazali da je grupa koja se bavila šahom postigla bolje rezultate na svim obavljenim testovima, uključujući školskim testiranjima, kao i testovima Agencije za vanjsko vrednovanje, koja nije znala identitete učenika (Gobet i Campitelli, 2006). U istraživanju koje je proveo Ferguson (1995) među intelektualno nadarenim učenicima došli su do rezultata da su učenici koji su igrali šah pokazali veći napredak na polju kritičkog miščjenja i na području kreativnosti u odnosu na kontrolnu grupu u svim poljima kreativnosti, a naročito u originalnosti. (Ferguson, 1995: 4–8). Studija provedena u Indiji od strane grupe autora (pokazala je da sistemsko vježbanje šaha povećava količnik inteligencije i kognitivne sposobnosti u djece. Nakon šahovske obuke porasli su svi parametri kognitivnog funkcioniranja (osim vizualno-motoričkih funkcija). (Joseph, Easvaradoss, Kennedy i Kezia, 2016). Slično istraživanje je provedeno i u Venecueli i potvrdilo je rast količnika inteligencije nakon proučavanja šaha u svim grupama, bez obzira na

spol ili socioekonomski status. (Ferguson, 1995). Učenici "s razvijenijim šahovskim vještinama imaju i veću inteligenciju"(Horgan i Morgan, 1990: 109−128). Rezultati istraživanja koje su sa odraslim igračima provodili Grabner i saradnici su pokazali da postoji umjerena povezanost između bavljenja šahom i opće inteligencije, a posebno je izražena povezanost s matematičkom i logičkom inteligencijom. (Grabner, Stern, Neubauer, 2007: 398−420). Istraživanje utjecaja igre šaha na usporavanje pada kognitivnih sposobnosti kod starijih osoba u Španjolskoj ukazalo je na vrijednost šaha kao intervencijske terapije protiv kognitivnog propadanja. (FIDE, 2012: 21), prema: Tomić, 2021).

Pored kognitivne strane odgajanikove ličnosti, šah doprinosi i podsticanju emocionalnih i socijalnih kompetencija igrača. (Tomić i Tomić, B. (2011, 2014; Tomić, 2021). Igra šaha jača samopouzdanje, strpljivost, upornost, samokontrolu što doprinosi ljudskim stavovima i postignuću. Ovo je potvrdila kineska studija (Jianguo, Wenying, Zhigang, Zhou, 2017: 1-3). *U istraživanju* provedeno*m* u jednoj školi u New Yorku, u kojoj je prije nekoliko godina šah ušao u kurikul, većina učitelja se izjasnila da šah pozitivno utječe na saradničke vještine među učenicima, i da je šah pozitivno utjecao na učenička samopouzdanja i socijalne vještine u cijeloj školi. Brdal (2011) navodi da šah spaja ljude neovisno o spolu i dobi, uz još jednu specifičnu karakteristiku: osobama sa 100% invaliditetom omogućava potpunu integraciju u sportsku, a time i u društvenu zajednicu.

Tomić R. i Tomić, B. (2011; 2014 ; Tomić, 2021) naglašavaju da učešće u šahovskoj igri posebno podstiče razvoj socijalnih i radno-akcionih kompetencija. Šah ima veliku ulogu za zdravlje jer može direktno djelovati na razne bolesti kao olakšavajuća okolnost. Prema Salthousu (2009: 3) neki elementi kognitivnog propadanja povezani sa starenjem počinju kod zdravih odraslih već u dvadesetim i tridesetim godinama. Istraživanja među osobama starijim od 60 godina sugeriraju da je šah vrijedan u borbi protiv Alzheimerove bolesti, *i*straživanje ljekara u Centru za kognitivnu neuroznanost u Bronu u Francuskoj pokazalo je da su pacijenti shizofrenije koji su svakodnevno igrali šah pokazali napredak u oporavku u odnosu na pacijente koji ga nisu igrali, isto je sa onkološkim bolesnicima. (iskustvo autorice). (Tomić, 2021).

Šah ima veliku ulogu i u rehabilitaciji osoba koje manifestiraju sociopatološke manifestacije svih dobnih grupa, kao i u rehabilitaciji i inkluziji u društvenu zajednicu zatvorenika kad izađu iz kazneno-popravnih ustanova.

Šah u školi

Tradicionalan pristup nastavi doživljava kritike početkom 20. stoljeća. Javljaju se brojni alternativni pedagoški pravci: Montessori sistem, Freinetove škole, Dalton-plan, Winnetka plan, Jena-plan, Waldorfske škole i dr. (Matijević, 2001). Zajednička ideja svim navedenim alternativnim pravcima je izbacivanje modela "stare škole" koju je karakterizirao frontalni rad nastavnika, njegova aktivna uloga, te pasivna uloga učenika koji je slušao izlaganje nastavnika i trudio se zapamtiti te informacije da bi ih kasnije mogli reproducirati u svrhu dobivanja što bolje ocjene. Nažalost ovaj način rada prisutan je i danas u velikome broju naših škola. Pa ipak, alternativni pedagoški pokreti su pokrenuli novi val pedagoških razmišljanja. Tako brojni autori kao što su: (Armstrong, 2008; Brkić i Tomić, 2017; Glasser, 2005; Matijević i Radovanović, 2011; Meyer, 2005; Sahlberg, 2011; Stevanović, 1998; Suzić, 2005; Terhart, 2011; Tomić i Osmić, 2006; Vilotijević, 2001; Vrcelj, 2000 i drugi) pišu o nedostacima prakse tradicionalne škole, a razvijaju jednu novu pedagogiju, usmjerenu na učenika.

Prema takvoj pedagogiji u nastavi se trebaju kombinirati različite metode učenja i poučavanja, učenik mora biti aktivan subjekt odgojno-obrazovnog procesa, a svrha toga nije samo pamćenje činjenica, već razvoj svestrane ličnosti koja zna samostalno kritički razmišljati, rješavati probleme i primjenjivati naučeno. (Branković i Ilić, 2003; Martinović, 2018, Poljak, 1983; Stevanović, 1998; Suzić, 2005; Tomić i Osmić, 2006; Vilotijević, 2001). Ako detaljnije izvršimo analizu karakteristika ovakve nastave, uočit ćemo da se šah kao nastavno sredstvo može savršeno uklopiti. O značaju i raznolikosti metoda poučavanja u nastavi pisali su mnogi didaktičari. (Bognar i Matijević, 1993; Branković i Ilić, 2003; Brkić i Tomić, 2017; Meyer, 2005; Poljak, 1980; Stevanović, 1998; Suzić, 2005; Terhart, 2001; Tomić i Osmić, 2006; Vilotijević, 2001; i brojni drugi). Njihov stav je jedinstven da ne postoji savršena metoda poučavanja već je potrebno kombinirati sve postojeće.

Nastavne metode klasificiraju se različito od strane različitih didaktičara. Najveći broj didaktičara prihvata Poljakovu klasifikaciju : "1. Metoda demonstracije, 2. Metoda praktičnih radova, 3. Metoda crtanja, 4. Metoda pisanja, 5. Metoda čitanja i rada na tekstu, 6. Metoda razgovora, 7. Metoda usmenog izlaganja" (Brkić i Tomić, 2017; Poljak, 1980, 1983; Tomić i Osmić, 2006; Tomić i Karić, 2021).

Sve ove nastavne metode mogu se uspješno koristitii u šahovskoj nastavi. Meyer (2005) raznolikost nastavnih metoda navodi kao jednu od karakteristika dobre nastave pa se može zaključiti da što češće kombiniranje navedenih metoda doprinosi i kvalitetnijoj šahovskoj nastavi. Uloga nastavnika u šahovskoj igri je u skladu sa zahtjevima savremene pedagogije. Šah po svojoj prirodi zahtijeva aktivnost igrača, jer ga se u suprotnom ne bi ni moglo igrati. Doda li se tome i teza da je šah igra i da sadrži oblik razonode, učenici mu pristupaju s većim nivoom intrinzične motivacije.

Pored navedenih pedagoških prednosti bavljenja šahom, Pavičić Vukičević (2013) uočava i onu da je šah u svojoj suštini igra pa povezuje šah s pozitivnim aspektima igre općenito. Igru je stvorio čovjek pa ona sadrži sve elemente zajedničkog ljudskog života. (Huizinga 1992, prema PavičićVukičević 2013). PavičićVukičević (2013) na osnovu analize zaključuje da šah u sebi nosi sve te komponente, a naglašava i očiglednu prednost šaha kao igre, a to je da su igre općenito zabavne. O igri, kao imanentnoj ljudskoj potrebi pomoću koje se održava psihička ravnoteža, pisao je i Piaget (1981). Opisao ju je kao ugodnu i opuštajuću aktivnost kojoj se čovjek predaje da bi se udaljio od svakodnevne rutine. Ferguson (1999) pretpostavlja da šah pomaže stvaranju sinaptičkih veza u mozgu i rastu dendrita.

Zaključak

Razlozi za upražnjavanje šaha kao strategije učenja su brojni. Šah ima veliku ulogu u odgoju djece i mladih. Kao strategija učenja može se koristiti u nastavi raznih nastavnih predmeta: maternjeg jezika, poznavanja prirode, matematike, likovne culture i muzičkog odgoja. Značajan je factor odgoja mladih u slobodnom vremenu. Kao igra se može upražnjavati u školi u okviru šahovskih sekcija ili društava, na fakultetima, u obiteljskom domu, na ljetovanju, zimovanju, i u drugim okolnostima. Igra šaha doprinosi razvoju ličnosti, kako kognitivnom, emocionalnom, socijalnom razvoju, tako i radno-tehničkom odgoju, te moralnoj i estetskoj strani razvoja odgajanikove ličnosti. Šah se može koristiti u prevenciji sociopatoloških manifestacija, u liječenju od teških i neizlječivih bolesti (carcinoma i drugih hroničnih bolesti), kao vid samopsihoterapije, šah pojačava mogućnosti ovih osoba da budu ravnopravni, poštovani i uvaženi u komunikaciji s drugima.

Šah kao strategija učenja je potreban i neophodan svakome čovjeku jer osposobljava za brzo i efikasno učenje, brže i trajnije pamćenje i učenje učenja svakog pojedinca koji se njime bavi. Savremeno vrijeme i život od svih žitelja našeg i narednih vijekova, tražit će ljude koji će biti spremni brzo, lako i adekvatno rješavati životne probleme i izazove na koje nailaze, a velike mogućnosti za to pruža šah. Šahovska igra razvija kreativnost, kritičko mišljenje, doprinosi rješavanju svakodnevnih životnih problema, poboljšava memoriju i utječe na razvoj kvocijenta inteligencije.

Šah mogu i trebaju igrati sve dobne grupe odgajanika, može koristiti nadarenim učenicima i učenicima s poteškoćama u razvoju. Kao mentalni trening šah može biti dopuna svakoj fizičkoj aktivnosti. Značaj i prednosti šaha u učenju i potrebi njegovog uvođenja u škole, potvrdili su rezultati brojnih istraživanja u svijetu i u našem okruženju.

Literatura

1. Anić, V. i Goldstein, I. (1999). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi liber.
2. Antolčić, M. (2018). *Utjecaj obrnute perspective na fleksibilno mišljenje u šahu* . Završni rad. Sveučilište u Zadru . Preuzeto sa: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:426461 (8.5.2021)
3. Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
4. Binet, A. (1984). *Psychologie des Grands Calculateurs et des Joueurs d' Echecs*. Paris: Hachette.
5. Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Vol. 1: *Cognitive Domain*. New York: McKay.
6. Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školskaknjiga.
7. Branković, D. i Ilić, M. (2003*). Osnovi pedagogije*. Banja Luka.
8. Brkić, M. i Tomić, R. (2017a). *Metodika nastave.* Međugorje: Sveučilište Hercegovina.
9. Brkić, M. i Tomić, R. (2017b). *Metodika odgojnog rada.* Međugorje: Sveučilište Hercegovina.
10. Cowley, M., & Byrne, R. M. J. (2004). Hypothesis testing in chess masters' problem solving. Manuscript in preparation.
11. Culture.net.hr. *Web centar.hrvatske kulture*. Preuzeto sa: https://www.culturenet.hr/default.aspx?id=82760 (26.2.2022.).
12. Delors, J. i sur. (1998). Učenje - blago u nama. *Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa
13. Dizdar, G. (2014). *Prijedlog uvođenja šaha u nastavu osnovnih škola Republike Hrvatske.* Zagreb: Hrvatski šahovski savez.
14. Dryden, G. i Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
15. Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), str. 4-58. doi:10.1177/1529100612453266
16. Ellis, D. (2006). *Becoming a master student athlete.* New York: Houghton Mifflin.
17. Ferguson, R. (1999). Teacher's Guide: Research and Benefits of Chess. U: McDonald, P., ur., *The Benefits of Chess in Education*. Ontario: Chess Federation of Canada.
18. Ferguson, R. (1995). *Chess in Education: Research Summary*. Preuzeto s: http://www.scholasticchess.mb.ca/docs/ciers.pdf (19.5.2019.)

19. FIDE (2012). *AGON releases new chess player statistic from YOUGov*. Preuzeto sa: http. fide.com/component/content/article/1-fide-news/6376-agon-releases-new-chess-player-statistics-from-yougov.html (16.1.2018.)
20. Franklin, B. (1786.) The morals of chess. *The columbian magazine*. Preuzeto sa: https://folk.uio.no/gatandbe/chessmorals.pdf (3.5.2019.)
21. Gaudreau, L. (1992). *Étude Comparative sur les Apprentissages en Mathématiques 5e Année.*
22. Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
23. Gobet, F., Campitelli, G. (2005*). Educational benefits of chess instruction: A critical review.* Dallas: Chess Program at the University of Texas at Dallas.
24. Grabner, R. H., Stern, E., Neubauer, A. (2007). *Individual differences in chess expertise: A psychometric investigation.* Acta Psychologica.
25. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement.* London: Routledge.
26. Horgan, D., Morgan, D. (1990). *Chess expertise in children. Applied Cognitive Psychology.* Preuzeto sa: https://www.uschesstrust.org/wpcontent/uploads/2007/08/chess-expertise-inchildren-by-dianne-d-horgan-anddavid-morgan1.pdf (9.5.2019.)
27. Huizing, J. (1992). *Homo ludens: o podrijetlu culture u igri.* Zagreb: Naprijed**.**
28. Jensen, E. (2005). *Super nastava*. Zagreb: Educa.
29. Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa.
30. Jerčić, M., & Sitar, J. (2013). *Učimo učiti. ŠTO je kvalitetno znanje i KAKO ga stjecati.* Zagreb: Element.
31. Jianguo, P., Wenying, J., Zhigang, H., & Zhou, N. (2017). *The influence of chess training on pupils' self-efficacy, self-esteem and social anxiety.* Preuzeto sa : https://www.researchgate.net/publication/330361690_The_influence_of_chess_training_on_pupils'_self-efficacy_self-esteem_and_social (9.5.2019.)
32. Joseph, E., Easvaradoss, V., Kennedy, A., Kezia, J. (2016). ResearchGate. *Chess training improves cognition in children.* Preuzeto sa : https://www.researchgate.net/publication/327337702_Chess_training_improves_ cognition_in_children (9.5.2019.)
33. Kasparov, G. (2009). *Kako život imitira šah*. Zagreb: V.B.Z.
34. Kazemi, F., Yektayar, M. & Abad, A. (2012). Investigation the impact of chess play on developing meta-cognitive ability and math problem-solving power of students at different levels of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 32,* pp.372- 379.
35. King, D. (2003.). *How Good is Your Chess?* Dover Chess.
36. Marcel Duchamp. Brainx Quote. Preuzeto sa: https://www.brainyquote.com/authors/marcel_duchamp (24.8.2018).
37. Margulies, S. (1996). *The Effect of Chess on Reading Scores: District Nine Chess Program Second Year Report*. New York: The American Chess Foundation. Preuzeto sa: http://files.givewell.org/files/Analysis/margulies.pdf (16.1.2018).
38. Martinović, S. (2018). *Šah kao izvannastavna aktivnost u osnovnim školama*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet Odsjek za pedagogiju .
39. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
40. Matijević, M. i Radovanović, D. (2001). *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine.
41. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava*? Zagreb: Erudita.
42. O´Brien, D. (2014). *Brzi um.* Zagreb: PLANET ZOE d. o. o.

43. Pastuović, N. (1999). *Edukologija- integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
44. PavičićVukičević, J. (2013). *Šah – strateškom igrom do boljih kognitivnih rezultata djece rane dobi*. Proceedings of OMEP International Conference. Zagreb: Alfa.
45. Petz, B. (ur.) (2005.). *Psihologijski rječnik.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
46. Piaget, J. (1957). *Construction of reality in the child*. London: Routledge i Kegan Paul.
47. Piaget, J. & Cook, M. T. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: International University Press.
48. Piaget, J. (1981). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
49. Poljak, V. (1980). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
50. Poljak, V. (1983). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
51. Režek, S. (2012.). Konj ili lovac. *Matka, 81*, str. 58-59.
52. Režek, S. (2013). Šah kao obavezna (izvannastavna) aktivnost u osnovnoj školi. *Poučak 14, (56),* str. 69 – 77.
53. Režek, S. (2016). *Kako život imitira šah (ili obratno) napredak 157 (3)*, str. 399-404.
54. Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske: što svijet može naučiti iz obrazovne reforme u Finskoj.* Školska knjiga.
55. Salthouse, T. (2009). *The National Center for Biotechnology Information Persistent age-related cognitive-motor decline in reaction times*. Preuzeto sa: https://www.ncbi.nlm. nih.gov/pmc/articles/PMC3981764/ (19.5.2019).
56. Serra, M. J. & Metcalfe, J. (2009). Effective implementation of metacognition. In Hacker, D.J., Dunlosky, J. i Graesser, A. C.(Eds.). *Handbook of Metacognition and Education*, 278-298. New York, NY: Routledge.
57. Shenk, D. (2007). *The Immortal Game*. London: Souvenir Press.
58. Spajić, M. (2017). *Tehnike učenja u razrednoj nastavi*. (Diplomski rad). Slavonski Brod: Sveučilište Josipa Jurja Strosmajera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
59. Srbiš, J. (2019).*Utjecaj šahovske igre na etičke vrijednosti u odgoju i obrazovanju djece*. (Diplomski rad) Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet. Preuzeto sa: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:281128 (26.2.2022).
60. Sternberg, R. J. (1999.). *Uspješna inteligencija*. Zagreb: Barka.
61. Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: R&S.
62. Stevanović, M. (1998). *Didaktika*. Tuzla: R&S.
63. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za 21. vijek*. Banja Luka: TT- Centar.
64. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
65. Tomić, R. i Karić, E. (2021). *Didaktika*. Beograd: Samo korak.
66. Tomić, R. i Osmić, I. (2006). *Didaktika*. Tuzla: Denfas.
67. Tomić, R. i Tomić, B. (2011). Odgojna uloga šaha u slobodnom vremenu mladih. *Zbornik radova Međunarodnog znanstvenog skupa Unapređenje kvalitete života djece i mladih.* Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, str.243–250.
68. Tomić, R., Tomić, B. (2014). Uloga šaha u edukaciji mladih za život u savremenom dobu. *V Međunarodni naučno-stručni skup Kulturni identitet u digitalnom dobu*. Zenica. Filozofski fakultet, str. 235–240.
69. Tomić, R. (2021). Mjesto šaha u školi budućnosti. *Osmi naučno stručni skup Nauka i suvremenost.* Zenica: Univerzitet u Zenici i Filozofski fakultet. Zbornik radova.

70. Trepić, D. (2018). Šah i vizualni prostor. (Diplomski rad). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku . Preuzeto sa: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:251:638793 (8.5.2021).
71. Vilotijević, M. (2001). *Didaktika*. Sarajevo: Most.
72. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Filozofski fakultet: Rijeka.
73. Weinstein, C. E., Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. U Wittrock, M. C. (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillian

CHESS AS AN IMPORTANT LEARNING STRATEGY IN THE SCHOOL OF THE FUTURE

Abstract

Accelerated pace of life and work, to keep pace with time and modern virtual technology, imposes a new pace, new rules, seeks new knowledge and competencies, which to develop and adopt, requires a responsible attitude of each individual to work and learning more from an early age. From an early age, children are exposed to the pressures of modern life, worrying about how they will cope with new challenges. In the world of rapid and sudden changes, it is difficult to step boldly and boldly towards the new, because what is just being understood and known is being abandoned, and new models and challenges of modern technology are being offered. Already in preschool, one should strive to develop competencies in children in order to successfully cope with the challenges in the society of the future. That is why the school must prepare children and young people for the new times, train them for learning to learn, for self-education, or for permanent education. The modern school is looking for new learning systems and methods of working with children in order to prepare and prepare them for life and work in the 21st century with a minimum of time and effort. Thus, research is being conducted in the world, the environment, and even in our country on the role of chess and chess in the education of children and youth and the possibility of introduction into school systems at all levels of education. The main goal of the paper is to analyze and present the views of prominent scientists and pedagogues who have dealt with the role of chess in the education and development of personality in our region and in the region. This work and pointing out the importance of chess and chess in the education of all age groups of students, seeks to interpret and present its strength and importance in maintaining mental health, overcoming everyday difficulties, solving problems faced by children, youth and adults, and in encouraging a cheerful mood and positive emotions in work and learning. The purpose is to search for ways to raise a cheerful and happier individual and, accordingly, a happier human community and humanity.

Keywords: *modern society, learning strategies, chess, school of the future****.***

UDK 316.644:502/504]:373.3.014.523
Izvorni naučni rad

Nermin Tufekčić
Izet Pehlić

STAVOVI NASTAVNIKA O EKOLOGIJI I FUNKCIONALNOSTI SADRŽAJA EKOLOGIJE U UDŽBENICIMA OSNOVNOŠKOLSKE ISLAMSKE VJERONAUKE

Sažetak

Cilj istraživanja bio je da se ispitaju stavovi nastavnika o ekologiji i ustanovi da li su sadržaji ekologije u osnovnoškolskim udžbenicima Islamske vjeronauke u funkciji razvoja ekološke svijesti, te da li nastavnici podjednak značaj daju svim faktorima utjecaja i aktivnostima u školi u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika. Od istraživačkih metoda korišten je deskriptivno analitički survey metod u ispitivanju stavova nastavnika. Od istraživačkih instrumenata korišteni su: Anketni upitnik o sadržajima ekologije u udžbenicima Islamske vjeronauke, Upitnik za nastavnike o ekologiji, i Skala ekoloških vrijednosti (SV-3). Istraživački uzorak je sačinjavalo 100 nastavnika vjeronauke različitog obrazovnog nivoa, godina staža i mjesta u kom rade, a po naravi bio je ciljani uzorak. Istraživački rezultati su pokazali da nastavnici smatraju da sadržaji u udžbenicima Islamske vjeronauke nisu u dovoljnoj mjeri oblikovani tako da budu u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika, te da nastavnici ne daju podjednak značaj svim faktorima utjecaja i aktivnostima u školi u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika. Nastavnici smatraju da najveći utjecaj na stavove mladih prema životnoj sredini ima porodica, slijede je škola, zatim mas-mediji, vršnjaci i najmanji utjecaj ima slobodno vrijeme. Nastavnici su školske faktore rangirali po stepenu utjecaja na odgoj i obrazovanje učenika za zaštitu životne sredine na sljedeći način: 1. stručna osposobljenost nastavnika, 2. didaktičko-metodička osposobljenost nastavnika, 3. posjete, izleti, ekskurzije, 4. nastava, 5. društveno-koristi rad, 6. udžbenici, 7. javna i kulturna djelatnost škole, 8. odjeljenska zajednica, 9. školski ambijent, 10. slobodne aktivnosti učenika i 11. učenička štampa.

***Ključne riječi**: ekološki sadržaji, vjeronaučni udžbenici, školski faktori utjecaja, ekološka svijest*

Uvod

Škola, pored porodice, religije, mas-medija, vršnjaka, kao jedan od najznačajnijih faktora razvoja ekološke svijesti, zaslužuje posebnu pažnju svih faktora uključenih u odgojno-obrazovni sistem. Ona predstavlja prvu instituciju u kojoj mlada osoba "počinje dobivati cjelovitija i sistematičnija znanja, sposobnosti i navike iz općeg fundusa ljudske civilizacije" (Ajanović i Stevanović, 1998:107). Bitni sadržajni elementi škole, odnosno odgojno-obrazovnog sistema, koji ostvaruju značajan utjecaj na razvoj ekološke svijesti kod učenika jesu kurikulum i udžbenici. Njihov značaj presudan je u razvoju ekološke svijesti kod učenika u sistemski i planski organiziranom odgojno-obrazovnom procesu mladih. Često je njihov utjecaj indirektan, ali daje općenite postavke za direktno djelovanje svih ostalih školskih odgojnih faktora u procesu razvoja ekološke svijesti učenika.

Škola je vrlo važan faktor razvoja ekološke svijesti i ekološke kulture učenika. Neka istraživanja (Slunjski, 2008; Pollard, 2002; Hentig, 1997; Šagud, 2006) pokazala su da je funkcija

škole bar donekle ostvarena kada su u pitanju znanja i odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj, a kada je u pitanju odgojna komponenta da je ona zapostavljena. Različiti su nazivi namijenjeni razvoju ekološke svijesti kod učenika. To su ekološki odgoj, odgoj za okoliš i odgoj za održivi razvoj. Neki vidovi ciljane edukacije o okolišu su briga i čuvanje, kvalitet života za sve, odgovornost za budućnost, životni stil u skladu sa okolišem, racionalno korištenje izvora i drugo.

Mnoge zemlje u našem okruženju ugradile su sadržaje ekološkog odgoja u programe odgoja i obrazovanja, uvažavajući razmatranja, rezolucije i preporuke za obavezno obrazovanje UNESCO-a i Evropskog vijeća. Tako, Jovanović (1998) navodi kao jedan od bitnih zaključaka i zadataka obaveznog obrazovanja: "Razvijanje svesti o potrebi čuvanja i unapređivanja zdravlja i životne sredine i radne sredine (zdravstvene i ekološke kulture)" (Jovanović, 1998: 45).

Savremeni odgoj treba da omogući maksimalan i mnogostran razvoj svakog pojedinca. Tako, uloga učitelja u školi i izvan nje "u deontološkom smislu sve više dobiva u svojoj otvorenosti, svakodnevnim akcijama, projektima, kvaliteti međuljudskih odnosa, humanizaciji i partnerstvu između učitelja i učenika, te drugih činitelja odgoja i obrazovanja" (Rosić, 2007: 25). Prema Glasseru (1994), u školi je vrlo bitan kvalitetan rad uz povoljan ugođaj, gdje nema prisile i gdje učenici svoj rad sami vrednuju. Za Hentiga (1997), savremena škola je mjesto gdje se djeca igraju, razgovaraju, maštaju, poklanjaju pažnju jedni drugima itd., a ne samo mjesto učenja. U školi učenici provode svoj život. Svaka od savremenih škola razlikovat će se po nečemu od drugih, jer su različiti učitelji, učenici, mjesto u kojem se nalaze. Njihova različitost je njihovo bogatstvo. Različitost će se ogledati u stilovima rada učitelja i učenika, u projektima. Vodit će računa da učenici stječu znanja koja će im koristiti, da podstiče pozitivne utjecaje, a ublažava negativne itd.

Funkcionalnost sadržaja ekologije u udžbenicima

U kontekstu analize udžbenika, odnosno analizi sadržaja ekologije u udžbenicima Islamske vjeronauke, zanima nas da li udžbenici nude mogućnosti za sticanje znanja/činjenica, vrijednosti i vještina. Praksa je da školski udžbenik u cijelosti, ili većim dijelom, obuhvata školski program. Udžbenik u našoj odgojno-obrazovnoj praksi ima funkciju da prenese činjenice, znanja u određenom nastavnom području/predmetu odgajanicima određenog odgojno-obrazovnog uzrasta. Nekada su se nastavnici u odgojno-obrazovnom radu sadržaja udžbenika držali doslovno i on im je bio jedini nastavni izvor (Malić, 1986; Mijatović, 1999).

Kvalitet udžbenika nije predmet stalne kritičke analize samo u našoj odgojno-obrazovnoj realnosti, već je to aktuelna tema u svim zemljama. Razvojem kvaliteta udžbenika značajno se doprinosi poboljšanju kvaliteta odgoja i obrazovanja u cijelosti, jer je kvalitet udžbenika u najdirektnijoj vezi s kvalitetom odgojno-obrazovnog procesa (Ivić, Pešikan i Antić, 2008: 17).

Savremeni udžbenik zahtijeva posebno mjesto za gradivo problemskog karaktera koje će učenika navoditi na razmišljanje, samostalan rad i izazivati pozitivnu motivaciju radoznalosti i razvijanja ljubavi prema saznanju i nauci (Havelka, 2001; Ivić, Pešikan i Antić, 2008). Neophodno je prevazići subjektivizam u izlaganju i akcentirati ona mjesta u gradivu koja mogu da aktiviraju emocionalni odnos učenika prema njemu. Školski udžbenik je složen sistem sastavljen od više međusobno povezanih komponenti (Laketa, 2008: 51) i treba biti koncipiran tako da svaka nova nastavna jedinica za odgajanika bude nova razvojna stepenica, kako kod ostalih sadržaja tako i kod sadržaja ekologije.

Iz našeg ugla posmatranja, udžbenik mora ostvarivati i funkciju razvoja ekološke svijesti kod učenika. Sa današnjim sve prisutnijim problemima ekologije svaki udžbenik bi trebao da pored saznajno-odgojnih, didaktičko-metodičkih, estetskih obavezno sadrži i dimenziju ekoloških

vrijednosti (Marinković, 1997; Havelka, 2001: 50-56; Kocić i Trebješanin, 2001). Tako koncipirani udžbenici trebali bi biti i u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika.

Kada govorimo o ekološkim vrijednostima koje svaki udžbenik mora da sadrži može se posmatrati njegova tehnička strana, upotreba papira koji je ekološki prihvatljiv, boje za štampanje i svih materijala koji su korišteni prilikom izrade udžbenika da su u skladu sa ekološkim standardima i sl. Na taj način šaljemo učenicima poruku o razvijenoj ekološkoj svijesti koja je prisutna i kod tehničkih standarda uvaženim u procesu izrade udžbenika.

Udžbenici Islamske vjeronauke svakako mogu biti izvor ekoloških znanja i njihove primjene. Savremeni udžbenici Islamske vjeronauke ako hoće da opravdaju svoju aktuelnost moraju biti u korak sa problemima današnjice i akcentirati te probleme kroz islamsko učenje. U svakom udžbeniku Islamske vjeronauke može se naći mjesto za interpretaciju tema kao što su: ljudska prava, tolerancija, ekologija, promocija nenasilja, jer su takve teme u osnovi samog islamskog učenja. Svaki udžbenik pa i udžbenik Islamske vjeronauke pored toga što mora biti zanimljiv, dinamičan, podsticajan, mora i da zadovolji sljedeće zahtjeve:

- da bude što interaktivniji (da upućuje na druge izvore znanja, na druge ljude),
- što univerzalniji (da učenici vide da postoje univerzalne vrijednosti i da je to ono što je zajedničko za cijeli svijet kao što su prava i odgovornosti, kao što je pitanje ekologije i opstanka čovjeka),
- što ličniji (da ne tretira dijete kao bezlično stvorenje, da dijete vidi sebe kao dio zajednice, ali kao i ličnost sa vlastitim identitetom),
- što raznolikiji,
- što tolerantniji… (Marinković, 1997: 253).

Metod

Predmet ovog istraživanja jesu stavovi nastavnika o ekologiji i funkcionalnosti sadržaja ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke. Cilj istraživanja bio je da se ispitaju stavovi nastavnika o ekologiji i ustanovi da li su sadržaji ekologije u osnovnoškolskim udžbenicima Islamske vjeronauke u funkciji razvoja ekološke svijesti, te da li nastavnici podjednak značaj daju svim faktorima utjecaja i aktivnostima u školi u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika. Pošlo se od pretpostavke da nastavnici Islamske vjeronauke smatraju kako su sadržaji ekologije u osnovnoškolskim udžbenicima Islamske vjeronauke u funkciji razvoja ekološke svijesti, te da podjednak značaj daju svim faktorima utjecaja i aktivnostima u školi u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika.

Od istraživačkih metoda korišten je deskriptivno analitički survey metod (Mužić, 1999; Fajgelj, 2004) u ispitivanju stavova nastavnika. Od istraživačkih instrumenata korišteni su: Anketni upitnik o sadržajima ekologije u udžbenicima Islamske vjeronauke, Upitnik za nastavnike o ekologiji i Skala ekoloških vrijednosti (SV-3). Urađena je analiza pouzdanosti istraživakog instrumentarija i rezultati su potvrdili odgovarajuću pouzdanost za relevantno zaključivanje.

Populaciju istraživanja sačinjavali su nastavnici predmeta Islamske vjeronauke sa područja Zeničko-dobojskog i Tuzlanskog kantona. Uzorak je sačinjavalo 100 nastavnika vjeronauke različitog obrazovnog nivoa, godina staža i mjesta u kom rade, kako bi uzorak bio što reprezentativniji i odražavao stavove i mišljenja većeg dijela populacije. Ovaj uzorak imao je karakteristike ciljanog uzorka (Cohen, Mainion i Morrison, 2007).

Obrada podataka dobijenih iz anketnog upitnika za nastavnike urađena je u statističkom paketu SPSS. Od statističkih tehnika u analizi stavova nastavnika korištene su aritemetička

sredina, t-test i ANOVA. T-test je rađen u funkciji testiranja razlika između aritmetičkih sredina dva nezavisna uzorka koji zadovoljavaju uslove korištenja parametrijskih testova. Analiza varijanse korištena je u testiranju razlike aritmetičkih sredina više uzoraka. Unutar jednofaktorske univarijantne analize varijanse korišten je i LSD test s ciljem ispitivanja međugrupnih razlika.

Rezultati

Na temelju istraživačkog cilja ispitani su stavovi nastavnika Islamske vjeronauke o ekologiji i o tome *koliko su sadržaji ekologije* u osnovnoškolskim udžbenicima Islamske vjeronauke u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika, te stavovi o faktorima utjecaja i aktivnostima u školi u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika. Slijedi analiza stavova nastavnika.

