ISSN 2744-1210

30 godina

UNIVERZITET U ZENICI
FILOZOFSKI FAKULTET

SAZNANJE

Zenica, 2024.

ISSN 2744-1210

SAZNANJE

Broj 4/2024

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
Desetom naučno-stručnom skupu *Nauka i savremenost*, posvećenog
obilježavanju 30. godina Filozofskog fakulteta.

Izdavač
FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U ZENICI

Za izdavača
Alica Arnaut, dekan

Glavni i odgovorni urednik
Enes Prasko

Tehnički urednik
Vehid Kurtić

Lektura
autori radova

UDK indeksi
Aras Borić

Redakcija
Ćaro Amer, Smajlović Ikbal, Bikić Naida,
Bujak Adnan, Lisičić-Hedžić Almina, Harbaš Bernard,
Džananović Mirza, Solak Edina, Begagić Hazim,
Indira Meškić, Aleksa Stanković

SADRŽAJ

SEKCIJA I

Emina Berbić Kolar, Marija Rašić, Ljubica Nedić
ETIKA SRCA I SIMBOLIKA U PRIČAMA IVANE BRLIĆ-MAŽURANIĆ.....1

Dajana Ćosić
GOVOR NASELJA DUBOKO KRAJ BUSOVAČE 19

Ikbal Smajlović, Ibnel Ramić
NA RAZMEĐU TRADICIJE I SOCIO-POLITIČKE ANGAŽIRANOSTI: DRAMA „ŽRTVE TRADICIJE“ DERVIŠA IMAMOVIĆA 32

Maida Burajić, Amina Pehlić
DIJALOŠKO ČITANJE SLIKOVNICE U FUNKCIJI PODSTICANJA GOVORNO-JEZIČKOG RAZVOJA DJECE IZ PERSPEKTIVE RODITELJA.....49

Marijana Nikolić
SLAVISTIKA U RADOVIMA BOSANSKIH FRANJEVACA 20. STOLJEĆA.....70

Amela Ćurković, Larisa Mahmić-Kobilica
TERMINOLOGIZACIJA JEZIKA MEDICINSKE STRUKE U NJEMAČKOM I BOSANSKOM, HRVATSKOM, SRPSKOM JEZIKU 85

Sanja Merzić
LINGVOSTILISTIČKI POSTUPCI U PORTRETIRANJU LIKOVA ROMANA “PROKLETA AVLIJA” IVE ANDRIĆA.....135

Hrvoje Mesić
METAFORIKA ATOMOLIRIZMA U VIZUALNOJ POEZIJI LUCIJANA KORDIĆA 150

Emira Mešanović-Meša
SKRAĆENICE U ZAKONODAVNO-PRAVNIM DOKUMENTIMA BOSNE I HERCEGOVINE 168

Belma Smlatić Harčević
ISKUSTVA UČENIKA RAZREDNE NASTAVE SA PISANJEM DIKTATA U NASTAVI BOSANSKOG JEZIKA.....197

Marijana Tomelić Ćurlin
NEKIM LEKSIČKIM POSEBNOSTIMA STONSKOGA GOVORA.....217

SEKCIJA II

Amina Smajović
PERCEPCIJA NADARENOSTI IZ UGLA OSNOVNOŠKOLSKIH NASTAVNIKA.....257

Edina Vejo
BIOGRAFSKI DISKURS KAO REFLEKTIRANO ISKUSTVO.....270

Tarik Hasanić, Lejla Muratović, Amer Ćaro
POVEZANOST SOCIODEMOGRAFSKIH VARIJABLI SA EMOCIONALNOM KOMPETETNOŠĆU NASTAVNIKA I KVALITETOM RAZREDNOG OZRAČJA 280

Amela Medar, Alema Fazlić, Aida Džiho
MEDIJSKA PISMENOST UČENIKA ZAVRŠNIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE U HNK.....297

Izet Pehlić, Fikret Čančar
MOTIVACIJA ZA ŠKOLSKIM UČENJEM UČENIKA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA 322

Vanesa Delalić
MEĐUPREDMETNA KORELACIJA I TEMATSKO PLANIRANJE U RAZREDNOJ NASTAVI.....345

Belma Polić, Emina Horić, Nihada Topovčić
USKLAĐENOST SADRŽAJA ODOBRENIH UDŽBENIKA ZA PREDMET NJEMAČKI KAO DRUGI STRANI JEZIK U ZENIČKO-DOBOJSKOM KANTONU DEVETOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE I PRVOG RAZREDA GIMNAZIJE 361

Mirela Abdukić
NOVE TEHNOLOGIJE U EVALUACIJI UČENJA I PODUČAVANJA U NASTAVI TJELESNOG ODGOJA – PRIMJER POZITIVNE PRAKSE.....373

Arijana Midžić
KREATIVNO PODUČAVANJE ZA ODRŽIVU BUDUĆNOST 384

Nermin Mulaosmanović; Hazim Selimović
POVEZANOST STRAHA OD NEGATIVNE SOCIJALNE EVALUACIJE, SAMOPOŠTOVANJA I ZADOVOLJSTVA TJELESNIM IZGLEDOM MLADIH 401

Sandra Kadum, Jelena Grbić
STAVOVI UČITELJA RAZREDNE NASTAVE O UPOTREBI e-DNEVNIKA.....423

Marija Tomić
MEDIJI I FORMIRANJE MORALNE LIČNOSTI.....447

SEKCIJA III

Alen Šabanović
ZENIČKA ČIMBURIJADA – IZMEĐU TURIZMA I TRADICIJE SPONTANOG OKUPLJANJA 461

Faruk Kozić
DRUŠTVENE I KULTURNE PROMJENE U 21. VIJEKU 474

Zerina Čamo
DIGITALNA PROMOCIJA KULTURNIH DOGAĐAJA U TURIZMU.....497

Esad Delibašić, Mirza Džananović, Hazim Begagić
KULTURNI TURIZAM KAO FAKTOR RAZVOJA ZENIČKO-DOBOJSKOG KANTONA.....512

Bernard Harbaš
KOLEKTIVNA ILI INDIVIDUALNA KRIVICA I ŠTA NAKON ZLOČINA?.....526

Spahija Kozlić
PRVI ZENIČKI FILOZOF 537

Senad Arnaut
PANOPTIKON – VIDLJIVA I NEPROVJERLJIVA MOĆ.....546

Damir Kukić
TURIZAM – FENOMEN GLOBALNOG DRUŠTVA 557

Milana Stijak
VJEŠTAČKA INTELIGENCIJA KAO ORUĐE METAMEDIJA.....574

Marija Živković
ZLATNO DOBA IGRANIH FILMOVA KREŠE GOLIKA 588

SEKCIJA IV

Amela Nazdraić
INNOVATIVE APPROACHES IN LANGUAGE LEARNING: POWERFUL CONNECTION OF DBP AND CLIL 603

Adnan Bujak, Goran Grubešić
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF FIRST-TIME LESSON PLANS OF STUDENTS OF ENGLISH 624

Melisa Bureković, Šejla Perenda, Edina Rizvić-Eminović
UNDERSTANDING THE DIFFERENT MEANINGS OF ENGLISH PHRASAL VERBS 643

Damir Kahrić
FANTASY: A PORTAL TO CONTEMPORARY LITERATURE 655

Darija Kuharić
THE EVOLUTION OF ECOLOGICAL LITERACY THROUGH FICTION: AN ANALYSIS OF THE CLI-FI GENRE IN ECOLOGICAL LITERATURE 672

Jelena Žanić Mikuličić, Tony Pinčetić
OBAMA'S AND BIDEN'S INAUGURAL ADDRESS THROUGH DISCOURSE ANALYSIS 685

Đelaludina Šukalić, Šejla Drocić
TRANSLANGUAGING: THE PRACTICAL APPLICATION IN THE CLASSROOM - A CASE STUDY 699

Katerina Vidova
IDIOMS AND PHRASES IN THE NOVEL THE BASTARD OF ISTANBUL AND THEIR TRANSLATION EQUIVALENTS IN MACEDONIAN AND SERBIAN 719

SEKCIJA V

Adnan Kadrić
PROUČAVANJE DEMOGRAFSKE SKICE I TOPONIMIJSKO-ANTROPONIMIJSKIH OSOBITOSTI OSMANSKOG POPISA STANOVNIŠTVA KADILUKA ZENICA 1850. GODINE 739

Aysun Aydin
KÜLTÜR VE ANLAM: FELSEFİ BİR SORUŞTURM 769

Melinda Botalić, Nadira Žunić, Kadira Alić
ČITANJE TANPINAROVIH PRIPOVJEDAKA IZ PERSPEKTIVE PSIHOANALITIČKE KNJIŽEVNE KRITIKE 778

Edina Solak, Mirza Bašić, Amina Ibrica Demir
NEKA ZAPAŽANJA U VEZI S KORELATOM PROPARTICIPSKIH ATRIBUTSKIH KONSTRUKCIJA U SAVREMENOME TURSKOM JEZIKU 793

Ömer Aksoy
GÜNEY SLAVLARINDA İCAT EDİLMİŞ BİR İKTİDAR MEŞRULAŞTIRMA ARACI OLARAK 8 MART VE 1 MAYIS KUTLAMALARI 818

Ülker Şen, Eda Tok
BOSNA HERSEKLİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE OKUMA ALIŞKANLIKLARI 825

Fikreta Fetahović Maljić
PREVOĐENJE MEDIJSKOG DISKURSA SA BOSANSKOG NA TURSKI JEZIK I SA TURSKOG NA BOSANSKI JEZIK 839

SEKCIJA VI

Šeherzada Džafić
INTERCULTURAL AND INTRACULTURAL EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA 854

Slađana Lolić
OBRAZOVANJE I MENADŽMENT 866

Elvis Vardo, Aldijana Bešić
ULOGA ORGANIZACIJSKE PRAVEDNOSTI U OPTIMIZACIJI RADNOG ANGAŽMANA NASTAVNIKA 873

Arnela Šabanović
DIGITALNI ASISTENTI U OBRAZOVANJU: ANALIZA UTICAJA UMJETNE INTELIGENCIJE I CHATBOTOVA, POSEBNO CHATGPT, NA NASTAVNIKE I UČENIKE 886