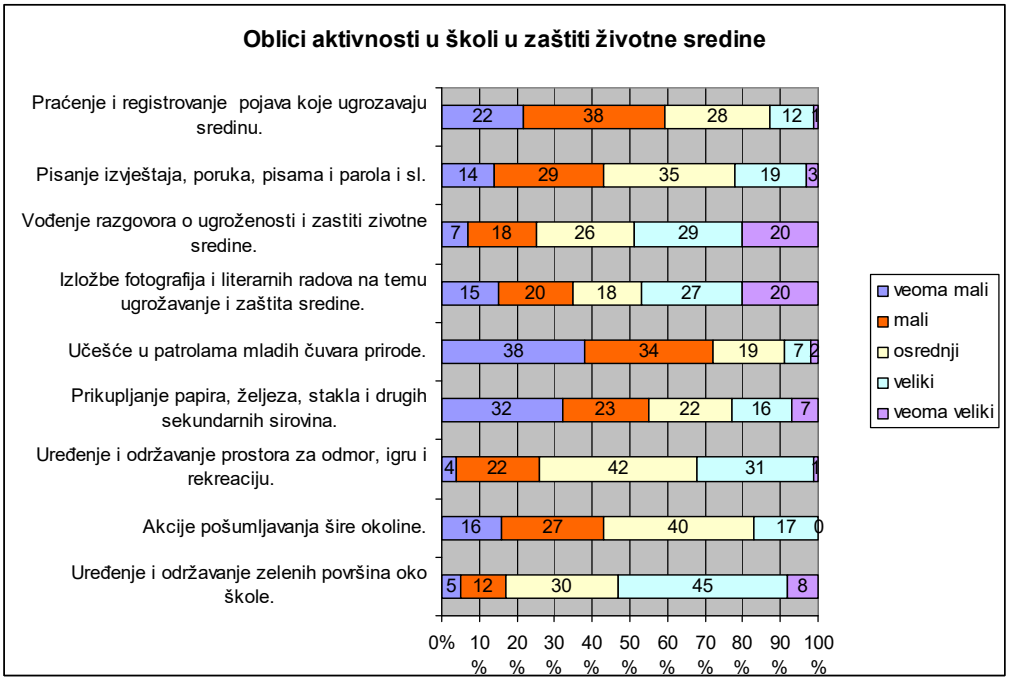
Nastavnici vjeronauke se smatraju obaviještenim o ekološkim problemima, jer su istraživački rezultati pokazali kako njih 73% izjavilo da se smatra dovoljno obaviještenim, sasvim dovoljno 14%, a samo 8% nastavnika smatra se nedovoljno obaviještenim, samo 1% sasvim nedovoljno i 4% nastavnika nisu mogli procijeniti nivo svoje obaviještenosti o ekološkim problemima. Interesantan je pokazatelj da samo 14% nastavnika živi u uglavnom očuvanoj sredini (zelene površine, rijeke, vazduh i sl.), njih 59% u osrednje zagađenoj, 24% u uglavnom zagađenoj, 2% u izrazito zagađenoj životnoj sredini dok 1% nije mogao procijeniti nivo zagađenosti vlastite životne sredine.

Najveći broj nastavnika (63%) smatra da ni druga mjesta nisu manje zagađena od njihove životne sredine, njih 27% smatra kako je zagađenost u njihovoj sredini manja nego u drugim mjestima, dok 10% nastavnika smatra kako je njihova životna sredina zagađenija nego u drugim mjestima. Istovremeno, 49% nastavnika prognozira povećanje zagađenosti u narednom periodu, njih 37% smatra da će nivo zagađenosti ostati isti, a samo 14% nastavnika je optimistično i pretpostavlja da će doći do smanjenja zagađenosti.

Interesirao nas je stav nastavnika o nivou zastupljenosti različitih aktivnosti u školi koji su u funkciji zaštite životne sredine. Rezultati istraživanja su pokazali da je u različitoj mjeri u školi zastupljeno više oblika aktivnosti u funkciji zaštite životne sredine (Grafikon 1).

Rezultati istraživanja su pokazali kako su zastupljeni svi navedeni oblici aktivnosti u školi u funkciji zaštite životne sredine, ali da je stepen njihove zastupljenosti različit.

Na osnovu aritmetičkih sredina stavova nastavnika rangirali smo nivo zastupljenosti različitih oblika aktivnosti u školi u funkciji zaštite životne sredine i dobili smo sljedeći redoslijed: 1. uređenje i održavanje zelenih površina oko škole, 2. vođenje razgovora o ugroženosti i zaštiti životne sredine, 3. izložbe fotografija i literarnih radova na temu ugrožavanje i zaštita sredine, 4. uređenje i održavanje prostora za odmor, igru i rekreaciju, 5. pisanje izvještaja, poruka, pisama i parola i sl., 6. akcije pošumljavanja šire okoline, 7. prikupljanje papira, željeza, stakla i drugih sekundarnih sirovina, 8. praćenje i registrovanje pojava koje ugrožavaju sredinu, 9. učešće u patrolama mladih čuvara prirode.

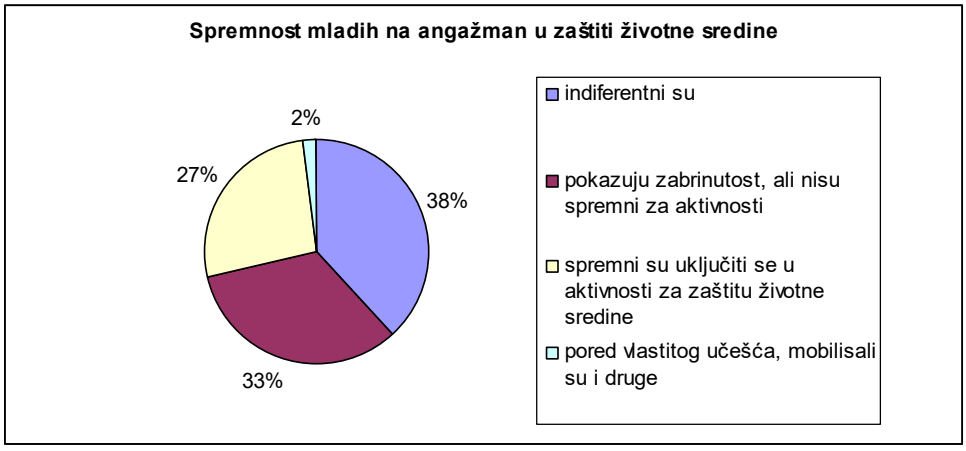


Grafikon 1. *Stavovi nastavnika o nivou zastupljenosti ekoloških aktivnosti u školi*

Vannastavne aktivnosti u kapacitetu u kojem bi mogle ne doprinose odgoju učenika za zaštitu životne sredine. To zaključujemo na osnovu stava 71% nastavnika koji smatraju da je njihov doprinos osrednji, a njih 17% smatra da je mali doprinos vannastavnih aktivnosti u odgoju učenika za zaštitu životne sredine.

Nivo informiranosti mladih o ugroženosti životne sredine i mogućnostima njene zaštite nije na odgovorajućem nivou, što potvrđuje činjenica da samo 10% nastavnika smatra da je njihova informiranost o tome velika. Također, nivo učeničkih znanja o ugroženosti životne sredine, koja su stečena u školi, i mogućnostima njene zaštite je nezadovoljavajući, budući da samo 14% nastavnika smatra da je nivo znanja o tome veliki.

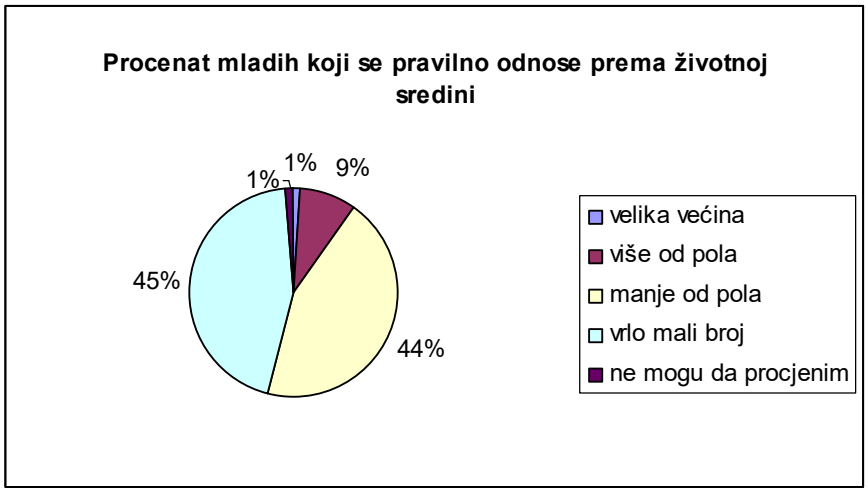
Rezultat ovako slabe informiranosti mladih o ugroženosti životne sredine i mogućnostima njene zaštite jeste i to da mladi u dovoljnoj mjeri na odogovrajući način i ne vrednuju značaj zdrave životne sredine, iako nije katastrofalan rezultat da samo 20% mladih na odgovarajući način vrednuje značaj zdrave životne sredine.



Grafikon 2. *Stavovi nastavnika o spremnosti mladih na angažman u zaštiti životne sredine*

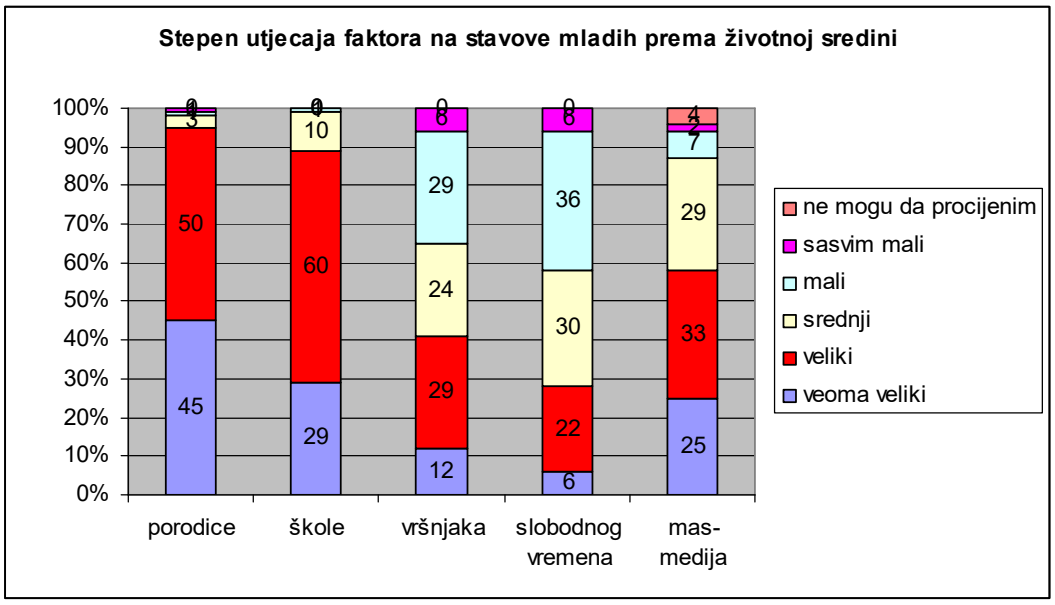
Alarmantan je stav nastavnika po kojem je 52% mladih indiferentno prema stanju životne sredine. Ovaj rezultat osnažuje i stav nastavnika o spremnosti mladih na angažman u zaštiti životne sredine, jer 38% mladih je indiferentno, 33% mladih je zabrinuto, ali nisu spremni za aktivnosti. Samo 27% mladih spremno je uključiti se u aktivnosti za zaštitu životne sredine, a samo njih 2% pored vlastitog angažmana u taj proces mobilizira i druge (Grafikon 2).

Navedene rezultate potvrđuje i stav nastavnika o procentu mladih koji se pravilno odnose prema životnoj sredini, jer 45% nastavnika smatraju da se vrlo mali broj mladih pravilno odnosi prema zivotnoj sredini (Grafikon 3).



Grafikon 3. *Stavovi nastavnika o odnosu prema životnoj sredini*

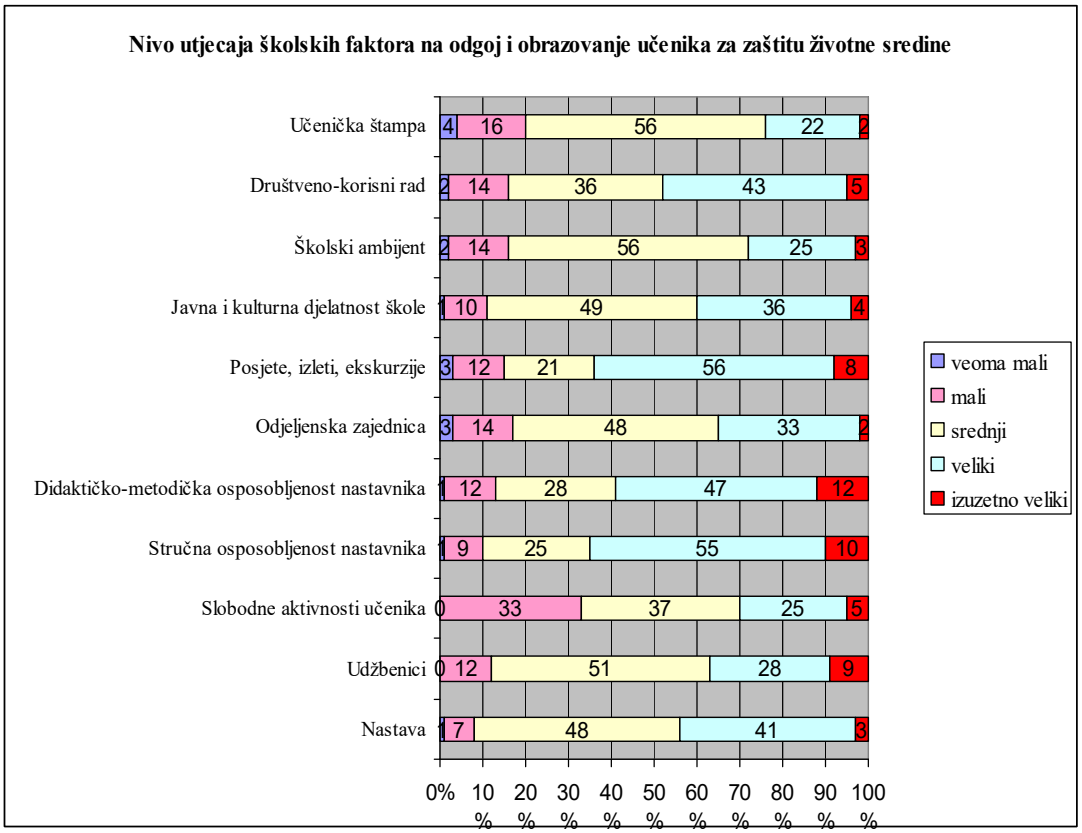
Interesirao nas je stav nastavnika o stepenu utjecaja faktora koji utječu na stavove mladih prema životnoj sredini (Grafikon 4).



Grafikon 4. *Stavovi nastavnika o stepenu utjecaja faktora na stavove mladih prema životnoj sredini*

Iz grafičkog prikaza 4 vidljivo je da nastavnici smatraju da najveći utjecaj na stavove mladih prema životnoj sredini ima porodica, slijede je škola, zatim mas-mediji, vršnjaci i najmanji utjecaj ima slobodno vrijeme.

Rangirali smo stavove nastavnika o stepenu utjecaja školskih faktora na odgoj i obrazovanje učenika za zaštitu životne sredine, a na osnovu aritmetičkih sredina, te dobili sljedeći redoslijed: 1. stručna osposobljenost nastavnika, 2. didaktičko-metodička osposobljenost nastavnika, 3. posjete, izleti, ekskurzije, 4. nastava, 5. društveno-korisni rad, 6. udžbenici, 7. javna i kulturna djelatnost škole, 8. odjeljenska zajednica, 9. školski ambijent, 10. slobodne aktivnosti učenika i 11. učenička štampa (Grafikon 5).

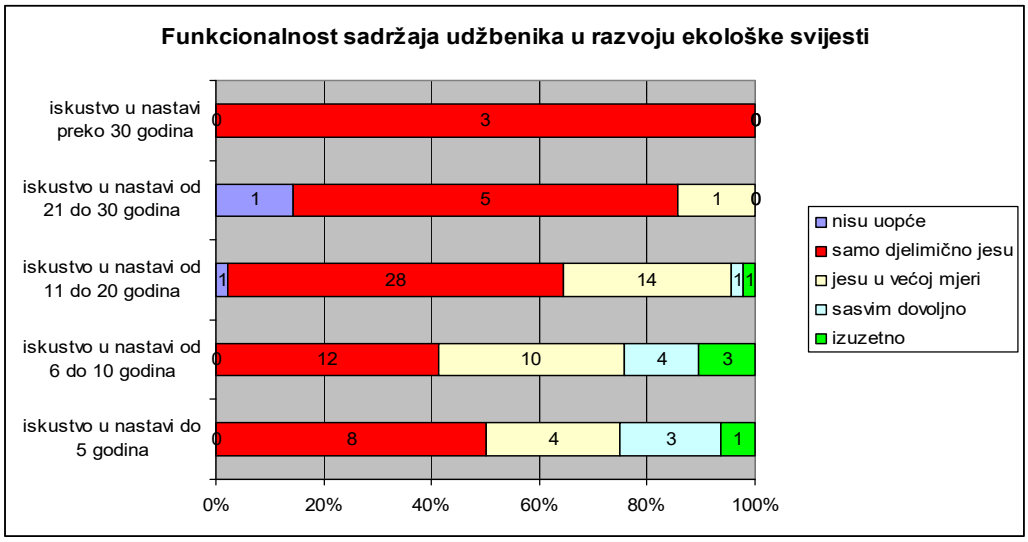


Grafikon 5. *Stavovi nastavnika o nivou utjecaja školskih faktora na odgoj i obrazovanje učenika za zaštitu životne sredine*

Istovremeno, interesirao nas je stav nastavnika o nivou njihove stručne osposobljenosti za obrazovnu i odgojnu funkciju na zaštiti i unapređivanju životne sredine. Samo 18% nastavnika smatra se u potpunosti osposobljenim za obrazovnu i odgojnu funkciju na zaštiti i unapređivanju životne sredine, a 54% njih se smatra osrednje stručno osposobljenim za taj proces. Zaključujemo da se u educiranju nastavnika vjeronauke nije stavio akcenat za razvoj kompetencija nastavnika za implementaciju obrazovne i odgojnu funkcije osnovnoškolske Islamske vjeronauke u zaštiti i unapređivanju životne sredine. Između ostalog, i u tome možemo pronalaziti razloge za loše stanje u adekvatnoj informiranosti mladih i njihovoj angažiranosti za brigu o životnoj sredini.

Krećući se direktnije prema istraživačkom cilju ovoga rada, interesirao nas je stav nastavnika o doprinosu osnovnoškolske Islamske vjeronauke ekološkom odgoju i obrazovanju učenika. Tako, 15% nastavnika smatra da je doprinos mali, njih 60% doprinos procjenjuje osrednjim, 23% velikim i 2% nastavnika doprinos procjenjuje veoma velikim. Dakle, nastavnici

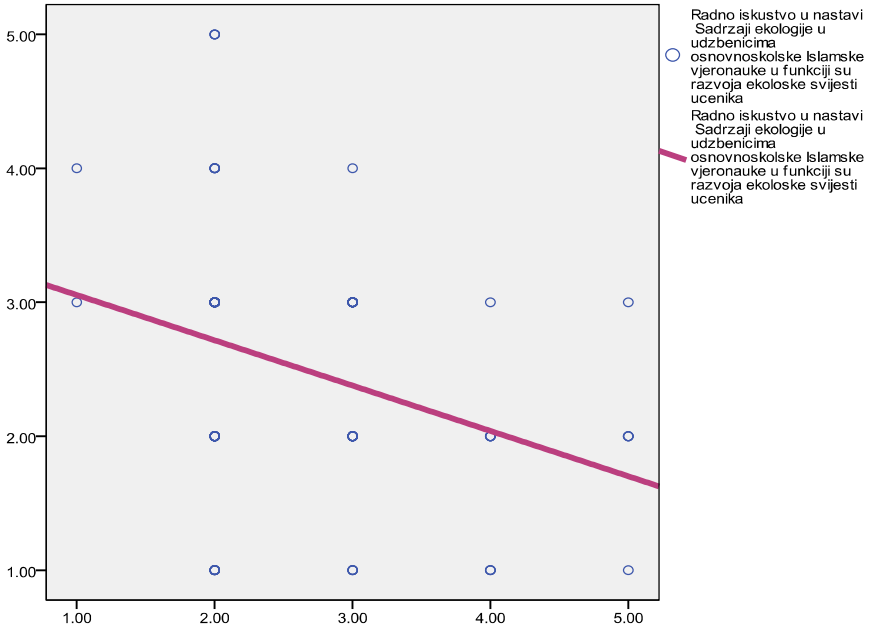
osnovnoškolske Islamske vjeronauke smatraju da sadržaji u udžbenicima nisu u dovoljnoj mjeri oblikovani tako da budu u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika.



Grafikon 6. *Stavovi nastavnika o funkcionalnosti sadržaja udžbenika u razvoju ekološke svijesti*

Istraživački rezultati pokazali su kako 56% nastavnika smatra da su sadržaji udžbenika samo djelimično u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika, njih 29% smatra da jesu u većoj mjeri, 8% da su sasvim dovoljno i 5% nastavnika smatra da su sadržaji udžbenika izuzetno u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika.

Rezultati istraživanja su pokazali kako postoji statistički značajna povezanost radnog iskustva nastavnika u nastavi i procjene nivoa funkcionalnosti sadržaja ekologije u udžbenicima vjeronauke u razvoju ekološke svijesti učenika (Skater dijagram 1).



Skater dijagram 1: *Odnos radnog iskustva u nastavi i stava nastavnika o funkcionalnosti sadržaja ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke u razvoju ekološke svijesti*

Iz skater dijagrama 1 vidljivo je kako porast na skali radnog iskustva prati statistički značajni pad na skali funkcionalnosti sadržaja ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke u razvoju ekološke svijesti. Dakle, nastavnici sa dužim radnim stažom sadržaje ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke u razvoju ekološke svijesti procjenjuju statistički značajno manje funkcionalnim nego nastavnici sa kraćim radnim stažom.

Tabela 1. *Korelacijska matrica odnosa procjene stepena ekološke svijesti, nivoa funkcionalnosti sadržaja, stručne spreme, radnog iskustva i nivoa na skali ekoloških vrijednosti*

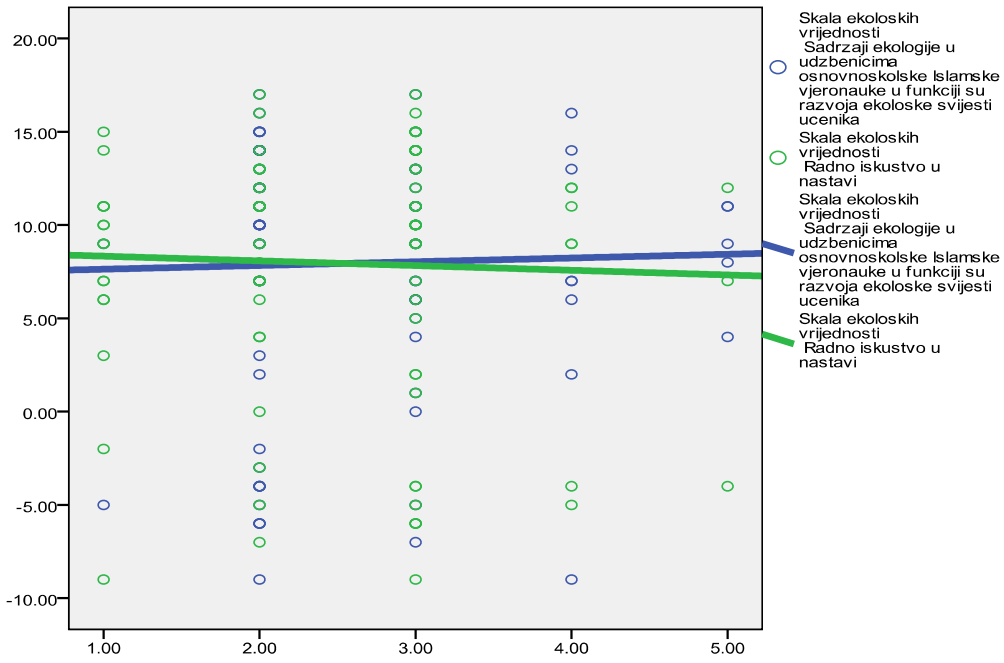
	1	2	3	4	5
1	1				
2	**.588****	1			
3	.054	.119	1		
4	**-.262****	**-.309****	**-.282****	1	
5	.037	.026	-.179	-.036	1
Aritemtička sredina	2.7100	2.5800	2.6900	2.5200	7.9500
Standardna devijacija	.76930	.86667	48607	.94794	6.57724

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

VARIJABLE:
1. Procjena stepena ekološke svijesti Vaših učenika
2. Procjena nivoa funkcionalnosti sadržaja ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke u razvoju ekološke svijesti učenika
3. Stručna sprema nastavnika
4. Radno iskustvo u nastavi
5. Skala ekoloških vrijednosti

U okviru istraživačke baterije uvrstili smo i skalu ekoloških vrijednosti s ciljem da provjerimo da li postoji njena veza sa procjenom nivoa funkcionalnosti sadržaja udžbenika u razvoju ekološke svijesti i sa radnim iskustvom nastavnika. Rezultati istraživanja (skater dijagram 2) pokazali su kako porast na skali ekoloških vrijednost prati i pozitivnija procjena funkcionalnosti sadržaja ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke u razvoju ekološke svijesti učenika, te da porast na skali radnog iskustva prati pad na skali ekoloških vrijednosti.

Iz skater dijagrama 2 je vidljivo da nastavnici koji ostvaruju veće vrijednosti na skali ekoloških vrijednosti pozitivnijom procjenjuju funkcionalnost sadržaja ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke u razvoju ekološke svijesti učenika, te da nastavnici sa dužim radnim iskustvom ostvaruju manje vrijednosti na skali ekoloških vrijednosti od nastavnika sa kraćim radnim iskustvom. Međutim, registrirana povezanost varijabli nije statistički značajna.



Skater dijagram 2: *Odnos vrijednosti na skali ekoloških vrijednosti i stava nastavnika o funkcionalnosti sadržaja ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke u razvoju ekološke svijesti i radnog iskustva u nastavi*

Iako nije statistički značajan rezultat, interesantno je da nastavnici sa kraćim radnim iskustvom pokazuju veće vrijednosti na skali ekoloških vrijednosti, te da zahvaljujući tome sadržaje ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke procjenjuju funkcionalnijim u razvoju ekološke svijesti učenika. Dakle, treba kod nastavnika razvijati ekološke vrijednosti i time ih učiniti senzibilnijim i kompetentnijim za kreiranje i realiziranje sadržaja ekologije u nastavi osnovnoškolske Islamske vjeronauke koji će biti u većoj mjeri u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika.

Tabela 2. *Povezanost stepena ekološke svijesti nastavnika sa procjenom ekološke svijesti u čenika i funkcionalnosti sadržaja ekologije u udzbenicima osnovnoskolske Islamske vjeronauke*

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kako ocjenjujete stepen ekološke svijesti Vaših učenika	Between Groups	24.176	24	1.007	2.195	**.005**
	Within Groups	34.414	75	.459		
	Total	58.590	99			
Sadržaji ekologije u udžbenicima osnovnoškolske Islamske vjeronauke u funkciji su razvoja ekološke svijesti učenika	Between Groups	24.040	24	1.002	1.493	.097
	Within Groups	50.320	75	.671		
	Total	74.360	99			

I na kraju, istraživački rezultati su pokazali da postoji statistički značajna povezanost stepena ekološke svijesti nastavnika sa procjenom ekološke svijesti učenika. Nastavnici koji pokazuju veći stepen ekološke svijesti u statistički značajno većoj mjeri (sig.=.005) procjenjuju i stepen ekološke svijesti kod svojih učenika (tabela 2). Možemo zaključiti da nastavnici

zahvaljujući tome bolje organiziraju nastavni proces u funkciji razvoje ekološke svijesti učenika, te postojeće sadržaje u udžbenicima u većoj mjeri usmjeravaju tako da budu u većoj mjeri u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika.

Umjesto zaključka

Rezultati istraživanja su pokazali da nastavnici osnovnoškolske Islamske vjeronauke smatraju da sadržaji u udžbenicima nisu u dovoljnoj mjeri oblikovani tako da budu u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika.

U potpunosti je odbačena hipoteza koja je glasila: "Pretpostavljamo da nastavnici Islamske vjeronauke smatraju kako su sadržaji ekologije u osnovnoškolskim udžbenicima Islamske vjeronauke u funkciji razvoja ekološke svijesti, te da podjednak značaj daju svim faktorima utjecaja i aktivnostima u školi u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika", budući da su istraživački rezultati pokazali da nastavnici smatraju da sadržaji u udžbenicima Islamske vjeronauke nisu u dovoljnoj mjeri oblikovani tako da budu u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika, te da nastavnici ne daju podjednak značaj svim faktorima utjecaja i aktivnostima u školi u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika. Naime, nastavnici smatraju da najveći utjecaj na stavove mladih prema životnoj sredini ima porodica, slijede je škola, zatim mas-mediji, vršnjaci i najmanji utjecaj ima slobodno vrijeme. S druge strane, nastavnici su školske faktore rangirali po stepenu utjecaja na odgoj i obrazovanje učenika za zaštitu životne sredine na sljedeći način: 1. stručna osposobljenost nastavnika, 2. didaktičko-metodička osposobljenost nastavnika, 3. posjete, izleti, ekskurzije, 4. nastava, 5. društveno-koristi rad, 6. udžbenici, 7. javna i kulturna djelatnost škole, 8. odjeljenska zajednica, 9. školski ambijent, 10. slobodne aktivnosti učenika i 11. učenička štampa.

Istraživački rezultati su pokazali da sadržaji u udžbenicima Islamske vjeronauke nisu u dovoljnoj mjeri oblikovani tako da budu u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika, te u prvoj reformi programa i oblikovanju novih udžbenika treba vodiiti računa i o tome.

Također, rezultati su potvrdili kako kod nastavnika Islamske vjeronauke treba osnažiti ekološke vrijednosti i time ih učiniti senzibilnijim i kompetentnijim za kreiranje i realiziranje sadržaja ekologije u nastavi osnovnoškolske Islamske vjeronauke koji će biti u većoj mjeri u funkciji razvoja ekološke svijesti kod učenika.

Literatura

1. Ajanović, Dž. i Stevanović, M. (1998). *Školska pedagogija*. Sarajevo: Prosvjetni list.
2. Cohen, L., Mainion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada "Slap".
3. Fajgelj, S. (2004). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
4. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
5. Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Henting, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
7. Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008). *Opšti standardi kvaliteta udžbenika: vodič za dobar udžbenik,*Novi Sad: Platoneum.
8. Jovanović, B. (1998). *Škola i vaspitanje*. Jagodina: Učiteljski fakultet.
9. Kocić LJ. i Trebješanin B. (2001): *Osnovnoškolski udžbenik kao predmet razmatranja,* u: B. Trebješanin i D. Lazarević (ur.): *Savremeni osnovnoškolski udžbenik: teorijsko metodološke osnove,* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 13–15.

10. Laketa, N. (2008). *Tekstualne vrednosti udžbenika. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu br. 10*. Užice: Učiteljski fakultet, str. 51–68.
11. Malić, J. (1986). *Koncepcija savremenog udžbenika*, Zagreb: Školska knjiga.
12. Marinković, S. (1997). Udžbenici Prirode i društva, Poznavanja društva, Poznavanja prirode i vaspitanje za dečja prava. u: *Vrednosti savremenog udžbenika* (I), međunarodni simpozijum, zbornik radova, Užice: Učiteljski fakultet, I, str. 251–264.
13. Mijatović, A. (1999): *Osnove suvremene pedagogije.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
14. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
15. Pollard, A. (2002). *Reading to Reflective Teachin*g. London, New York: Continuum.
16. Rosić, V. (2007). Deontologija učitelja – temelj pedagoške etike. U: *Deontologija učitelja*, Zbornik radova. Međunarodni i znanstveni stručni skup. Pula: Sveučilište "Jurja Dobrile" u Puli. Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja, str. 21–37.
17. Slunjski, E. (2008). Osposobljavanje odgojno-obrazovne ustanove za kontinuirano usavršavanje tj. Uspostavljanje održivog razvoja, u: Uzelac, V. & Vujičić, L. (ur). *Cjeloživotno učenje i održivi razvoj*, str. 231–236, Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
18. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj – refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

TEACHERS' ATTITUTES ON ECOLOGY AND FUNCTIONALITY OF ECOLOGY CONTENTS IN ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION

Abstract

The research aim was to examine teachers' attitudes on ecology and to determine whether ecology contents in elementary school textbooks of Islamic religious education are in the function of developing the ecological awareness and whether teachers give an equal significance to all impact factors and activities at school in the function of developing ecological awareness of their students. The descriptive analytical survey method was used as a research method in examining the teachers' attitudes. The following research instruments were used: a survey questionnaire on ecology contents in Islamic religious education textbooks, a questionnaire for the teachers regarding ecology and a scale of ecological values (SV-3). The research sample encompassed 100 religious education teachers of different education levels, years of service and the place where they live. According to its nature, it was a target sample. The research results showed that teachers think that the contents in the Islamic religious education textbooks were not sufficiently formed so as to be in the function of developing ecological awareness of students and that teachers give equal importance to all influence factors and activities at school in the function of developing ecological awareness of their students. Teachers think that their families, followed by their schools, mass media and peers have the highest influence on young people's attitudes towards the environment, whereas free time has the least impact. Teachers ranged the school factors according to their influence degree on students' upbringing and education for environmental protection in the following way: 1. Professional competence of the teacher, 2. Didactic-methodological competence of teachers, 3. Visits, trips, excursions, 4. Classes, 5. Socially useful work, 6. Textbooks, 7. Public and cultural activities of the school, 8. Class community, 9. School ambience, 10. Students' free activities and 11. Students' press.

***Key words**: ecological contents, religious education textbooks, school factors of influence, ecological awareness*

UDK 373.2.064
Stručni rad

Edita Vuković Antolović
Jasmina Bećirović-Karabegović

SURADNIČKI ODNOSI KAO DIMENZIJA KVALITETE PREDŠKOLSKE USTANOVE

Sažetak

Osnovni uvjet za postizanje kvalitete rada jedne ustanove jeste suradnja njenih uposlenika. Jednako vrijedi i za uposlenike predškolskih ustanova jer kvaliteta njihovih odnosa uvjetuje izgradnju kvalitete odgojno-obrazovne prakse u cjelini. Suradnički odnosi utječu na identitet i kulturu predškolske ustanove i bitan su uvjet sukonstrukcije kurikuluma. Kako bi se postigli suradnički odnosi, neophodna je otvorena komunikacija među kolegama, uzajamno povjerenje, podjela odgovornosti, građenje zajedničke vizije te kontinuirano zajedničko učenje i stremljenje ka izvrsnosti. U radu su prikazani rezultati istraživanja koji se odnose na mišljenja odgajatelja, ravnatelja i stručnih suradnika o osnovnim odlikama i kvaliteti suradničkih odnosa, postojanje tih vrijednosti u njihovim ustanovama, kao i mogućnostima za unapređenje međusobnih odnosa. Korištenjem upitnika i skala stavova ispitana su mišljenja uposlenika devet predškolskih ustanova Zeničko-dobojskog kantona o postojanju zajedničke razvojne vizije, timskom radu, uzajamnom razumijevanju i poštovanju, stupnju slobode u odlučivanju, kvaliteti komunikacije, stilu rukovođenja u predškolskoj ustanovi i drugim važnim segmentima kvalitetne suradnje. Poseban fokus u istraživanju usmjeren je na ispitivanje zadovoljstva ispitanika o razini međuljudskih odnosa u ustanovi, kao i njihovim prijedlozima za unapređenje suradničkih odnosa. Rezultati ukazuju na visok stupanj osjećaja prihvaćenosti i sigurnosti, ali pokazuju i znatno raspršenje odgovora vezanih za međusobne razgovore o osobnim stajalištima i vrijednostima, što predstavlja značajan čimbenik u otvorenoj i iskrenoj komunikaciji, razmjeni ideja te grupnoj refleksiji. Više od polovice ispitanih iskazalo je nezadovoljstvo suradničkim odnosima te veću potrebu za sudjelovanjem u donošenju odluka. Iskazana je i odgovornost osnivača, ali i svih zaposlenih u stvaranju kvalitetnih suradničkih odnosa. Rješenje se vidi u timskome radu, pravednoj raspodjeli odgovornosti, edukaciji u području komunikacijskih vještina, te u zajedničkom rješavanju problema.