Edin Kohnić
ALGORITMI U TEORIJI GRAFOVA (BFS, DFS I DIJKSTRIN ALGORITAM) 918

Almir Huskanović, Hermina Alajbegović, Safet Hamedović
PRIMJENA TEORIJE GRAFOVA U GEOMETRIJI 935

Vehid Kurtić, Naida Bikić, Edina Kadrić Durmiš
ENHANCING STUDENTS' CONFIDENCE AND UNDERSTANDING IN PROBABILITY THROUGH CHATGPT: AN ANALYSIS OF AI'S IMPACT ON LEARNING EXPERIENCES 942

Emili Šegon
EDUKACIJA ZA 21. STOLJEĆE: POVRATAK PRIRODI – ULOGA ODGOJITELJA 958

Marija Karačić
STILOVI VOĐENJA KAO TEMELJ USPJEŠNOSTI I RAZVOJA PREDŠKOLSKE USTANOVE 975

Lejla Silajdžić, Sanela Rustempašić, Irma Čehić
MLADI I POJAM O SEBI – IZAZOVI MODERNOG DOBA 992

SEKCIJA I

UDK 371.3::821.163.42
Izvorni naučni rad

Emina Berbić Kolar
Marija Rašić
Ljubica Nedić

ETIKA SRCA I SIMBOLIKA U PRIČAMA IVANE BRLIĆ-MAŽURANIĆ

Sažetak

U radu se analiziraju bajke u prozi Ivane Brlić-Mažuranić i to Šuma Striborova, Kako je Potjeh tražio Istinu te Sunce djever i Neva Nevičica s obzirom na etičnost i simboliku. Navedene bajke u prozi pripadaju zbirci Priče iz davnine koje su obvezno djelo za samostalno čitanje učenicima četvrtoga/šestoga razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Učenici samostalno čitaju zadano djelo pa se ovdje istražuje u kojoj mjeri učenici Osnovne škole Matija Gubec Magadenovac i studenti Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti razumiju simbole i etiku pripovijedanja Ivane Brlić-Mažuranić koja je u okvirima suvremenog narativa 21. stoljeća učenicima/studentima nerazumljiva. Sustav vrijednosti koje donose priče poticaj su za osmišljavanje inovativnih alata koji bi omogućili približavanje sadržaja i poruka priča budućim generacijama čitatelja.
Ključne riječi*: djelo za cjelovito čitanje, etika, Ivana Brlić-Mažuranić, priče, simbolika*

Uvod

Dječja književnost educira i nudi izvor spoznaja koje obogaćuju život čitatelja (Crnković, 1980). U bogatome stvaralačkom opusu Ivane Brlić-Mažuranić, svijetu stvarnosti i mašte, gdje se isprepliću dobro i zlo, svjetlo i tama, djeca digitalnog doba sve manje traže izvor svojih spoznaja jer su im sadržaj, likovi, stil i jezik pripovijedanja arhaični (Baus, 2022: 49). Mnogo je recentnih imena (Maja Bošković-Stulli, Dubravka Zima, Zvonimir Diklić, Dubravko Jelčić) i poznavatelja opusa Ivane Brlić-Mažuranić. O njoj i njenim djelima napisano je mnogo kartica, ali nikada dosta jer je jedna, jedina i neponovljiva u povijesti književnosti. Na primjeru *Šume Striborove, Kako je Potjeh tražio Istinu* te *Sunce djever i Neva Nevičica* razrađuje se proces razumijevanja etike srca i simbola temeljenim na narodnim predajama, mitovima i vjerovanjima iz prošlosti slavenskih

naroda. Ovaj rad zato ima polifunkcionalnu ulogu. Kako bi učenicima približili poruku Ivane Brlić-Mažuranić bavi se pojednostavljenjem sadržaja priče *Šuma Striborova* i daje okvir za stvaranjem novih alata u *Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatskoga jezika za osnovne škole i gimnazije* (2019). Jedna od mogućnosti je izrada školskoga leksikona staroslavenskih mitova i simbola prilagođenih osnovnoškolskome uzrastu. Druga mogućnost je razrada simbola kojima je protkana slavenska mitologija isprepletena u navedenim bajkama u prozi s međupredmetnim temama u *Kurikulumu za međupredmetne teme* (2019). Korelacije tema i simbola iz slavenske mitologije s različitim nastavnim predmetima učenicima mogu biti korisne u približavanju neprocjenjivih djela dječje književnosti pa se može koristiti i treća mogućnost, a to su Izvannastavne aktivnosti u školskome kurikulumu. Ako djeca mogu razumjeti **likove** Joanne Kathleen Rowling i Roberta Lawrence Stinea, zašto im se ne bi približilo razumijevanje Malika Tintilinića, Stribora, Domaćih, Potjeha i svih likova koje je Ivana Brlić-Mažuranić uklopila u korpus slavenske mitologije i hrvatske usmene predaje?

Šuma Striborova

Šuma Striborova cjelovito je djelo za samostalno čitanje učenicima četvrtih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Temeljni simbol ove priče je šuma. Šuma je u mitologiji sveto mjesto gdje se susreću različiti svjetovi. Šmitek (2021: 417) je, uz planinu, razmatrao i šumu u kojoj oživljavaju stari mitovi. Utjecaj suvremenoga čovjeka na gospodarenje šumom donosi promjene koje utječu i na vegetaciju pa se smanjuje bioraznolikost. Iskrčene šume, šumarci i šikare u kojima je živio bogat životinjski svijet imaju tendenciju ugroze.[1] Šumski svijet, kakav je poznavala Ivana Brlić-Mažuranić, nestao je pod utjecajem čovjeka na prirodu pa je ljudima današnjice teško i zamisliti što je šuma onoga vremena značila za egzistenciju živoga sustava koji je cirkulirao u vidu kruga. U taj krug života i smrti Ivana Brlić-Mažuranić stavlja majku sa sinom, a ne spominje supruga, tj. oca njenoga djeteta. U društvenome kontekstu, danas, bi izgovorili da je ona samohrana majka. Da je majka u svome življenju bila upitna morala ne bi imala podršku sela i glas potpore na svojoj strani kada se borila protiv zla/snahe. Ni selo danas nije selo kao što je bilo u vrijeme nastanka Šume Striborove jer su migracije stanovništva, od sela prema gradu, uvjetovane

[1]Natura Slavonika https://www.bpz.hr/op%C4%87i-podaci/ustanove-i-trgova%C4%8Dka-dru%C5%A1tva/javna-ustanova-natura-slavonica

ekonomskim, političkim ili inim čimbenicima pomakli granice shvaćanja simbola sela (Šmitek, 2012: 315). U krug života Ivana Brlić-Mažuranić matematički precizno uvodi i trokut odnosa majke, sina i snahe. Snaha je žena-zmija koju je sin pronašao u šumi. Šmitek (2021: 234/238) analizira praslavenski naziv za zmiju (ožb-velika neotrovna zmija) koja zimsko razdoblje provede pod zemljom, dok se ljeti kreće na otvorenom i simbolizira podzemlje i tamu, zlo i laž, magiju i tajnu kao i moć i mudrost. Žena-zmija taktički zauzima poziciju nadmudrivanja s majkom koja je kadra zanemariti sebe do granica (ne)postojanja kako bi spasila sina od života koji ga vodi u propast. Zakon srca je glavna pokretačka snaga ove priče koja uništava sve čarolije i sile (Hranjec, 2006: 86). Majčinska ljubav najvažnija je tema *Šume Striborove*. Stribor je starac koji ljudima sudi prema njihovima djelima. On ima moć prenositi ljude iz jednoga u drugi svijet. Time se uvodi motiv paralelnih svjetova u koji se može otploviti lakoćom treptaja oka. Majka, kao simbol nesebične ljubavi, odbija vraćanje u mladost i zadržava svoje postojeće stanje majke-žrtve kako bi spasila sina. Time se nepovratno odlučuje na stranu dobra i postaje njenom glavnom predstavnicom. U isto vrijeme, sin je opisan kao netko tko je nedorečen i onaj tko se traži u ostvarenju svoje uloge u društvu. Njegovi pokušaji samostalnosti, u želji za pokazivanjem zrelosti pri traženju partnerice za novi život, tim više pojačavaju njegovu nezrelost. Zaslijepljen je ljepotom žene-zmije koja je varava pa sin ne gleda srcem kao što mu vidi majka. Majci je jasno da je sin u raljama zla i spremna je dati sve što ima/nema da ga spasi. Potrebno je duhovno zrenje kako bi osoba bila spremna učiniti pothvate koje je učinila majka. Za to joj je bio nužan odlazak i put kroz snijeg koji simbolizira bjelinu, čistoću i duhovno pročišćenje. Tako osnažena pobjeđuje zlo koje biva uklonjeno. Striborovo carstvo je uništeno, a preživljavaju Domaći koji su (ne)vidljivi spasitelji ljudi i pomagači dobra. Oni su čudo ljubavi koje je nastalo iz plamičaka vatre. Budući da se kroz povijest mijenja sustav stanovanja, time se mijenja i način grijanja kućanstva - od tradicionalnog grijanja na kruta goriva pa do solarnih sustava grijanja. Učenici, stoga, nemaju uvida u elemente prirode kao što su vatra. Vatra je bila pokretački simbol za nastanak Domaćih *Šume Striborove*. Ako djeca nisu imala prigodu promatrati otvoreni plamen, likovi Domaćih mogu ostati apstraktni i njihovo razumijevanje može biti upitno. Zato je za razumijevanje simbola i mitova u djelima za samostalno čitanje kojima su protkane priče Ivane Brlić-Mažuranić nephodno prilagoditi radne materijale i aktivnosti.