***Ključne riječi**: komunikacija, kvaliteta, suradnički odnosi, odgajatelj, ravnatelj, stručni suradnik*

Uvod

Međuljudski odnosi važan su čimbenik uspješnog djelovanja svake ustanove. Osoblje ustanovu čini živom, a njezinu „živost“ održava međusobna interakcija. U radu s djecom predškolskoga uzrasta naglasak je na pružanju modela ponašanja. Odrasli su ti koji djeci pružaju uzor u komunikaciji s drugim osobama, rješavanju problema i ponašanju kako bi pozitivno utjecali na razvoj djece i njihov napredak u društvu. Takva odgovornost obavezuje odrasle da kontinuirano rade na osobnome razvoju i odnosima s drugima, prvenstveno kolegama u ustanovi. Suradnja među odgajateljima i drugim djelatnicima ustanove stvorit će ugodnu atmosferu u kojoj svi prosperiraju. Pozitivna socioemocionalna klima određuje „dušu“ ustanove i ona se može osjetiti već samim ulaskom u prostor vrtića. Stimulativno i primjerno okruženje u kojem svi osjećaju zadovoljstvo zajedničkog življenja, igre i učenja predstavlja iznimno važnu kariku u kvalitetnoj predškolskoj ustanovi. Takvo okruženje ulijeva povjerenje kako roditeljima tako i cjelokupnoj zajednici. Mnoštvo je poteškoća koje predstavljaju barijeru za uspostavljanje dobrih suradničkih odnosa počevši od manjka međusobnog povjerenja, razmjene ideja, pa do suparništva ili izbjegavanja nesuglasica, mehaničke raspodjele odgovornosti ili usmjerenosti samo na svoju

odgojnu grupu. O problemima u komunikaciji i odnosima među kolegama možemo sve češće čuti od sugovornika. Poteškoće u komunikaciji i izgradnji suradničkih odnosa predstavljaju problem i u predškolskim ustanovama Zeničko-dobojskog kantona u BiH. Nerazumijevanje među kolegama i izoliranost pojedinaca u radnome okruženju bili su osnovni poticaj za istraživanje ove tematike.

Teorijski okvir istraživanja

Dimenzije kvalitete u predškolskom odgoju i obrazovanju

Kvaliteta je multidimenzionalan pojam koji je vrlo izazovno sveobuhvatno definirati. Najšire, ona nam govori koliko smo zadovoljni/nezadovoljni određenim aspektom života. To je ujedno i vrlo subjektivan pojam jer svatko od nas ima svoj svijet kvalitete temeljen na našim uvjerenjima, iskustvima, interesima. Kvaliteta jednog segmenta života utječe pozitivno na druge segmente. Tako i doživljaj kvalitete profesionalnog života utječe na cjelokupan doživljaj kvalitete življenja pojedinca (Ljubetić 2009), dok je profesionalni aspekt života determiniran kvalitetom ustanove u kojoj pojedinac radi. Što se podrazumijeva pod kvalitetnom predškolskom ustanovom? Mnogi autori koji su istraživali pitanje kvalitete predškolskog odgoja i obrazovanja (Espinosa 2002; Krnjaja i Pavlović-Breneselović 2013; Ljubetić 2009; Marendić 2011; Mlinarević 2004; Petrović-Sočo 2007; Slunjski 2006, 2008) slažu se da na kvalitet sinergijski djeluje niz objektivnih i subjektivnih čimbenika usmjerenih na "uspješno zadovoljenje potreba svih učesnika odgojno-obrazovnog procesa u okruženju prijateljskih i suradničkih odnosa uz stalnu tendenciju rasta" (Ljubetić 2009: 13). U cilju kreiranja zajedničkog razumijevanja visoke kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te unapređenja postojeće prakse, Radna skupina za rani odgoj i obrazovanje pod pokroviteljstvom Europske komisije (Working Group on ECEC, 2014) predlaže Europski okvir za kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja, koji sadrži pet prioritetnih ciljeva: pristupačnost, stručnjaci zaposleni u predškolskim ustanovama, kurikulum, monitoring i evaluacija, upravljanje i financiranje. Razvijen je niz kriterija koji obuhvaćaju različite aspekte i definicije visoke kvalitete predškolske ustanove.

Put razvoja kvalitete odgojno-obrazovne prakse u predškolskoj ustanovi dugotrajan je i zahtjevan proces, prožet različitim izazovima, uspjesima i padovima. Standardi kvalitete rada (2011) definiraju kvalitetu kao „iskazivanje profesionalnosti u želji za izvrsnim i onda kada nas nitko ne promatra i ne ocjenjuje, kada imamo unutarnju motivaciju da budemo sve bolji i bolji u onome što radimo". To potvrđuje i Slunjski (2006) ističući da je vrtić toliko dugo kvalitetan koliko se dugo razvija. Kad prestane ulagati energiju u svoj razvoj, kvaliteta ustanove stagnira i postepeno propada. Pritom se misli na ulaganje napora u razvoj svake dimenzije kvalitete.

Espinosa[1] (2002) navodi dvije dimenzije procjene kvalitete u predškolskoj ustanovi:

- dimenzija procesa kvalitete koju čine: pozitivna interakcija (između odraslih, odraslih i djece, djece s vršnjacima); otvorena komunikacija; aktivnosti koje promoviraju različitost i potiču na rasuđivanje i rješavanje problema; raznovrsnost i dostupnost materijala; mogućnosti za učenje; očuvanje zdravlja i sigurnosti; uključenost roditelja;
- dimenzija strukture kvalitete koju čine: primjerena veličina odgojne grupe; omjer broja djece i odraslih; obrazovanje i kompetencije odgajatelja i ostalog osoblja.

U odnosu na strukturalne elemente kvalitete, mnogo je manje istraživanja koja se bave procesnom dimenzijom kvalitete, jer je procese mnogo teže mjeriti i vrednovati (Marendić 2011). To je slučaj i sa suradničkim odnosima kao procesnom dimenzijom kvalitete.

[1] https://nieer.org/policy-issue/policy-brief-high-quality-preschool-why-we-need-it-and-what-it-looks-like (pristupljeno 19. ožujka 2022. godine)

Suradnički odnosi u predškolskoj ustanovi

„... suradnja je proces u kojem se nekoliko ljudi udružuje radi obavljanja posla ili aktivnosti, dijeleći zadatke i uloge, međusobno si pomažući, koordinirajući napore, kako bi se postigao zacrtani cilj.“[2]

Kvalitetni odnosi temelj su funkcioniranja svake zajednice, a u zajednicama u kojima su uključena djeca kvaliteta odnosa je još značajnija. „Komunikacija odraslih (ravnatelj-stručni suradnik-odgajatelj-roditelj i ostali čimbenici odgojno-obrazovnog procesa) model je prema kojem djeca uče komunicirati i stoga komunikacijskim procesima treba poklanjati znatno veću pozornost...“ (Ljubetić 2009: 44). Zajedničko djelovanje i angažiranje svih u smjeru postizanja kvalitetnih pomaka u međusobnim odnosima utječe na cjelokupno ozračje u ustanovi, ali i na individualni osjećaj zadovoljstva i aktivne uključenosti i vlastitog doprinosa svakog člana kolektiva. Pored kulture i identiteta ustanove uspostavljanje suradničkih odnosa predstavlja „uporišnu točku i sukonstruiranja kurikuluma jer ono se temelji na zajedničkom istraživanju i učenju učitelja“ (Slunjski 2006: 83). Na taj način postiže se zajednička odgovornost za građenje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. Dakle, kvalitet suradnje među uposlenicima u ustanovi determinira kvalitet življenja u zajednici koja uči, kao i kvalitet odgojno-obrazovnog procesa u cjelini. Članovi jedne predškolske ustanove imaju istovremeno individualnu i zajedničku odgovornost za postizanje uspjeha, stoga je važno da djeluju u sinergiji. Neophodno je da put ka kvalitetnim suradničkim odnosima bude rezultat potrebe svih uposlenika, a ne samo izolorani pokušaji motiviranih pojedinaca. Građenje takvog puta zahtijeva demokratičnost, otvorenost i tolerantnost, pružanje pomoći i podrške, građenje povjerenja, a sve u cilju razvijanja grupnog identiteta i osjećaja zajedništva te u konačnici i dobrobiti svakog djeteta.

Metodološki dio istraživanja

Predmet i cilj istraživanja

Predmet ovoga istraživanja usmjeren je na istraživanje suradničkih odnosa u funkciji unapređivanja kvaliteta rada predškolskih ustanova Zeničko-dobojskoga kantona u BiH. U skladu s predmetom istraživanja formuliran je *cilj* istraživanja koji se odnosi na istraživanje mišljenja djelatnika predškolskih ustanova o kvaliteti osnovnih odlika suradničkih odnosa (zajednička vizija, poštovanje i prihvaćanje, otvorena komunikacija, prijateljski odnosi, sudjelovanje u donošenju odluka, timski rad, zajednička refleksija, pozitivno i opušteno ozračje). Cilj je, također, analizirati koje prijedloge imaju ispitanici za poboljšanje suradničkih odnosa u svojim ustanovama.

Zadaci istraživanja

Iz cilja istraživanja izvedeni su osnovni zadaci istraživanja, koji glase:

1. Ispitati mišljenja uposlenika privatnih i javnih predškolskih ustanova Zeničko-dobojskog kantona o suradničkim odnosima u njihovim ustanovama
2. Ispitati mišljenje rukovodećega i stručnog osoblja o mogućnostima unapređenja kvaliteta suradničkih odnosa u njihovim ustanovama

[2] https://hr.encyclopedia-titanica.com/significado-de-colaboraci-n (pristupljeno 14. ožujka 2022. godine)

Istraživačka pitanja

Polazeći od induktivnog pristupa i ne želeći prejudicirati rezultate, u istraživanju su postavljena istraživačka pitanja umjesto definiranja hipoteza. Postavljanjem pitanja ostajemo otvoreni za sve vrste odgovora i za nove i neplanirane podatke.

1. Kakvo je mišljenje i stavovi ispitanika o kvaliteti suradničkih odnosa u njihovim ustanovama?
2. Kakve ideje i prijedloge za unapređenje kvalitete suradničkih odnosa imaju stručno i rukovodeće osoblje u predškolskim ustanovama Zeničko-dobojskog kantona?

Metode, tehnike, instrumenti istraživanja i statistički podaci

Metode istraživanja

U istraživanju su korištene sljedeće metode:

- *metoda teorijske analize* – za analizu naučne i stručne literature u cilju objašnjavanja osnovnih pojmova istraživanja i za dublje sagledavanje predmeta istraživanja s različitih aspekata, kao i za vrednovanje dobivenih rezultata i izvođenje odgovarajućih zaključaka u svrhu proširivanja naučne spoznaje predmeta istraživanja;
- *deskriptivno-analitička metoda* – za opisivanje i analiziranje, uspoređivanje, vrednovanje i interpretaciju dobivenih rezultata;
- *servey metoda* – za dobijanje mišljenja stručnog i rukovodećeg osoblja o tome kako procjenjuju suradničke odnose u svojim ustanovama i kakvo je njihovo mišljenje o mogućnosti unapređenja suradničkih odnosa.

Istraživački postupci, instrumenti i statistički podaci

Od istraživačkih postupaka primijenjeni su postupci anketiranja i skaliranja, te u skladu s tim kreirani su odgovarajući instrumenti:

- upitnik za odgajatelje, njegovatelje, stručne suradnike i ravnatelje,
- skala procjene o osnovnim odlikama i kvaliteti suradničkih odnosa u predškolskim ustanovama Zeničko-dobojskog kantona.

Upitnik se sastoji od zatvorenih pitanja s ponuđenim odgovorima. Ispitanici su mogli izabrati po jedan odgovor, izuzev u slučajevima gdje u uputama piše da zaokruže više odgovora u skladu sa svojim uvjerenjima. Skala procjene sastoji se od tvrdnji s ponuđenim odgovorima u petostepenoj skali u rasponu od: *u potpunosti se ne slažem*, *uglavnom se ne slažem*, *ne mogu procijeniti*, *uglavnom se slažem*, *u potpunosti se slažem*. Ispitanici su trebali označiti razinu slaganja s ponuđenim tvrdnjama.

Pri obradi podataka koristi se deskriptivna statistika koja opisuje proučavane pojave. Dobiveni rezultati istraživanja podvrgavaju se kvalitativnoj i kvantitativnoj analizi u ovisnosti o prirodi dobivenih rezultata i načina prikupljanja podataka.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno u devet predškolskih ustanova javnog i privatnog sektora u Zeničko-dobojskom kantonu (Breza, Kakanj, Maglaj, Visoko, Zenica, Zavidovići, Žepče). Uzorak se sastojao od 87 ispitanika stručnog i rukovodećeg osoblja (50 odgajatelja, 23 njegovatelja, 9 ravnatelja, 3 logopeda, 1 koordinator i 1 voditeljica).

Rezultati istraživanja i diskusija

1. Mišljenje stručnog i rukovodećeg osoblja o suradničkim odnosima u njihovim predškolskim ustanovama

Prvi istraživački zadatak bio je ispitati kako uposlenici predškolskih ustanova Zeničko-dobojskog kantona procjenjuju suradničke odnose u svojim ustanovama. Skalom procjene ispitali smo mišljenje odgajatelja, njegovatelja, ravnatelja i stručnih suradnika. Ispitanici su procjenjivali različite aspekte suradničkih odnosa, koje prikazujemo u nastavku analize.

Zajednička vizija

Jedno od ključnih područja kvalitete rada odgojno-obrazovnih ustanova jeste postojanje jasne strategije ustanove koje podrazumijeva strateško planiranje i fokusiranje na viziju razvoja. Na osnovi tvrdnje u sljedećoj tabeli (Tabela 1) željeli smo doznati mišljenje ispitanika o postojanju jasne vizije u njihovoj predškolskoj ustanovi, kao i o zajedničkoj izgradnji te vizije.

Tabela 1. Zajednička vizija

TVRDNJA		STUPANJ SLAGANJA				
Naš vrtić ima jasnu viziju razvoja u čijoj smo izgradnji svi sudjelovali	*f*	Uopće se ne slažem %	Uglavnom se ne slažem %	Neodlučan/ na sam %	Uglavnom se slažem %	Potpuno se slažem %
Breza	4				100	
Kakanj	15	20	7	47	27	
Maglaj	6		17	67		17
Zenica („Mala kreativna škola“)	5				100	
Visoko	9			44	56	
Zavidovići	10			10	30	60
Zenica (Javna ustanova)	29	10	14	28	28	21
Zenica (DV „Zvjezdica“)	3			17	33	50
Žepče	6				100	
Total:	**87**	**7%**	**7%**	**29%**	**39%**	**18%**

Najveći broj ispitanika se uglavnom (39%) ili potpuno slažu (18%) da njihov vrtić ima jasnu viziju razvoja u čijoj su izgradnji sudjelovali svi uposlenici. Ovakav pozitivan stav uglavnom se više vezuje za predškolske ustanove s manjim brojem uposlenika. Raspršenje odgovora na svih pet razina skale evidentno je u dvjema predškolskim ustanovama s većim brojem ispitanika, gdje je u konačnom zbiru više negativnih i neodlučnih stavova nego pozitivnih. Možemo pretpostaviti da su dobiveni podaci rezultat različitih iskustava uposlenika u okviru iste ustanove ili se razlog ovakvoj raspršenosti krije u izoliranosti u većim prostorima gdje su svi odgovorni samo za svoju odgojnu grupu. Zanimljiv je i podatak da je 29% ispitanika iskazalo neodlučan stav, što možemo protumačiti kao moguće neusuglašavanje osobne vizije sa zajedničkom vizijom ili neuključenost u (su)oblikovanje vizije, što dovodi u pitanje individualnu i zajedničku odgovornost za kvalitetu odnosa u ustanovi.

Zajednička odgovornost

Tvrdnjom u sljedećoj tabeli (Tabela 2) ispitali smo mišljenje rukovodećega i stručnoga osoblja o utjecaju slobode u donošenju odluka na osjećaj zadovoljstva uposlenika vrtića.

Tabela 2. Zajednička odgovornost

TVRDNJA		STUPANJ SLAGANJA				
Kada bih imao više slobode u odlučivanju u našemu vrtiću, bio bih mnogo učinkovitiji/a i zadovoljniji/a	*f*	Uopće se ne slažem %	Uglavnom se ne slažem %	Neodlučan /na sam %	Uglavnom se slažem %	Potpuno se slažem %
Breza	4	75			25	
Kakanj	15			47	33	20
Maglaj	6	17		50	33	
Zenica („Mala kreativna škola“)	5				40	60
Visoko	9	11		33	33	22
Zavidovići	10			20	20	60
Zenica (Javna ustanova)	29	3		21	38	38
Zenica (DV „Zvjezdica“)	3			67	33	
Žepče	6	33	33	17	17	
Total:	**87**	**9%**	**2%**	**28%**	**32%**	**29%**

Najveći broj ispitanika uglavnom (32%) i potpuno (29%) se slažu da bi više slobode pri odlučivanju u vrtiću pozitivno utjecalo na njihovu učinkovitost i zadovoljstvo. Možemo zaključiti da ispitanici imaju potrebu za sudjelovanjem u donošenju odluka, što bi utjecalo na kvalitetu njihova rada. Prvi korak ka zajedničkom donošenju odluka na razini ustanove čini stvaranje okruženja koje potiče slobodu mišljenja i odlučivanja u praktičnom kontekstu, okruženja koje je spremno na raspodjelu odgovornosti i koje njeguje ravnopravnost. Takvo okruženje otvara mogućnosti za emancipaciju svih zaposlenih, pozitivno utječe na razvoj samopouzdanja koje se reflektira na učinkovitost i zadovoljstvo uposlenika. Uloga rukovodećeg osoblja značajna je u postizanju ovoga cilja jer su oni ti koji mogu poticati svoje kolege na sudjelovanje u donošenju odluka, ne nametanjem, nego istinskim uvjerenjem da svi trebaju i mogu dati svoj doprinos unapređenju rada ustanove. Ista očekivanja od sebe i drugih rezultiraju onim što se naziva „rad sa ljudima, a ne na ljudima“ (Ljubetić 2009: 34). U takvom okruženju dominira pozitivna socioemocionalna klima, koja podrazumijeva kvalitetu međuljudskih odnosa između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa gdje pored osjećaja autonomije, inicijativnosti, slobode i kompetencije vlada i međusobno poštovanje, uvažavanje, privrženost i empatija (Bećirović-Karabegović 2018).

Međusobno poštovanje i razumijevanje

Tvrdnjom u sljedećoj tabeli (Tabela 3) željeli smo doznati osjećaju li se ispitanici sigurnim, poštovanim i prihvaćenim u predškolskoj ustanovi u kojoj rade i postoji li razumijevanje za njihove potrebe.

Tabela 3. Međusobno poštovanje i razumijevanje

TVRDNJA		STUPANJ SLAGANJA				
U našem vrtiću osjećam se sigurnom/im, poštovanom/im i postoji razumijevanje za moje potrebe.	*f*	Uopće se ne slažem %	Uglavnom se ne slažem %	Neodlučan/ na sam %	Uglavnom se slažem %	Potpuno se slažem %
Breza	4					100
Kakanj	15	7	20	7	60	7
Maglaj	6		33		33	33
Zenica („Mala kreativna škola“)	5				80	20

Visoko	9		22	11	56	11
Zavidovići	10		10		80	10
Zenica (Javna ustanova)	29	7	21	24	28	21
Zenica (DV „Zvjezdica“)	3				67	33
Žepče	6		17	17	33	33
Total:	**87**	**3%**	**17%**	**11%**	**47%**	**22%**

Uposlenici predškolskih ustanova u Zenici („MKŠ“ i DV „Zvjezdica“) i Brezi osjećaju se sigurnima i poštovanima u svojim vrtićima. U tim vrtićima vlada klima koja odiše istinskom međusobnom brigom, uzajamnim pomaganjem i razumijevanjem. Zadovoljstvo ispitanika može se objasniti malim brojem uposlenika u ustanovi i pretpostavkom o boljem međusobnom razumijevanju. Broj neodlučnih (11%) i onih koji se uglavnom i potpuno ne slažu s tvrdnjom (20%) vezuje se za ustanove s većim brojem uposlenika i predstavlja svojevrsni alarm. Naime, veliki dio života provodimo na radnim mjestima, stoga je vrlo važno dolazimo li na posao s osmijehom i veseljem (Ljubetić 2009). Poštovanje i razumijevanje kolega utjecat će ne samo na emocionalno stanje uposlenika nego i na motivaciju i entuzijazam za rad u kolektivu. Dakle, prihvaćenost u kolektivu nezamjenjiv je poticaj za razvoj samopouzdanja i samopoštovanja uposlenika, pri čemu je potrebna uključenost svih u izgradnji povjerenja, grupne solidarnosti i suosjećanja.

Suosjećanje i povjerenje

Na osnovi tvrdnje u sljedećoj tabeli (Tabela 4) željeli smo doznati koliko se često u predškolskim ustanovama razgovara o osobnim stajalištima i vrijednostima.

Tabela 4. Suosjećanje i povjerenje

TVRDNJA		**STUPANJ SLAGANJA**				
U našemu vrtiću rijetko razgovaramo o osobnim stajalištima i vrijednostima.	*f*	Uopće se ne slažem %	Uglavnom se ne slažem %	Neodlučan/ na sam %	Uglavnom se slažem %	Potpuno se slažem %
Breza	4	50	50			
Kakanj	15	7	27	27	33	7
Maglaj	6	17	17	33	17	17
Zenica („Mala kreativna škola“)	5		40		60	
Visoko	9	11	56		22	11
Zavidovići	10		10	50	40	
Zenica (Javna ustanova)	29	7	21	28	34	10
Zenica (DV „Zvjezdica“)	3	67	33			
Žepče	6	33	33	17	17	
Total:	**87**	**13%**	**28%**	**23%**	**28%**	**7%**

Ovom tvrdnjom dobili smo dvije grupe ispitanika gotovo jednake po broju, a po stavovima potpuno različite. Ni prvu ni drugu grupu ispitanika ne možemo definirati kao pripadnike isključivo određenih predškolskih ustanova. Razgovori o osobnim stajalištima i vrijednostima jedan su vid evaluacije rada u ustanovi. Takvi razgovori omogućili bi uposlenicima razmjenu ideja, iskustava i mogućnost međusobnoga vrednovanja rada (pohvale i sl.). Kako bi se postigli prijateljski odnosi, Glasser (1994) savjetuje zbližavanje na privatnoj razini, što znači da jedni drugima otkrivamo i neke pojedinosti iz privatnoga života kako bismo razvili povjerenje unutar grupe. Uspostava povjerenja moguća je samo otvorenom i iskrenom komunikacijom uposlenika.

Kvalitetna komunikacija omogućit će stvaranje prijateljskog ozračja, što je uvjet unapređenja suradničkih odnosa ustanove.

Kvalitetna komunikacija

U sljedećoj tabeli (Tabela 5) prikazani su stavovi ispitanika o kvaliteti komunikacije u njihovoj ustanovi, tj. stavovi o tome da li uposlenici komuniciraju prijateljski i otvoreno.

Tabela 5. Kvalitetna komunikacija

TVRDNJA		STUPANJ SLAGANJA				
U našemu vrtiću ravnatelj, stručni suradnici, odgajatelji i ostalo osoblje komuniciraju prijateljski i otvoreno.		Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan/ na sam	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
	f	%	%	%	%	%
Breza	4					100
Kakanj	15	20	20	13	47	
Maglaj	6	17	33	17	17	17
Zenica („Mala kreativna škola“)	5			40	40	20
Visoko	9		33	22	44	
Zavidovići	10				100	
Zenica (Javna ustanova)	29	17	21	24	24	14
Zenica (DV „Zvjezdica“)	3				67	33
Žepče	6		17		33	50
Total:	**87**	**10%**	**17%**	**16%**	**41%**	**16%**

Otvorena komunikacija jedan je od osnovnih uvjeta za postizanje kvalitete rada ustanove i unapređenje suradničkih odnosa. Većina ispitanika (41%) uglavnom se slaže da u njihovoj ustanovi svi uposlenici komuniciraju prijateljski i otvoreno. Premda je ovakav odgovor pozitivan, ipak ne ukazuje na čvrst stav uposlenika, kao što je to slučaj s uposlenicima koji se u potpunosti slažu s navedenom tvrdnjom (16%). Kako bi komunikacija bila prijateljska, ona mora biti utemeljena na iskrenosti i otvorenosti. Pored doživljaja slobode, neugroženosti i prihvaćenosti, iskrenost tijekom komunikacije jedan je od preduvjeta kvalitetne komunikacije (Brajša 1994: 12). Broj negativnih odgovora onih koji se uglavnom (17%) ili se uopće ne slažu (10%) i onih neodlučnih (16%) nije zanemariv. S obzirom da je dobra interpersonalna komunikacija utkana u kvalitetne suradničke odnose, predškolske ustanove u kojima prevladavaju negativni stavovi trebale bi se „uhvatiti u koštac“ s navedenim problemom, jer on blokira dalji progres u bilo kojem aspektu života i djelovanja ustanove.

Timski rad

Na osnovi tvrdnje u sljedećoj tabeli (Tabela 6) željeli smo doznati mišljenje ispitanika o postojanju i funkcioniranju tima unutar njihove ustanove.

Tabela 6. Timski rad

TVRDNJA		STUPANJ SLAGANJA				
Radimo i funkcioniramo kao dobro uigran tim.		Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan/ na sam	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
	f	%	%	%	%	%
Breza	4					100
Kakanj	15	7	40	20	33	

Maglaj	6	17		17	33	33
Zenica („Mala kreativna škola“)	5				80	20
Visoko	9		11		22	67
Zavidovići	10			10	80	10
Zenica (Javna ustanova)	29	3		31	45	21
Zenica (DV „Zvjezdica“)	3				100	
Žepče	6			17	50	33
Total:	**87**	**3%**	**8%**	**17%**	**47%**	**25%**

Timski rad podrazumijeva zajedničku raspodjelu odgovornosti i zajedničko planiranje, organiziranje i realizaciju rada u skladu s mogućnostima i sposobnostima svakoga pojedinca. Većina ispitanika uglavnom (47%) i u potpunosti se slaže (25%) s tvrdnjom, što možemo protumačiti u smislu da su pronašli svoje mjesto u timu. Benefiti timskog rada su mnogostruki. Osim što pruža mogućnost učenja i osvještavanja vlastitih stavova i vrijednosti kroz konstruktivnu raspravu i razmjenu mišljenja, rad u timu postepeno smanjuje nadmetanje mišljenja i suparništvo te otvara vrata suodlučivanja i zajedničke odgovornosti. Sve to podrazumijeva i zajedničku refleksiju kao (su)istraživanje i evaluiranje prakse u cilju boljeg razumijevanja i „lociranja konkretnih rupa“.

Zajednička refleksija

Tvrdnjom u sljedećoj tabeli (Tabela 7) analizirano je mišljenje ispitanika o podjeli iskustava, ideja i stavova s njihovim kolegama u predškolskoj ustanovi.

Tabela 7. Zajednička refleksija

TVRDNJA		**STUPANJ SLAGANJA**				
Rado dijelim iskustva, ideje i stavove sa svojim kolegama o konkretenoj odgojno-obrazovnoj praksi.		Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Neodlučan/ na sam	Uglavnom se slažem	Potpuno se slažem
	f	%	%	%	%	%
Breza	4					100
Kakanj	15				67	33
Maglaj	6				17	83
Zenica („Mala kreativna škola“)	5				60	40
Visoko	9				33	67
Zavidovići	10				80	20
Zenica (Javna ustanova)	29	3		7	28	62
Zenica (DV „Zvjezdica“)	3				100	
Žepče	6				50	50
Total:	**87**	**1%**	**-**	**2%**	**45%**	**52%**

U ovom pitanju ispitanici su bili najsložniji (za razliku od ranije prikazanih rezultata o dijeljenju osobnih stajališta i vrijednosti). 97% njih uglavnom se i potpuno slažu s tvrdnjom da rado dijele iskustva, ideje i stavove sa svojim kolegama u ustanovi. Ovo su vrlo ohrabrujući rezultati za svaku predškolsku ustanovu jer ukazuju na interakciju među uposlenicima i želju za zajedničkim radom. Važno je istaknuti da je put prema kvaliteti označen refleksivnom praksom, koju karakterizira istovremeno istraživanje osobnog i zajedničkog iskustva i alternativnih odgovora unutar konkretnog konteksta ustanove. Prema Šagud (2005), to je proces kontinuiranog i dugotrajnog mijenjanja pojedinca koji uz znanja razvija i sposobnosti slušanja drugih, shvaćanja i prihvaćanja njihovih ideja, snalaženja u konfliktnim situacijama, spremnost na kompromis ili

konsenzus, prihvaćanje različitosti i sl. Pored ostalog, to doprinosi stvaranju pozitivnog ozračja u kojem svaki pojedinac ima priliku da jača svoje profesionalne, stručne i osobne kompetencije.

Pozitivno i opušteno ozračje

Na osnovu tvrdnje u sljedećoj tabeli (Tabela 8) željeli smo doznati kakvo je ozračje u predškolskim ustanovama prema mišljenju ispitanika.

Tabela 8. Pozitivno i opušteno ozračje

TVRDNJA		STUPANJ SLAGANJA				
U našemu vrtiću nedostaje humora, spontanosti, veselja.	*f*	Uopće se ne slažem %	Uglavnom se ne slažem %	Neodlučan/ na sam %	Uglavnom se slažem %	Potpuno se slažem %
Breza	4	100				
Kakanj	15	13	33	13	27	13
Maglaj	6	33	17		33	17
Zenica („Mala kreativna škola“)	5	40	60			
Visoko	9	33			33	33
Zavidovići	10	10	10	10	70	
Zenica (Javna ustanova)	29	24	14	21	17	24
Zenica (DV „Zvjezdica“)	3	100				
Žepče	6	50	17		17	17
Total:	**87**	**32%**	**17%**	**10%**	**25%**	**16%**

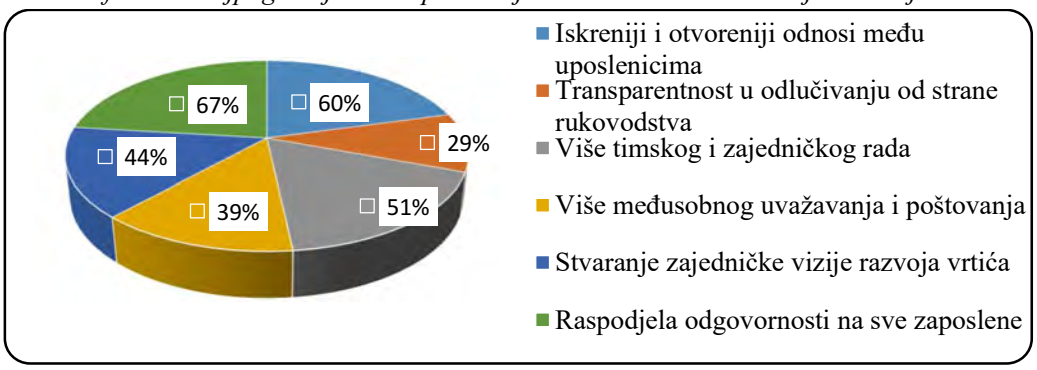
32% ispitanika u potpunosti se ne slaže, a 17% njih uglavnom se ne slaže s tvrdnjom da u njihovom vrtiću nedostaje humora, spontanosti i veselja. Iako ova dva rezultata podrazumijevaju većinu ispitanika u ukupnom broju, to je ipak iznenađujući podatak budući da smo očekivali veće zadovoljstvo ispitanika kada je u pitanju klima u radnom okruženju. Pozitivna radna klima vrlo je važan preduvjet u postizanju zadovoljstva uposlenika, kao i njihove profesionalne učinkovitosti. Humor, smijeh i veselje potisnut će pritisak koji uposlenici često osjećaju zbog radnih obaveza, ali i problema osobne prirode.

2. *Mišljenje stručnog i rukovodećeg osoblja o mogućnostima unapređenja suradničkih odnosa*

Drugi istraživački zadatak odnosio se na analiziranje mišljenja ispitanika o mogućnostima unapređenja kvalitete suradničkih odnosa u njihovim ustanovama. Korišten je upitnik u kojem su ispitanici trebali izabrati određen broj odgovora u skladu sa svojim mišljenjima, iskustvom i uvjerenjima**.** Na prvo pitanje ispitanici su birali najbolje načine ponašanja u kolektivu kojima se grade kvalitetniji suradnički odnosi.

Pravilna raspodjela odgovornosti na sve zaposlene po principu da svi mogu i moraju pridonositi kvaliteti odnosa u skladu sa svojom ulogom i pozicijom najčešći je odgovor ispitanika (67%). Ljubetić (2009) ističe da raspodjelom odgovornosti na sve zaposlene izbjegavamo šefovski stil upravljanja, što je odlika tradicionalne, strogo hijerarhijske organizirane (vrtićke) zajednice. Autorica dalje navodi da se nasuprot tome nalazi „transformacijski model vođenja“, kome je osnovna odlika distribucija moći i odgovornosti među svim subjektima odgojno-obrazovnoga procesa. Zajedničko odlučivanje i preuzimanje odgovornosti za posljedice zajedničkih odluka „gradi zajedništvo, entuzijazam i motivaciju ljudi, kreira vjeru u budućnost“ (Slunjski 2006: 3).

Grafikon 1. Najpogodniji načini ponašanja u kolektivu za kvalitetniju suradnju



Više od pola ispitanika (60%) smatra da bi *iskreniji i otvoreniji odnosi* među uposlenicima unaprijedili međuljudske odnose u njihovoj ustanovi. Iskrenost je vrlina kojoj svi trebamo težiti. Koliko iskrenost očekujemo od drugih, toliko je i sami trebamo pružati jer će pridonijeti jasnim i nedvosmislenim odnosima.