Metodologija i rezultati istraživanja

U suvremenom obrazovnom sustavu suočavamo se s izazovom razumijevanja književnih tekstova. Utjecajem i uporabom novih tehnologija sve veći broj učenika digitalnoga doba ima siromašan vlastiti vokabular. Na obaveznom popisu djela za cjelovito čitanje u osnovnoj školi su književna djela koja obiluju arhaizmima. Učenicima su oni nepoznati jer nisu dovoljno istraženi. Čitatelji se u djelima Ivane Brlić-Mažuranić susreću s tekstovima koji, umjesto klasičnih književnih izraza, koriste bogatu riznicu arhaizama i simbola povezanih sa složenim svijetom slavenskih mitoloških predaja. Nerazumijevanje ovih elemenata može rezultirati smanjenom sposobnošću učenika da u potpunosti cijene i analiziraju takve književne tekstove. Stoga je nužno istražiti razloge ovoga nedostatka poznavanja i pružiti pristup arhaičnom sloju jezika, ali i slavenskoj mitologiji kako bi se potaknulo dublje razumijevanje i uživanje u ovim vrijednim književnim djelima.

Istraživanje o književnoj interpretaciji djela Ivane Brlić-Mažuranić, s naglaskom na razumijevanje arhaičnih izraza, te razumijevanja slavenskih mitoloških motiva u djelima provelo se anketom. Odgovori na pitanja u anketi skalirani su brojevima od 1 do 5. Oni predstavljaju razine slaganja na ponuđene tvrdnje. Ispitanici su trebali pronaći onu razinu, koja se najviše na njih odnosi i to na način da:

1 – uopće se ne slažem
2 – uglavnom se ne slažem
3 – djelomično se slažem
4 – uglavnom se slažem
5 – u potpunosti se slažem

Anketna pitanja/tvrdnje su zatvorenoga tipa, osim posljednjega pitanja koje je oblikovano kao pitanje otovorenoga tipa na koje je svaki ispitanik trebao prepoznati arhaične izraze koje poznaje te im dati semantički opis:

1. Moje iskustvo čitanja djela Ivane Brlić-Mažuranić, koja obiluju arhaizmima i temelje se na slavenskoj mitologiji je da su ona teška za čitanje i razumijevanje?
2. Koliko smatrate da su arhaizmi prisutni u njezinim djelima utjecali na vaše razumijevanje i uživanje u tekstu?
3. Jezik koji se koristi u djelima Ivane Brlić-Mažuranić utječe na percepciju teksta.
4. Djela Ivane Brlić Mažuranić relevantna su za današnje učenike?

5. Smatrate li da suvremeni učenici imaju dovoljno poznavanje slavenske mitologije kako bi potpuno razumjeli djela Ivane Brlić-Mažuranić?
6. Smatrate li da bi školski kurikulum trebao više naglašavati slavensku mitologiju kako bi učenici bolje razumjeli djela Ivane Brlić-Mažuranić?
7. Jesu li vam djela Ivane Brlić Mažuranić promijenila pogled na slavensku kulturu i mitologiju?
8. Djela Ivane Brćić-Mažuranić sadrže arhaizme - zaboravljene ili skoro zaboravljene riječi koje su koristili naši djedovi, očevi, majke. Napišite značenje tih riječi!

ŠUMA STRIBOROVA

Neuputan –

Rubina -

Domaći ili domovije –

Trijem -

Stribor –

SUNCE DJEVER I NEVA NEVIČICA

Kob -

Omaj (omaha) -

Mokoš -

Glib –

Kolede –

Žličar -

Krijesni dani –

Štir –

Rušnica (prema ruho) –

Prkonjica –

Veža -

Kijača -

Stuka –

Omara –

KAKO JE POTJEH TRAŽIO ISTINU

Bjesovi -

Svarožić –

Sveudilj –

Tratina –

Otepsti –

Zdenac –

Kladenac –

U 6. *a* razredu OŠ „Matija Gubec“ Magadenovac 14 učenika kojima su *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić na popisu obaveznih djela za cjelovito čitanje prema *Kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatskoga jezika za osnovne škole i gimnazije* (2019) sudjelovalo je u anketi koja ispituje razumijevanje arhaizama i mitološke simbolike u ovim djelima. Ista anketa provedena je i među 48 studenata Sveučilišnog integriranog prijediplomskog i diplomskog studija Učiteljskog studija Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Osijek na kolegiju Dječja književnost koji su budući učitelji te će u skoroj budućnosti tumačiti učenicima u osnovnoj školi ovo djelo na školskim satima obrade lektire.

Anketa istražuje izazove s kojima se učenici i studenti suočavaju te će se na temelju rezultata predložiti strategije za prevladavanje prepreka koje proizlaze iz nerazumijevanja arhaizama i simbola slavenske mitologije u književnim djelima.

Prije samog početka ankete ispitanike se upoznalo sa svrhom i ciljem istraživanja te su upoznati s temom i pitanjima. Nakon prikupljanja roditeljskih suglasnosti o sudjelovanju malodobnih učenika 6. razreda u anketi i istraživanju, provedena je anketa.

Učenici 6. razreda na prvo pitanje u anketi, koje se odnosi na vlastito iskustvo čitanja djela Ivane Brlić-Mažuranić te propituje smatraju li da su ona teška za čitanje i razumijevanje, odgovorili su s čak 66,67% učenika da se u potpunosti slaže s ovom tvrdnjom.

Na pitanje o tome smatraju li da su arhaizmi koji su prisutni u djelima utjecali na razumijevanje i uživanje u tekstu učenici su dali podijeljena mišljenja. Tako 33,33 % učenika 6. razreda je odgovorilo da se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom, 33,33 % učenika se u potpunosti ne slaže, a 11,11 % ih je odgovorilo da se slaže i da arhaizmi ne utječu na učeničko razumijevanje pročitanoga teksta, a 22,22 % se uglavnom slažu.

Čak 33,33 % učenika smatra da jezik koji se koristi u djelima Ivane Brlić-Mažuranić utječe na percepciju teksta, a iznenađujući je podatak da čak 66,67 % učenika smatra da djela Ivane Brlić-Mažuranić nisu relevantna za današnje učenike.

Kada je slavenska mitologija u pitanju, koja je temelj ovih djela, čak 66,67 % učenika se u potpunosti ne slaže da suvremeni učenici imaju dovoljno poznavanje slavenske mitologije kako bi potpuno razumjeli djela Ivane Brlić-Mažuranić.

Mada ne razumiju motive slavenske mitologije, više od pola razreda (55,56 %) se ne slaže da bi školski kurikulum trebao više naglašavati slavensku mitologiju kako bi učenici bolje razumjeli djela Ivane Brlić-Mažuranić.

Više od polovine učenika 6. c razreda, 66,67 % smatra da im djela Ivane Brlić-Mažuranić uopće nisu promijenila pogled na slavensku kulturu i mitologiju, a četvrtina njih 22,22 % se uglavnom slaže s tom tvrdnjom.

Na kraju ankete učenici su trebali pojasniti značenja izabranih arhaizama iz priča *Šuma Striborova, Sunce Djever i Neva Nevičica* te iz priče *Kako je Potjeh tražio istinu.* Kako je ovo pitanje bilo s odgovorom otvorenoga tipa, učenici su većinom odgovarali s „ne znam značenja riječi“, „slabo poznajem ove riječi“, „ne znam protumačiti ove riječi“ i slično. Učenici su tumačili i opisivali tek nekolicinu riječi, a najveći broj tumačenja bio je kod riječi *zdenac* koju učenici tumače riječju *bunar*. Zatim kod riječi *trijem* koja je tumačena kao *dio kuće prije vrata za ulaz,* nekolicina poznaje i riječ *rubina* koju tumače s *odjeća*. Preostale riječi uopće nisu tumačili i ne znaju im svojim riječima opisati značenje. Ovi malobrojni opisi zadanih arhaizama i mitoloških pojmova proistječu iz učeničkih tvrdnji da im jezik, točnije nerazumljivost jezika, utječe na razumijevanje književnoga djela. Jako slabo poznaju semantiku arhaizama pa im je teže pratiti i razumjeti radnju u književnome djelu koje njima obiluje.

Ista anketa provedena je i među studentima Sveučilišnog integriranog prijediplomskog i diplomskog studija Učiteljskog studija 1. godine Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Osijek. Više od polovine anketiranih studenata (52,08 %) je na prvo pitanje u anketi, koje se odnosi na vlastito iskustvo čitanja djela Ivane Brlić-Mažuranić te propituje smatraju li da su ona teška za čitanje i razumijevanje, odgovorilo da se slaže s tom tvrdnjom, a 10,42 % studenata se djelomično slaže s ovom tvrdnjom. Dok je samo 6,25 % studenata odgovorilo da se uopće ne slaže, odnosno, da im ta djela nisu teška za čitanje i razumjevanje.

Na pitanje o tome smatraju li da su arhaizmi prisutni u djelima utjecali na razumijevanje i uživanje u tekstu 54,17 % studenata odgovorilo je da se slaže s tom tvrdnjom, 6,25 % studenata se u potpunosti slaže, a nitko nije odgovorilo da se ne slaže i da arhaizmi ne utječu na razumijevanje pročitanoga teksta.

Čak 39,58 % studenata smatra da jezik koji se koristi u djelima Ivane Brlić-Mažuranić utječe na percepciju teksta, a iznenađujući je podatak da skoro polovina, tj. 43,75 % studenata smatra da djela Ivane Brlić-Mažuranić jesu relevantna za današnje učenike, mada su im slabo razumljiva.

Kada je slavenska mitologija, koja je temelj ovih djela, u pitanju, 29,17 % studenata smatra da suvremeni učenici imaju dovoljno poznavanje slavenske mitologije kako bi potpuno razumjeli djela Ivane Brlić-Mažuranić, a 22,92 % studenata se s time uopće ne slaže.

Gotovo polovina ispitanih studenata 43,75 % smatra da bi školski kurikulum trebao više naglašavati slavensku mitologiju kako bi učenici bolje razumjeli djela Ivane Brlić-Mažuranić, a 18,75 % studenata se s time u potpunosti slaže, dok 2,08 % studenata se uopće ne slaže s time i smatra da to nije potrebno.

Točno polovina studenata, njih 50 % smatra da su im djela Ivane Brlić-Mažuranić promijenila pogled na slavensku kulturu i mitologiju, četvrtina njih 22,92 % se uglavnom ne slaže s tom tvrdnjom, dok se preostala četvrtina 22,92 % uglavnom slaže da jest tako.