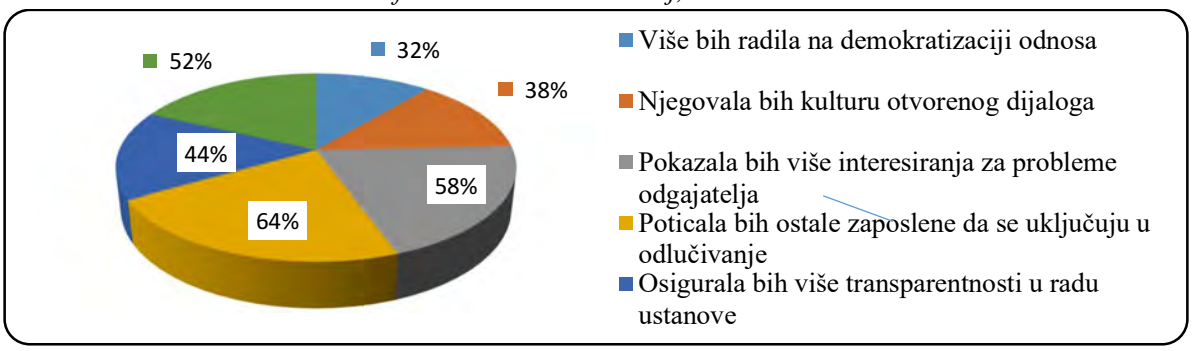
Timski rad je ključna komponenta produktivnosti, učinkovitosti i zadovoljstva poslom, stoga nije iznenađujuće da je 51% ispitanika izabralo timski rad kao poligon za bolje suradničke odnose. Timski rad jedan je od načina postizanja zajedničke vizije i realizacije najvažnijih ciljeva svake ustanove. Ovakav način rada pruža svakomu uposleniku priliku da se izrazi, pomogne drugima i prihvati pomoć drugih. Radeći u timu, sudionici imaju priliku uvijek dobiti povratnu informaciju o svome radu, što je uz samovrednovanje vrlo važan element u izgradnji samopouzdanja i samopoštovanja pojedinca. Osim toga, osjećat će se sigurnije ukoliko odgovornost dijele s kolegama.

Stvaranje zajedničke vizije kao jedan od načina unapređenja suradničkih odnosa odabralo je 44% ispitanika. U obrazlaganju ove tvrdnje možemo se složiti s tvrdnjama Sengea (2001), koji navodi da je jedan od razloga zašto ljudi streme stvaranju zajedničke vizije želja da budu povezani u važnom pothvatu. U našim predškolskim ustanovama taj pothvat je unapređenje kvalitete suradničkih odnosa. Prema Slunjski (2006), razvoj ustanove u organizaciju koja uči podrazumijeva kontinuirano poticanje ljudi da grade vlastitu, osobnu viziju koja se odnosi na kristaliziranje novih uvjerenja te da kreiraju zajedničku, kolektivnu viziju koja će pokrenuti njihovu sinergiju ka postizanju onoga što stvarno žele.

Važnost međusobnog *uvažavanja i poštovanja* u izgradnji kvalitetnih suradničkih odnosa prepoznalo je 39% ispitanika. Ukoliko se uposlenici osjećaju poštovano u radnom okruženju, rado će iznositi svoje stavove i surađivati s kolegama u rješavanju problema i donošenju odluka. Uposlenici neće moći postići međusobno uvažavanje i poštovanje ukoliko najprije nisu izgradili iskrene i otvorene odnose, što govori o povezanosti pojedinih koraka u izgradnji suradničkog okruženja.

Na sljedeće pitanje odgovarali su samo odgajatelji, njegovatelji i stručni saradnici. Zadatak je bio odabrati tri odgovora koji odražavaju njihovo promišljanje o tome šta bi uradili po pitanju suradničkih odnosa da su na mjestu ravnatelja.

Grafikon 2. Da sam ravnatelj, uradila bih:

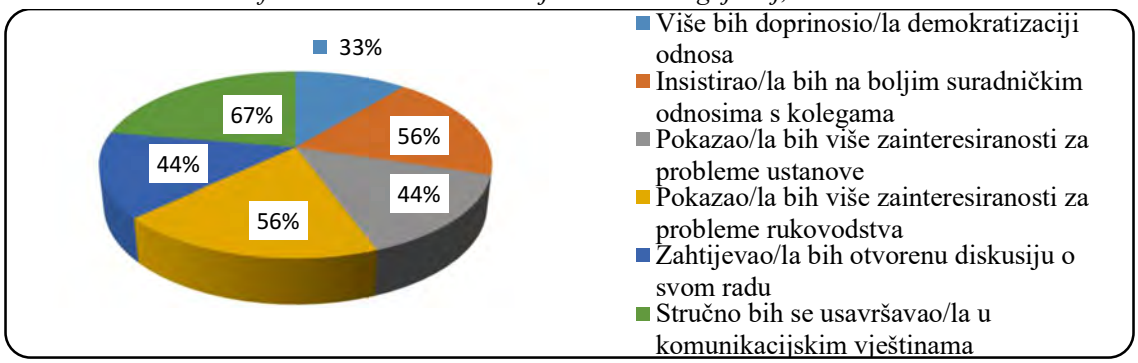


Tri najfrekventnija odgovora ispitanika odnose se na raspodjelu odgovornosti (64%), veće razumijevanje za probleme ostalih u kolektivu (58%) i potrebu za boljom međusobnom komunikacijom (52%). Ovakav izbor „prvih koraka" stručnog osoblja u ulozi ravnatelja potvrđuje ranije odgovore ispitanika, ali i implicira ono što im, prema njihovu mišljenju, nedostaje u ustanovama:

- uvažavanje njihovog mišljenja i inicijativa, više povjerenja u njihove snage i kompetencije, te promicanje prava na suodlučivanje i zajedničku odgovornost;
- veće uvažavanje profesije i uloge koju imaju u odgojno-obrazovnom procesu i, shodno tome, razumijevanje za individualne potrebe, svakodnevne probleme i izazove te pružanje adekvatne podrške od strane rukovodećeg osoblja;
- kvalitetnija komunikacija unutar kolektiva koja podrazumijeva otvoren i iskren dijalog, bez kritiziranja i nametanja samo jednog viđenja, razvijenu sposobnost uživljavanja u položaj drugih i sagledavanje problema „iz njihovih cipela" i aktivno slušanje s „četiri uha" – uhom za sadržaj poruke, odnos, samoočitovanje i apel (Schulz von Thun 2001). Senge (2003) smatra da dijalogom pojedini članovi ustanove zapravo uče zajedno, dosežući razine znanja do kojih ne bi mogli doći pojedinačno. Na taj način imaju priliku zajednički graditi, tj. sukonstruirati dublje razumijevanje i višu razinu znanja.

Slično pitanje u anketi imali su i ravnatelji ustanova. Zadatak je bio staviti se u poziciju odgajatelja i odabrati tri odgovora koji odražavaju njihovo mišljenje o mogućim postupcima za unapređenje kvalitete suradničkih odnosa.

Grafikon 3. Samo za ravnatelje: Da sam odgajatelj, uradio bih:

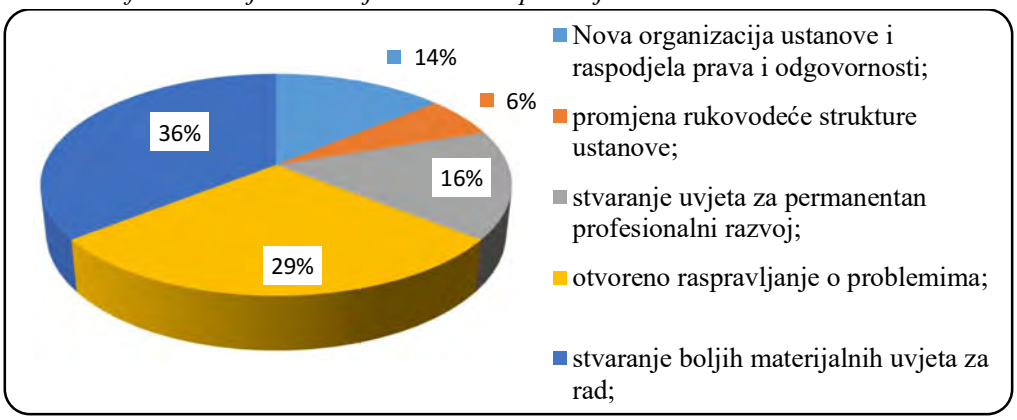


Ravnatelji su se opredijelili za slične korake u smjeru kvalitetnijih odnosa, s tim da su na prvo mjesto stavili usavršavanje komunikacijskih vještina (67%), a potom bolju suradnju s ostalim osobljem i veću zainteresiranost za probleme rukovođenja ustanovom (56%). Možemo zaključiti

da su, iz perspektive ravnatelja, osnovne barijere međusobnoj suradnji nedostatak kvalitetne komunikacije te izoliranost ravnatelja u vođenju ustanovom koja može implicirati svojevrsni koncept hijerarhije u kojem ne postoji međusobno razumijevanje i suosjećanje. Problem komunikacije bio je predvidiv sa stajališta stručnog osoblja i ravnatelja i korespondira s ranije prikazanim rezultatima ankete. Komunikacija je osnovna „sirovina" od koje se pravi suptilna mreža među ljudima. Sve druge poteškoće koje se javljaju u odnosima potječu upravo iz „loše" komunikacije. Ohrabrujuće pozitivna vijest jeste da je komunikacija vještina koja se, kao i svaka druga vještina, može naučiti. Učenje je dugotrajno, vježbanje izazovno, ali čvrsti i „bešumni" komunikacijski kanali i veze među svim članovima kolektiva (koji se u konačnici reflektiraju i na samu kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa i dobrobit djece) jesu potvrda da se trud isplatio.

Nakon stjecanja uvida u kvalitetu suradničkih odnosa u predškolskim ustanovama Zeničko-dobojskog kantona i prilike da ispitanici promišljaju o kvaliteti tih odnosa iz pozicije drugih, postavljeno je pitanje o tome koje metode ispitanici smatraju najučinkovitijim za unapređenje suradničkih odnosa.

Grafikon 4. Najučinkovitije metode unapređenje suradničkih odnosa



Na prvo mjesto ispitanici su stavili stvaranje boljih materijalnih uvjeta za rad (36%) kao primarnu metodu za postizanje zadovoljstva unutar ustanove, što bi zasigurno utjecalo na bolje i kvalitetnije odnose. Ovakav rezultat je u skladu s našim očekivanjima budući da su problemi materijalne prirode evidentni u predškolskim ustanovama Zeničko-dobojskog kantona. Materijalna podrška predškolskim ustanovama razlikuje se od općine do općine, a osim toga odredbe Kriterija za financiranje[3] još uvijek se ne sprovode u potpunosti. Materijalne poteškoće imaju i privatne ustanove, koje se najvećim dijelom financiraju od uplata roditelja. Težnja ka boljim materijalnim uvjetima za rad može značiti potrebu za boljom financijskom stimulacijom svakog pojedinog uposlenika, ali i potrebu za boljom opremom i sredstvima za rad u ustanovi. Možemo pretpostaviti da bi bolja materijalna podrška predstavljala stimulans za kvalitetniji rad te utjecala na bolje raspoloženje uposlenika. Kombinacija zadovoljnoga kadra i kvalitetne opreme vrtića predstavljala bi dobro okruženje za izgradnju suradničkih odnosa, iako postoji mogućnost, unatoč omogućenim maksimalnim materijalnim uvjetima u vrtiću, da suradnički odnosi ipak ne budu dobri, kao ni kvaliteta rada ustanove. Strukturalni i procesni elementi kvalitete predškolskih ustanova predstavljaju kompatibilne dijelove „vrtića po mjeri djeteta" (Ljubetić 2009) i svih uposlenika. Takvo okruženje žele i ispitanici koji na drugo mjesto učinkovitih koraka ka kvaliteti

[3] Kriterij za financiranje djelatnosti predškolskog odgoja i obrazovanja na području Zeničko-dobojskog kantona („Službene novine Zeničko-dobojskog kantona", br. 13/10).

postavljaju otvorenu raspravu o postojećim problemima bez straha od etiketiranja (29%). Takve rasprave vrlo su konstruktivne i njihov smisao nije traženje istomišljenika, nego korištenje raznovrsnih ideja i pristupa sudionika za postizanje zajedničkoga cilja. Problem u komunikaciji najčešće i nastaje zbog različitih strahova jer uposlenici ne žele da se njihove profesionalne kompetencije dovedu u pitanje. Tada se pribjegava modelu pasivnosti i izbjegavanja nesuglasica, stavljanju problema „pod tepih". Kretanje „linijom manjeg otpora" potpuno je neefikasan oblik suradnje. Konflikt sam po sebi ne predstavlja problem. Nerazriješen konflikt je problem i u njegovoj osnovi nije pitanje „dobrog ili lošeg", nego pitanje prihvaćanja i uvažavanja različitosti. Za profesionalni razvoj sudionika kao važanog segmenta unapređenja kvalitete suradnje opredijelilo se 16% ispitanika. Profesionalno usavršavanje stručnoga kadra ne ovisi samo o ambicijama i željama svakoga pojedinca nego i o mogućnostima koje im pruža ustanova i šira zajednica. Najčešća kočnica takvog usavršavanja jeste materijalni status ustanove, što nas opet vodi do zaključka da kvaliteta rada ovisi i o osiguravanju boljih materijalnih uvjeta. Permanentan profesionalni razvoj stručnoga kadra omogućio bi izgradnju timova sastavljenih od samopouzdanih, kreativnih i osnaženih članova čije bi kompetencije unaprijedile suradnju i poboljšale praksu rada ustanove.

Vrlo mali postotak ispitanika (6%) smatra da bi promjena rukovodeće strukture utjecala na unapređenje suradničkih odnosa. Nezadovoljstvo rukovodećom strukturom nalazimo samo u javnim ustanovama Kaknja i Zenice, što je i bilo očekivano s obzirom da su to ustanove s najvećim brojem uposlenika, a time i najvećim mogućnostima za iskazivanje nezadovoljstva istih pod utjecajem mnogih čimbenika.

Zaključak

Zadovoljstvo ispitanika suradničkim odnosima u njihovim ustanovama nije na zavidnoj razini. Većina ispitanika smatra da su svi zaposleni odgovorni za takvo stanje u ustanovi i to je platforma na kojoj se može graditi kvaliteta. Međutim, pozitivna grupna dinamika, ugodna radna klima i sinergija tima ne dešava se „preko noći" i sama od sebe. Za to je potrebno vrijeme, zalaganje, znanje i entuzijazam svih u kolektivu. Svaka ustanova napredovat će svojim tempom u skladu s interesima, motivacijom i sposobnostima svojih djelatnika. Prvi korak je rad na sebi. Ključ uspjeha je preuzeti odgovornost za svoje odgojne-obrazovne postupke, ispitati praktično iskustvo i biti spreman mijenjati ga, a ne samo živjeti ga. Ukoliko na tom putu pojedinac ima kontinuiranu profesionalnu i emocionalnu podršku kolega, takva ustanova postaje „ugodno mjesto za rad" s jasnom zajedničkom vizijom, timskim radom, podjelom odgovornosti, kvalitetnom interakcijom i komunikacijom. Postaje poticajno okruženje u kojem se potenciraju i podržavaju različitosti ljudi i njihova razmišljanja, u kojem se na konflikt gleda kao na poticaj na promjene, izazov, nove ideje i mogućnosti. S obzirom da su u predškolskoj ustanovi (kao i u svakoj drugoj radnoj sredini) očekivane veće ili manje disonance i konfrontacije, kontinuiran i posvećen rad na stvaranju i održavanju dobrih odnosa odgovornost je svih u kolektivu.

Literatura

1. APOSO (2011). *Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju*. https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Standardi-kvaliteta-rada-BOS.pdf

2. Bećirović-Karabegović, J. (2018). *Razvojno primjereni predškolski kurikulum*. Sarajevo: Pedagoški fakultet
3. Bognar, L. (1993). *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga
4. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija.* Zagreb: Školske novine
5. Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija.* Zagreb: Školska knjiga
6. Espinosa, M. L. (2002). *High Quality Preschool – Why We Need It and What it Looks* Like. https://nieer.org/policy-issue/policy-brief-high-quality-preschool-why-we-need-it-and-what-it-looks-like
7. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola – Škola bez prisile.* Zagreb: Educa
8. Krnjaja, Ž. P. B. (2013). *Gde stanuje kvalitet – Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju
9. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta.* Zagreb: Školske novine
10. Marendić, Z. (2011). „Predškolski programi između tradicionalnog i suvremenog". U: *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*, 21–33. Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje
11. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću.* Zagreb: Naklada SM
12. Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport Ze-do kantona (2010). *Kriteriji za financiranje djelatnosti predškolskog odgoja i obrazovanja na području Zeničko-dobojskog kantona*, („Službene novine Zeničko-dobojskog kantona" br. 13/10)
13. Mlinarević, V. (2004). „Vrtićno okruženje usmjereno na dijete". *Život i škola*, 112–119.
14. Mohorić, M. (2019). „Učestalost i oblici suradnje odgojitelja i roditelja u katoličkim vrtićima u odnosu na javne i privatne dječje vrtiće u Zadarskoj županiji". *Obnovljeni život*, 249–261.
15. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup.* Zagreb: Mali profesor
16. Shulz von Thun, F. (2001). *Kako međusobno razgovaramo 1*. Zagreb: Erudita
17. Senge, P. (2001). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije.* Zagreb: Mozaik
18. Senge, P., Kleiner, A. i dr. (2003). *Ples promjene*. Zagreb: Mozaik knjiga
19. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči.* Zagreb: Mali profesor.
20. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči.* Zagreb: Spektar media
21. Stevanović, M. (2002). *Pedagogija.* Varaždinske Toplice: Tonimir
22. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola
23. Vukasović, A. (2001). *Pedagogija.* Zagreb: Hrvatski katolički zbor "Mi"
24. Vuković Antolović, E. (2012). *Suradnički odnosi kao pretpostavka unaprjeđivanja kvalitete rada predškolskih ustanova Zaničko-dobojskog kantona* – neobjavljen magistarski rad. Sarajevo: Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu
25. Working Group on ECEC (2014). *Proposal for a COUNCIL RECOMMODATION on High Early Childhood Education and Care System*. https://education.ec.europa.eu/resources-and-tools/documents?facets__field_eac_topics=331
26. Internet-stranica: https://hr.encyclopedia-titanica.com/significado-de-colaboraci-n

COOPERATION RELATIONSHIPS AS A DIMENSION OF QUALITY FOR PRESCHOOL INSTITUTION

Abstract

Good interpersonal relations among the employees are the basic pre-condition for raising the quality of work in an institution. The same applies to kindergarten employees because the quality of human relations determines the quality of educational practice as a whole. Effective collaboration decisively affects the identity and culture of the institution and represents an essential factor for the co-construction of the curriculum. In order to improve interpersonal relations, it is essential to ensure open communication among colleagues, mutual trust, sharing of responsibilities, building a common vision, continuous joint learning and striving for excellence. This paper presents the results of research regarding the opinions of preschool teachers, principals and professional associates on the common denominators of successful collaborative work, the presence or absence of those denominators in their institutions, as well as possibilities of improving human relations in their respective work communities. The research was conducted by means of questionnaires and graded satisfaction scales in nine Zenica-Doboj cantonal kindergartens to obtain the opinions of employees on the topics like common development vision, the quality of teamwork, mutual understanding and respect, degree of freedom in decision-making, quality of communication, preschool management style and other important prerequisites for successful cooperation. The main focus of the research is respondents' satisfaction with the level of interpersonal relationships in the institution, as well as their suggestions for potential improvements. The results indicate a high degree of acceptance and security, but also reveal widely diversified responses related to individual views, values and visions, which play a major role in open and honest communication, exchange of ideas and group reflection. The majority of respondents expressed their dissatisfaction with cooperative relations and demanded a greater involvement in decision-making. The results indicated that both the founders and all employees should be aware of their respective roles in creating a positive collaborative atmosphere. Potential solutions are to be found in more successful teamwork, fair distribution of responsibilities, education in communication skills and joint problem solving.

Key words*: communication, quality of educational practice, cooperative relations, preschool teacher, principal, professional associate*

UDK 371.3::73/77]:004.9
UDK 004.9:[371.3::73/77
Stručni rad

Tamara M. Stojanović
Vojislav L. Ilić

PRIMENA IKT-a U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Sažetak

Autori, u ovom radu govore u mogućnosti primene IKT-a u nastavi likovne kulture. Pored mogućnosti primene, govore i o etapama ovladavanja IKT-om u nastavi likovne kulture. Mediji preko kojih su učenici učili o umetnosti su do kraja dvadesetog veka uglavnom bili: predavaač, udžbenici, reprodukcije umetničkih dela, raznovrsne monografije o umetnicima ili enciklopedije i retke posete muzejima. Danas, upotrebom informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi dolikovne kulture dostupni su svetski muzeji, baze podataka umetničkih dela, različiti softveri, koji se mogu koristiti u umetničke svrhe. Primenom IKT-a minimizira se količina rada u stvaranju vizuelne umetnosti, što učenicima daje mogućnost da više vremena posvete kreativnosti. IKT omogućava uspostavljanje zajedničke prakse i kooperativnog učenja, kao i komunikaciju ne samo između učenika i nastavnika, već i između učenika iz različitih škola, zemalja ili kultura. Zbog toga je veoma važno poznavati etape ovladavanja u korišćenju IKT u nastavi likovne kulture, kako bi primena ista bila što kvalitetnija.

Ključne reči: informaciono- komunikaciona tehnologija, nastava likovne kulture, E-učenje i podzčavanje, kooperavitvno učenje.

Uvod

Krajem XX veka došlo je do bitnih promena u naučno-tehničkom i tehnološkom razvoju. Naime, došlo je do snažnog razvoja informatike i informacione tehnologije čija primena će doći do punog izražaja u XXI veku koji se označava vekom informacionog društva (treća industrijska revolucija). Korišćenje novih tehnologija treba da omogući ljudski i održiv razvoj i izgradnju društva znanja. Da bi društvo u XXI veku dostiglo nivo i kvalitet društva znanja ono mora da postigne kvalitet društva koje uči (learning society society), a na osnovu permanentnog učenja svakog njegovog člana.

Ostvarenje ovih ciljeva društva podrazumeva i definisanje novog cilja i zadataka vaspitanja i obrazovanja u društvu, a naročito nove uloge škole kao najznačajnije vaspitno-obrazovne institucije. Cilj vaspitanja i obrazovanja i nova uloga škole u budućnosti u društvu sadržani su u većem broju dokumenata UNESKA i Evropske unije (konvencije, preporuke, rezolucije i deklaracije). Ključni dokument je Rezolucija Saveta Evrope Evropska dimenzija u obrazovanju: praksa i sadržaji programa, koja je usvojena na Stalnoj konferenciji evropskih ministara prosvete 1991. godine. Drugi ključni dokumenti od naročitog značaja, koji se odnose na školu, vaspitanje i obrazovanje u budućnosti su: 1) futurološka studija Edgara Morena Vaspitanje za budućnost (1999), 2) Bela knjiga o obrazovanju Prema društvu koje uči Komisije Evropske unije (1995) i 3) Svetski izveštaj UNESKA Prema društvima znanja (2005).

Nove tehnologije zahtevaju kontinuirano učenje, koje će omogućiti ne samo ovladavanje većim nivoom obrazovanja, nego i sticanjem novih vrsta znanja. Savremena tehnologija se čvrsto oslanja na informatiku koja polazi od stvaralačke ličnosti uključene u stvaralački proces s ciljem stvaranja novog dela (Stevanović: 2004: 150). Globalizacija svoj odraz ima i na području tehnike, tehnologije, informatike, a samim tim i na proces obrazovanja. Internet i savremena tehnologija umrežili su čitav svet i pružili su nove interkomunikacijske mogućnosti. Tehnika savremenih

medija implicira nov način razmišljanja i stvaranje paradigmi za stvaralačka istraživanja u različitim oblastima ljudske delatnosti.

Tehnika se ne javlja kao nešto nad-čovekom nego kao resurs koji podleže transformaciji delovanjem duhovnog na materijalno. To je suprotno od tradicionalnog shvatanja uloge tehnike i tehnologije, što je imalo za posledicu razne konzervatizme, anarhaizme, menjanje hijerarhija vrednosti (Stevanović 2004:152).

Tehnologija podrazumeva nov način rada, znanja, veštine, stručnost. U osnovi svega je društvo znanja koje je glavni pokretač slobode informacija, medijskog pluralizma, akademske slobode, prava na obrazovanje, prava na besplatno osnovno obrazovanje, slobodan pristup višim stepenima obrazovanja, pravo na slobodno učešće u kulturnom životu zajednice, pravo na uživanje u umetnosti i korišćenju naučnog napretka i njihovih prednosti. Širenje informacionih i komunikacionih tehnologija, uz istovremeni razvoj interneta, mobilne telefonije i digitalnih tehnologija u trećoj industrijskoj revoluciji iz temelja menja ulogu znanja i donosi nove razvojne mogućnosti u društvu znanja.

Škola kao najznačajniji društveni činilac razvoja ličnosti učenika i u budućnosti treba da doprinese razvoju sposobnosti ličnosti učenika koje podrazumevaju: a) individualnost; b) socijalizovanost; v) autentičnost; g) personalitet; d) autonomnost; đ) adaptabilnost; e) emancipaciju; ž) samoodređenje; z) sposobnost za promene; i) stvaralaštvo i j) kreativnost učenika.

Razvoj sposobnosti ličnosti učenika treba da omogući učenicima: da izgrađuju svoj životni stav i individualni način života; da razumeju sebe i druge; da izaberu optimalan režim intelektualnih, emocionalnih i fizičkih opterećenja; da izgrade najadekvatnije načine reagovanja na uspehe i neuspehe; da se pravilno opredele pri izboru radne delatnosti; da uspostave pravilnu komunikaciju sa drugim ljudima i svojom sredinom; da se uspešnije samoorganizuju, samovaspitavaju, samorazvijaju, samorealizuju i samorehabilituju i da nauče i ostvare mudrost življenja.

Pored kvaliteta nastave i nastavnog procesa posebno treba raditi na stvaranju svetske univerzitetske mreže, u okviru koje će biti organizovane posebne nastavne i nastavničke mreže. Škola će u budućnosti radi efikasnijeg ostvarivanja ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja biti opremljena modernim nastavnim sredstvima, tehničkim pomagalama i uređajima, multimedijalnim učionicama i multimedijalnim nastavnim sredstvima, kao i informaciono-komunikacionim sredstvima za učenje na daljinu (e-learning). Moderna nastavna sredstva značajno će olakšati nastavno-vaspitni proces, pospešiti proces saznanja kod učenika, nastavu učiniti zanimljivijom, dinamičnijom i produktivnijom, intenzivirati misaone aktivnosti učenika i podsticati motivaciju, raznovrsne praktične aktivnosti i formiranje veština i navika učenika.

Etape ovladavanja IKT-om u nastavi likovne kulture

Korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija i umetničkih softvera u nastavi likovne kulture prolazi kroz pet faza i to: uvod, usvajanje, adaptacija (odobravanje), prisvajanje, i pronalazak. (Sandholtz et all, 1997)

Faza uvoda je vreme uzbuđenja i zbunjenosti za neiskusne nastavnike i učenike. Atraktivnost koje donose, u početku korišćenja umetničkog i sličnog softvera, u nastavu likovne kulture mogu rezultirati velikom količinom interesantnih radova ali samo za korisnike. Zapravo u toj fazi svi akteri, i učenici i nastavnici, pokušavaju da razumeju mogućnosti savremenih tehnologija i istražuju ih. Danas učenici a i nastavnici dolaze u školu sa bogatim iskustvom u korišćenju IKT-a i to može bitno uticati na ovu fazu koja je onda maksimalno minimalizovana.

Neiskustvo je glavna karakteristika ove faze, iako danas učenici imaju velikog iskustva u korišćenju IKT, to ne mora da znači da vladaju specifičnim umetničkim softverima koji se koriste u nastavi likovne kulture.

U ovoj fazi karakteristično je što nastavnici a i učenici treba da se naviknu na svakodnevne probleme sa IKT-a, instaliranje softvera, elementarno korišćenje specifičnih softvera, održavanje sistema i računarskih periferija, sitne ali i velike nezgode sa hardverom (neki od ovih problema spadaju u delokrug posla sistem administratora, ipak u pojedinim trenucima ih treba rešiti „sad i odmah“). Pred nastavnikom se javljaju problemi kao što su: odabir i nabavka hardvera; nabavka i odabiranje softvera koji prethodi uopšte korišćenju u nastavi. Nastavnik takođe treba da napravi plan rasporeda opreme i računara u svojoj učionici.

Hsiao-Ping (Chen Hsiao-Ping) iznosi da se većina nastavnika likovne kulture i njihovih učenika suočavaju sa različitim izazovima kada koriste IKT u nastavi likovne kulture. Mnogi nastavnici ne znaju kako da koriste umetničke softvere u nastavi, ali čak i kada nastavnici i učenici ne nauče da ih koriste, oni nastavljaju da se trude da ih integrišu na smislen način u nastavi. Nedostatak znanja i veština može dovesti do toga da oni strahuju od upotrebe kompjuterske tehnologije u nastavi. (Hsiao-Ping, 2009)

Faza usvajanja, u ovoj fazi nastavnici i učenici postepeno savladavaju korišćenje specifičnog softvera. Da bi nastavnici i učenici mogli da uspešno koristite alate koje donose IKT-e, oni prvo moraju da nauče njihove mogućnosti, a u ovoj fazi upravo to može predstavljati problem. Specifičan softver, koji u dosta slučajeva može biti skup, učenici uglavnom ne koriste kod kuće, pa je potrebno dosta vremena da ga savladaju u školi. Radovi koji nastaju u ovoj fazi su interesantni ali samo za autore, uglavnom predstavljaju gomilu zbrkanih efekata računarskog softvera. Glavna karakteristika ove faze je sticanje iskustva u korišćenju IKT i savladavanje specifičnog softvera za korišćenje u nastavi likovne kulture.

U fazi adaptacije mnogi problemi iz prve dve faze mogu još uvek biti prisutni, međutim i učenici i nastavnici imaju već dovoljno iskustva i stekli su dovoljno samopouzdanja u korišćenju softvera, tako da se ovi problemi mogu predvideti ili se brzo rešavaju.

Priznajući kvalitete novih medija, nastavnik likovne kulture počinje da prihvata povećan nivo intelektualne slobode koje učenici ispoljavaju kada su koncentrisani na rad. Tradicionalne metode nastave, kao što je učenje zasnovano na predavanjima i dalje mogu biti zastupljeni u velikom delu nastave. Karakteristično za ovu fazu je promena u stavu učenika i nastavnika prema mogućnostima i prednostima koje pružaju umetnički softveri u nastavi.

Faza usvajanja predstavlja prelomni trenutak za nastavnike, to je kraj napora da implementiraju IKT u svoju tradicionalnu praksu. U ovoj fazi učenici vladaju medijskom pismenošću i računari postaju oruđe uma, vladanje umetničkim softverom je na nivou da učenici mogu više vremena posvetiti idejama a softver je u velikoj meri oruđe za stvaralaštvo. Kombinovanje tradicionalnih i savremenih medija su mogućnosti ove faze, korišćenje računarskih ulazno-izlaznih uređaja, skenera i štampača, istraživanja Interneta i kombinovanje različitih medija mogu rezultirati beskrajnim brojem kvalitetnih radova.

U fazi pronalaska nastavnik pronalazi alternativne modele učenja sa digitalnim medijima. U ovoj fazi nastavnici, obično, dolaze na ideju za saradnju sa drugim nastavnim predmetima ili drugim školama. Učenici mogu sarađivati sa učenicima iz drugih odeljenja, škola (pa čak i sa drugih kontinenata) na istom ili sličnom zadatku ili projektu. Ova faza ne predstavlja završetak procesa jer svakodnevno razvijanje i unapređivanje IKT otvara nove mogućnosti koje stvara nove mogućnosti njihovog korišćenja u nastavi. Prihvatanje IKT-a u nastavi likovne kulture, za učenje

i stvaranje likovnih radova, podrazumeva posvećivanje promeni i stalnom unapređenju nastavnog procesa.

Sveprisutnost slika u životima mladih ljudi su transformisale način na koji uče i doživljavaju svet, njihovo korišćenje vizuelnih poruka je stvorilo potrebu za novim veštinama kako bi se mladi ljudi aktivno uključili u život. NAEA sugeriše da države, škole i njihovi partneri treba da jačaju obrazovanje vizuelnih umetnosti i da se umetnost integriše, uvek kada je to moguće, u druge oblasti učenja da se osigura da svi mladi ljudi steknu vizuelne kompetencije u digitalnom dobu. (NAEA, 2009)

Uloga nastave likovne kulture nije samo da olakša razvoj veština u umetnosti i dizajnu, već da obezbedi kontekst za pomoć učenicima da razumeju značenje iz ovog niza vizuelnih informacija. Korišćenje računara je interesantno, ali je i izazov razumevanje širokog spektra aplikacija koje su na raspolaganju. Stoga je bitno da deca uče veštine u korišćenju i upravljanju računarima i kreativno istražuju spektar umetničkih softverskih alata u cilju razumevanja svojih vrednosti u mnogome na isti način kao što smo se naučili korišćenjem tradicionalnih likovnih alata i medija. Korišćenje digitalnih tehnologija u nastavi likovne kulture je nova oblast iskustva i za učenike i nastavnike. IKT pruža učenicima pristup širokom spektru procesa i alata koji su do nedavno bili na raspolaganju samo profesionalcima.

IKT donose prepoznatljiv doprinos aktivnostima, omogućavaju korisnicima da rade stvari koje nisu mogle da se urade efikasno, ili uopšte nisu mogle korišćenjem tradicionalnih alata u umetnosti. Ovaj potencijal koje obuhvataju: interaktivnost, mogućnost, veliki izbor, brzina i automatske funkcije su značajan element sposobnosti IKT i omogućavaju učenicima i nastavnicima da ih koriste u učenju i procesu stvaranja likovnog dela.

Mogućnosti korišćenja IKT u nastavi likovne

Velika uloga slikovnih i vizuelnih informacija u današnjem svetu iziskuje sve veću potrebu za nastavu likovne kulture koja je „jedini stručnjak“ u obrazovnom sistemu i koja se bavi ovim informacijama. Učenici treba da znaju kako masovni mediji funkcionišu a nastava likovne kulture ima važnu ulogu da pripremi učenike kao vizuelno pismene i kritičke članove društva. Povećanje potrebe za razumevanjem i kreiranjem vizuelnih poruka nameće preispitivanje odnosa umetnosti i medija. Razvoj novih medija otvara nove perspektive za umetničku praksu. Korišćenje digitalnih medija je raširenо i novi poslovi se otvaraju za vizuelne umetnike a učenici sa znanjem, veštinama i stručnosti u digitalnoj umetnosti i dizajnu su dobra prilika da, sa daljim usavršavanjem, komercijalizuju stečeno iskustvo i znanje.

Upotreba digitalnih alata kao umetničkog medija u školama pruža mnoge jedinstvene i uzbudljive mogućnosti za negovanje veština potrebnih u dvadeset prvom veku. Danas pismenost podrazumeva razumevanje vizuelnih poruka, medija i tehnologija i njihov potencijal za interakciju, komunikaciju i izražavanje a učenici treba da budu u stanju da analiziraju, interpretiraju i procenjuju sadržaje sa Interneta.

Opšti efekti integrisanja IKT u nastavu likovne kulture

Savremene tehnologije ne zamenjuju tradicionalne likovne medije, one proširuju mogućnosti umetničkog izražavanja, komunikaciju i percepciju. Digitalni mediji nisu stvoreni da se koriste izolovano od klasičnih likovnih medija ili u izolovanom kulturnom kontekstu. Savremene i tradicionalne medije treba koristiti zajedno, treba ih koristiti tako što će se uzeti najbolje od oba medija. U nastavi likovne kulture ne bi se trebalo osloniti samo na digitalne

medije. IKT-e treba da se koriste u nastavi likovne kulture da poboljšaju nastavu uz zadržavanje tradicionalnih likovnih veština. (Илић, Стојановић Ђорђевић, 2019)

Uključivanje digitalnih tehnologija u nastavu likovne kulture ne predstavlja odbacivanje tradicionalnih likovnih medija, već povećanje kapaciteta za učenje, prezentaciju i stvaranje likovnih radova i radova vizuelnih umetnosti. Radi se o povećanju mogućnosti u nastavi, povećanju izbora sredstava za učenje i stvaranje i o povećanju individualizacije u nastavi.

Različiti autori iznose svoja razmišljanja o uključivanju IKT u nastavu nastave likovne. Mark Gura (Mark Gura) iznosi: „Tehnologija može da utiče u svakom aspektu izrade i razumevanja umetnosti. Ona može da obezbedi učenicima bogat izvor referentnog materijala.

Omogućava im pristup virtuelnom platnu gde mogu da dočaraju stare tehnike i otkriju nove umetničke mogućnosti. U stvaranju radova vizuelnih umetnosti, tehnologija čini to mnogo lakšim za korišćenje“. (Gura, 2008) Prednost integrisanja IKT u nastavu likovne kulture može se videti preko potencijala da promovišu novi način sagledavanja i rada u umetnosti. (Taylor, 2007). IKT omogućavaju korisnicima da rade stvari koje se ne mogu uraditi efikasno, ili se ne mogu uraditi uopšte, korišćenjem tradicionalnih likovnih medija. (Loveless, 2005)

Georg Pez (Georg Peez) iznosi razloge za integraciju IKT u nastavu likovne kulture: „Digitalni mediji su svakodnevno prisutni u životima učenika te je to jedan od razloga zašto IKT treba da budu više uključene u nastavu likovne kulture; Na osnovu aktuelne umetničke prakse koja često uključuje i IKT u stvaranju radova vizuelnih umetnosti, proizilazi i potreba da se savremeni mediji izražavanja uključe u stvaralaštvo u nastavi likovne kulture. Estetska dimenzija stvaranja uz pomoć IKT stvara estetski doživljaj koji inicira estetske sudove, iz estetskih iskustava kroz estetsku praksu do estetskih sudova“. (Peez, 2008 : 14)

Džejn Hekls (Jane Heckles) na osnovu istraživanja o primeni IKT u nastavi likovne kulture iznosi zaključke da IKT: Poboljšavaju sposobnost da učenici istražuju i razvijaju ideje; Obezbeđuju novi medij da se istraži umetnost; Obezbeđuju izvore informacija o umetnicima prošlosti i sadašnjosti; Obezbeđuju pristupanje informacijama o umetničkim tehnikama i aktuelnim temama i pitanjima; Nude softverske alate za stvaranje radova i alate za video i animaciju; Kolažiranje fotografija i skeniranih slika; On-line zajedničke projekte. Hekls na kraju zaključuje „Korišćenjem IKT-a učenici su vrlo motivisani za rad, čak iako ne vole računare. U najmanju ruku, oni isprobavaju i eksperimentišu, igraju se, istražuju i trude se da urade zadatak. Ne može biti sumnje da se učenje umetnosti i dizajna može unaprediti kroz upotrebu IKT u nastavi“. (Heckles, 2012: 18)

Upotreba IKT-a u nastavi likovne kulture učenicima donose mogućnost da se povećaju brzinu kretivnog procesa, omogućavajući razvoj u digitalnom mediju. Kreativni pojedinci često generišu ideje brzo, a savremene tehnologije omogućavaju brzo vizueliziranje ideja. Mnoge od ovih ideja nisu rešenja, ali su često samo mogući koraci napred u razmišljanju. Ove tehnologije ne donose ideje same po sebi ali mogu bitno ubrzati proces stvaranja jer se brzo dolazi do zamisli do vizuelne slike na ekranu ili papiru, pa zbog toga nije čudo da ih umetnici koriste u stvaranju jer tako brzo dolaze do vidljivog rezultata. U nastavi IKT imaju isti efekat, šta god učenici zamisle brzo mogu da dobiju rezultat u mnogo varijacija koje se mogu kombinovati, modifikovati dorađivati ili vraćati nekoliko koraka unazad. Učenici mogu samo istraživati i eksperimentisati, igrati se različitim softverima da bi na taj način došli do svoje jasne ideje. Sve ove funkcije mogu imati veoma pozitivan uticaj na učenikovo samopouzdanje. (NSEAD, 2014)

IKT pružaju učenicima u nastavi likovne kulture; Softver koji oponaša tradicionalne likovne medije; softver za manipulaciju fotografijama i slikama, izradu animacija, veb dizajn: Softver za 3D modelovanje i rendering, softver koji oponaša tradicionalne likovne medije;

Različite softvere za obradu teksta, i statističke alate; Internet, koji omogućava pristup nizu digitalnih izvora, uključujući on-line baze podataka koje mogu biti iskorišćenje za učenje; Komunikaciju koja uključuje e-poštu, forume, oglasne table i alate za ćaskanje koji mogu da podrže niz zajedničkih aktivnosti; Multimediju koja podržava različite stilove učenja i uključuje korišćenje slika, zvuka, videa i animacija; Pomoć u procenjivanju ili samotestiranju znanja kroz on-line testiranje; Računar može da podrži učenje on-line tutorijale koji mogu da uključe video ili animaciju i povratne informacije u okviru strukturisanog okvira; Video konferencije koje se mogu koristiti za razmenu informacija, ideja i sl; Simulacije i modeli koji omogućavaju učenicima da istražuju udaljene, nepristupačne ili opasne situacije i predele u bezbednom okruženju; Vizuelizaciu koja se koristi da se predstave kompleksne informacije i pristup realnim situacijama koje su inače nedostupne; Gemifikaciju sadržaja radi interesantnijeg učenja sa drugima ili samostalno u simuliranom okruženju. (Neylon, 1996; Taylor, 1999; Brown, 2012; Ashford, 2013; po Phelps, 2014)

Vojislav Ilić na osnovu istraživanja u školama u Srbiji iznosi: „Istraživanje je pokazalo da su učenici motivisani i imaju želju da se informaciono-komunikacione tehnologije više uključe u nastavu likovne kulture. Uključivanje IKT-a u nastavu likovne kulture podrazumeva korišćenje kako u procesu učenja i podučavanja tako i u procesima stvaranja likovnih i radova vizuelnih umetnosti, tako da ove medije možemo svrstati u dve grupe: medije koje su prvenstveno za učenje i podučavanje i medije koji su namenjeni stvaranju radova. (Илић, 2015: 188)

Računarska revolucija je od osamdesetih godina prošlog veka donela dramatične promene mnogih aspekata društva, a talasi sve novijh integrisanih tehnologija će nastaviti da dolaze. Uprkos ovoj poplavi tehnologija, ne treba dozvoliti da tehnološki napredak nadvlada estetski senzibilitet, umesto toga, učenici treba da održe i poštuju svoju ljudsku prirodu u veoma tehnologizovanom svetu. U tom kontekstu, nastava likovne kulture u školama ima zadatak da učenike pripremi za pun i produktivan život u, sve više, high-tech okruženju da budu spremni da istražuju nepoznato; da eksperimentišu idejama, kreativno misle i istražuju; kritički sagledavaju vizuelne poruke; budu spremni za komunikaciju i saradnju priznajući uspeh ili neuspeh. Sama povećana upotreba savremenih tehnologija u nastavi neće sama po sebi dovesti do poboljšanja učenja umetnosti, IKT je katalizator koji može da obezbedi nove načine da se poboljša, a u nekim slučajevima transformiše, nastava likovne kulture i da se na odgovarajući način primeni u nastavi.

E-učenje i podučavanje

E-učenje je proces prenošenja znanja i veština elektronskim putem uz pomoć odgovarajućih računarskih aplikacija i okruženja u procesu učenja. Ideja e-učenja dolazi iz programa učenja na daljinu, koji omogućava savlađivanje određenog gradiva bez obzira na udaljenost, uslove i vreme. Ušao je u širu upotrebu polovinom 19. veka, iako koncepcijske korene možemo naći mnogo ranije. Pojam, e-učenje, treba razumeti šire, jer ono „e“ označava elektronsko (eng. electronic), pa se uz upotrebu računara ovde podrazumeva i šira periferija (različiti digitalni mediji za spremanje podataka), tableti, mobilni telefoni i svi elektronski uređaji. Posebno mesto u e-učenju zauzima upotreba Interneta kao multimedijskog sredstva za komunikaciju, tako da e-učenje ima i sve osobine učenja/podučavanja na daljinu.

Nove obrazovne tehnologije zaslužuju posebnu pažnju jer dozvoljavaju učenicima da se uključe u inovativni oblik komunikacije, učenja i izražavanja i pri tom koriste savremene medije koje koriste u svakodnevnom životu. E-učenje omogućava različite prostore i mesta za kreiranje i deljenje radova vizuelnih umetnosti, komunikacija i razmena iskustava sa drugim učenicima koji su uključeni u isti ili slične projekte. IKT alati omogućavaju nove načine za manipulaciju

postojeće i stvaranju nove umetničke prakse (kao što transdisciplinarna ili intermedijska umetnost), koja može biti deljena i predstavljena na Internetu u interaktivnom okruženju. (Radclyffe-Thomas, 2008; navod Филиповић и Илић, 2017: 71-72)

E-učenje nije ograničeno na učionicu i može se odvijati bilo gde (m-učenje) u bilo koje vreme i stoga je dostupno korisniku nezavisno od nastavnih programa. E-učenje omogućava pristup nizu resursa kao što su multimedijalni sadržaji, video i animirani sadržaji, daje kontrolu učeniku kada i gde će učiti, dozvoljava učenicima da uče u svom ritmu, pruža učeniku mogućnost da prilagodi okruženje i zadovolji individualne potrebe i blagovremeno pruža povratne informacije. E-učenje je pogodno za ostvarivanje interakcije između učenika i nastavnog materijala kako bi se unapredila postojeća tehnologija učenja, nastava učinila očiglednijom, dinamičnijom i interesantnijom uz angažovanje više učeničkih čula u sticanju novih znanja. Kompjuterski podržano učenje uključuje multimedijalni obrazovni softver, računarske simulacije, virtuelnu realnost i dr. E-učenje se koristi relativno dugo u obrazovanju, ali se u poslednjoj deceniji kompjuterska tehnologija značajno usavršila tako da je obrazovni softver od jednostavnih aplikacija usavršen do trodimenzionalne virtuelne realnosti. (Филиповић и Илић, 2019)

Nastavnici i njihova uloga u uključivanju IKT u nastavu

Integracija IKT u nastavni proces povlači pitanje osposobljenosti nastavnika za odabir, primenu u nastavi, a pre svega spremnost za permanentno usavršavanje i celoživotno učenje jer se IKT razvijaju svakodnevno. Opremljenost specijalizovane učionice vizuelnih umetnosti informaciono komunikacionom tehnologijom najpre zavisi od samih nastavnika od njegove želje, htenja, posvećivanja promeni da uvede savremene medije u svoju učionicu. (Илић, 2009)

Nastavnik likovne kulture treba da razvije pristupe koji obezbeđuju integraciju različitih raspoloživih tehnologija u učionici. Alati IKT-a pomažu učenicima da povežu svoju kreativnost vizuelnog sveta i upoznaju se sa izazovima u digitalnom dobu. Sve veći broj nastavnika likovne kulture je spremno da odgovori na izazove, ali postoji potreba da se prvo ispitaju mogućnosti tehnoloških resursa. Nastavnici su u mogućnosti da potpuno iskoriste potencijal IKT-a u nastavi u promovisanju svetskih iskustava kroz simulacije, manipulacije i kreativno stvaranje radova koje tek treba iskoristiti a koje nikada ranije nisu mogle biti iskorišćene u konvencionalnoj nastavi likovne kulture. Uspeh integracije IKT-a zavisi u velikoj meri od faktora koji će na kraju povećati nameru nastavnika da ih koristite u nastavi.

Džejn Hekls (Jane Heckles) iznosi stav da je primena IKT- a u nastavi likovne kulture moguća u mnogim likovnim oblastima dizajn, fotografija, vajarstvo, kolaž, moda, scenografija itd. ali su razumevanje i obuka nastavnika i učenika neophodni za korišćenje u nastavi. (Heckles, 2012)

Nastavnici na tri načina reaguju na računar kao nastavno sredstvo. Prvi se plaše novog načina obrazovanja. Smatraju da računar može da promeni ulogu i odnosu učenika i nastavnika. Oni su protiv ove vrste tehnike i protiv računara uopšte. Razlog za ovakvo ponašanje je često strah od rukovanja računarom, koji im se čini jako komplikovanim. Oni smatraju da nikad neće moći da nauče korišćenje računara. Plaše se da će njihova znanja postati staromodna i neće moći da drže korak sa savremenim nastavnim procesima, neće imati vremena za učenje pored obaveza u školi. Drugi su oduševljeni sa pojavom računara u školama. Oni znaju (ili su već znali) da koriste računar. Treći pasivno čekaju da li će doći do implementacije računara u nastavu. Takvi su doživeli različite reforme obrazovnog sistema i kada je jasno da računari nisu samo igračke oni ostaju i dalje čekajući da se dogodi nešto. (Raschke, 1998)

Avril Lovles (Avril Loveless) iznosi stavove o uvođenju IKT u nastavu likovne kulture,

oslanjajući se na preporuke dokumenta „Keys to imagination ICT in art education“, on ističe nekoliko ključnih faktora za veću implementaciju IKT u nastavu a to su: Stvaranje mreže nastavnika likovne kulture, obrazovanje nastavnika o korišćenju IKT u nastavi likovne kulture, razvoj softvera koji se može koristiti u nastavi likovne kulture i istraživanja o benefitima za nastavu likovne kulture. (Loveless, 2005)

Pomenuti dokument je skrenuo pažnju na faktore koji promovišu ili inhibiraju razvoj kreativnog rada primenom digitalnih medija u nastavi likovne kulture: Percepciji vrednosti nastave likovne kulture u okviru škole i zajednice i kako se doživljava doprinos IKT u umetnosti; Motivacioni faktori koji utiču na nastavnike da primenjuju IKT u svojoj nastavi. Neki nastavnici razvili su lični interes i kompetencije u korišćenju IKT ali ključni faktori su spoljašnji, drugi nastavnici, umetnici ili institucije koje imaju pozitivne pristupe korišćenju digitalnih tehnologija; Razumevanje odnosa između digitalnih tehnologija i kreativnih procesa. Kreativni pristup korišćenja digitalnih medija koji uključuje niz drugih materijala i tehnika koji omogućavaju učenicima da se igraju idejama i istražuju nove tehnologije; Resursi i finansijska sredstva, od planiranja prostora u specijalizovanoj učionici za nastavu likovne kulture, obezbeđivanje sredstava za nabavku pa do održavanja opreme; Stvaranje veza i povezivanje učenika i nastavnika sa drugim učenicima i nastavnicima, institucijama kulture i drugim vaspitno-obrazovnim institucijama različitih nivoa; Nastavne strategije za kreativnu primenu IKT u nastavi. Izazovi za razvijanjem modela i deljenjem iskustava u primeni IKT. (Loveless, 2005)

Zaključak

Obrazovanje nastavnika, kvalitet nastavnika i njihovo kontinuirano stručno obrazovanje i obuka su od centralnog značaja za postizanje kvalitetnog obrazovanja. Danas se kvalitet nastavnika, nastavne prakse i obrazovanje nastavnika suočava sa ozbiljnim izazovima u sistemima širom sveta. Ovi izazovi mogli bi se prevazići kroz holistički, sistemski pristup obrazovanju i razvoj nastavnika i mehanizama koji omogućava veću ulogu IKT u ovom problemu.

Doživotno učenje/celoživotno učenje (eng. *Lifelong Learning*) se odnosi na potrebu svakodnevnog učenja i usavršavanja, s obzirom na svakodnevno multipliciranje informacija. Obrazovni sistemi moraju prihvatiti da se ovo učenje odvija na poslu, zajednici, porodici, u društvenom životu ili bilo kad i bilo gde a IKT-e proširuju mogućnosti ovakvog učenja, ljudi mogu da dođu do informacija, komuniciraju, umrežavaju se, rešavaju pitanja od zajedničkog interesa, stvaraju i učestvuju u društvu;

IKT imaju ogroman uticaj na celokupan život i funkcionisanje našeg sveta, to eksplicira zašto alati, koje one daju, imaju tako važnu ulogu i u vaspitno-obrazovnom procesu. Njihovom upotrebom se otvaraju brojne mogućnosti i perspektive u obrazovanju. Svesni prisutnosti digitalnih tehnologija u funkcionisanju sveta, i benefitima koje donose, nastojimo da ih što adekvatnije koristimo u obrazovanju.

Razvojem primene IKT u obrazovanju potrebno je postići: Uspostavljanje modernog obrazovnog sistema koji je prilagođen potrebama informatičkog društva; Razvoj digitalnih obrazovnih sadržaja; Obučenost nastavnika za korišćenje IKT; Podizanje nivoa znanja i veština za korišćenje digitalnih tehnologija kod najšire populacije; Uvođenje savremenog koncepta e-učenja i otvorenog učenja na daljinu; digitalna pismenost treba da bude integralni deo obrazovnih programa, obrazovni programi i nastavni procesi treba da se prilagode potrebama informacionog društva, a nastavni kadrovi osposobljeni za moderne oblike nastave; Razvoj koncepta obrazovanja i učenja tokom čitavog života.

IKT u nastavi likovne kulture, kao i u drugim oblastima učenja, može da poboljša kako

učeničku tako i motivaciju nastavnika. Da bi IKT delovale najefikasnije u školama, nastavnici treba da kritički procene prednosti i mane tako da izbor i korišćenje digitalnih resursa zadovoljava potrebe učenika i učenje kao i da podržavaju angažman, motivaciju i kvalitet učenja. Sa druge strane nastavnicima treba podrška za efikasno uvođenje IKT u njihovoj nastavi, u vidu tehničkog osoblja, pedagoške stručnosti, odgovarajućeg hardvera i softvera, zajedno sa školskom infrastrukturom i on line razmenu iskustava i saradnju sa kolegama iz okruženja i sveta.

Literatura

1. Gura, Mark (2008): *Visual Arts Units for All Levels* http://www.iste.org/images/excerpts/NETART-excerpt.pdf
2. Heckles, J. Jane (2012): *ICT in the Art and Design Class, approaches to new technologies by Teachers and Artist-Teachers.* http://mklc.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/Julia-Heckles-ICT-in-the-Art-and-Design-Class-Approaches-to-New-Technologies.pdf
3. Hsiao-Ping, Chen, (2009): *How to: Use Multimedia in Developing a Digital Portfolio in Visual Arts Classroom*. Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education 2009, str 1323-1325 http://pdf.aminer.org/000/566/802/using_multimedia_to_emphasize_the_development_of_professional_abilities.pdf
4. Loveless, Avril (2005): *ICT and Arts Education - for Art's Sake?* http://site.aace.org/pubs/foresite/ArtEducation.pdf
5. NAEA, National Art Education Association (2009): *Learning in a visual age.* http://alumniconnections.com/olc/filelib/NAEA/cpages/9004/Library/NAEA_LVA_09.pdf
6. NSEAD, Nacional Scociety for Education in Art and Design (2014): *E-learning and Virtual Learning Environments.* http://www.nsead.org/ict/about/about13.aspx
7. Peez, Georg (2008): *Beurteilen und bewerten im kunstunterricht.* Seelze-Velber: Kallmeuer mit Klett
8. Phelps, R. (2014): *Technology Together: Getting whole schools involved with ICT through a metacognitive approach.* http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=educ_pubs
9. Radclyffe-Thomas, Natascha (2008): *White heat or blue screen? Digital technology in art & design education.* http://www.researchgate.net/publication/229477147_White_Heat_or_Blue_Screen_Digital_Technology_in_Art__Design_Education
10. Raschke, Carl (1998): *Digitalis kultura, a harmadik tudasforradalom es a hiperegyetem bekoszontese.*http://nda.sztaki.hu/kereso/index.php?a=get&id=359285&pattern&t=Digit%EF%BF%BDlis+kult%EF%BF%BDra,+a+harmadik+tud%EF%BF%BDsforradalom+%EF%BF%BDs+a+hiperegyetem+bek%EF%BF%BDsz%EF%BF%BDnt%EF%BF%BDse
11. Sandholtz, J; Ringstaff, C; Dwyer D. (1997): *Teaching with Technology: Creating Student-Centered Classrooms.* New York: Teachers Collage Press
12. Stevanović,M. (2004): Škola po mjeri učenika.Varaždinske Toplice: Tolimir.
13. Taylor, G. Pamela (2007): *Press Pause: Critically Contextualizing Music Video in Visual Culture and Art Education*. http://www.jstor.org/discover/10.2307/25475827?uid=3738928&uid=2&uid=4&sid=21103464826577
14. Илић, Војислав (2009): *Савремени медији у срецијализованој учионицивизуелних уметности.* Пети међународни Симрозијум ТИОС 2009. 19.и 20. јун 2009, Нови Сад, зборник радова са научног скура, стр. 437-441;

15. Илић, В. (2015). *Истраживање ставова ученика о коришћењу ИКТ у настави ликовне културе.* У: М. Ристић, А. Вујовић (ур.), Zbornik radova Дидактичко-методички приступи и стратегије – Подршка учењу и развоју деце (Београд, 20. новембар 2015). Београд: Учитељски факултет, 177–192. http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2016/12/didakticko.pdf
16. Илић В, Стојановић Ђорђевић Т. (2019) *Информационо-комуникациона технологија и електронско учење као фактори унапређења наставе ликовне културе.* Међународни тематски зборник *Српски језик, књижевност, уметност*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу http://www.filum.kg.ac.rs/dokumenta/nauka/Skupovi/2019/VelikiSkup2019/SJKU_2019_program_i_knjiga_rezimea.pdf
17. Филиповић С, Илић В. (2019)*: Примена дигиталних уџбеника и мултимедијалних садржаја у настави ликовне културе – образовне импликације,* НАСЛЕЂЕ : часопис за књижевност, језик, уметност и културу, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, стр. 297−311 http://www.filum.kg.ac.rs/dokumenta/izdavastvo/nasledje/brojevi/Nasledje44.pdf
18. Филиповић С, Илић В. (2017). *Примена дигиталних уџбеника и мултимедијалних садржаја у Настави ликовне културе – образовне импликације***.** У: Ј. Стевановић, А. Пешикан, М. Радуловић (ур.), *Улога уџбеника у савременом образовању***,** XXII научна конференција Педагошка истраживања и школска пракса, (15 децембар 2017, Београд: Учитељски факултет) Учитељски факултет, Београд

APPLICATION OF ICT IN TEACHING OF ART CULTURE

Abstract

In this paper, the authors talk about the possibility of applying ICT in the teaching of art culture. In addition to the possibility of application, they also talk about the stages of mastering ICT in the teaching of art culture. Until the end of the twentieth century, the media through which students learned about art were mainly: lecturers, textbooks, reproductions of works of art, various monographs on artists or encyclopedias, and rare visits to museums. Today, the use of information and communication technologies in the teaching of cultural culture is available to world museums, databases of works of art, various software that can be used for artistic purposes. The application of ICT minimizes the amount of work in the creation of visual art, which gives students the opportunity to devote more time to creativity. ICT enables the establishment of joint practice and cooperative learning, as well as communication not only between students and teachers, but also between students from different schools, countries or cultures. Therefore, it is very important to know the stages of mastering the teaching of art culture, so that its application would be as high quality as possible.

Key words*: information and communication technology, teaching art culture, e-learning and encouragement, cooperative learning.*

UDK 371.3::519.673]:37.015.3
UDK 371.3::519.673]:371.26
Izvorni naučni rad

Vehid Kurtić
Naida Bikić
Dževad Burgić

UTICAJ MATEMATIČKOG MODELIRANJA NA MOTIVACIJU I USPJEŠNOST U NASTAVI MATEMATIKE UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA

Sažetak

Cilj ovog rada je prikazati uticaj matematičkog modeliranja kao metoda rada na motivisanost i uspjeh učenika u nastavi matematike. U svrhu istraživanja formirana je eksperimentalna grupa (N=36) učenika podijeljena u tri odjeljenja sa temama: linearna, kvadratna i logaritamska funkcija. U periodu od 6 sedmica učenici gimnazija i tehničkih škola Zeničko-dobojskog kantona su imali priliku izučavati navedene funkcije matematičkim modeliranjem. Časovi su realizirani nastavom na daljinu, pomoću: grafičkog tableta za pisanje (HUION), PDF Annotator, Google Workspace, ZOOM, GeoGebra, Wolfram Mathematica, Quizizz, MSOffice, WordWall. Cilj istraživanja je bio ispitati stavove učenika o matematičkom modeliranju u nastavi matematike i pokazati uticaj matematičkog modeliranja na efikasnost nastave matematike kod proučavanja funkcija i njihovih osobina. Rezultati testova, ispitivanja, anketa, upitnika dovode do zaključka da je primjena matematičkog modeliranja kao načina izučavanja i ispitivanja funkcija značajno efikasniji u odnosu na tradicionalnu nastavu matematike. Učesnici programa su imali pozitivne stavove i mišljenja o modeliranju u nastavi matematike a pokazao se i uticaj motivacije na uspješnost učenika u nastavi matematike. Integracija matematičkog modeliranja u nastavi matematike bi bila od izuzetnog značaja za akademski razvoj učenika, za shvatanje i razumijevanje suštine usvojenog znanja, za kvalitetnije razmišljanje i razvijanje kritičkog mišljenja.

Ključne riječi: *matematičko modeliranje, matematika, modeliranje, motivacija, nastava matematike, primijenjena matematika, uspješnost*

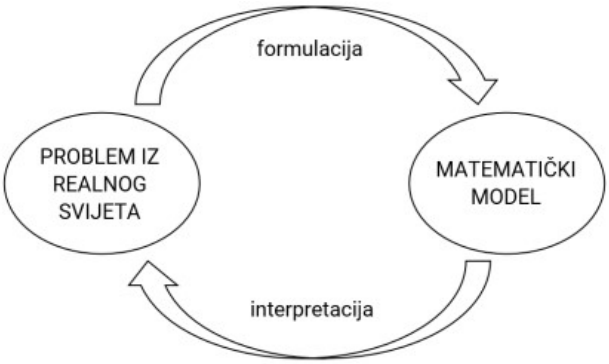
Uvod

Jedan od najvažnijih izazova nastavnika danas jeste motivisati učenika. S obzirom na ubrzan razvoj tehnologija i sve veću zasićenost informacijama obrazovni sistem se mora izboriti za održivost vrijednosti zasnovanih na odgoju, obrazovanju i naučnim postignućima.

Cilj obrazovanja je odgojiti pojedince koji uče i kako da uče, pronalaze nove informacije i koriste ih u svom životu, prilagođavaju se promjenama u društvu, a istovremeno postaju izvor ovih promjena. Da bi stekli ove osobine pojedinci moraju biti spremni da učestvuju u procesu učenja, odnosno moraju biti motivisani i efikasno koristiti strategije učenja jer razine motivacije učenika i njihovo korištenje strategija učenja efektivno utiču na njihov sadašnji i budući uspjeh.

Matematičko modeliranje je postupak koji koristi matematiku za predstavljanje, analizu, predviđanje ili na drugi način pruža uvid u fenomene stvarnoga svijeta. Razmotrimo kako tu priču možemo uvesti u svoje učionice. Odgovor na modeliranje može biti mnogo zahtjevniji od pukog ispravljanja testova, s jasnim ciljem jednog određenog odgovora na zadani problem. Ispunjavanje ovog izazova može učenicima pružiti značajne povratne informacije o mnogim područjima njihovog akademskog razvoja. U ovom slučaju se od učenika traži da objasne svoje razmišljanje. Cilj matematičkog modeliranja je da se problem u nekom kontekstu opiše na matematički način. To je jedan ciklički proces u kojem povezujemo matematički model sa procesom ili pojavom. Mnogi matematičko modeliranje smatraju izazovnim iz razloga što pretpotstavlja poznavanje

matematičkih procesa, alata i tehnika baš kao i kritičko mišljenje o modelu. Takvi izazovi mogu imati višestruke koristi u podučavanju i veliki potencijal doprinosu razvoju kritičkog mišljenja kod učenika. Botoš u svom radu modeliranje prikazuje na sličan način.



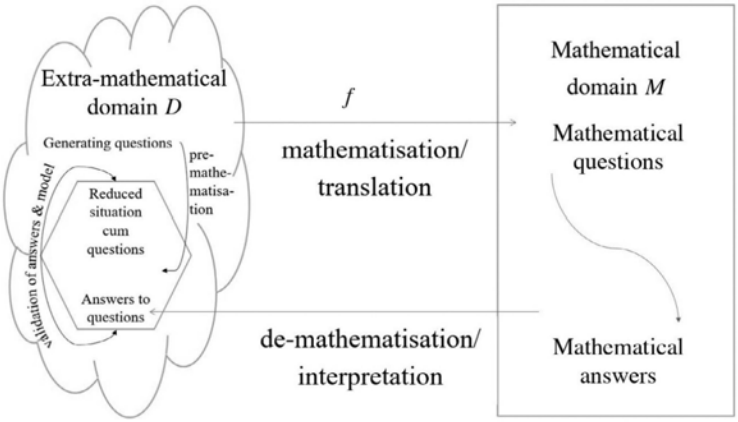
Slika 1 Modeliranje (Botoš, 2014)

Što je više veza među varijablama poznato, to će model biti precizniji. Zato je ponekad korisno u model ugraditi selektivne informacije na temelju intuicije, iskustva, stručnog mišljenja ili uvjerljivosti matematičkog izraza. Sto je više varijabli i veza među njima obuhvaćeno modelom, to je model složeniji i njegova upotreba je manje jednostavna. Složeniji modeli su često precizniji od jednostavnih, stoga je potrebno odrediti željenu tačnost modela i tako odabrati nivo složenosti. Gdje god je to moguće, treba koristiti jednostavnija rješenja.

Autor Magdić (2014) govori o tipovima matematičkih modela, te navodi sljedeće:

1. Linearni i nelinearni;
2. Deterministički i stohastički;
3. Statički i dinamički;
4. Diskretni i kontinuirani;
5. Deduktivni, induktivni i tzv. ”plivajući”.

Matematičko modeliranje predstavlja put od realne situacije do matematičkog problema, rješavanje matematičkog problema, analiza dobijenih rezultata i konačno rješenje polaznog stvarnog problema, kao što je prikazano na Slici 2.



Slika 2 Proces modeliranja (Niss & Blum, 2020)

Autori Niss i Blum (2020) navode dva različita razloga za uključivanje matematičkog modeliranja kao značajne komponente nastave i učenja matematike na svim nivoima obrazovanja.

Prvi razlog je činjenica da matematika igra izuzetno važnu ulogu u razumijevanju i ophođenju sa svijetom oko nas. Kako je ova uloga ostvarena putem matematičkog modeliranja, omogućavajući ljudima da matematiku koju su naučili i razumiju stave u različite nematematičke kontekste i situacije. Drugi razlog je korištenje modeliranja kao sredstva za nešto drugo, prije svega za podršku učenju matematike, nudeći motivaciju za njeno proučavanje, kao i tumačenje, značenje, pravilno razumijevanje i održivo zadržavanje njenih koncepata, rezultata, metoda i teorija. i istovremeno unapređivanje značajnih matematičkih kompetencija kao što su rješavanje problema i zaključivanje. (Niss & Blum, 2020)

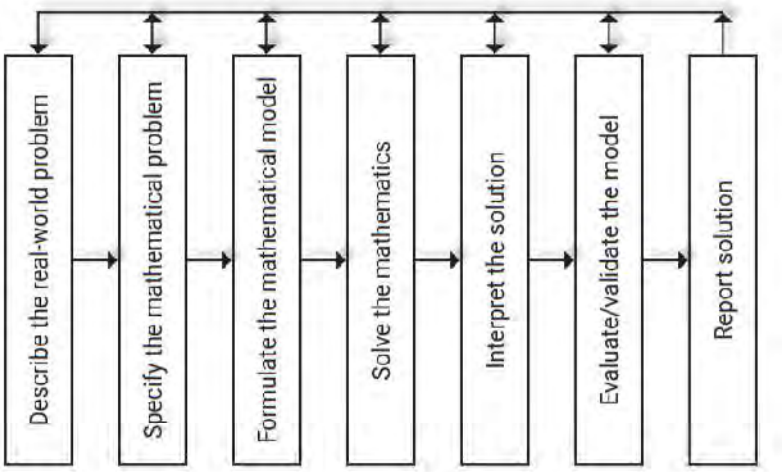
Sistem obrazovanja bi trebao da djeluje pod strogom pretpostavkom da je matematika svuda oko nas. Izazov je prepoznati njeno prisustvo, pristupiti mu na pravi način i produktivno ga primijeniti gdje je to moguće. Cilj modeliranja bi trebao prema Galbraith i Holton (2018) biti taj da se kod učenika:

- razvije sistematičan i uspješan pristup rješavanju pojedinačnih problema smještenim u stvarnom životu i
- omogući efektivno rješavanje izazova koje nosi moderni svijet.

Koraci matematičkog modeliranja se mogu podijeliti na one prije i one poslije aktivnog uvođenja matematičkog modeliranja u nastavu. Prvi dio bi mogao biti sadržan od sljedećih koraka:

(1) Analiza kurikuluma, nastavnih planova i programa matematike.
(2) Dopuna kurikuluma oblastima matematičkog modeliranja.
(3) Pronalazak ili kreiranje odgovarajuće literature.
(4) Edukacija nastavnika za rad u okvirima modeliranja.

Drugi dio se odnosi na implementaciju matematičkog modeliranja u nastavi, autori Galbraith i Holton (2018) detaljno opisuju korake modeliranja kroz: opis, specificiranje, formulaciju, rješenje, interpretaciju problema, procjenu modela i izvještaj o uspjehu modela.



Slika 3 Okvir matematičkog modeliranja (Galbraith & Holton, 2018, str. 6)

Apatić (2016) navodi četiri pristupa matematičkom modeliranju:

- Empirijski pristup;
- Teorijski pristup;
- Simulacijski pristup;
- Dimenzijski pristup.