U posljednjem, 8. pitanju, u kojemu se trebalo obrazložiti zadane arhaizme, studenti su prepoznali i objasnili većinu riječi za razliku od učenika 6. razreda.

U posljednjem pitanju u anketi, u kojemu je trebalo objasniti značenja arhaizama izdvojene riječi iz priče *Šuma Striborova* bile su: neuputan, rubina, domaći ili domovije, trijem i Stribor. Za riječ *neuputan* studenti su davali značenje: nezahvalan, neupućen, ne zna kamo ide, neumjesan, besmislen. *Rubina* je tumačena kao odjeća, tkanina, košulja, ali i netočno kao 'dragi kamen'. Za riječ *domaći* studenti su dali objašnjenje da je riječ o kućnim duhovima, a nekolicina je tu riječ tumačila i s 'domaćini'. Objašnjenja za 'trijem' su većinom da je to balkon ili terasa, ali se među odgovorima nalaze i netočna tumačenja kao 'dvorište, krov, ulaz'. Tek nekolicina studenata je odgovorila da je Stribor bog šume, dok većina studenata uoće nije tumačila ovu vlastitu imenicu, a nailazi se i na krivo tumačenje da je Stribor 'čarobnjak'.

Iz priče *Sunce djever i Neva Nevičica* za tumačenje su zadane riječi: kob, omaj (omaha), Mokoš, glib, kolede, žličar, krijesni dani, štir, rušnica, Prkonjica, veža, kijača, stuka i omara od kojih je najviše prepoznavana riječ glib koja je tumačena kao 'blato' te kob za koju se navodi da je 'sudbina,

znak, ćud, nesreća'. Samo nekolicina je odgovora za kolede i krijesne dane, dok ostale riječi nisu tumačene.

Iz priče *Kako je Potjeh tražio istinu* riječi koje su zadane za tumačenje su: bjesovi, Svarožić, sveudilj, tratina, otepsti, zdenac i kladenac. Najviše tumačene riječi su zdenac – 'bunar' i bjesovi za koju su tumačenja da su to 'demoni, vražići, mali vragovi, zli duhovi' te se tratinu tumači s 'trava i visoka trava'. Tek nekoliko studenta tumačilo je da je Svarožić bog sunca, a kladenac s 'izvor, studenac'.

Analizom odgovora zaključuje se da su arhaizmi prisutni u djelima utjecali na razumijevanje i uživanje u tekstu i u učeničkoj dobi u 6. razredu osnovne škole, ali i kod studenata 1. godine studija. Osim jezične razine i arhaizama, značajnu ulogu u razumijevanju pročitanosti književnoga djela igra i poznavanje pojmova slavenske mitologije, za koje se i anketnim upitnikom potvrdilo da je na vrlo niskoj razini i kod učenika i kod studenata.

Uspoređujući odgovore učenika i studenata može se primijetiti da studenti, ipak, razumiju mnogo više ponuđenih arhaizama i mitoloških pojmova nego učenici.

Novi alati i aktivnosti za razumijevanje simbola i mitova u djelima I. Brlić-Mažuranić

Za razumijevanje simbola i mitova kojima su protkane priče u djelima za samostalno čitanje Ivane Brlić-Mažuranić nephodno je prilagoditi radne materijale i aktivnosti za učenike. Jedna od mogućnosti je izrada školskoga leksikona slavenske mitologoje koji se može pripremiti projektom u školi u trajanju do tri mjeseca ili po dogovoru sa sudionicima predviđenoga projekta (leksikon).

Školski leksikon slavenske mitologije

Zašto školski leksikon slavenske mitologije? Za povjesničare je mit dragocjen dokument. Mitologija je za Sučića (2013: 3) jedan od najvažnijih priloga za izučavanje psihe jednoga naroda, jer sadrži elemente bogoštovlja, načina djelovanja, mišljenja i osjećanja te općenitog stupanja kulture jednog naroda. Narod te bajke i priče prenosi s koljena na koljeno sažimajući u sebi grčku, latinsku i rimsku mitologiju u hrvatsku, narodnu mitologiju. Carl Gustav Jung,[2] začetnik je analitičke psihologije, koji proučavanjem psihe ističe ulogu simbola putem kojih se nesvjesno izražava i dolazi do obrazaca ponašanja. Mitološko u pričama Ivane Brlić-Mažuranić može se razumjeti ako se stavi u društveni i kulturni kontekst koji je dobro poznavala i Ivana Brlić-

[2] nova-akropola.com/tag/analiticka-psihologija/

Mažuranić i premošćivala put do čitatelja. Belaj (1998: 351) ističe važnost filologije i etnologije, kao i drugih znanosti, za razumijevanje mitologije prahrvatskih bogova koji nisu čarobnjaci, nego djeluju svojim životom, ljubavlju i žrtvom. Ljudi ih trebaju samo nasljedovati, a prije svega poznavati. Zato je nužan školski leksikon koji bi imao informativnu, edukativnu i praktičnu formu. Školski leksikon slavenske mitologije bio bi priručna tj. referentna literatura koja bi pomogla i učiteljima u radu, ali i učenicima u istraživanju i učenju i usvajanju novih spoznaja o mitološkim motivima, božanstvima i bićima. Školski leksikon slavenske mitologije, kao obrazovno sredstvo, značajno bi doprinijeo nastavi na različitim razinama obrazovanja. Leksikon ove vrste mogao bi biti koristan u nastavi, budući da slavenska mitologija pruža uvid u kulturu, povijest i vjerovanja drevnih Slavena. Kroz leksikon učenici bi mogli istraživati mitove, legende i bogove koji su oblikovali njihovu kulturu i identitet. Prije svega detaljan opis slavenskih božanstva abecednim redom: Bjelobog, Crnobog, Da(j)bog, Danica, Drinus, Dzidzilelya, Hors, Jaga, Jarilo, Jarovit, Karas, Kupalo, Lada, Lela, Mokoš, Morana, Ognjenbog, Pagod, Perun, Perunika, Pikutik, Radogost, Semenik, Slava, Stribog, Svarog, Svarožić, Svetovid, Tatun, Triglav, Veles, Vesna, Vida, Vodan, Voloska, Zermagla, Zimstrla, Zora, Živa i Žibog. Potom obrada slavenskih mitova i mitskih priča (Stvaranje strana svijeta, Stvaranje čovjeka,Slavenska mitska priča o Zlatnoj jabuci i druge). I kao praktični dodatak mogu se pripremiti metodički predlošci za nastavu književnosti o slavenskoj mitologiju u Kurikulumu hrvatskoga jezika. U ishodima učenja učenicima bi bila razumljivija kultura i tradicija koja potječe iz slavenske mitologije i na taj način se povezala s prošlosti koja je puna mitova i simbola. Ovaj pristup potiče kreativno promišljanje i stvara želju za istraživanjem koje je učenicima zabavno. Školski leksikon se može pripremiti u digitalnom obliku pa se u projekt mogu uključiti učenici svih razreda kao i učitelji drugih predmeta (Informatike, Likovne kulture, Glazbene kulture, Povijesti i dr.). Leksikon bi se mogao ponuditi i široj javnosti na korištenje.

Leksikon bi ujedno bio i koristan alat za razumijevanje jezičnih elemenata u kojem učenici mogu istraživati etimologiju imena bogova, mitoloških mjesta i pojmova, što može proširiti njihovo znanje o jeziku i lingvističkim korijenima. Učenje o slavenskoj mitologiji omogućuje i usporedbu s drugim mitologijama poput grčke, rimske ili nordijske, što pruža priliku za dublje razumijevanje svjetskih kultura i religija te razliku i sličnosti između različitih mitoloških sustava.

Poput Ivane Brlić-Mažuranić i mnogi pisci i umjetnici drugih vrsta umjetnosti inspirirani su slavenskom mitologijom. Učenici bi mogli proučavati kako su mitološki motivi, likovi i priče utjecali na književnost, umjetnost i glazbu kroz povijest. Stara vjerovanja i mitologiju je potrebno povezati s modernim kontekstom pa bi leksikon omogućio učenicima da prepoznaju utjecaj slavenske mitologije na suvremenu kulturu. Primjerice, može se istraživati kako se mitološki motivi koriste u filmovima, igrama, stripovima i drugim medijima.

U konačnici, proučavanje slavenske mitologije potiče razumijevanje i poštovanje različitosti kultura. Učenici mogu istraživati vjerovanja, običaje i vrijednosti koje su oblikovale živote drevnih Slavena, što doprinosi njihovom kulturnom obrazovanju i empatiji prema drugim kulturama. Kombinacija ovih pristupa omogućila bi učiteljima da koriste školski leksikon slavenske mitologije kao svestrani resurs u nastavi, potičući učenike na kritičko razmišljanje, istraživanje i dublje razumijevanje složenosti ljudskih vjerovanja i kulturnih sustava.

Izvannastane aktivnosti na predlošku *Kako je Potjeh tražio istinu* Ivane Brlić-Mažuranić

Bašić i Nedić (2023: 409) su istraživale odnos učenika i učitelja prema izvannastavnim aktivnostima u školama u Republici Bosni i Hercegovini i Republici Hrvatskoj. Istraživanje je pokazalo da su i učenici i učitelji zadovoljni te u velikoj mjeri prihvaćaju izvannastavne aktivnosti. Model je poznat i prakticira se u školskome kurikulum, ali se mogu uvesti inovacije iz ciljanoga područja. Na temu razumijevanja djela Ivane Brlić-Mažuranić ponuđene su sljedeće teme i aktivnosti za 35 sati izvannastavnih aktivnosti koje su predviđene kurikulumom. Ovisno o mogućnostima skupine, mogu se po izboru odabrati neke od aktivnosti koje su predviđene za dva školska sata. To su sljedeće aktivnosti:

1. **ŠTO NAS TO POKREĆE?**
    - Voditelj skupine predstavi program izvannastavne aktivnosti *Kako je Potjeh tražio istinu* koja ima 35 sati. Svaka od navedenih 17 aktivnost predviđena je u trajanju dva školska sata
    - Predstavljanje sudionika aktivnosti te prvi zadatak
    - Promisli i napiši *Što te pokreće?*
    - Pročitaj i analiziraj! Zaključak

2. **RIJEČ TREĆE DOBI**
    - U suradnji s voditeljem aktivnosti pozvati stariju osobu (djeda ili baku učenika uključenih u aktivnost koji su voljni doći na sat)
    - Pročitati naglas djelo Ivane Brlić-Mažuranić *Kako je Potjeh tražio istinu*
    - Analiza djela iz perspektive učenika
    - Riječ osobe starije životne dobi
    - Pisani osvrt učenika na doživljaj susreta s osobom treće životne dobi. Pročitati!
3. **TIK TOK ISTINA**
    - U suradnji s voditeljem osmisli sadržaj kojim bi se prezentirala priča *Kako je Potjeh tražio istinu* na tik toku ili youtube kanalu (nikada ne potcijeniti kreativnost i mogućnosti učenika)
4. **MIR I NEMIR**
    - Skupina ima zadatak promisliti koje su to situacije koje učenika uznemiruju
    - Razgovarati s voditeljem skupine o tome
    - Koje su situacije uznemirujuće, a koje smiruju u priči *Kako je Potjeh tražio istinu*
    - Likovnim tehnikama i materijalima izraziti emocije (mira i nemira) po izboru
    - Radove izložiti u učionici ili panoima predviđenim za to
5. **VRIJEME ZA TEBE**
    - Pronađi u svojem okruženju uz pomoć voditelja osobu/osobe – bolesnu djecu u bolnici, starce u staračkom domu ili neku drugu skupinu kojoj je potrebna pažnja
    - Posjetite ih uz pisane suglasnosti roditelja. Provedite vrijeme zajedno! Pročitajte im priču *Kako je potjeh tražio istinu* i uljapšajte im dan!
6. **JEZIČNA RIZNICA**
    - Istražiti arhaizme koje koristi obitelj ili lokalna zajednica.
    - Popiši arhaizme priče *Kako je Potjeh tražio istinu!*
    - Zajedno s voditeljem izraditi rječnik arhaizama
    - Prezentirati rječnik na Dan škole ili nekom drugom prigodom

7. ZDENAC ŽIVOTA

- Skupina ima zadatak istražiti teorijska znanja o zdencu u literaturi i literarnim djelima u kojima se pojavljuje.
- Koja je uloga zdenca u priči *Kako je Potjeh tražio istinu*?
- Istražiti - ima li lokalna zajednica zdenac? Ako nema, istražiti u muzeju ili sličnoj ustanovi.
- Voditelj skupine ima zadatak osigurati posjet zdencu.
- Izrada zdenca od kamena, drveta, stiropora ili drugih materijala
- Izložba radova u učionici ili prigodnome izložbenom mjestu u školi

8. OBITELJSKI ALBUM

- Uz pomoć voditelja skupine osigurati dolazak brata ili sestre učenika na nastavni sat
- Organizirati Pričaonicu o bratsko/sestrinskim odnosima i analizirati bratske odnose u zadanoj priči *Kako je Potjeh tražio istinu*

9. SIMBOLIKA ŽIVOTINJA U PRIČI KAKO JE POTJEH TRAŽIO ISTINU

- Skupina ima zadatak popisati životinje u djelu *Kako je Potjeh tražio istinu*.
- Jesu li to životinje zavičaja?
- Istražiti simboliku životinja u djelu (npr. sokol - simbol duhovne snage)
- Za one koji žele više - osmisliti basnu sa životinjama s popisa
- Pročitati!

10. VRIJEDNE PČELE - RAD OPLEMENJUJE

- Skupina ima zadatak istražiti ima li u lokalnoj zajednici pčelar ili drvodjela?
- Zajedno s voditeljem posjetiti pčelara i uvidjeti vrijednosti zajedničkoga rada pčela ili drvodjelje ili sličnoga obrta koji naglašava vrijednost rada
- Izraditi Hotel za divlje pčele jer 80% hrane dolazi oprašivanjem pčela pa je važno u ranoj dobi naglasiti vrijednost zajedničkoga rada
- (upute za jednostavnu izradu hotela dostupne na internetu)
- Za one koji žele više - kod kuće napraviti kolače od meda i počastiti skupinu

11. SIMBOLIKA BROJEVA U PRIČI KAKO JE POTJEH TRAŽIO ISTINU

- Koji se brojevi pojavljuju u priči *Kako je Potjeh tražio istinu?*
- Proučiti simboliku tih brojeva!
- Pronađi slične priče u kojima se pojavljuju brojevi i njihovo značenje!

12. OBITELJSKO STABLO

- Upute voditelja aktivnosti o izradi obiteljskoga stabla
- Uz pomoć starijih članova obitelji napiši i izradi obiteljsko stablo
- Radove izložiti!

13. KAKO JA TRAŽIM ISTINU?

- Uz pomoć voditelja pronađi dobar primjer monologa ili scenskoga prikaza o istini
- Osmislite vlastiti igrokaz o traženju istine - *Kako je tražim istinu?*
- Prezentiraj skupini!

14. BUDI KROJAČ SVOJE SREĆE

- U svojoj obitelji prikupi odjevne predmete koji se više ne koriste
- Uz pomoć voditelja osmislite kostime za likove igrokaza ili scenskoga nastupa
- Potražite pomoć za izradu i šivanje kostima!

15. DOBRA REKLAMA ZLATA VRIJEDI

- Prouči što sve treba imati dobra reklama!
- Uz pomoć voditelja izradi reklamu ili pozivnicu za ciljanu skupinu
- Napravi plakat u nekom novom digitalnom alatu
- Proslijedi ga ciljanim skupinama!

16. (PO)SLUŠAJ SRCEM

- Napišite izvješće za školske ili lokalne tiskovine o provedenoj izvannastavnoj aktivnosti!
- Koristite intervjue sa sudionicima igrokaza!
- Pošaljite u dostupne medije!

17. NAJNOVIJE VIJESTI 24sata

- Pronađi 5 pitanja prema kojima se stvara vijest
- Osmisli vijest o Ivani Brlić-Mažuranić i priči *Kako je Potjeh tražio istinu* te provedenoj izvannastavnoj aktivnosti
- Uz pomoć voditelja pošaljite vijest za 24 sata

Međupredmetne teme na predlošku priče *Sunce djever i Neva Nevičica*

Uz nastavu književnosti koja obrađuje lektirne naslove *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić obradu simbola i etike srca u priči *Sunce djever i Neva Nevičica* moguće je obraditi i međupredmetnim temama s nastavnim predmetima kao što su Glazbena kultura, Informatika, Likovna kultura, Povijest, Priroda, Vjeronauk ostvarujući ishode propisane Kurikulumom za međupredmetne teme (2019).

U nastavi Glazbene kulture simbolika se može proučavati obradom niza rituala glazbenih svečanosti koja izvorišta imaju u tradiciji kao što je npr. koledanje. U ishodima učenja ovakav način korelacije može doprinijeti boljem razumijevanju kulturnoga naslijeđa. U nastavnom predmetu Informatika može se pripremiti prezentacija o priči *Kako je Potjeh tražio istinu* u različitim aplikacijama za crtanje, kreiranje i sl. i time se razvija kreativnost učenika te potiče povezivanje nastavnih sadržaja. Likovna kultura, kao nastavni predmet nudi jako puno mogućnosti - od promatranja umjetničkih djela temeljenim na simbolima do stvaranja izvornih djela inspiriranih simbolima kojima je protkana zadana priča. Na taj način su dostupni procesi, strukture i norme likovnosti. Analiza umjetničkih djela inspiriranih mitologijom pruža uvid u kulturne norme i estetiku tog vremena. U nastavnome predmetu Povijest simbolika se može sagledati u sadržajima povijesnih legendi i mitova koji su povezani sa stvarnim događajima u prošlosti. Na taj način se postiže bolja struktura i shvaćanje povijesnih činjenica i konteksta u kojemu je nastajalo zadano književno djelo. U nastavnom predmetu Priroda moguće je odraditi korelaciju na temu simbolike livadskih biljaka i životinja i time pridonijeti boljem razumijevanju uporabne uloge određenih simbola i motiva u književnome tekstu. U nastavnome predmetu Vjeronauk moguće je napraviti usporedbu motiva Sunca iz priče *Kako je Potjeh tražio istinu* i rođenje Isusa Krista kojega se u Bibliji nagovješta u Starome Zavjetu kao „Mlado Sunce s visina“. Na taj način moguće je razumjeti vjerske tematike koje je autorica književnoga djela koristila kao predložak kao i mnoge druge mitološke elemente.

Povezivanje gradiva iz različitih predmeta učenicima omogućava stvaranje šire slike te gradi interdisciplinarni pristup obrazovanju. Korištenjem različitih metoda učenja i poučavanja učenici dobivaju mogućnost interaktivnoga učenja koje je njima zanimljivo i zabavno.

Zaključak

Učenici koji ne čitaju lektirna djela, nego gotove analize preuzimaju s interneta Lučić-Mumlek (2002: 86) navode kako zbog toga ne mogu biti kažnjeni. Na učitelju je obveza pronalaziti nove načine, ne samo obrade, nego i čitanja lektire. Razumijevanje kulturnih i lektirnih jezičnih elemenata ključno je za obogaćivanje jezičnih kompetencija i ukupnog kulturnog znanja. Poboljšati razumijevanje arhaizama među učenicima, koji ih trenutno ne razumiju, može se kroz uvođenje nastavnih materijala posvećenih arhaizmima, dodatnom nastavom ili radionicama o jezičnoj povijesti, inovativnim pristupima učenju jezika s fokusom na arhaizme, pogotovo kada se obrađuju i usvajaju arhaična glagolska vremena aorist i imperfekt, te suradnjom s jezičnim stručnjacima ili kulturnim edukatorima.

Uz jezične, važno je i poboljšati razumijevanje slavenske mitologije među učenicima što se može na način da se uključi slavenska mitologija u nastavne planove, odnosno kurikulume, organizacijom radionica ili predavanja posvećenih slavenskoj mitologiji, korištenjem interaktivnih materijala ili multimedijalnih resursa te suradnjama s kulturnim ustanovama ili stručnjacima za mitologiju.