Veoma važno je učenike pripremiti za modeliranje. Ako se radi npr. modeliranje logaritamskom funkcijom onda bi se trebali u jedan ili dva nastavna sata prisjetiti osobina eksponencijalne i

logaritamske funkcije. Na taj način bi se proizveo ugodan ambijent za modeliranje. Sve su to detalji koji se pomno planiraju, a sve zbog uspješne realizacije eksperimenta. Kada dode do pokretanja procesa modeliranja nastavnik je taj koji i tada konstantno mora biti uključen. Učenicima je nerijetko potrebna pomoć u razumijevanju problema, a posebno kod rješavanja problema matematičkog modeliranja. Ako se primijeti neusklađenost ili slaba koordinacija u grupi pregrupisavanje je postupak koji nužno slijedi. Naravno, očekivano je da će reakcija pojedinih razreda ili grupa u razredu biti drugačija. Neki će brže da shvate način rada pa će i njihovi rezultati očekivano biti bolji. Idealno bi bilo da se zadaci modeliranja vežu za lokalne kompanije, škole, fakultete, biznise, uspješne sportiste, glumce, itd. Na taj način bi se sigurno postigao značajno bolji efekat po pitanju motivisanosti učenika. U nastavku navodimo kriterije za uvođenje zadataka modeliranja u nastavu matematike.

Tabela 1. *Katalog kriterija za zadatke modeliranja*
(Siller & Greefrath, 2020; Wess & Greefrath, 2019)

Kriterij	**Specifikacija**
Veza sa stvarnošću	Definicija problema ima nematematičku činjeničnu reference.
Relevantnost	Učenici smatraju da je definicija problema zanimljiva, usko povezana ili relevantna za njihov svakodnevni život.
Autentičnost	Definicija problema je autentična u pogledu nematematičkog aspekta. Definicija problema je autentična u pogledu upotrebe matematike u konkretnoj situaciji.
Otvorenost	Definicija problema dozvoljava različita rješenja. Definicija problema dozvoljava pristupe različitih nivoa.
Promovisanje podkompetencija	Definicija problema promovira kognitivne elemente u obliku parcijalnih kompetencija matematičkog modeliranja.

Prethodna istraživanja

Mnogo je faktora koji utiču na motivaciju učenika za učenjem kao što su: razvnovrsnost sadržaja i metoda rada, okolina u kojoj se učenje odvija, Middleton i Spanias (1999) smatraju da je jedan od glavnih faktora uspjeh stečenog znanja. Zaista, kada učenik nešto spozna i suštinski shvati onda mnogo lakše rješava pred njega postavljene izazove. Na osnovu pojedinačnih mišljenja Riyanto i saradnici (2019) otkrivaju da učenici smatraju da su modelirani zadaci odgovarajući jer ih navode na razumno razmišljanje ali je prije toga bilo potrebno dodatno pojasniti pojmove nužne za process izrade zadataka. Autori Vorhölter i Schwarz (2020) smatraju da se modeliranim zadacima u školi može pokazati učenicima koliko se matematika često koristi u društvu i svakodnevnom životu. Kao rezultat toga, njihova motivacija za učenje matematike može se povećati. Često se tvrdi da rad na modeliranju problema u školi povećava motivaciju učenika za učenje matematike jer vide koliko se matematika često koristi u svakodnevnom životu. Vorhölter i Schwarz (2020) predstavljaju teorijski okvir za analizu ličnog smisla matematike učenika s obzirom na faktore koji na to utiču i posljedice. Oni predstavljaju rezultate kvalitativnog studija sa 5 razreda učenika Njemačkoj (16-17 godina) dviju gimnazija u koja je pokazala koje su karakteristike zadataka modeliranja i rada sa problemima modeliranja na času imale direktan ili indirektan uticaj na izgradnju mišljenja kod učenika. Jedan od razloga za odabir učenika ovog uzrasta je taj što su ovi učenici sposobni da razmišljaju o svom iskustvu tokom časova matematike.

Daljnji razlozi, ne manje važni, su to što učenici ovog uzrasta često ne mogu primijeniti matematičke metode koje su naučili na časovima matematike u svakodnevnom životu, te što učenici ovog uzrasta često misle da postoje mnogo važnije stvari od škole.

Frejd i Ärlebäck (2011) su radili istraživanje kod učenika švedskih srednjih škola, samo 22,5% učenika je izjavilo da je ranije čulo ili koristilo matematičke modele ili modeliranje u svom obrazovanju. Stavovi učenika su da su *zadaci bili teški*, bili su neodlučni o *zanimljivosti zadataka* koje su rješavali, a slično mišljenje su imali o tome *da li žele u budućnosti rješavati slične primjere* na svojim časovima matematike.

Maaß i sar. (2018) iznose stav da je jedna od najvažnijih prednosti podučavanja o problemima iz stvarnog svijeta je motivacija koju kod učenika i nastavnika stvara osjećaj da govorimo o onome što se trenutno dešava i šta je relevantno za nas. Dakle, relevantnost i aktuelnost su ključni faktori. Prema tome, ako odlučite da prava pitanja iz stvarnog svijeta postavite u središte lekcije, trebat će vam stvarni podaci iz realnog svijeta. Na tome je potrebno mnogo rada i istraživanja ali konačan rezultat je toga vrijedan.

Schmidt (2011) je kroz istraživanje na uzorku od 52 njemačka nastavnika matematike došla do značajnih rezultata a koja se tiču poteškoća i prepreka na koje nailaze nastavnici u implementaciji modeliranja u nastavi. Isti autor (Schmdit, 2011) pokazuje da je 62% njih žalilo na premalo materijala matematičkog modeliranja, čak 84% smatra da je navedeno gradivo previše složeno za većinu učenika i da se ne bi trebali davati kao zadaci na završnim ispitima, i kao najvažniji razlog (97% ispitanih nastavnika) ističu da zadaci modeliranja uzimaju previše vremena na času. Ova studija je otkrila u kojim oblastima postoje problemi koji ometaju nastavnike da koriste modeliranje u nastavi. Bot (2020) predstavlja rezultate radne grupe od N=60 nigerijskih nastavnika matematike srednjih škola, studija je otkrila da je sposobnost nastavnika matematike da efikasno podučavaju značajno povezana s mnogim faktorima uključujući korištenje: različitih strategija, ponavljanja, kvalitetne pripreme i pozitivan odnos sa učenicima. Anhalt et al. (2018) izvještavaju o nalazima studije sa nastavnicima na jugozapadu SAD-a o razvoju sposobnosti matematičkog modeliranja. Navedeno je da iako je matematičko modeliranje dio nastavnog plana i programa (k-12) u SAD-a mnogi nastavnici nisu dobili adekvatnu pripremu pa je planirano da se u okviru postojećeg kursa implementira modul koji bi pružio uvid u modeliranje i njegove karakteristike.

Arni i ostali (2021) su proveli istraživanje na učenicima 7. razreda osnovnih škola (N=27) u Indoneziji gdje su se ispitivali stavovi učenika prije i poslije programa rješavanja vizualno predstavljene zadatke. Rezultati spomenutog istraživanja pokazuju da je prije programa visok stepen motivacije za učenjem imalo samo 22.22% (njih 6), a poslije eksperimenta je taj procenat porastao na čak 51.85% (14 učenika). Zaista je važno probleme predstaviti vizualno, tako se postižu bolje veze između onog što se uči sa stvarnošću, kako je to slučaj sa matematičkim modeliranjem. Modeliranje je moguće primijeniti na višim nivoima obrazovanja, kao što je urađeno na Tehnološkom fakultetu Auckland, Novi Zeland. Autori Klymchuk i Spooner (2017) su došli do rezultata da većina studenata preferira zadatke čiste matematike u odnosu na primijenjenu (43 protiv 37). Oko 95% studenata nije uspjelo riješiti primijenjene probleme jer nisu shvatili šta se u tekstu zadatka traži. Zabilježeni komentari studenata su bili: *"Primijenjeni zadaci su zbunjujući", "Učili bismo ovako ali ne želimo tako nešto na ispitu.", "Prikazani zadaci su jasniji ako su dati tekstom umjesto čistom matematikom.", "Trebali bismo uraditi mnogo više zadatka primjene da bi nam to bilo jasno."* itd. Ovakvi rezultati kod studenata su razumljivi jer se oni često "bore" sa čistom matematikom, tempo obrade gradiva je mnogo brži nego u nižim

nivoima obrazovanja pa se studenti ne žele upuštati u tu avanturu ako baš ne moraju, barem ne većina.

Ukupno N=40 indijskih učenika 8. razreda je podijeljeno u 5 manjih grupa bilo dio programa matematičkog modeliranja. Mishra (2017) u ovom istraživanju naglašava da je 92.5% učenika *uživalo u učenju kroz modeliranje* i stoga zagovaralo više časova kroz ovaj pristup. Oko 85% učenika smatralo je da su *motivisani za učenje matematike* i da mogu razumjeti koncept NZD NZS, a isto toliko je *preferiralo pristup modeliranjem u odnosu na tradicionalnu nastavu*. Od ukupnog broja učenika njih 70% smatra da je *matematika lagan predmet* i da se na ovaj način mogu predavati i druge teme iz matematike. Oko 87.5% učenika smatralo je da je *učenje kroz modeliranje lakše od tradicionalnog pristupa*, a isti postotak smatra da je *učenje u grupama ugodno*. 95% učenika se složilo sa *primjerenošću modela za predloženu temu*, a 97.5% vjeruje da su *materijali potrebni za određeni model nadohvat ruke*. Daher (2021) dolazi do rezultata modeliranja učenika osnovnih škola (tri grupe od 4-5 učenika) na primjeru ptice Ruh (Roc). Rezultati istraživanja su pokazali da su grupe iskusile motivacijske obrasce koji su uključivali i stilove simpatije i učenja. Osim toga, provodeći aktivnost modeliranja putem interneta pretraživanja i GeoGebre, članovi grupe su se prvenstveno bavili motivacijskim stilovima baziranim na procesima, ali su pri tome imali na umu svoj cilj da izgrade matematički model ptice Ruh.

Teorijski okvir istraživanja i hipoteze

Glavni razlog zašto je matematika najsveobuhvatnije obrazovno područje na svijetu je to što se matematika može koristiti na različite načine u područjima i temama koje nisu vezane za nju. Vremena se mijenjaju pa tako i obrazovanje, prioriteti, pretpostavke i ciljevi podučavanja se razlikuju od onih prije nekoliko decenija. U skladu s tim, koriste se nastavne strategije i metode u kojima su učenici aktivniji. Najznačajnija razlika između tradicionalnog i konstruktivističkog pristupa je razlika u pogledu procesa nastave i učenja. Fokus je pomjeren sa pristupa usmjerenog na nastavnika i podučavanje, ka pristupu orijentisanom na učenike i učenje. Učenici su suočeni sa psihološkim i socijalnim pritiskom zbog težine usvajanja matematičkih znanja. Iz tog razloga je potrebno pronaći načine približavanja matematike stvarnom svijetu kroz metode rada u što spada i matematičko modeliranje. Na taj način bi učenici bolje shvatali ono što uče i lakše prebrodili teške matematičke teme.

Cilj ove studije je ispitati općenita mišljenja nastavnika i učenika o modeliranju, o načinima primjene modeliranja u nastavi matematike, preprekama i poteškoćama sa kojima se ispitanici susreću. Dalje, ispitivano je na koji način rješavanje zadataka matematičkog modeliranja utiče na motivaciju i uspješnost učenika u nastavi matematike. Zadaci na časovima su rješavani dodatno i pomoću grafičkih alata GeoGebra i Wolfram Mathematica čime se stekao dojam da se mnogo brže i efikasnije dolazi do rješenja zadanih problema. U srednjim školama u našoj sredini modeliranje je nažalost malo ili nikako zastupljeno. Iako tehnologija nije u fokusu studije, važna je za efikasnije rješavanje grafičkog dijela matematičkog modeliranja. Prvi korak u primjeni modeliranja u nastavi je istraživanje mišljenja, zatim priprema nastavnika za podučavanje modeliranjem, kreiranje odgovarajuće literature i konačno primjena matematičkog modeliranja u nastavi matematike.

Očekivani ishodi učenja i pedagoške implikacije

Učenici bi kroz proces izrade zadataka matematičkog modeliranja trebali imati pozitivne stavove o primijenjenim zadacima u nastavi matematike. Osim toga, očekivano je da će porasti

zainteresiranost za učenjem i istraživanjem kod učenika. Također je za očekivati da će matematičko modeliranje imati veliki uticaj na motivaciju i uspješnost na nastavi. Kroz modelirane zadatke učenici imaju priliku da jasnije shvate način na koji matematika prožima sve sfere društva, i način na koji se škola može povezati sa stvarnošću. Onda će pitanje "Zašto ovo učimo?" biti sve manje prisutno u učionici. Zaista, matematičko modeliranje, na više nivoa, obogaćuje nastavu, čini ju interesantnijom, približava probleme svakodnevnice učenicima, poboljšava kritičku i misleću zrelost onih koji su uključeni u process.

Pristup obrade funkcija modeliranjem može biti od pomoći i nastavnicima, omogućiti veću angažiranost učenika na nastavi a što će u konačnici dovesti do kvalitetnijeg akademskog razvoja. Naravno da postoje barijere u rješavanju problema matematičkim modeliranjem, kao što je to bio slučaj kod rezultata Jankvist i Niss (2019) koji su u istraživanju na uzorku od 315 učenika viših razreda srednjih škola u Danskoj otkrili da nekoliko učenika odbija da se bavi zadacima modeliranja bilo zato što ne prihvataju zadatak kao dio matematike, ne znaju kako da započnu rješenje ili pak da ga prevedu u matematički jezik.

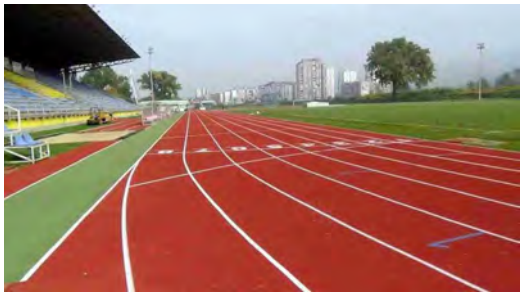
Metodologija istraživanja

Istraživanjem su obuhvaćeni učenici ($N = 36$) gimnazija i tehničkih srednjih škola Zeničko-dobojskog kantona. Koncept je sličan onome koji su proveli Frejd i Ärlebäck (2011) na uzorku od 381 učenika završnih razreda srednjih škola u Švedskoj ili Riyanto et al. (2019). Program se sastojao od kvizova, testova, anketa, igrica i aktivnosti. Rezultate testova i komparativne vrijednosti između eksperimentalne i kontrolne grupe su prikazani u radu Bikić et al. (2021), u navedenoj studiji je predstavljena statistički značajna razlika između grupe koja je radila metodom matematičkog modeliranja (eksperimentalne grupa) u odnosu na onu grupu učenika koji su zadatke rješavali tradicionalnim metodom (kontrolna grupa). Učenici su pokazali značajan napredak u razumijevanju gradiva, rješavanju tekstualnih zadataka, zadataka modeliranja i kreiranju kritičkog mišljenja prema problemima i njihovim rješenjima.

Predmet istraživanja rada je uticaj matematičkog modeliranja na motivaciju učenika za učenjem matematike, jasnije razumijevanje matematičkih spoznaja, bolje rješavanje izazovnih problema i kvalitetnije razvijanje kritičkog mišljenja. Kroz provedena istraživanja će se ispitati stavovi učenika o važnosti ovakvog načina obrade nastavnog gradiva kao i mišljenje nastavnika o realnosti i mogućim iskoracima u primjeni istog u nastavi.

Značaj ovog programa je u tome što je vrlo aktuelan. Na svjetskom nivou obrazovanje i metode u nastavnom procesu su sve više okrenuti programima koji su povezani sa realnim životom, problemima svakodnevnice i rješavanju istih. Ovo istraživanje je pragmatično sa fokusom na upotrebu matematičkog modeliranja kao alata za unapređenje nastave matematike, lakšeg shvatanja teških matematičkih problema i motivacije učenika za učenjem. Postoji mnogo razloga uvođenja modeliranja i primjena matematike kao i prednosti njegove implementacije još od prvog razreda osnovne škole. Na tome su radili sa nastavnicima u Južnoafričkoj republici, Wessels (2014) prikazuje plan i rezultate pripreme nastavnika za rad na modeliranju sa učenicima od 6-9 godina starosti. S druge strane, postoje i izazovi sa kojima se suočavaju nastavnici i učenici. Neki od tih izazova su slabo poznavanje uloge matematike u društvenom, kulturnom, tehničkom i naučnom kontekstu i nedovoljno razumijevanje matematičkih pojmova kod učenika da bi se radilo modeliranje. Zato se u procesu uvođenja matematičkog modeliranja u nastavi mora raditi postupno, prateći preporučene korake u ovom i drugim istraživanjima. Naredni primjeri su neki od obrađenih primjera u programu modeliranja sa učenicima kroz modeliranje linearnom, kvadratnom i logaritamskom funkcijom.

Primjer matematičkog modeliranja linearnom funkcijom



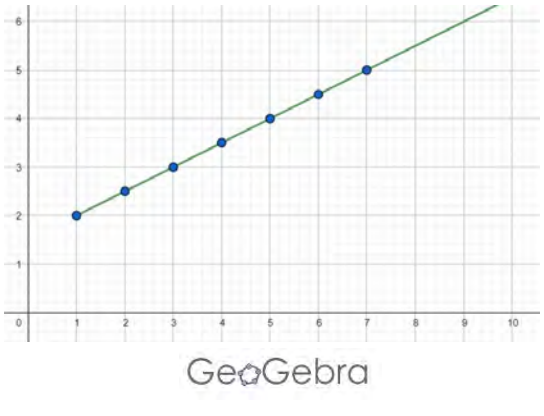
Maratonac Amel želi sudjelovati na utrci „Maraton stazama Branka Ćopića“ u Novom Gradu. S obzirom da je veliki maraton, na kojem se mora istrčati 42 km, on bi trebao biti dobro pripremljen za taj događaj. Zato, pažljivo smišlja plan. Odlučio je da svaki dan pređe određenu udaljenost. Pripreme će početi 8. marta 2021. i pripreme će biti svaki dan bez obzira na vremenske uslove. Prvi će dan stati nakon 2 km, a zatim svaki sljedeći dan će biti spreman trčati 0.5 km više nego prethodnog dan. Pripreme će biti završene onog dana kada će moći istrčati svih 42 km. Istražite Amelove pripreme. Razmislite koliko kilometara Amel bude spreman istrčati prvog dana, koliko drugog dana, trećeg dana, ...

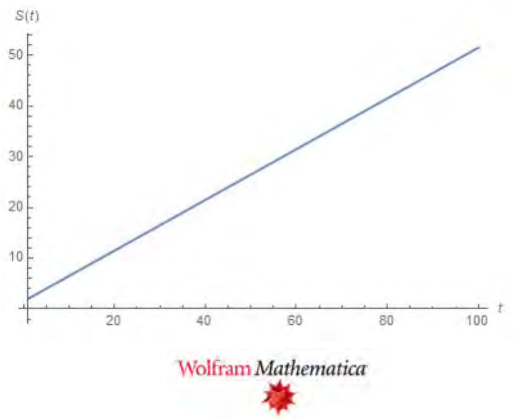
a) Popuniti tablicu.

Dan priprema (t)	Pređena udaljenost u kilometrima (S)
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

Dan priprema (t)	Pređena udaljenost u kilometrima (S)
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
...	...

b) Koliko je kilometara Amel pretrčao 10. dana priprema?
c) Koliko je kilometara Amel pretrčao 40. dana priprema?
d) Podatke iz tabele (prvih 7 rezultata) prikazati u koordinatnog sistemu.
e) Naći model za opisivanje odnosa između pretrčane udaljenosti i vremena proteklog za pripreme tj. naći funkciju koja opisuje ovaj proces.





f) Objasniti kako je lakše riješiti probleme b) i c) i njima slične poznavajući model pronađen u dijelu e)
g) Kada će Amel biti na pola puta priprema za maraton?
h) Izračunati koliko dana traju Amelove pripreme za maraton.
i) Da li će se Amel uspjeti pripremiti za maraton, ako je isti planiran za 30. maj 2021. sa početkom u 10:00? Odgovor opravdati!

j) Mislite li da je ovakav model realan, da li biste vi ponudili model koji je bolji i efikasniji? Odgovor pojasniti!

Primjer matematičkog modeliranja kvadratnom funkcijom

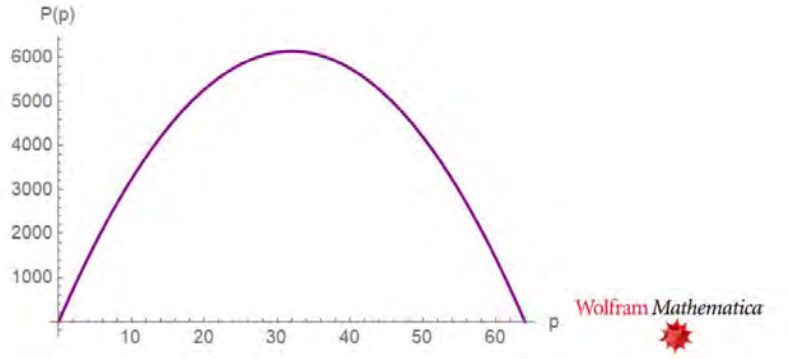


Posmatrajmo monopolsku fabriku koje proizvodi kekse. Funkcija potražnje je zadana kao $Q(p) = -6p + 384$, gdje je Q količina potražnje, a p jedinična cijena u KM.

a) Izraziti funkciju ukupnog prihoda u zavisnosti od cijene. Šta je grafik te funkcije?

b) Izračunati nule funkcije i objasniti šta predstavljaju.

c) Izračunati cijenu proizvoda za koju se ostvaruje maksimalan prihod.



d) Izraziti funkciju ukupnog prihoda u zavisnosti od količine proizvoda. Šta je grafik te funkcije?

e) Izračunati nule funkcije i objasniti šta predstavljaju.

f) Izračunati količinu uz koju se ostvaruje maksimalan prihod i objasniti vezu sa rezultatom iz dijela c)

Primjer matematičkog modeliranja logaritamskom funkcijom

Od ispuštanja otrovnih tvari iz postrojenja u jezero ono je postalo vrlo zagađeno. Nakon zatvaranja fabrike jezro je prirodno ošišćeno. Jezero je dio lanca jezera spojenih na rijeci. Svaki mjesec određeni postotak vode u jezeru se isuši i zamijeni kombinacijom čiste vode iz gornjih jezera i kiše. Jezero se tako prirodno čisti. Preliminarna istraživanja su prikazana u tablici.



Vrijeme $\boldsymbol{x}$ (mjesec)	Onečišćenost $\boldsymbol{y}$ (ppm - *parts per million, mg/L*)
1	20
5	13
10	9.8
15	8.5
20	6.9

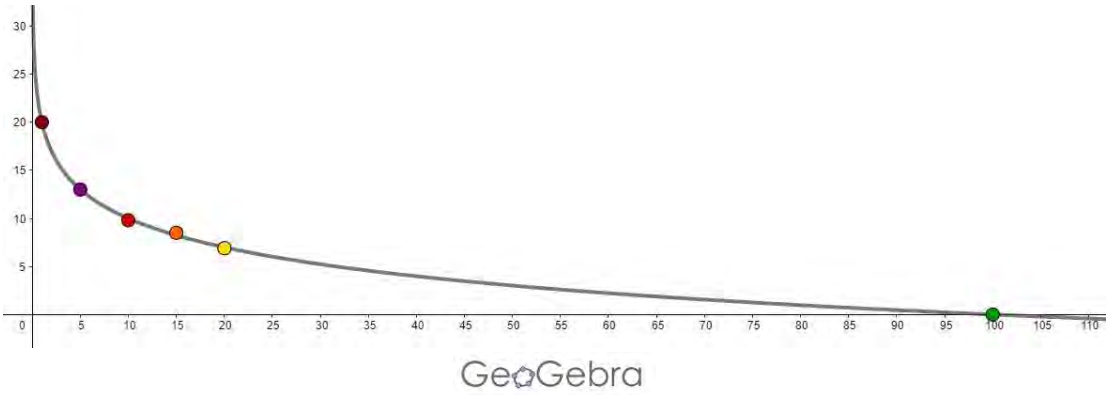
a) Kreirati vezu između datih podataka, ako je poznato da je u pitanju logaritamska funkcija.

b) Nacrtati graf funkcije iz dijela a) sa istaknutim tačkama iz tabele.

c) Izračunati onečišćenje jezera nakon 5 godina.

d) Onečišćenje manje od 0.5 ppm omogućuje kupanje u jezeru. Kada će jezero biti otvoreno za kupanje?

e) Kada će jezero biti potpuno očišćeno?



e) Da li je ovakav model realan? Šta biste izmijenili da se podaci preciznije modeliraju?

Za potrebe istraživanja su kreirani anketni upitnici, prvi upitnik za nastavnike koji se odnosio na mišljenja i stavove o modeliranju i primjeni modeliranja u nastavi. Drugi upitnik se odnosi na mišljenje učenika o modeliranim zadacima u nastavi matematike, treći upitnik o primijenjenim zadacima u nastavi i četvrti upitnik sastavljen od dva dijela: motivacija i uspješnost. U okviru programa učenici su imali priliku kroz časove učiti općenito o funkcijama, onda je uslijedila obrada funkcija modeliranjem (6 složenih problema), zadaci za vježbu (2), kvizovi ponavljanja gradiva (2), testovi (2) i gorespomenute ankete (4).

Rezultati istraživanja i diskusija

Za potrebe ispitivanja i obrade podataka korišteni su osnovni (deskriptivni) parametri: artimetička sredina i standardna devijacija. Da bi se ispitao uticaj motivacije na uspjeh učenika koristio se test Spearman-ove korelacije. Hi-kvadrat testom se analiziralo da li postoji statistička značajna razlika u stavovima u pitanjima između grupa a t-test za analizu uparenih uzoraka za dokazivanje statistički značajne razlika između grupa prije i poslije eksperimenta. Sve analize su rađene u statističkom programu SPSS.

Analizom ankete (*Anketni upitnik 1*) kojom se ispitivala grupa nastavnika ($N = 25$), kojoj su se izjasnili o stavovima važnosti modeliranja u nastavi matematike. Pitanja su podijeljena u dvije grupe. U prvoj grupi su pitanja vezana za stavove nastavnika o modeliranju u nastavi matematike, u drugoj pitanja o poteškoćama primjene modeliranih zadataka.

Kroz odgovore koji su formirani prema Likertovoj skali (1-5) srednje vrijednosti pitanja su se kretale u rangu vrijednosti od 4 do 4.4. (svi upitnici su rađeni po Likertovoj skali 1-5) Ukupna srednja vrijednost pitanja kojima su se nastavnici izjasnili o važnosti modeliranja u nastavi matematike je $X = 4.21$. Sva pitanja imala su pozitivnu srednju ocjenu ($X > 3$) što ukazuje na važnost i pozitivne stavove nastavnika prema modeliranju u nastavi matematike. Od ukupnog broja ispitanih nastavnika njih 80% smatra da je *modeliranje korisno u nastavi*, 88% nastavnika *poznaje pojam matematičkog modeliranja*, u istom procentu se slažu da bi *zastupljenost modeliranja trebala biti veća u planovima i programima* kao i da daju odgovor svojim učenicima na pitanje *upotrebe matematičkih znanja u praksi*. Čak 84% ispitanika se slaže da je *savladavanje gradiva pomoću modeliranja efikasnije od klasičnog*, *doprinosi boljem razumijevanju suštine i motiviranosti učenika za obrazovanjem.*

Tabela 2. *Ocjene srednjih vrijednosti o važnosti modeliranja u nastavi matematike*

N1	N3	N5	N8	N11	N12	N13
Poznajem pojam matematičkog modeliranja.	Učenje putem matematičkog modeliranja je jako korisno u nastavi matematike.	Matematičko modeliranje bi trebalo biti više zastupljeno u nastavnim planovima i programima.	Saznavanje pomoću zadataka matematičkog modeliranja je puno efikasnije od onog klasičnog.	Svojim učenicima uvijek dajem odgovor na pitanje „Gdje se ovo koristi u životu?“ .	Matematičko modeliranje kao rezultat ima bolje razumijevanje suštine i primjena matematike u drugim naučnim oblastima.	Savladavanjem sadržaja matematičkim modeliranjem se postiže veća motiviranost učenika za učenjem, školom, obrazovanjem.
$X_{N1} = 4.2$	$X_{N2} = 4.4$	$X_{N5} = 4.3$	$X_{N8} = 4.0$	$X_{N11} = 4.3$	$X_{N2} = 4.2$	$X_{N13} = 4.1$
Važnost modeliranja u nastavi matematike $X = 4.21$						

U odnosu na prethodna pitanja, drugih šest pitanja upitnika se koncipiralo tako da se nastavnici izjasne o mišljenju prepreka i poteškoća pri primjeni modeliranja u nastavi matematike. Odgovori na pitanja nastavnika formirana su prema Likert skali $(1-5)$, i na taj način su izjasnili prema svojem mišljenju da li postoje prepreke i poteškoće u modeliranju i na koji način. Najviše nastavnika se složilo da postoje poteškoće u modeliranju na način da ga je teško implementirati u sadašnjim nastavnim programima te da nema dovoljno prostora za dodavanje časova matematičkog modeliranja ($X = 3.3$).

Tabela 3. *Mišljenje nastavnika o preprekama i poteškoćama primjene modeliranja u nastavi matematike*

N2	N4	N6	N7	N9	N10
Matematičko modeliranje koristim često u pripremi svojih časova.	Nastavnim planom i programom je planirano matematičko modeliranje pri izučavanju funkcija ili u nekim drugim	Teško je implementirati matematičko modeliranje u sadašnjim nastavnim planovima i programima.	U nastavnim planovima nema dovoljno prostora za dodavanje više časova matematičkog	Matematičko modeliranje je teško i zbunjujuće za većinu učenika.	Matematičko modeliranje se može izučavati samo sa nadarenom djecom.
$X_{N2} = 3.1$	$X_{N4} = 2.7$	$X_{N6} = 3.3$	$X_{N7} = 3.3$	$X_{N9} = 2.9$	$X_{N10} = 2.7$
Prepreke i poteškoće primjene modeliranja u nastavi matematike $X = 3.02$					

Prema ukupnom broju ispitanih učenika u tri razreda $(N = 36)$, provjereno je da li prema odgovorima na pitanja unutar sva tri razreda postoji pozitivno mišljenje o modeliranim zadacima u nastavi. Na osnovu rezultata ovog dijela upitnika je samo 36% nastavnika se izjasnilo da su *koristili modeliranje u pripremi svojih časova*, niskih 28% ispitanih smatra da je *modeliranje planirano nastavnim planovima i programima,* dok je 44% onih koji misle da bi bilo *teško implementirati modeliranje u kurikulum srednje škole,* te 56% njih se slaže sa konstatacijom da *u nastavnim planovima nema dovoljno prostora za dodavanje časova matematičkog modeliranja*. Sve navedeno nam govori o tome koliko je nastavnicima zaista teško jer ne postoje sistemska rješenja, na takvim rješenjima je potrebno raditi da bi se nastavnici pripremili za ovakav način rada. Matematičko modeliranje doprinosi i ličnom razvoju ne samo učenika nego i

nastavnika. *Anketni upitnik 2* je za cilj imao ispitivanje mišljenja učenika o modeliranim zadacima nakon eksperimentalnog dijela programa.

Anketni upitnik 2		1	2	3	4	5
MNM1	Pristup sa primjerima iz svakodnevnog života u nastavi matematike je mnogo efikasniji u odnosu na klasični pristup.					
MNM2	Upotreba modeliranih zadataka u nastavi matematike doprinosi motivaciji, lakšem razumijevanju gradiva te boljoj primjeni istog u nekih drugim praksama.					
MNM3	Tekstualni zadaci sa funkcijama su zbunjujući i teški za shvatiti.					
MNM4	Učenje kroz modeliranje je uspješnije od klasičnog učenja, učenici bolje razumiju pojam funkcije, vrijednosti funkcije, rasta funkcije, područja definisanosti i drugih aspekata vezanih za funkcije.					
MNM5	Nastavom sa primijenjenom matematikom se postiže kvalitetnija interakcija učenik-nastavnik, učenici imaju prostora za kreativno izražavanje, razvijanje vlastitog kritičkog mišljenja kod postavljenih zadataka.					

Rezultati ovog ispitivanja su pokazali da je čak 94.44% učenika smatra da je *pristup primjerima iz svakodnevnog života efikasniji u odnosu na klasični*, 88.89% njih ima mišljenje da *upotreba modeliranih zadataka u nastavi doprinosi motivaciji i lakšem razumijevanju gradiva,* 77.78% govori da je *učenje modeliranjem uspješnije od tradicionalnog*, 97.22% da se tako postiže *kvalitetnija interakcija i odnos učenik—nastavnik.*

Tabela 4. *Mišljenje učenika o modeliranim zadacima u nastavi matematike*

Razred			u potpunosti se ne slažem	ne slažem se	neodlučan /neodlučna sam	slažem se	u potpunosti se slažem	p (sig.) - $\chi 2$
MNM1	I	N	0	0	0	7	5	**p=0.192 $\chi 2$=8.628**
		%	0.0%	0.0%	0.0%	58.3%	41.7%	
	II	N	1	0	0	3	8	
		%	8.3%	0.0%	0.0%	25.0%	66.7%	
	III	N	0	0	1	2	9	
		%	0.0%	0.0%	8.3%	16.7%	75.0%	
MNM2	I	N	0	0	2	4	6	**p=0.523 $\chi 2$=5.164**
		%	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	50.0%	
	II	N	1	0	1	2	8	
		%	8.3%	0.0%	8.3%	16.7%	66.7%	
	III	N	0	0	0	4	8	
		%	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%	
MNM3	I	N	2	4	3	2	1	**p=0.942 $\chi 2$=2.867**
		%	16.7%	33.3%	25.0%	16.7%	8.3%	
	II	N	1	2	4	4	1	
		%	8.3%	16.7%	33.3%	33.3%	8.3%	

	III	N	3	3	3	2	1	
		%	25.0%	25.0%	25.0%	16.7%	8.3%	
MNM4	I	N	0	0	4	3	5	**p=0.380** $\chi 2=5.600$
		%	0.0%	0.0%	33.3%	25.0%	41.7%	
	II	N	1	0	1	5	5	
		%	8.3%	0.0%	8.3%	41.7%	41.7%	
	III	N	1	0	1	2	8	
		%	8.3%	0.0%	8.3%	16.7%	66.7%	
MNM5	I	N	0	0	0	6	6	**p=0.582** $\chi 2=2.857$
		%	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	
	II	N	1	0	0	4	7	
		%	8.3%	0.0%	0.0%	33.3%	58.3%	
	III	N	0	0	0	4	8	
		%	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%	

Kao što se može uočiti iz prethodne tabele stavovi učenika i prije i poslije eksperimenta su bili pozitivni o primijenjenim zadacima u nastavi matematike. Odgovorima koji se pojavljuju u rezultatima možemo donijeti zaključak da su u svim pitanjima osim pitanja broj 3 učenici iznijeli pozitivan stav. Pitanje po rednim brojem 3 u anketi je glasilo *"Tekstualni zadaci sa funkcijama su zbunjujući i teški za shvatiti"*, dakle učenici ne smatraju da su takvi zadaci teški (samo 30.56% ima afirmativno mišljenje), mišljenja su podijeljena ali preovladavaju ona u kojima se učenici ne slažu sa tvrdnjom. Zaista, može se reći da po rezultatima ove ankete učenici preferiraju primijenjene (tekstualne) zadatke u odnosu na one klasične. Kao što se može uočiti u Tabeli 4 učenici su se u potpunosti slagali sa tvrdnjama u ukupnom većinskom odnosu ($> 50\%$) u sva tri razreda.

Jedan od ciljeva istraživanja je bio ispitati da li učenici imaju pozitivne stavove prije i poslije eksperimentalnog dijela o primijenjenim zadacima u nastavi matematike (*Anketni upitnik 3*).

Anketni upitnik 3		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
F1	Razumijem matematički izraz funkcija i sve njene osobine.					
F2	Poznajem pojam matematičkog modeliranja.					
F3	Smatram da je matematika široko primjenljiva nauka.					
F4	Nastava matematike je zanimljiva zbog vrste gradiva koje se predaje.					
F5	Često se od nas traži kritičko razmišljanje na časovima matematike.					
F6	Bolje bismo učili ako znamo gdje se to znanje može primijeniti.					
F7	Od svog nastavnika uvijek dobijem odgovor na pitanje o „primjeni naučenog u svakodnevnom životu ili u prirodi“.					
F8	Više sam motivisan za rad kada je nastava zanimljivija.					
F9	Koristimo programe/aplikacije/aplete/platforme u nastavi matematike.					

Devet pitanja, kojima su učenici ($N = 36$) anketirani prije i poslije eksperimenta (*Anketni upitnik 3*), podijeljeno je u dvije grupe. Prva grupa (pitanja F5, F7, F9) od kojih su učenici prije eksperimenta imali srednju vrijednost sumiranih odgovora $X = 9.86$ sa $SD = \pm 2.39$, dok su poslije eksperimenta imali mišljenje $X = 11.00$ sa $SD = \pm 2.56$. Razlog za to jeste priroda pitanja.

Naime, pitanja F5, F7 i F9 su vezana za mišljenje učenika o njihovom dosadašnjem iskustvu u nastavi matematike. Nije bilo za očekivati da će se njihovi stavovi u ovom dijelu promijeniti zbog našeg zajedničkog programa. Rezultati su prikazani u tabeli ispod.

Tabela 5. *Razlika mišljenja učenika o primjenjenim zadacima u nastavi prije i poslije eksperimenta, prvi dio*

Pitanja 5-7-9	***X***	***N***	***SD***
Prije	9.86	36	2.392
Poslije	11.00	36	2.563
$[t = -1.967; p = 0.057]$			

Analizom t-testa uparenih uzoraka dokazalo se da između grupa prije i poslije eksperimenta ne postoji statistička signifikanta razlika ($p > 0.05$). Napredak nakon eksperimenta postoji, ali ne statistički značajan. Druga grupa pitanja (F1, F2, F3, F4, F6, F8) je imala srednju vrijednost $X = 24.67$ i standardnu devijaciju $SD = 3.978$ prije eksperimenta, i vrijednosti $X = 26.44$ i $SD = 2.335$ nakon eksperimenta.

Tabela 6. *Razlika mišljenja učenika o primjenjenim zadacima u nastavi prije i poslije eksperimenta, drugi dio*

Pitanja 1-2-3-4-6-8	***X***	***N***	***SD***
Prije	24.67	36	3.978
Poslije	26.44	36	2.335
$[t = -2.494; p = 0.018]$			

Analizom t-testa uparenih uzoraka, dokazalo se da postoji statistički značajna razlika među grupama prije i poslije eksperimenta u mišljenju učenika o primijenjenim zadacima u nastavi matematike. Nakon potvrde o signifikatnosti testa, urađen je dodatni test o veličini uticaja (eta $r = 0.32$) što ukazuje da ogroman uticaj eksperimenta na promjenu mišljenja učenika. Iz svega navedenog možemo zaključiti da je eksperiment zaista uticao na mišljenje učenika u ovom domenu.

Na kraju, ispitivalo se da li postoji povezanost motivacije učenika sa njihovom uspješnosti u nastavi. Testom Spearman-ove korelacije ćemo pokazati da postoji veza između motivacije M1−M7 i rezultata eksperimenta E1−E7 ukupno. U prilogu statistike opisat ćemo one statistički signifikantne korelacije.

Anketni upitnik 4		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
M1	Učenje putem matematičkog modeliranja na časovima mi se dopalo.					
M2	Preferiram klasičnu/standardnu nastavu u odnosu na onu koja se direktno povezuje sa svakodnevnim životnim primjerima.					
M3	Matematičko modeliranje mi je pomoglo da bolje razumijem matematičke izraze i koncepte koje smo učili.					
M4	Način na koji smo rješavali zadatke me više motivira da istražujem i druge oblasti u matematici na isti način.					

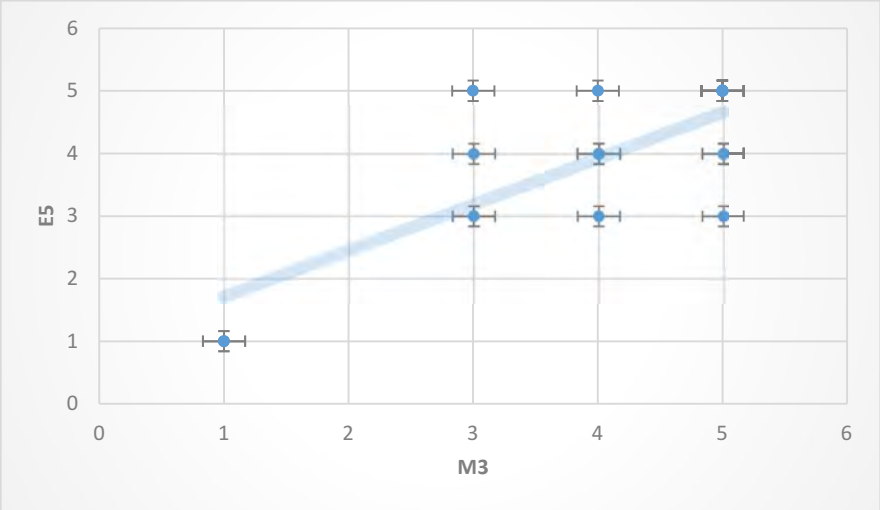
M5	Volio/ljela bih da smo i druge teme u matematici obrađivali kao što smo to radili sa matematičkim modeliranjem.					
M6	Osjećao/la sam se zabrinuto kada je rečeno da ćemo raditi zadatke matematičkim modeliranjem jer mi je to bilo nešto sasvim novo.					
M7	Bilo je korisno vidjeti da matematika ima svoju primjenu na primjerima iz fizike, hemije, biologije, ekonomije, sporta, prirodnih pojava, svakodnevnog života i dr.					
E1	Matematičko modeliranje mi je pomoglo da razumijem domen i kodomen funkcije.					
E2	Apleti/programi/platforme koje smo koristili mi nisu pomogli da bolje razumijem gradivo.					
E3	Primjeri koje smo radili putem matematičkog modeliranja tokom časova su bili izazovni.					
E4	Zadaci koje smo dobili za samostalan rad (za vježbu) su bili teški.					
E5	Učenje pomoću matematičkog modeliranja mi je pomoglo da bolje razumijem osnovne matematičke pojmove vezane za funkcije.					
E6	Učenje sa matematičkim modeliranjem mi nije pomoglo da bolje razumijem pojam „originala i vrijednosti funkcije“.					
E7	Nije bilo teško naučiti rješavanje zadataka pomoću matematičkog modeliranja.					

Odnos M3 i E5

M3: Matematičko modeliranje mi je pomoglo da bolje razumijem matematičke izraze i koncepte koje smo učili.

E5: Učenje pomoću matematičkog modeliranja mi je pomoglo da bolje razumijem osnovne matematičke pojmove vezane za funkcije.

Analizom ove dvije varijable, i dovodenjem u vezu, dokazano je da postoji statistički značajna veza ($p < 0.05$). Povezanost ove dvije varijable pokazuje da učenje modeliranja u nastavi matematike pomaže da se bolje razumiju osnovni matematički pojmovi vezani za funkcije. Spearman korelacijom se dokazalo da se radi o jakoj vezi ($r = 0.5$) koja ima pozitivan smjer kretanja, odnosno da povećanjem jedne vrijednosti varijable dolazi do povećanja druge.
$[\rho = 0.579;\ p < 0.001]$



Grafikon 1. Histogram rasutosti M3 – E5

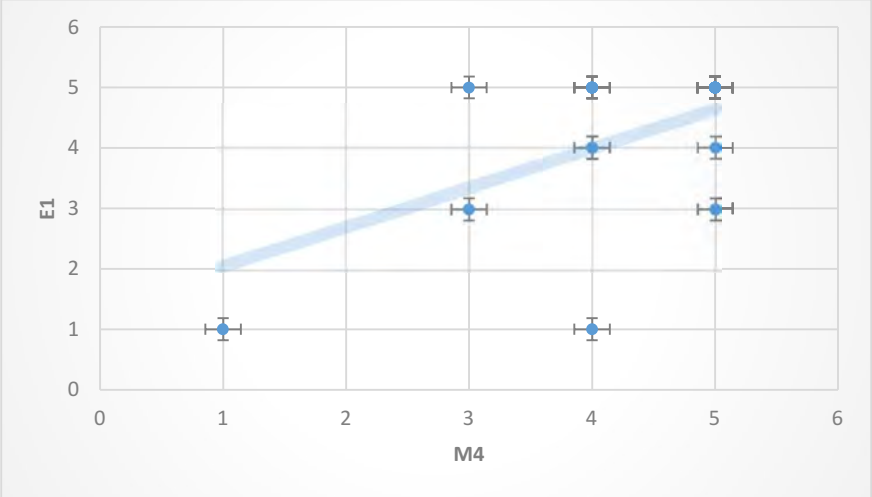
Odnos M4 i E1

M4: Način na koji smo rješavali zadatke me više motivira da istražujem i druge oblasti u matematici na isti način.

E1: Matematičko modeliranje mi je pomoglo da razumijem domen i kodomen funkcije.

Analizom ove dvije varijable, i dovođenjem u vezu, dokazalo se da postoji statistički značajna veza ($p < 0.05$). Ova povezanost ukazuje da način na koji učenici rješavaju zadatke više ih motivira da istražuju i druge oblasti u matematici na isti ili sličan način.

Spearman korelacijom se dokazalo da se radi o srednje jakoj vezi ($r = 0.3$) koja ima pozitivan smjer kretanja, odnosno da povećanjem jedne vrijednosti varijable dolazi do povećanja druge. $[\rho = 0.367;\ p = 0.028]$



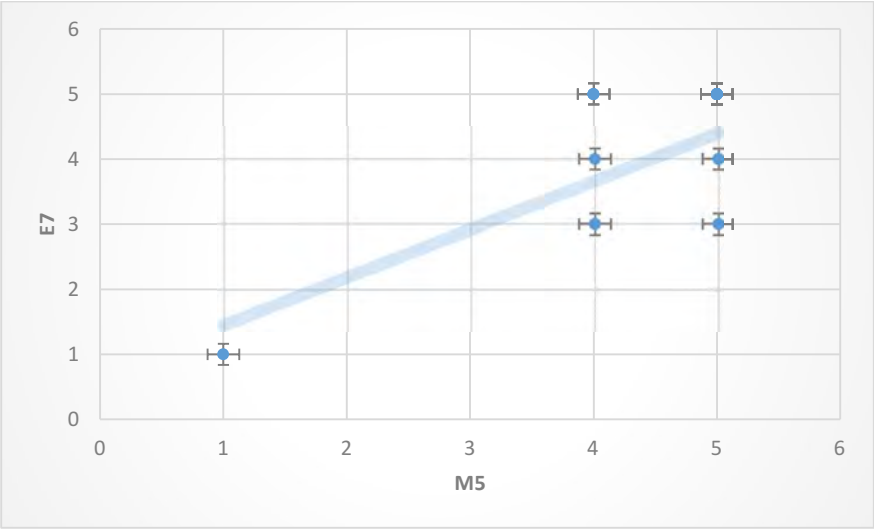
Grafikon 2. Histogram rasutosti M4 – E1

Odnos M5 i E7

M5: Volio/voljela bih da smo i druge teme u matematici obrađivali kao što smo to radili sa matematičkim modeliranjem.

E7: Nije bilo teško naučiti rješavanje zadataka pomoću matematičkog modeliranja.

Korelacijom pitanja 5 iz motivacije i 7 iz eksperimenta, dokazalo se da postoji statistički značajna veza ($p < 0.05$). Na ovaj način je dokazano da bi učenici voljeli da druge teme u matematici obrađuju kao što su to radili sa matematičkim modeliranjem, a što im je olakšalo rješavanje zadataka iz matematičkog modeliranja. Spearman korelacijom se dokazali da se radi o srednje jakoj vezi ($r = 0.3$) koja ima pozitivan smjer kretanja, odnosno da povećanjem jedne vrijednosti varijable dolazi do povećanja druge. $[\rho = 0.361;\ p = 0.030]$



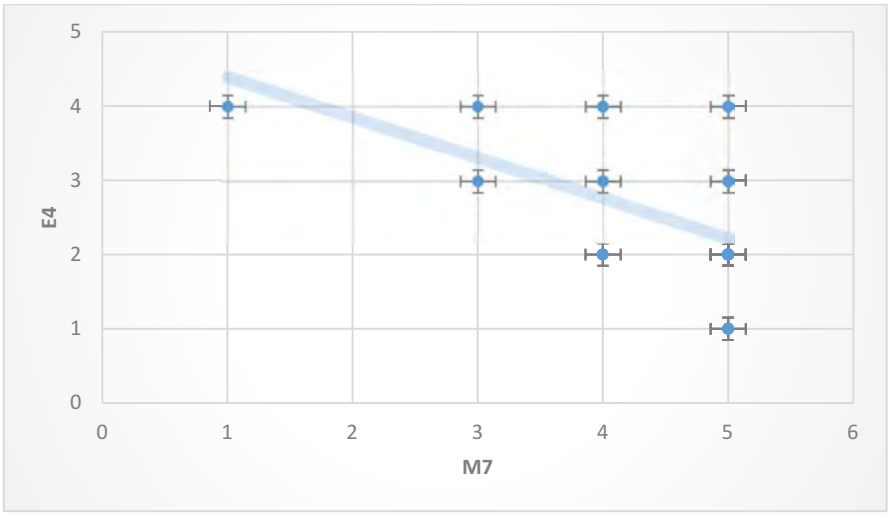
Grafikon 3. Histogram rasutosti M5 – E7

Odnos M7 i E4

M7: Bilo je korisno vidjeti da matematika ima svoju primjenu na primjerima iz fizike, hemije, biologije, ekonomije, sporta, prirodnih pojava, svakodnevnog života i dr.

E4: Zadaci koje smo dobili za samostalan rad (za vježbu) su bili teški.

Dovođenjem u vezu ove dvije varijable motivacije i eksperimenta, dokazalo se da postoji statistički značajna veza ($p < 0.05$).



Grafikon 4. Histogram rasutosti M7 – E4

Zadaci koje su učenici dobili za samostalan rad (za vježbu) su bili teški, ali je bilo korisno vidjeti primjenu u fizici, biologiji, hemiji, prirodnim pojavama, sportu. Spearman korelacijom se dokazalo da se radi o srednje jakoj vezi ($r = 0.4$), ova korelacija ima negativan predznak što govori i kontra kretanju varijabli unutar ove veze (povećanjem jedne dolazi do smanjenja druge i obratno). Odnosno kako se bude povećavala primjenjivost matematike tako će se teškoća zadataka umanjiti, odnosno zadaci će biti manje teški za razumjeti. [$\rho = -0.484$; $p = 0.003$]

Na osnovu svega navedenog, zaključak slijedi da zaista postoji veza motivacije učenika sa njihovom uspješnošću, matematičkim modeliranjem se uspjelo doći do željene veze.

Zaključak

Ovo istraživanje daje valjane i praktične zadatke modeliranja matematike za učenike srednjih škola, plan časova i radne listove, kvizove, zabavne igre i prezentacije, i konačno Priručnik za nastavnike matematike - *MATEMATIČKO MODELIRANJE* koji bi trebao uskoro biti dostupan nastavnicima. Priručnik se bavi matematičkim modeliranjem pomoću svih vrsta funkcija koje se izučavaju u srednjoj školi (linearna, kvadratna, polinomska, racionalna, iracionalna, eksponencijalna, logaritamska, trigonometrijske i funkcije više variabli) a sadrži preko 50 složenih zadataka matematičkog modeliranja sa rješenjima. Učenici koji su bili dio eksperimentalne grupe su sa oduševljenjem govorili o tome kako su im časovi modeliranja bili inspirativni i zanimljivi. Način rada, obrada zadataka kroz modeliranje, daje mogućnost učenicima da razvijaju individualne ali i timske vještine. Kroz anketiranje učenici su pokazali koliko je ovaj metod zaista uticao na njih, oko 91.67% njih kaže da im se *učenje modeliranjem dopalo*, 88.89% ispitanika *je motivisano da istražuje druge oblasti na sličan način,* 97.22% učenika *bi voljelo da su i druge teme obrađivali kao modeliranjem,* dok samo 2.78% (1 učenik) *preferira klasičnu nastavu u odnosu na onu koja se povezuje sa svakodnevnicom.* Frejd i Ärlebäck (2011) navode da je najviše onih učenika kojima je modeliranje *lahko* dok manje njih smatra da je modeliranje *zabavno* ili *zanimljivo.*

Integrirati zadatke modeliranja u kurikulume srednjih škola bi značilo približiti školu stvarnom životu a što bi trebao biti motiv i cilj svakog obrazovnog sistema. Zato je i upućen je prijedlog za dopunu Kurikuluma matematike gimnazija u okviru projekta ”Kvalitetno obrazovanje kroz kurikularnu reformu” ZE-DO kantona. Dobijene povratne informacije od učenika koji su bili dio programa su izrazito pozitivne. Učenici navode da je ono što su naučili *korisno*, da su *uživali u časovima* i da im *takav pristup više odgovara*, što se moglo vidjeti na osnovu njihovih rezultata i stavova analiziranih u istraživanju. Nakon eksperimentalnog dijela 31/36 učenik (86.11%) kaže da *razumije matematički izraz funkcije i njenih osobina,* u odnosu na vrijeme prije programa kada ih je to tvrdilo 28/36 (77.78%), također 33/36 učenika smatra da bi *bolje učili ako bi znali gdje se to znanje može primijeniti* dok je prije eksperimenta takvo mišljenje dijelilo 29/36 (80.56%) učenika.

Matematičko modeliranja kao okvir se pokazalo kao moćan alat za kvalitetnije rezultate učenika. Modeliranje je potrebno posmatrati kao sredstvo za učenje matematike. Nekoliko studija (vidi opsežnu anketu u Schukajlow et al., 2018) pokazalo je da modeliranje može pomoći u poticanju motivacije, interesa i smisla u pogledu učenja matematičkih koncepata, što je konačan zaključak našeg istraživanja.

Literatura

1. Anhalt, C. O., Cortez, R., & Bennett, A. B. (2018). The emergence of mathematical modeling competencies: An investigation of prospective secondary mathematics teachers. *Mathematical Thinking and Learning, 20*(3), 202-221. https://doi.org/10.1080/10986065.2018.1474532
2. Apatić, D. (2016). Modeliranje [Modelling] [Graduation thesis, University of Osijek]. Nacionalni repozitorij završnih i diplomskih radova ZIR. https://zir.nsk.hr/islandora/object/mathos%3A70

3. Arni, F., & Simarmata, R. H. (2021, May). Learning Mathematical Modeling: How is Junior High School Students' Motivation Through Visual_Formed Problems?. In *1st International Conference on Mathematics and Mathematics Education (ICMMEd 2020)* (pp. 250-256). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.210508.072
4. Bikić, N., Burgić, Dž., & Kurtić, V.(2021). The effects of mathematical modelling in mathematics teaching of linear, quadratic and logarithmic functions. *European Journal of Mathematics and Science Education, 2*(2), 129-144. https://doi.org/10.12973/ejmse.2.2.129
5. Bot, T. D. (2020). On categories of mathematics teachers' classroom characteristics and perceived influence on effective mathematics teaching in secondary schools in Plateau State, Nigeria. *European Journal of Mathematics and Science Education, 1*(2), 121-130. https://doi.org/10.12973/ejmse.1.2.121
6. Botoš, Zofia (2014). Modelirani zadaci u matematici - master rad. Univerzitet u Novom Sadu. Prirodno-matematički fakultet. Departman za matematiku i informatiku.
7. Daher, W. (2021). Middle School Students' Motivation in Solving Modelling Activities With Technology. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17*(9), em1999. https://doi.org/10.29333/ejmste/11127
8. Frejd, P., & Ärlebäck, J. B. (2011). First results from a study investigating Swedish upper secondary students' mathematical modelling competencies. In G. Kaiser, W. Blum, R. Borromeo Ferri, & G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling. International perspectives on the teaching and learning of mathematical modelling* (Vol. 1, pp. 407-416). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0910-2_40
9. Galbraith, P., & Holton, D. (2018). *Mathematical Modelling: A guidebook for teachers and teams*. Australian Council for Educational Research (ACER).
10. Jankvist, U.T. & Niss, M. (2019). Upper secondary school students' difficulties with mathematical modelling, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 51*:4, 467-496, https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1587530
11. Klymchuk, S., & Spooner, K. (2017). Application Problems Vs Pure Mathematics Questions: Students' Perspectives. In *International Conference Mathematics Education beyond 16: Pathways and Transitions*. Institute of Mathematics and its Applications (IMA).
12. Maaß J., O'Meara N., Johnson P., O'Donoghue J. (2018) Introduction to Modelling. In: *Mathematical Modelling for Teachers. Springer Texts in Education.* (pp. 1-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00431-6_1
13. Middleton, J. A., & Spanias, P. A. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations, and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education, 30*(1), 65-88. https://doi.org/10.2307/749630
14. Mishra, O. (2017). Mathematical Modelling - An Effective Method for Making Mathematics Learning Joyful At Lower Secondary Level. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME), 07*(01), 44–50. https://doi.org/10.9790/7388-0701034450
15. Niss, M. (2010). Modeling a crucial aspect of students' mathematical modeling. In: R. Lesh, P.L. Galbraith, C.R. Hainses & A. Hurford (Eds.), *Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies: ICTMA 13*. 43–59. New York, NY: Springer.
16. Niss, M., & Blum, W. (2020). The Learning and Teaching of Mathematical Modelling (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315189314
17. Schmidt, B. (2011). Modelling in the Classroom: Obstacles from the Teacher's Perspective. In: Kaiser, G., Blum, W., Borromeo Ferri, R., Stillman, G. (eds) *Trends in*

Teaching and Learning of Mathematical Modelling. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling, vol 1. (pp. 641-651). https://doi.org/10.1007/978-94-007-0910-2_61

18. Siller, H.-S., & Greefrath, G. (2020). Modelling tasks in central examinations based on the example of Austria. In G. Stillman, G. Kaiser, & C. E. Lampen (Eds.), *Mathematical modelling education and sense-making*. (pp. 383–392).Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37673-4_33
19. Schukajlow, S., Kaiser, G. & Stillman, G. (2018). Empirical research on teaching and learning of mathematical modelling: a survey on the current state-of-the-art. *ZDM Mathematics Education* 50**,** 5–18 (2018). https://doi.org/10.1007/s11858-018-0933-5
20. Vorhölter K., Schwarz B. (2020) Fostering Students' Construction of Meaningfulness of Mathematics with Mathematical Modelling Problems. In: Stillman G., Kaiser G., Lampen C. (Eds.) *Mathematical Modelling Education and Sense-making. International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling.* (pp. 323-333) Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37673-4_28
21. Wess, R., & Greefrath, G. (2019). Professional competencies for teaching mathematical modelling—Supporting the modelling-specific task competency of prospective teachers in the teaching laboratory. In U. T. Jankvist, M. Van den Heuvel-Panhuizen, & M. Veldhuis (Eds.), *European Research in Mathematics: Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1274–1283). Freudenthal Group.
22. Wessels, H. (2014). Levels of mathematical creativity in model-eliciting activities. *Journal of Mathematical Modelling and Application, 1*(9), 22-40.

THE INFLUENCE OF MATHEMATICAL MODELLING ON MOTIVATION AND SUCCESS IN TEACHING MATHEMATICS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Abstract

The aim of this paper is to present the influence of mathematical modeling as a method of work on the motivation and success of students while teaching mathematics. For the purpose of the research, an experimental group of (N = 36) students was formed, divided into three classes: linear, quadratic and logarithmic function. During the period of 6 weeks, high school students of gymnasium schools and technical schools of Zenica-Doboj Canton had the opportunity to study about the functions through mathematical modelling. Lessons were performed by distance learning, using: graphic writing tablet (HUION), PDF Annotator, Google Workspace, ZOOM, GeoGebra, Wolfram Mathematica, Quizizz, MSOffice, WordWall. The aim of the research was to examine students' attitudes about mathematical modeling in mathematics teaching and to show the influence of mathematical modeling on the efficiency of mathematics teaching in the study of functions and their properties. The results of tests, examinations, surveys, questionnaires lead to the conclusion that the application of mathematical modeling as a way of studying and investigating functions is significantly more efficient than traditional teaching of mathematics. The participants of the program had positive attitudes and opinions about modeling in mathematics teaching, and the influence of motivation on the success of students in mathematics teaching was shown. The integration of mathematical modeling in the teaching of mathematics would be extremely important for the academic development of students, for understanding the essence of the acquired knowledge, for better thinking and developing critical thinking skills.

Keywords*: mathematical modelling, mathematics, modelling, motivation, teaching mathematics, applied mathematics, success*

UDK 004.9
stručni rad

Harun Smriko
Nevzudin Buzađija

IDEJNO RJEŠENJE ZA RAZVOJ APLIKACIJA U JAVA OKRUŽENJU PRIMJENOM JFRAME

Sažetak

Svjedoci smo pojave sve većeg broja informacionih sistema. Informacioni sistemi se kreiraju u cilju olakšanja procesa koji su podrazumijevani u okviru nekog servisa. U slučaju ovog rada, informacioni sistem je sproveden u vidu desktop aplikacije, kreirane u programskom jeziku Java, korištenjem JFrame formi. JFrame forme predstavljaju izuzetno jednostavan i efikasan način dizajniranja aplikacija, gdje je, uz pomoć NetBeans okruženja, moguće upravljanje elementima u prozoru „klikom miša", što uključuje njihovo pozicioniranje na ekranu, funkcionalnost koju okidaju nakon određenog event-a (događaja) i sl. Za bazu podataka korišten je MySQL, u sklopu WampServera.

***Ključne riječi**: informacioni sistem, desktop aplikacija, Java, Jframe forma, MySQL*

Uvod

Pandemija virusa COVID-19 mnogo je utjecala na eksponencijalan porast korištenja informacionih sistema za razne servise, u raznim sferama poslovanja, ali i života. S tim u vezi, postoji i veliki porast u potražnji novih aplikacija i informacionih sistema, a samim tim i porast broja istih.

Informacioni sistem je kreiran u formi desktop aplikacije, kreirane u programskom jeziku Java, tačnije upotrebom JFrame formi. Aplikacija je koncipirana i kreirana na taj način da je jednostavna i razumljiva (user-friendly) za svakog potencijalnog korisnika iste, te ne treba mnogo vremena za upoznavanje svih funkcionalnosti aplikacije i načina na koje se realizuju.

Programski jezik Java poznat je po tome što ne ovisi o platformi na kojoj se izvodi. Kôd napisan u Javi može se izvršavati na svakom okruženju koje posjeduje Java Virtual Machine (JVM). Za razvoj programa napisanih u Javi potrebno je imati postavljenu Java razvojnu opremu (engl. Java Development Kit).

Elementi java projekta

Java Swing

Java Swing predstavlja tzv. widget toolkit za programski jezik Java. To je skup kontrola za jednostavan razvoj grafičkog interfejsa za aplikacije kreirane u Javi. Swing je dio tzv. Java Foundation Classes (JFC). Kreiran je u potpunosti u Javi, te je neovisan o platformi, za razliku od AWT (Abstract Windowing Toolkit), na osnovu čijeg API-ja je i kreiran sam Swing[1]. Za razliku od AWT-a, Swing je dosta jednostavniji, te obezbjeđuje više elemenata, kao što su tabele, liste, tabovi i sl.

[1] https://www.javatpoint.com/java-swing

JFrame

JFrame je klasa unutar javax.swing paketa. Korištenje ove klase obezbjeđuje prikaz potpuno funkcionalnog prozora na ekranu, na kojeg se mogu postavljati elementi Swing ili AWT kontrola, kao što su labele, polja za unos teksta, dugmad i sl. Skoro svaka Swing aplikacija pokreće se sa JFrame-om. Za razliku od Frame-a, JFrame ima opciju sakrivanja, odnosno zatvaranja prozora, pomoću metode setDefaultCloseOperation(int)[2].

NetBeans

NetBeans je razvojno okruženje (tzv. IDE) za programski jezik Java. On omogućava da se aplikacije razvijaju iz seta modularnih softverskih komponenti zvanih moduli. U okviru praktičnog projekta ovog rada korištena je verzija 8.2, preuzeta sa zvanične stranice[3]. NetBeans okruženje sadrži nekoliko integrisanih modula, a to su NetBeans Profiler, NetBeans JavaScript Editor, te GUI Design Tool, koji nas u ovom slučaju najviše interesuje.

NetBeans GUI Design Tool

GUI Design Tool u sklopu NetBeans okruženja je modul koji znatno olakšava dizajniranje grafičkog interfejsa u okviru JFrame prozora. On pruža programeru jednostavno upravljanje elementima u prozoru „klikom miša“. Također, vrijedi istaći da tzv. event listenere možemo postavljati na bilo koji od elemenata, pa tako naprimjer, u implementacijskom dijelu rada, bit će korišten elent listener na pojedinim poljima za unos teksta, nakon pritiska dugmeta na tastaturi u slučajevima filtriranja.

```
private void jButton1ActionPerformed(java.awt.event.ActionEvent evt) {
    // TODO add your handling code here:
  }
```

U bloku kôda prikazanom iznad možemo vidjeti funkciju koja se generiše nakon dvoklika na određeni element (u ovom slučaju dugme). Ova funkcija se poziva u slučaju pritiska na dugme u aplikaciji.

Implementacija

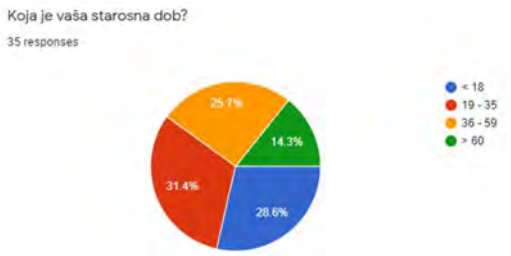
Kao zadatak ovog rada odabrano je kreiranje informacionog sistema za biblioteke na nekom određenom nivou (gradskom, kantonalnom, državnom i sl.). Naziv kreirane aplikacije je „eTeka“.

Analiza zahtjeva

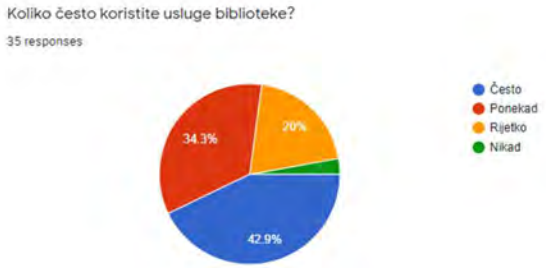
Prva faza razvoja sistema je analiza korisničkih zahtjeva. Ova faza podrazumijeva razne aktivnosti kao što su ispitivanje, te sprovođenje anketa nad potencijalnim korisnicima, o tome koje funkcionalnosti bi oni željeli vidjeti u aplikaciji, a koju bi potencijalno kupili. U sklopu ove faze razvoja projekta, izvršeno je anketiranje potencijalnih korisnika putem platforme Google Forms, te anketi su imali pristup 50 osoba, koju su dobili putem platforme Facebook.

[2] https://www.edureka.co/blog/java-jframe/
[3] https://netbeans.org/downloads/8.2/rc/start.html?platform=windows&lang=en&option=all

Dostavljeno je 35 rezultata ankete (odgovora), a analiza sprovedenog upitnika se nalazi na slikama ispod.



Grafikon 1. Analiza odgovora na prvo pitanje u sprovedenoj anketi



Grafikon 2. Analiza odgovora na drugo pitanje u sprovedenoj anketi



Grafikon 3. Analiza odgovora na treće pitanje u sprovedenoj anketi

Na osnovu sprovedene ankete izvršena je analiza odgovora, nakon koje su ustanovljene sljedeće tražene funkcionalnosti aplikacije:

Za admin korisnika:

- Upravljanje knjigama (što uključuje CRUD – Create, Read, Update, Delete operacije);
- Upravljanje poslovnicama (što uključuje CRUD operacije);
- Upravljanje uposlenicima (što uključuje CRUD operacije);
- Pregled aktivnih i neaktivnih rezervacija, svih korisnika u svim poslovnicama;
- Brisanje rezervacija.

Za uposlenika biblioteke:

- Upravljanje korisnicima (što uključuje CRUD operacije);
- Pregled knjiga u poslovnici gdje je zaposlen uposlenik, sa opcijama pretrage i filtriranja;
- Pregled rezervacija u poslovnici uposlenika;
- Pregled računa (account-a) uposlenika;

- Promjena lozinke.

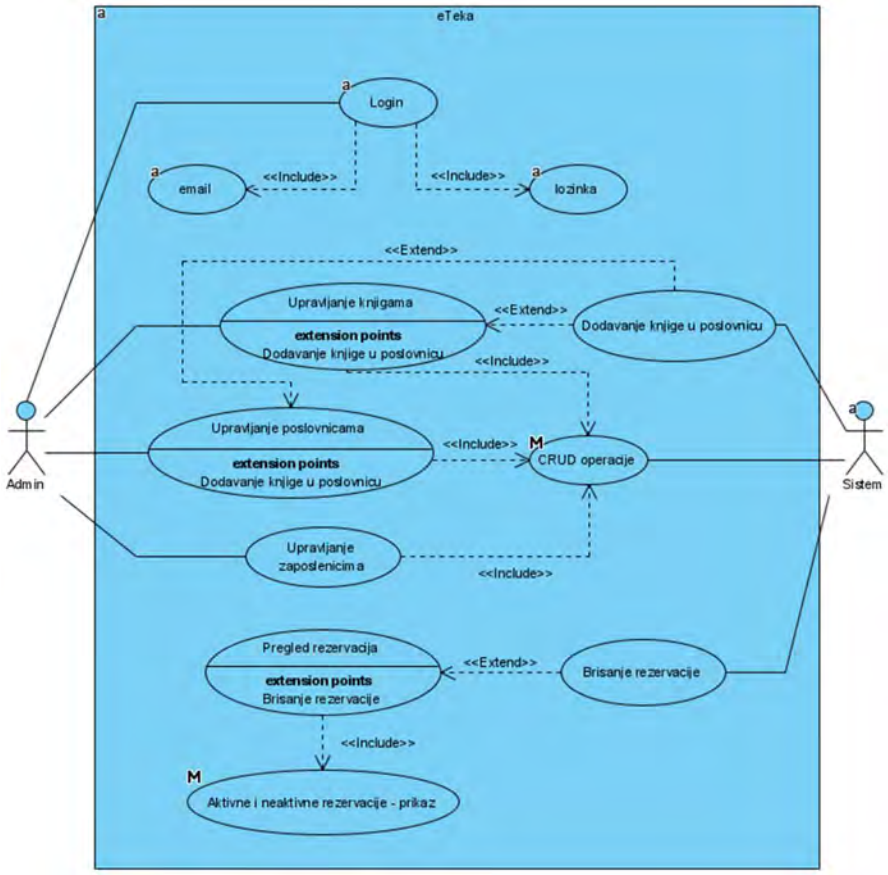
Za korisnika aplikacije:

- Pregled knjiga sa njihovim stanjem u bilo kojoj poslovnici, sa opcijama pretrage i filtriranja;
- Kreiranje rezervacije;
- Uklanjanje postojeće rezervacije;
- Pregled svih rezervacija korisnika, sa detaljima o knjigama, te datumima početka i završetka rezervacija;
- Pregled računa (account-a) korisnika;
- Promjena lozinke.