Zrinski (2014: 360) navodi primjer izvanučioničke nastave u parku-šumi *Šuma Striborova* gdje djeca mogu doživjeti djelić čarolije koju je Ivana Brlić-Mažuranić ponudila svojim djelima. Susret s likovima izrezbarenim u drvetu prirodne veličine kao i niz interaktivnih sadržaja parka, djeca s oduševljenjem prihvaćaju te svaki novi oblik nastve izvan učionice rado posjećuju.

Dobiveni rezultati istraživanja ukazuju da u obradi lektire četvrtoga/šestoga razreda učenici trebaju dodatna pojašnjenja kako sadržaji ne bi ostali na razini prepoznavanja. Novi alati i ponuđene aktivnosti za razumijevanje etike srca i simbola u djelima Ivane Brlić-Mažuranić dobra su strategija za aktiviranje procesa boljega razumjevanja lektirnih djela. Nemet-Jajić (2015: 745) je provela istraživanje na satima lektire koje svojim razultatima daje nadu da stvaralački odnosi učenika prema jeziku Ivane Brlić-Mažuranić imaju perspektivu. Drugim riječima, ponuđeni alati i aktivnosti mogli bi budućim generacijama osigurati usvajanje osobnoga sustava vrijednosti temeljenim na trajnim vrijednostima koja daju djela Ivane Brlić-Mažuranić.

Literatura

1. Babić, Vanda; Vekić, Denis (2018) Simboličke i značenjske funkcije flore u Pričama iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja,* 16 (2) 261-276.
2. Bašić, Mia; Nedić, Ljubica (2023) Implementation of student extracurricular activities in educational institutions during the covid-19 pandemic, *Didactic Challenges IV: Futures Studies in Education* / Inayatullah, Sohail; Dubovicki, Snježana; Bilić, Anica (ur.). Osijek: Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek and Croatian Academy of Science and Arts, Center for Scientific Work in Vinkovci, Republic of Croatia. 409- 417
3. Baus, Barbara. 2022. *Učenička recepcija književnih likova Šume Striborove*. Diplomski rad, Zadar. Sveučilište u Zadru
4. Bošković-Stulli, Maja (1975). *Usmena književnost kao umjetnost riječi*, Mladost, Zagreb
5. Brlić-Mažuranić, Ivana (2003) *Priče iz davnine*, Znanje d.d., Zagreb
6. Crnković, Milan (1980) *Dječja književnost*. Zagreb. Školska knjiga
7. Hranjec, Stjepan (2006). Šicel o Ivani Brlić-Mažuranić. *Radovi Zavoda za znanstveni rad Varaždin.* Vol. No. 16-17
8. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Zagreb: MZOO.
9. Lučić-Mumlek, K. (2002). *Lektira u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Nemet-Jajić, Jadranka (2015). Pismeno izražavanje učenika potaknuto književnim djelom Ivane Brlić-Mažuranić "Šegrt Hlapić" *Od čudnovatog do čudesnog.* ur Berislav Majhut, Smiljana Narančić Kovač, Sanja Lovrić Kralj. Ogranak Matice hrvatske Slavonski Brod: Zagreb-Slavonski Brod
11. Sučić, Nikola (2013). *Hrvatska narodna mitologija,* Denona d.o.o., Zagreb
12. Zrinski, Danijela (2014). Park-šuma "Šuma Striborova" – mjesto izvanučioničke nastave. *Veliki djčji književnici/ice kao univerzalni capital* ur. Tanja Đurić; Ivana Mihić. Slavonski Brod. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 359-363

Izvori

1. Natura Slavonika https://www.bpz.hr/op%C4%87i-podaci/ustanove-i-trgova%C4%8Dka-dru%C5%A1tva/javna-ustanova-natura-slavonica

ETHICS OF THE HEART AND SYMBOLISM IN THE STORIES OF IVANA BRLIĆ-MAŽURANIĆ

Abstract

This paper analyzes the prose fairy tales by Ivana Brlić-Mažuranić, specifically focusing on "Šuma Striborova" (Stribor's Forest), "Kako je Potjeh tražio Istinu" (How Potjeh Sought the Truth) and "Sunce djever i Neva Nevičica" (Sun the Groomsman and Neva Nevičica), in terms of their ethical dimensions and symbolism. These prose fairy tales are part of the collection of stories titled "Šuma Striborova," a mandatory reading for sixth-grade students in primary schools across the Republic of Croatia. Students read the assigned work independently. Therefore, this research investigates the extent to which students at Matija Gubec, Magadenovac Elementary School and students Facculty of Educatin comprehend the symbols and narrative ethics of Brlić-Mažuranić, which, within the framework of the contemporary narrative of the 21st century, poses a challenge for students to grasp. The value systems conveyed through these tales serve as a catalyst for devising innovative tools that facilitate the transmission of story content and messages to future generations.

Keywords: *comprehensive reading material, ethics, Ivana Brlić-Mažuranić, stories, symbolism*

UDK 811.163.43’282.2(497.6 Duboko) Novoštokavski ikavski dijalekt
UDK 811.163.43’282.2(497.6 Duboko) Nenovoštokavski ijekavski šćakavski dijalekt
Pregledni rad

Dajana Ćosić

GOVOR NASELJA DUBOKO KRAJ BUSOVAČE (O OSNOVNIM OSOBITOSTIMA FONOLOŠKOGA SUSTAVA)

Sažetak

U ovome radu opisat će se osnovne fonološke osobitosti govora naselja Duboko kod Busovače. Govori s područja općine Busovača ispitivani su u okviru istraživanja govora u slivu rijeke Lašve. Istraživanjem je utvrđeno da su govori u slivu Lašve (kojemu pripada i Busovača) novoštokavski ikavski, ali da se izdvaja uski pojas uz rijeku Kozicu u Busovači, koji je ijekavski šćakavski. Cilj je rada na osnovi opisa osnovnih fonoloških jedinica pokušati utvrditi prevladavaju li u govoru naselja Duboko, koje se nalazi uz rijeku Kozicu, novoštokavske ikavske ili osobine ijekavskoga šćakavskog dijalekta.

Ključne riječi: *štokavsko narječje, novoštokavski ikavski dijalekt, nenovoštokavski ijekavski šćakavski dijalekt, fonologija, Busovača*

Uvod

Naselje Duboko pripada općini Busovača, smještenoj u središnjemu dijelu Bosne i Hercegovine, točnije u Županiji Središnja Bosna. Busovača graniči s općinama Vitez, Fojnica, Kiseljak, Visoko, Kakanj i Zenica. Naselje Duboko nalazi se uz cestu Travnik – Sarajevo i od mjesta Busovača, kojemu administrativno i pripada, udaljeno je otprilike 1 km. Prema posljednjemu popisu stanovništva iz 2013. godine, u općini Busovača živi 17 910 stanovnika, od kojih većinu čine Hrvati (49,54 %), zatim Bošnjaci (48,47 %), Srbi (1,14 %) i ostali (0,84 %). U naselju Duboko uglavnom žive Hrvati.

Govori na području općine Busovača djelomično su ispitani u okviru istraživanja govora u slivu rijeke Lašve. Sustavno je istraživanje tih govora provela Naila Valjevac, a rezultate analize prozodijskih, fonoloških i morfoloških osobina iznijela je u monografiji *Govor u slivu Lašve*

(2002). Istraživanje je pokazalo da su govori u slivu Lašve (kojemu pripada i područje Busovače) novoštokavski ikavski. Izdvaja se samo uski pojas uz rijeku Kozicu u Busovači, koji pripada istočnobosanskomu, odnosno nenovoštokavskomu ijekavskom šćakavskom dijalektu (Valjevac 2002: 39). Razlog tomu je taj što se područje Busovače nalazi na granici ikavskih i istočnobosanskih govora, tj. već spomenutih govora u slivu rijeke Lašve te govora u dolini rijeke Fojnice.

Ijekavskim šćakavskim govorima toga područja posebno se bavio Dalibor Brozović (Brozović 2007), koji je pisao i o samome problemu ikavsko-ijekavske granice (Brozović 1966). Brozović je utvrdio da se točnije može razgraničiti samo govor u dolini rijeke Fojnice, koji je odredio kao ijekavski šćakavski, a da zapadna granica ijekavskoga šćakavskog područja (tj. mjesta gdje ona graniči s ikavskim) teče razvođem Lašve i Fojnice te se spušta na rijeku Bosnu. Granica dalje teče Bosnom te se zapadno od nje (zajedno s Busovačom) nalaze novoštokavski ikavski govori (Brozović 1966: 164). Međutim, Valjevac na osnovi ispitivanja punktova na području Busovače tvrdi da tu granicu treba korigirati. Naime, autorica tvrdi da se ikavsko-ijekavska granica „spušta (se) na Kozicu i manje-više dosljedno teče njezinom desnom obalom do Lašve, a potom Lašvom do Bosne“ (Valjevac 2002: 39). Valjevac dalje objašnjava:

> „Upravo tu, na neposrednom dodiru dvaju dijalekata, interesantno je bilo čuti kako se u dva susjedna, samo Lašvom podijeljena sela, čiji su žitelji čak iste nacionalnosti, npr. sela Skrâdnō, s desne i Stràne, s lijeve strane rijeke, govori dvama dijalektima, među kojima nije jedina, ali je najvažnija, razlika u refleksu jata. Iako je ijekavizam, odnosno ikavizam, kod svih lako prepoznatljiv, ovo su naselja u kojima je mehanička mješavina jednih i drugih refleksa izrazita i očekivana. Govornici je najčešće nisu ni svjesni, ali ‘osjećaju’ svoj jezik, koji je drukčiji od onog drugog, kao bitan element svog društvenog i nacionalnog bića.” (Valjevac 2002: 39)

Naselje Duboko smješteno je uz rijeku Kozicu (točnije na njezinoj lijevoj obali), što znači da se nalazi na samoj ikavsko-ijekavskoj granici (ili vrlo blizu nje).

Ciljevi i metodologija

Cilj je rada u osnovnim crtama opisati fonologiju govora naselja Duboko u općini Busovača. Pozornost će više biti usmjerena na one jedinice koje su relevantne za smještanje toga govora u kontekst štokavskih govora kojima je okružen – novoštokavskih ikavskih, odnosno ijekavskih

šćakavskih. Naime, naselje Duboko nalazi se na ikavsko-ijekavskoj granici te će se pokušati utvrditi prevladavaju li u govoru ikavske ili ijekavske osobine.

Građa na kojoj se temelji ovaj rad prikupljena je na terenu tijekom 2022. te 2024. godine. Ispitanici su izvorni govornici, starije su životne dobi te su se u naselju Duboko rodili i tu proveli čitav svoj život.

Do relevantnih se podataka došlo ekscerpcijom i obradom snimljene građe.

Vokalizam

Vokalni sustav istraženoga govora ima pet vokala različite kvantitete (ă, ĕ, ĭ, ŏ, ŭ; ā, ē, ī, ō, ū) te slogotvorno r̥. Navedeni vokali uglavnom imaju standardnu boju, osim u rijetkim primjerima u kojima je zabilježeno pomicanje artikulacije pojedinih jedinica sustava te zamjenjivanje jedne jedinice drugom, što će biti pokazano u nastavku.

U građi je uočena sklonost djelomičnim ili potpunim redukcijama kratkih nenaglašenih vokala. To nije neobično s obzirom na to da je redukcija vokala jedna od zapaženijih osobina većine bosanskih govora (Lisac 2003: 52, Valjevac 2002: 74, Brozović 2007: 57). Posljedica je te pojave ta da sonanti često preuzimaju slogotvornu ulogu. Više o tome u poglavlju o redukciji vokala.

Svi vokali, bez obzira na to jesu li kratki ili dugi, mogu biti nositelji naglaska.

Vokal *a*

Vokal *a* uglavnom ima standardnojezičnu vrijednost, nema značajnih odstupanja u izgovoru. Ponešto se zatvorenija artikulacija kod jednoga ispitanika primjećuje kod dugog vokala *a* u riječima u kojima se nalazi ispred nazala u zatvorenome slogu: *a̍ntina*, *a̍nto*.

Pomicanje mjesta artikulacije kratkoga *a* prema vokalu *e* uočeno je u riječi *dokumȅnet*. Valjevac pomicanje artikulacije kratkoga *a* prema vokalu *e* navodi kao čestu pojavu u govoru u slivu Lašve, ali je ne bilježi u busovačkome govoru. Ističe da je pomicanje kratkoga *a* prema *e* najčešće uočljivo u primjerima u kojima je *a* nastalo od poluglasa i povezano je s nenaglašenim položajem (Valjevac 2002: 77). U ovome je istraživanju zabilježen samo jedan primjer pomicanja artikulacije vokala *a* prema vokalu *e*, u riječi u kojoj izvorno vokal *a* ne stoji na tome mjestu nego ga govornik umeće vjerojatno kako bi razbio suglasničku skupinu *nt*.

Potpuna se zamjena vokala *a* vokalom *o* događa kod prijedloga *iza* u prijedložnome izrazu *ȉzo tē* (*kȕčе*).

Vokal *e*

Vokal *e* u većini slučajeva ima standardnu artikulaciju.

U jednome je primjeru uočeno pomicanje artikulacije kratkoga *e* prema vokalu *a*: *pètæro*.

U nekim se riječima događa čista zamjena vokala *e* vokalom *a*: *Mlàdanu*, *caráda*. Primjeri zamjene vokala *e* vokalom *a* zabilježeni su i u Fojnici, ali i u drugim bosanskim govorima (Valjevac 2002: 81).

Vokal *u*

Vokal *u* uglavnom ima standardnojezičnu vrijednost.

Uočena je zamjena vokala *o* vokalom *u*: *ùjtru*.

Vokal *o*

U riječi *subota* događa se pomicanje artikulacije prema *a*: *sùbata*.

Kod vokala *i* nisu zabilježena nikakva značajnija odstupanja u izgovoru.

Odrazi poluglasa i prednjega nazala

Odraz poluglasa očekivano je *a*: *sàd*, *òtac*, *sȁ* (*svòjōm*), *tȁdā*, *ȍsam*.

U glagolskome pridjevu radnom glagola *sići* sačuvan je refleks poluglasa u prefiksu *s/sa* (< *sъ*): *sàšli*, *sàšō*.

Prednji je nazal uglavnom dao *e*, ali valja istaknuti da se pojavljuju i primjeri s odrazom *a*: *jàčmen*, *jâmuža*.

Refleks *jata*

Zamjena *jata* nije stabilna niti dosljedna. U građi se pojavljuju primjeri i s ijekavskim i s ikavskim odrazom *jata*, često i u istoj riječi kod istoga ispitanika. Valja istaknuti da je primjera s ikavskim odrazom *jata* ipak u nešto većemu broju od onih s ijekavskim odrazom te je uočeno da je ikavski refleks *jata* redovit u pojedinim prefiksima i prijedlozima, kao što su *prě-*, *prěd* i *prěko*. Takva situacija nije neobična. Naime, u novoštokavskome ikavskom dijalektu mogu se pronaći primjeri s ijekavskim, pa i ekavskim refleksom *jata*, kao što se u ijekavskome šćakavskom mogu pronaći ikavizmi (Lisac 2003: 51). Posebno je šarolika situacija na busovačkome području uz rijeku Kozicu zato što tuda prolazi ikavsko-ijekavska granica te se i s jedne i s druge strane može

pronaći miješane ikavske i jekavske oblike (Valjevac 2002: 88). Uz rijeku Kozicu smješteno je i naselje Duboko. Stoga, kao što je gore već rečeno, ne iznenađuje nedosljedna i nestabilna zamjena *jata*.

Primjeri ijekavskoga refleksa dugoga *jata*: *ùvijēk* (može se čuti i *ùvīk*), *dijéte*, *razùmiješ*, *prȉje*, *lijêp*, *rijêči*, *srijédom*, *cijéna*, *sijêno*, *gnijézdo*, *kòrijen*, *cvijêće*, *cvijêt*, *zvijézda*, *svijéća*, *grijêh* (ali u A mn. često *gríje*).

Zabilježeno je nešto više primjera s ikavskim refleksom dugoga *jata*: *brîg*, *dvî* (može se čuti i *dvȉe*, ali znatno češće *dvî*), *cîtka*, *crîp*, *mlíko* (rijetko *mlijéko*), *nȅsvist*, *snîg*, *po snígu*, *stîne*, *srída*, *ždrîbe*, *nîm*, *tísan*, *rîtko*, *cípat*, *ispovídat*, *plît* (plijeviti), *procídt*, *rȉzat*, *sîvā*, *zàlīpī*.

Refleksi kratkoga *jata*: *djèca* (u govoru češće *dìca*), *mjȅsēc*, *mjȅsto*, *pjȅsma*, *svjȅtskī*, *vjènʒānōm (žènōm)*, *posjèdt* (ali *sȉšćemo*), *žívjeli*, ali mogu se čuti i oblici *žívli*, *žívlo* (se). Kod tih glagolskih oblika vjerojatno je došlo do redukcije glasa *i*, što bi značilo da taj glagol u ovome govoru u većini primjera ima ikavski refleks. Na isti se način ponašaju i ovi glagolski oblici: *vȉdli*, *izlètla*, *ìzrizō*, *ìstrō*/*ìstrali*, *dòtrāmō*/*dòtrali*, ali *òtiro*, *òtirāj*. U tu grupu mogu se dodati i riječi poput *ponèdļak*, *nèdļa*.

Potvrđene su i riječi s ikavskim refleksom: *dȉd, kòlna*, *lȉstve*, *mèdvid*, *mȉjur* (mjehur), *nèvsta*, *sìkira*, *sȉme*, *slipočnica*, *stìnca*, *tȉme*, *simènski (krumpir)*, *dȉ* (uz češće *ʒȅ*), *dòli*, *ùmisto*, *bìžat*, *nàsič* (*nàsjeći*), *tȉlo* (htjelo), *ùist*.

Riječi koje počinju prefiksom *prě-* gotovo uvijek imaju ikavski izgovor: *prisèlli*, *pripísō*, *privȉrnli se*, *prȉtŗpān*, *priporúčt*, *prìvūč*, *pribácio* (se) te prijedlozi *prěd* i *prěko*: *prikò ramena*, *prikò ńive*, *prìd ńega*, *prìd rat*, *pȍprīko*.

Samo je jedan primjer s prefiksom *prě-* zabilježen s ekavskim refleksom: *prévoz*.

Leksem *čovjek* ima oblike *čȍek*.

Ekavski je refleks *jata* zabilježen i u ovim riječima: *vréme*, *trȅbā*, *pȍslē* (*tògā*) (kasnije se čuje i *pȍsļē*), *poréklo*.

Kod priloga na **dě/*de* potvrđeni su završetci *i*, *je* ili *e*: *dȉ*, ali češće *ʒȅ*, *svȕʒe*, *óvde*. Iako ekavski refleks u takvim prilozima može potjecati od iskonskoga *e*, zbog postojanja oblika ikavskoga i jekavskoga se odraza ti primjeri mogu smatrati primjerima ekavskoga odraza *jata*.

Dočetno *l*

Dočetno *l* u glagolskome pridjevu radnom muškoga roda očekivano prelazi u *o* (Lisac 2003: 54) pri čemu dolazi do stezanja skupova *ao* > *o* te *uo* > *o*: *ìmō, ìšō, pòšō, krénō, pòginō*.
U oblicima pridjeva muškoga roda, dočetno *l* katkad se čuva, a katkad prelazi u *o*: *dèbel* (ali i *dèbeo*), *kìsel* (kod jednoga ispitanika i *kìsao*), *tòpal*.