Na osnovu ustanovljenih funkcionalnosti, dobijenih na osnovu korisničkih zahtjeva, izvršen je prelaz na sljedeću fazu razvoja sistema – analizu i dizajn.

Analiza i dizajn sistema

U ovoj fazi se naime vrši projekcija sistema, tj. prikaz međusobno povezanih objekata u sistemu, na način na koji bi trebali funkcionisati u razvijenom sistemu. Sistemi se mogu predstaviti u formi dijagrama, kojih ima jako mnogo. Za izradu ovog projekta, dijagrami korišteni u fazi analize i dizajna su Use Case dijagram (dijagram slučaja korištenja), Class (klasni) dijagram, te ERD – dijagram (Entity Relationship Diagram).

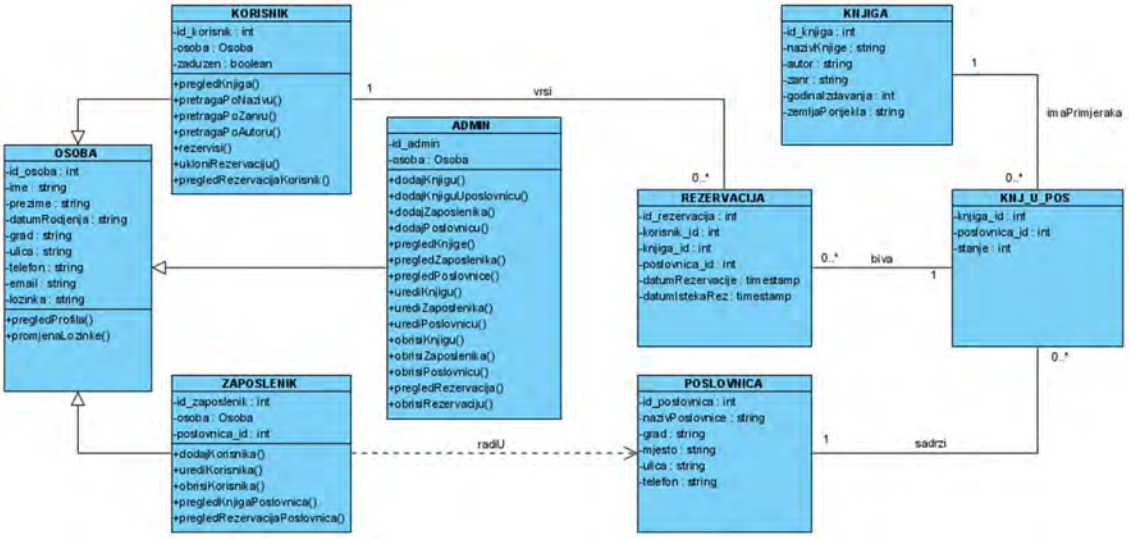


Slika 1. Use Case dijagram za admin korisnika

Ono što možemo ustanoviti na use case dijagramima jeste da, pored pobrojanih funkcionalnosti, svaki akter ima i zajedničku funkcionalnost logina (prijave) na sistem, putem emaila i lozinke. Također, vrijedi istaći da, u dijagramima za admin korisnika te uposlenika, use case „CRUD operacije“ bi trebao biti raščlanjen na sve operacije, tj. svaka CRUD operacija za svaki objekat bi trebala imati svoj use case zasebno. Međutim, zbog praktičnosti, svedene su na jedan use case, koji je povezan sa slučajevima upravljanja, te sa akterom „Sistem“, zbog vršenja promjena unutar same aplikacije.

Class dijagram

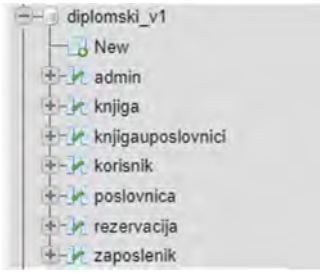
Class (klasni) dijagram je dijagram koji dosta detaljnije opisuje strukturu samog sistema. Elementi ovog dijagrama su klase, što se i osnovni elementi ovog dijagrama, a predstavljaju zasebne cjeline u sistemu. Okarakterisane su atributima i operacijama. Atributi su elementi koji pobliže opisuju klasu, dok operacije možemo nazvati nekom vrstom događaja, koja se odvija na određeni okidač (trigger), i služi za dodavanje, brisanje, učitavanje ili ažuriranje jednog ili više atributa jednog ili više objekata jedne ili više klasa. Klasni dijagram kreiran za ovaj projekat nalazi se na slici ispod.



Slika 2. Class dijagram

Kreiranje aplikacije

Nakon uspješne faze analize i dizajna sistema, dobijeni dijagrami mogu poslužiti za kodiranje aplikacije. Pri izradi ove aplikacije korišten je WampServer, koji je preuzet sa zvanične stranice. Kreiranje i struktuiranje baze podataka znatno je olakšano alatom koji dolazi u sklopu WampServera, koji se zove phpMyAdmin. Ovaj alat uveliko olakšava kreiranje tabela i definisanje atributa, njihovih ograničenja, ali i definisanje primarnih ključeva.



Slika 3. Prikaz kreiranih tabela u alatu phpMyAdmin

Nakon kreiranja tabela, njihovih atributa te primarnih ključeva definisani su strani ključevi u okruženju MySQL Workbench, preuzetom sa zvanične stranice. Dakle, baza je uspješno kreirana, i sljedeći korak jeste početak rada u NetBeans okruženju.

U bloku kôda prikazanom ispod nalazi se prikaz klase Konekcija, te njen konstruktor, kojim se vrši povezivanje na bazu podataka.

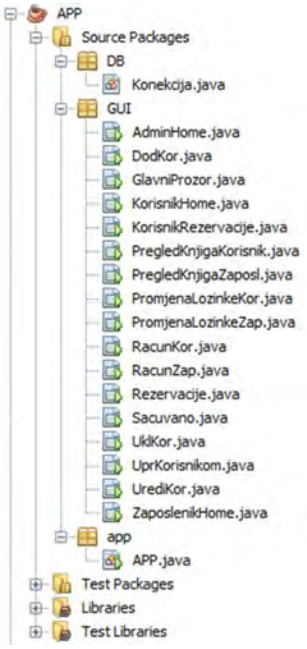
```
public class Konekcija {
   private static final String korisnik = "root";
   private static final String sifra = "";
  private static final String kon = "jdbc:mysql://localhost:3306/dip?serverTimezone=UTC";
public static Connection veza = null;
public Konekcija() throws SQLException, ClassNotFoundException {
      try {
         Class.forName("com.mysql.cj.jdbc.Driver");
         veza = DriverManager.getConnection(kon, korisnik, sifra);
      } catch (SQLException e) {
         System.err.println(e);
      }
  } }
```

Najlakši način testiranja konekcije bi bio dodavanje ispisa unutar try bloka sa nekim string-om, koji bi se ispisao u konzoli kada bi se konstruktor Konekcija() pozvao u glavnom java fajlu.

Nakon što smo ustanovili da je konekcija Java projekta sa bazom podataka uspješno realizovana, može se početi sa kodiranjem. Radi preglednosti i bolje organizacije projekta, fajlovi su raspoređeni u foldere, koji se dijele po svrsi fajla/fajlova koji se u njima nalaze. Pa tako, fajlovi ove aplikacije su raspoređeni u 3 foldera:

- DB – gdje je smještena klasa Konekcija;GUI – gdje su smješteni svi elementi grafičkog
- sučelja (u ovom slučaju JFrame prozori);
- app – gdje je smješten glavni (main) fajl projekta, mjesto gdje se projekat pokreće.

Treba istaći i da je naziv projekta „APP“, te je zbog toga folder u kome se main klasa nalazi dobio ime generisano na osnovu imena projekta.



Slika 4. Prikaz svih kreiranih klasa u Java projektu

Na slici 4. prikazane su sve klase, tj. fajlovi koji su kreirani u ovom projektu. Pri pokretanju same aplikacije, pokreće se kôd koji se nalazi u klasi „APP.java“.

```
package app;
import DB.Konekcija;
import GUI.GlavniProzor;
import java.sql.SQLException;
public class APP {
   public static void main(String[] args) throws SQLException, ClassNotFoundException {
      GlavniProzor gp = new GlavniProzor();
      gp.setVisible(true);
   } }
```

U glavnoj klasi programa se ne nalazi ništa osim inicijalizacije objekta klase početnog prozora aplikacije, nazvanog GlavniProzor.

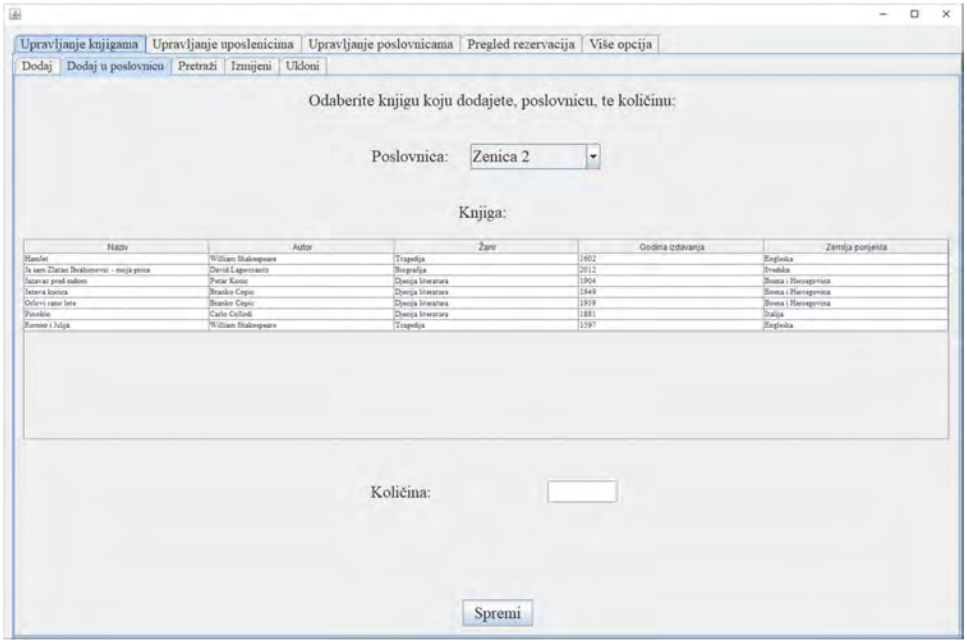


Slika 5. Prikaz glavnog prozora, te pokušaj prijave sa nevalidnim podacima

Na slici iznad prikazan je glavni prozor, tj. login page aplikacije. Unošenjem validnih podataka, nakon prijave se otvara jedan od 3 moguća prozora: prozor za admin korisnika, prozor za uposlenika, ili prozor za korisnika aplikacije.

Admin page

Admin prozor aplikacije eTeka struktuiran je u vidu tab-ova, s tim što su svi tab-ovi koji sadrže CRUD operacije nad nekim objektima dalje struktuirani u podtab-ove. Struktura admin stranice prikazana je na sljedećoj slici:



Slika 6. Struktura prozora za admin korisnika

Dakle, admin ima sva najveća ovlaštenja, tj. ima pravo na direktan unos, izmjenu ili brisanje podataka iz baze za objekte knjiga, uposlenik, te poslovnica. Međutim, za objekat knjiga, admin može izvršiti i dodatnu operaciju unosa knjige u poslovnicu, na način da iz tabele odabere knjigu, iz padajućeg menija poslovnicu u koju se ta knjiga unosi, te količinu, tj. stanje, odnosno koliko primjeraka te knjige će biti dostupno u odabranoj poslovnici. Ukoliko odabrana knjiga u odabranoj poslovnici već postoji, poziva se druga metoda, koja ima ulogu dodavanja unesene količine primjeraka na već postojeći broj primjeraka te knjige. Sve ovo odvija se nakon pritiska dugmeta „Spremi“, a kôd za čije izvođenje je ovo dugme okidač izgleda ovako:

```
private void btnSumbitKnjiPosActionPerformed(java.awt.event.ActionEvent evt) {
    lblMsgUnosKnjUposl.setText("");
    String poslovnica = cmbPoslovnicaKnj.getSelectedItem().toString();
    ResultSet poslovnicaRS;
    int poslovnica_id = 0;
    int knjigaRed = tblKnjigeKnjPos.getSelectedRow();
    ResultSet knjigaRS;
String knjiga = (String) tblKnjigeKnjPos.getModel().getValueAt(knjigaRed, 0);
    int knjiga_id = 0;
```

```
String kolicinaTxt = txtKolicinaKnj.getText();
int kolicina = Integer.valueOf(kolicinaTxt);
boolean postoji = false;
try {
   Konekcija k = new Konekcija();
   poslovnicaRS = k.getCmbID(poslovnica);
   while (poslovnicaRS.next()) {
      poslovnica_id = poslovnicaRS.getInt(1);
   }
   knjigaRS = k.getKnjID(knjiga);
   while (knjigaRS.next()) {
   knjiga_id = knjigaRS.getInt(1);
   }

   ResultSet rezultat = k.KnjigeStanje(poslovnica_id, knjiga_id);
   while (rezultat.next()) {
      int PoslIdBaza = rezultat.getInt("poslovnica_id");
      int knjIdBaza = rezultat.getInt("knjiga_id");
      if (knjIdBaza == knjiga_id && PoslIdBaza == poslovnica_id) {
         postoji = true;
      }
   }
   if (postoji) {
      k.updateStanja(poslovnica_id, knjiga_id, kolicina);
lblMsgUnosKnjUposl.setText("Uspješno povećano za unesenu količinu!");
      lblMsgUnosKnjUposl.setForeground(Color.green);
   } else {
      k.unosKnjigeUposlovnicu(poslovnica_id, knjiga_id, kolicina);
      Sacuvano s = new Sacuvano();
      s.setVisible(true);
   }
} catch (SQLException | ClassNotFoundException ex) {
   System.err.println(ex);
}    }
```

U bloku kôda iznad prikazana je logika unosa određenog broja knjiga u odabranu poslovnicu. U konstruktoru klase AdminHome (tj. pri otvaranju prozora admin stranice) dešava se dohvatanje podataka za dropdown meni u kojem je ispisana lista poslovnica, te za tabelu u kojoj su ispisani detalji o knjigama. Putem funkcija za spašavanje naziva poslovnice koja je odabrana u trenutku pritiska na dugme „Spremi“, te knjige koja je u tom trenutku selektovana, dolazimo do njihovog ID-a kroz interakciju sa bazom podataka, tj. šaljemo nazive knjige i poslovnice, kako bismo izvukli njihov ID. Kada imamo potrebne ID-eve, jedino što ostaje jeste da se pokupi podatak iz tekstualnog polja za količinu primjeraka knjiga. Nakon toga, ispitujemo da li kombinacija odabrane poslovnice i knjige već postoji u bazi; ukoliko ne postoji, dolazi do kreiranja novog zapisa u tabeli „knjigauposlovnici“, kojeg čine dva ID-a (poslovnice i knjige), te unijeto stanje količine primjeraka. Ukoliko pak već postoji unesena kombinacija ID-ova, dolazi samo do update-a stanja, gdje se trenutna količina primjeraka samo povećava za novu unijetu količinu.

Kao što je ranije rečeno, sve funkcije koje vrše interakciju sa bazom podataka nalaze se u klasi Konekcija. Te funkcije su veoma jednostavne, i sastoje se od SQL kôda koji se treba izvršiti na neki trigger (okidač), što je u ovom slučaju pritisak na dugme. U sljedećim blokovima kôda prikazani su primjeri funkcija koje se nalaze u klasi „Konekcija“.

```
public void unosKnjigeUposlovnicu(int poslovnica_id, int knjiga_id, int kolicina) throws
SQLException {
   Statement upitBaza = (Statement) veza.createStatement();
String upit = "INSERT INTO knjigauposlovnici (poslovnica_id, knjiga_id, stanje) VALUES ('" +
poslovnica_id + "','" + knjiga_id + "','" + kolicina + "')";
      try {
         upitBaza.executeUpdate(upit);
      } catch (SQLException e) {
         System.err.println(e);
      }    }

public void updateStanja(int poslovnica_id, int knjiga_id, int novaKolicina) throws SQLException
{
      Statement upitBaza = (Statement) veza.createStatement();
      String upit = "update knjigauposlovnici set stanje=stanje+" + novaKolicina + " where
poslovnica_id=" + poslovnica_id + " and knjiga_id=" + knjiga_id + "";
      try {
         upitBaza.executeUpdate(upit);
      } catch (SQLException e) {
         System.err.println(e);
      }   }

public ResultSet ispisKnjiga() throws SQLException {
      Statement upitBaza = (Statement) veza.createStatement();
      ResultSet rezultat = null;
      try {
         rezultat = upitBaza.executeQuery("Select nazivKnjige, autor, zanr, datumIzdavanja,
zemljaPorijekla from knjiga where hiddenKnj = 0 order by 1");
         return rezultat;
      } catch (SQLException e) {
         System.err.println(e);
      }
      return rezultat;   }
```

Dakle, kao što možemo vidjeti, funkcije u klasi Konekcija nisu kompleksne, te samo sadrže upit (query) koji se pokreće prilikom okidanja koje dovodi do pozivanja funkcije. Funkcije koje su prikazane u primjerima iznad su funkcije za unos, update i učitavanje podataka i uglavnom ovako izgledaju njihove strukture.

Međutim, ono što je pomalo neobično a što možemo vidjeti u funkciji za ispis knjiga, jeste pojava atributa hiddenKnj.

Atributi za uspostavljanje sigurnosti

Naime, svaka tabela kreirana je unošenjem svih elemenata (atributa) iz ER dijagrama, što uključuje i sljedeće kolone:

- hidden;
- datumKreiranjaZapisa;
- datumModifikovanjaZapisa.

Svrha ovih atributa u svakoj od tabela jeste osiguravanje podataka, što je u ovom slučaju na iznimno visokom nivou. Kolona hidden osigurava da podaci nikada ne budu u potpunosti uklonjeni iz baze podataka, već samo da se promijeni atribut hidden, koji je tipa boolean, iz 0 u 1. Naravno, uspostavljeno je da je vrijednost ovog atributa po default-u 0, te da se mijenja samo ukoliko se izrazi želja nekog od tipa korisnika za brisanjem određenih podataka.
Također, uspostavljeno je da se pri svakom dohvaćanju podataka iz baze uzimaju zapisi čiji atribut hidden ima vrijednost 0.
Ovo je izuzetno dobra praksa, koja ima svoju primjenu i u realnoj sferi, gdje je gotovo nezaobilazna. Ključna stvar koja je osigurana konkretno u ovom slučaju jeste da, ukoliko bi se neko sa zlonamjernim motivima uspio ulogovati u sistem putem računa uposlenika, ili još gore admina, koji ima sve privilegije, i pokušao izvršiti brisanje podataka, ne bi uspio u svom pokušaju. Naravno, naizgled bi uspio, jer se podaci više ne prikazuju, ali oni ipak ostaju potpuno netaknuti u bazi, sa samo jednim promijenjenim atributom.
U sljedećem bloku je prikazana funkcija za brisanje knjige iz klase Konekcija, na kojoj možemo vidjeti kako to izgleda praktično:

```
public void brisanjeKnjige(int knjiga_id) throws SQLException {
    Statement upitBaza = (Statement) veza.createStatement();
    String upit = "update knjiga set hiddenKnj = 1 where id_knjiga = " + knjiga_id + "";
    try {
       upitBaza.executeUpdate(upit);
    } catch (SQLException e) {
       System.err.println(e);
    }   }
```

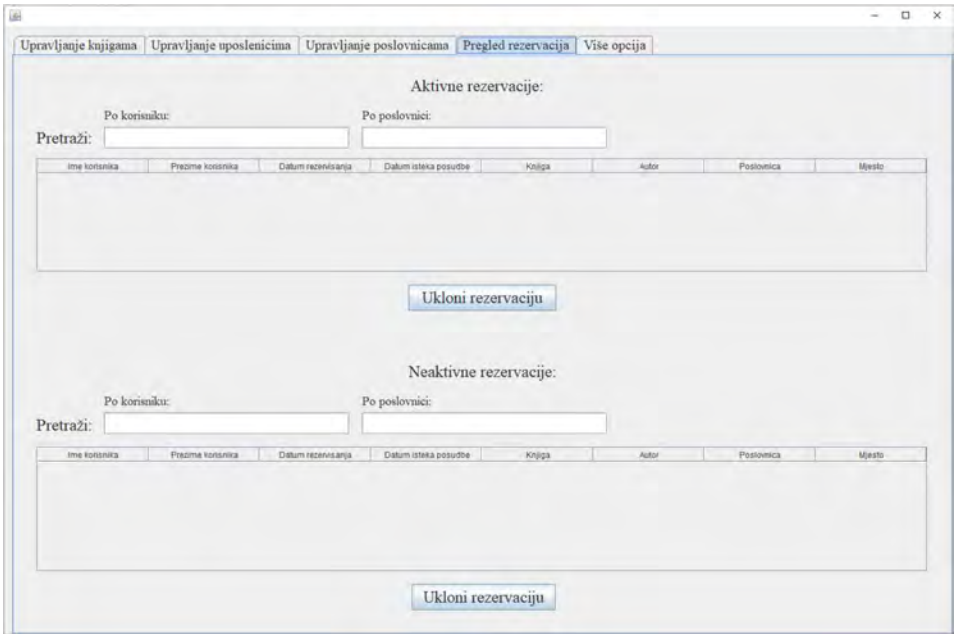
Preostala dva elementa, tj. atributa, koji su integrisani u svaku tabelu sa stajališta poboljšanja sigurnosti jesu datum kreiranja i datum modifikovanja (posljednjeg modifikovanja) svakog od zapisa. Po default-u, i jedan i drugi atribut imaju vrijednost CURRENT_TIMESTAMP (tip podatka je timestamp), što znači da se u momentu kreiranja u ove kolone kreiranog zapisa upisuje trenutno vrijeme, što uključuje datum, te prikaz sati, minuta i sekundi. Atribut datumKreiranjaZapisa ostaje nepromijenjen tijekom cijelog života zapisa, dok je atribut datumModifikovanjaZapisa sadržan u trigger-u za update, gdje se, nakon bilo kojeg update-a, bilo koje od kolona nekog zapisa, njegova vrijednost mijenja u trenutni timestamp.

Ova praksa je izuzetno korisna kod „neželjenih“, ili slučajnih, ili zlonamjernih update-a izvedenih nad zapisom. Ukoliko se desi da se vrijednost neke kolone promijeni greškom, ili putem nekog zlonamjernog činioca, pomoću ovih kolona možemo ustanoviti da li postoji backup podataka koji je spremljen u nekom momentu prije izvršavanja update-a. Kao i atribut hidden, ova dva atributa imaju jako široku primjenu u realnom sektoru, jer pružaju novi dodatni stepen jačine zaštite podataka.

Dakle, administrator ima najveće privilegije u sistemu, te zbog toga ima i najviše funkcionalnosti; pored CRUD operacija nad knjigama, uposlenicima i poslovnicama, admin

korisnik/korisnici ima/imaju pravo i pregleda svih rezervacija, koje se dijele na dva ogranka, aktivne i neaktivne, pri čemu se prikazuju svi detalji o rezervaciji (podaci o korisniku, knjizi, te poslovnici). Admin korisnik ima i opciju brisanja rezervacije, bilo da je aktivna, ili neaktivna. Ipak, detaljnije o rezervacijama biće govora u nastavku rada.

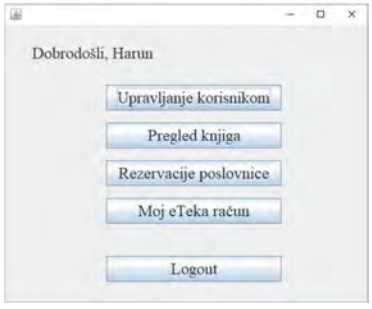
Posljednja funkcionalnost admin korisnika je logout, gdje dolazi do zatvaranja admin page-a, te ponovnom otvaranju login page-a.



Slika 7. Prikaz rezervacija za admin korisnika

Zaposlenik

Unošenjem login kredencijala (emaila i lozinke) u glavnom prozoru koji odgovaraju onima iz tabele „Zaposlenik“ u bazi podataka, otvara se prozor „ZaposlenikHome“, koji predstavlja početni prozor za uposlenika.



Slika 8. Početni prozor za uposlenika

Home prozor zaposlenika prikazan je na slici iznad. Odmah na početku vrijedi istaći da, s obzirom na to da sučelja za zaposlenika i korisnika aplikacije nisu organizovani u tab-ovima, kao što je slučaj sa prozorom za admin korisnika, prilikom tranzicije sa prozora na prozor treba

prelaziti i informacija o korisniku, tj. njegov jedinstveni identifikator, kako bi se dalje mogle izvršavati operacije nad tim korisnikom. U ovom slučaju taj identifikator je email adresa.

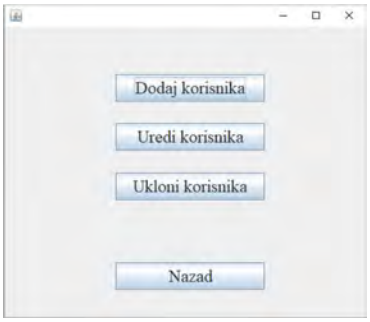
Izvršavanje tranzicije sa prozora na prozor je jako jednostavno implementirati, potrebno je samo napraviti konstruktor koji će prihvatati string argument koji bi predstavljao email adresu korisnika, te izvršiti inicijalizaciju atributa u koji će podatak biti pohranjen. Pri zatvaranju postojećeg i otvaranju novog prozora, on se mora inicijalizovati sa argumentovanim konstruktorom.

```
public class ZaposlenikHome extends javax.swing.JFrame {
   public ZaposlenikHome() {
      initComponents();
   }
   String adresaUposlenik;

   public ZaposlenikHome(String email) {
      initComponents();
      adresaUposlenik = email;
      String ime = null;
      try {
         Konekcija k = new Konekcija();
         ResultSet rs = k.getImeZap(email);
         while (rs.next()) {
            ime = rs.getString(1);          }
      } catch (Exception e) {
      }
      jLabel1.setText("Dobrodošli, " + ime);    }
```

U bloku kôda prikazanom iznad možemo vidjeti kako izgleda konstruktor sa argumentom tipa string, koji prihvata email adresu korisnika unesenu u polju za unos teksta u glavnom prozoru. Prikazan je i način dohvaćanja imena korisnika na osnovu email adrese; to se vrši putem funkcije u klasi Konekcija, gdje se uz pomoć jednostavnog SQL upita dolazi do imena uposlenika na osnovu email adrese.

Zaposlenik ima funkcionalnosti upravljanja korisnicima, što podrazumijeva operacije dodavanja, uređivanja, te brisanja korisnika iz baze podataka. Funkcije za ove operacije su jako slične operacijama prikazanim ranije u radu (CRUD operacije admin korisnika nad klasom Knjiga). Na sljedećoj slici prikazan je podmeni „Upravljanje korisnikom“:



Slika 9. Prikaz prozora za upravljanje korisnicima

Vrijedi istaći da se filtriranje knjiga, kao i svako drugo filtriranje u ovoj aplikaciji, odvija jako brzo, po puštenoj tipci sa tastature. To se postigne tako što se na polja za unos teksta (koja služe za pretragu po određenom parametru) doda tzv. event listener, koji osluškuje kada korisnik podigne prst sa tipke tastature (Event KeyReleased). Unutar ovog event listenera potrebno je pozvati funkciju za učitavanje zapisa iz baze podataka, čiji atribut naziv/autor/žanr sadrži tekst unesen u odgovarajuće tekstualno polje, te postaviti da se u tabelu ispod unose novi zapisi, koji odgovaraju filtriranom rezultatu.

Datum i vrijeme se generišu u bazi automatski korištenjem default vrijednosti CURRENT_TIMESTAMP, dok se računanje 20 dana nakon trenutnog vremena izvršava putem funkcije koja se nalazi u klasi „Konekcija“, getTwentyDays(), i koja izgleda ovako:

```
public ResultSet getTwentyDays() throws SQLException {
    Statement upitBaza = (Statement) veza.createStatement();
    ResultSet rezultat = null;
    try {
      rezultat = upitBaza.executeQuery("SELECT DATE_ADD(CURRENT_TIMESTAMP, interval
20 day)");
      return rezultat;
    } catch (SQLException e) {
      System.err.println(e);
    }
    return rezultat;    }
```

Funkcija koja vrši unos rezervacije u bazu podataka izgleda ovako:

```
public void unosRezervacije(int korisnik_id, int knjiga_id, Timestamp datumIstekaRezervacije, int
poslovnica_id) throws SQLException {
    Statement upitBaza = (Statement) veza.createStatement();
    String upit = "INSERT INTO rezervacija (korisnik_id, knjiga_id, datumIstekaRezervacije,
poslovnica_id) VALUES (" + korisnik_id + "," + knjiga_id + ",'" + datumIstekaRezervacije + "'," +
poslovnica_id + ")";
    try {
      upitBaza.executeUpdate(upit);
    } catch (SQLException e) {
      System.err.println(e);
    }   }
```

Međutim, pored ove funkcije, izvršavaju se još dvije dodatne funkcije: jedna koja mijenja status korisnika u „zadužen“ (boolean tip podatka), te druga koja smanjuje za jedan ukupnu količinu stanja rezervisane knjige u odgovarajućoj poslovnici. Blokovi kôda dvaju navedenih funkcija prikazani su u nastavku:

```
public void updateRezervisan(String email) throws SQLException {
    Statement upitBaza = (Statement) veza.createStatement();
    String upit = "update korisnik set zaduzen = 1 where email = '" + email + "'";
    try {
      upitBaza.executeUpdate(upit);
    } catch (SQLException e) {
```

```
            System.err.println(e);
        }    }

    public void updateStanjaRez(int poslovnica_id, int knjiga_id) throws SQLException {
        Statement upitBaza = (Statement) veza.createStatement();
        String upit = "update knjigauposlovnici set stanje = stanje-1 where poslovnica_id=" +
    poslovnica_id + " and knjiga_id=" + knjiga_id + "";
        try {
            upitBaza.executeUpdate(upit);
        } catch (SQLException e) {
            System.err.println(e);
        }    }
```

Planovi za budućnost

Jedan od glavnih ciljeva u budućnosti razvoja aplikacije „eTeka“ jeste, naravno, priprema aplikacije za funkcionisanje u Cloud okruženju. To uključuje procedure kao što su postavljanje baze podataka u tzv. Docker container, te postavljanje tog kreiranog container-a na Cloud platformu, kao što je npr. Microsoft Azure. Hosting baze podataka na cloud-u mogao bi se realizovati na više načina. Jedan od njih je spremanje baze podataka na Azure cloud, koji nudi SQL Server servis, a jedno od rješenja bi mogla biti i primjena virtuelne mašine na kojoj je konfigurisan SQL Sever, a cijela virtuelna mašina pohranjena u cloud-u (Azure).

Sa stajališta sigurnosti, nadogradnja koja bi bila od krucijalnog značaja jeste funkcionalnost validacije prilikom prijave na sistem. Svaki od aktera u sistemu, unutar baze podataka, ima podatke o svojoj email adresi, te broju telefona. Pri kreiranju računa, korisnik (preciznije, akter) bi mogao imati mogućnost izbora validacije putem SMS poruke na uneseni broj telefona, na način da bi mu stigla poruka o nedavnoj prijavi na sistem, dok bi se notifikacija putem email adrese podrazumijevala, što za sobom povlači kreiranje i konfiguraciju servisa za notifikacije, kako putem emaila, tako i putem SMS poruka.

Zaključak

Postupci koji treba da slijede u fazi razvoja ovog projekta jesu proširenja projekta sa već postojećim planovima, te vođenje računa o odzivu (feedback-u) korisnika proizvoda, kako bi se istim pružilo što je moguće bolje iskustvo pri korištenju aplikacije. Na kraju dana, najbitnije od svega jeste da je sam korisnik proizvoda zadovoljan.

Činjenica koju treba uzeti u obzir jeste da se u današnje vrijeme sve više i više koriste knjige u elektronskom formatu. Pa tako, funkcionalnost „eKnjiga“ ima jako visok prioritet na „to-add“ listi dodatnih funkcionalnosti. Ona bi bila implementirana na način da bi vlasnik (owner) aplikacije mogao vršiti upload elektronskih knjiga (npr. u PDF formatu), podrazumijevajući da na njih ima sva odgovarajuća prava (sa pravnog aspekta), te bi svaka knjiga imala svoj link, za koji bi korisnik dobio permisiju na određeni broj dana, u skladu sa zahtjevom za posudbom određene elektronske knjige.

Literatura

1. J. McGovern, S. Tyagi, S. Mathew, M. Stevens, Java Web Services Architecture. Morgan Kaufmann, 2010.

2. Netbeans, Securing a Web Application in NetBeans IDE, dostupno na URL: https://netbeans.apache.org/kb/docs/web/security-webapps.html
3. Nourie D. (2006), Java Technologies for Web Applications , dostupno na URL: https://www.oracle.com/technical-resources/articles/java/webapps.html
4. https://www.tiobe.com/tiobe-index/
5. https://www.jetbrains.com/lp/devecosystem-2021/java/
6. https://www.javatpoint.com/java-swing
7. https://www.edureka.co/blog/java-jframe/
8. https://netbeans.apache.org/about/history.html
9. https://vertabelo.com/blog/cardinality-in-data-modeling/
10. https://sourceforge.net/projects/wampserver/
11. https://dev.mysql.com/downloads/workbench/

CONCEPTUAL SOLUTION FOR DEVELOPMENT OF APPLICATIONS IN JAVA ENVIRONMENT USING JFRAM

Abstract

We are witnessing the emergence of an increasing number of information systems. Information systems are created in order to facilitate the processes that are implied within a service. In the case of this work, the information system is implemented in the form of a desktop application, created in the Java programming language, using the JFrame forms. JFrame forms are an extremely simple and efficient way of designing applications, where it is possible to control the elements in the window with a "mouse click", with the usage of NetBeans environment, which includes their positioning on the screen, the functionality they trigger after a certain event etc. MySQL was used for the database, as part of WampServer.

Keywords*: information system, desktop application, Java, Jframe form, MySQL*