Redukcija i ispadanje vokala

U ovome je govoru (kao i u većini bosanskih govora) česta redukcija vokala, ali valja napomenuti da nisu svi vokali jednako podložni redukciji niti je ta pojava podjednako zastupljena u svim položajima. Redukciji su najskloniji kratki vokali (najčešće *i*) u poslijenaglasnome položaju, ali do nje može doći i u drugim položajima. Posljedica je te pojave ta da sonanti, ali i drugi konsonanti, često preuzimaju slogotvornu ulogu, što će pokazati primjeri zabilježeni u građi.
Ispadanje završnoga vokala *-i* redovito je u oblicima infinitiva.
Gubitak vokala u početnome položaju nije toliko učestala pojava. Najviše je onih primjera u kojima se gubi *o*, obično u oblicima pokaznih zamjenica kad se ispred njih nađe prijedlog koji završava vokalom: *ù nōj bàri*, *nà nōj kàpii*, *nà nāj àsvalt*, *nàkō* (*àuto*).
Redukcija vokala u središnjemu položaju učestala je pojava u ovome govoru. Najpodložniji je redukciji kratki zanaglasni vokal *i*. Brojnost primjera reduciranoga *i* u velikoj je mjeri povezana s pojavljivanjem toga vokala u mnogim kategorijama. Zabilježeni su sljedeći primjeri: *gòdna*, *kòlko*, *čètri*, *Zèncu*, *Kačúnma*, *Slàvca*, *pòledca*, *prisèlli*, *žènli*, *žívlo*, *bàvli, pòvadli*, *pràvli*.
Zabilježeno je nekoliko primjera gubljenja vokala *e*: *pòšlo* (od: *pȍčelo*), *matrìjāl*, *mî čmo*, *tempratúra*, zatim vokala *u*: *òndā*, *krénli*. Rijetko se gubi vokal *a*: *ȍtklē*, *nȅ vļa*, a najrjeđe vokal *o*, koji je uglavnom reduciran u imenu mjesta *Bùsvačа/Bùs^{o}vačа*.
Gubitak vokala u završnome položaju također je česta pojava. Nekoliko je primjera u kojima je zabilježen gubitak završnoga *o*: *sȁm* (*sȁmo*), *èt*. Vokal *e* u prijedlogu *vȉše*: *vȉš* (*vòjārne*) te puno češće kod enklitičkih oblika: *ôn s ȕfatī, dȁ m pròdāš*, Najviše je primjera u kojima se gubi vokal *i*.
U oblicima infinitiva završno *i* redovito ispada: *vȁrat*, *kázat*, *čúvat*, *rèmontovat* te kod glagolskoga pridjeva radnoga: *ȉžūč*.

Sažimanje vokalnih skupina

U štokavskome narječju često dolazi do sažimanja vokalnih skupina kako bi se izbjegao slijed vokala (Lisac 2003: 20). Ta je pojava zabilježena i u ovome govoru. Obično se sažimaju nenaglašeni vokali (*ìmō, pòsō*), a često je sažimanje i skupine *-ae-* u brojevima (*četȉrnēstē*).

U glagolskome pridjevu radnom nakon prelaska dočetnoga *l* u *o* dolazi do stezanja skupa *-ao* > *-o*: *pòšō, ìšō, ìmō, ȉgrō, lȅgō, rèkō, slȁgō, dírō*, ali i do stezanja skupa *-uo* > *-o*: *krénō, okrénō, zóvnō, pòginō*.

Stezanje se skupa *-ao* događa i u N jd. imenica sa završnim *-o* < *-l*: *pòsō, órō*.

Leksem *kao* češće se javlja u obliku *kȍ*, ali se može čuti i *kȁo*.

Često se sažima i vokalna skupina *-ae-* u brojevima: *jedànest*, *četȉrnēstē*, *pètnes, devètnēstō,* a katkad se između vokala ubacuje i *j*: *trȉjes*.

Konsonantizam

U štokavskome narječju nisu svi konsonanti jednako stabilni te često dolazi i do gubljenja pojedinih konsonanata ili konsonantskih skupina (Lisac 2003: 20, 21). U ovome će poglavlju biti opisani konsonanti kod kojih je u ispitanome govoru zabilježena određena promjena.

Glas *h*

Glas *h* nestabilan je i u većini se primjera gubi. Skupina *hv* najčešće se zamjenjuje glasovima *f* ili *v*. Katkad je moguće čuti istu riječ izgovorenu i s glasom *h* i bez njega, ali su primjeri s izgovorenim *h* jako rijetki. Povremeno prisustvo glasa *h* vjerojatno je uvjetovano izloženosti govoru koji ima *h* (primjerice kod muslimanskoga stanovništva) ili izloženosti medijima preko kojih se može čuti standardnojezična norma.

Glas *h* gubi se bez zamjene u početnome položaju: *ȉļadu* (jednom je zabilježeno i *hȉļadu*), *otèlu*, *ȍčemo*, *ôdāš*, *tȉo*, *èvta, rána*, *ládno*, u središnjemu: *meànčki* (ali i *me^{h}ànčki*), *meàničar*, *mȉūr*, *kùina*, *ȕo*, te u dočetnome položaju: *ȍdmā*, *bílo i je* (zamjenica za 3. l. mn. u G), *rȅko* (1. l. jd. aor.).

Gubljenje glasa *h* zabilježeno je i u skupini *hv*: *svȁčāš, svàti*. U riječima u kojima se skupina *hv* nalazi u početnome položaju ili između vokala, ona se zamjenjuje glasom *f*: *ùfati*, *fála*. Zabilježene su dvije riječi istoga korijena u kojima je skupina *hv* zamijenjena glasom *f* (*kafàna*), ali i glasom *v* (*kàva*). Valja napomenuti da je zamjena skupine *hv* glasom *f* u riječi *kahva* i njezinim izvedenicama uobičajenija kod muslimanskoga stanovništva, dok je kod katoličkoga uobičajenija zamjena

glasom *v* (*kavàna*), iako se, kako je i ovdje potvrđeno, i kod katolika može naći oblik *kàfa* (Valjevac 2002: 137, 143).

U G i A mn. zamjenice za 3. l. umjesto *h* često se čuje nastavak *-a*: *šêst njȉā*, *glèda ù njia*.

Glas *f*

Glas *f* postoji te često dolazi u posuđenicama, primjerice: *fàbrika*, *Fráno*, *Förd, fläšca*, ali pojavljuje se također u riječima u kojima se dogodila zamjena skupine *hv* glasom *f*: *ùfati*, *kafàna*, *fála*.

Glas *f* katkad se zamjenjuje glasom *v*: *èvta*, *àsvalt*, a zabilježen je i jedan primjer u kojemu je *f* zamijenjeno glasom *p*: *prâtar*.

Afrikate č – ǯ

U govoru ne postoje dva para palatalnih afrikata: č – ǯ, ć – ǵ. Izgovor je sveden na jedan, srednji izgovor (č̣ – ǯ̣). Ta pojava nije uvjetovana ni položajem afrikate u riječi niti njezinim glasovnim okruženjem: *kȕča*, *srȅča*, *plȍča*, *čȅkat*, *príčali*, *grâǯa*, *ǯȅp*.

Ujednačavanje izgovora afrikata česta je pojava u štokavskome narječju (Lisac 2003: 20), a zabilježena je i u govoru u slivu Lašve (Valjevac 2002: 156) te u govoru u dolini rijeke Fojnice (Brozović 2007: 83).

Refleks skupine **dj*

Grupa **dj* u ovome govoru uglavnom daje *ǵ*: *tùǯē*, *mlàǯi*, *najmlaǯi*, *mèǯa*, *svàǯat*, ali zabilježeni su i neki primjeri s odrazom *j*, primjerice *mèjnīk*, a kod riječi *gospoǵa* najčešće se može čuti oblik *gòspoja*. Pojava odraza *j* u govorima u kojima je odraz skupine **dj* uglavnom *ǵ* nije neuobičajena pojava (Lisac 2003: 52).

Skupine **st, *zd, *sk, *zg*

U ispitanome govoru skupine **st* i **sk* redovito imaju šćakavski odraz: *kršč̣énje*, *kȓšč̣ēni*, *šč̣ène*, *bášča*, *klíšča*, *gòdīšče* (kod jednoga je ispitanika zabilježen i oblik s refleksom *št*: *gòdište*), *šč̣âp*, *dvòrīšče*, *ùšč̣ipci*, *ȍgnjīšče*, *šč̣ípat*, *šč̣ȕcat*, *išči*, *ȉšč̣ū*, dok skupine **zd* i **zg* imaju refleks *žd*: *mòždani*.

Sekvence *-jt-* i *-jd-*

Skupina *-jt-* prešla je u *ć*: *dôć*.

U izvedenicama od glagola *ići* javljaju se različiti ostvaraji skupine *-jd-*. U ispitanome se govoru rijetko pojavljuju oblici u kojima je *-jd-* prešlo u *ʒ́*: *dóʒ́e*, *dóʒ́* (imperativ), *nàīʒ́ēmo*, dok se oblici u kojima je *-jd-* prešlo u *j* pojavljuju znatno češće: *dôjē*, *dôjēmo*, *dôjū*, *dóje*, *dójošē*, *dóji*, *ìzājū*, *otíji*. Sam glagol *ići* redovito ima oblike *ȉʒ́ēm*, *ȉʒ́ēš*, *ȉʒ́ē*, *ȉʒ́ēmo*. Takva je situacija pomalo neobična zato što se smatra da se *ʒ́* u oblicima glagola *ići* pojavljuje analoški prema oblicima kao što je *dođem* (Galić 2019: 93). Međutim, oblici kao što je *doʒ́em* u ovome su govoru tako rijetki da je tvrdnja o analogiji neodrživa. Istu je situaciju zatekao i Brozović u dolini rijeke Fojnice te je također smatra neobičnom i neprirodnom (Brozović 2007: 78). Valjevac pak u govorima u slivu Lašve bilježi najviše oblika u kojima *-jd-* ostaje neizmjenjena (primjerice *dôjdēm*), ali napominje da se u govoru busovačkih ijekavaca češće pojavljuju oblici s promjenom *-jd-* > *-j-* (Valjevac 2002: 169).

Ostale konsonantske promjene

Glas *v*: zabilježeni su neki primjeri u kojima se *v* gubi: *sȅ* (*svȅ*), *kàkī*, *prȁo* (*prȁvo*), *kàu* (*kàvu*), ili se njime zamjenjuje neki drugi glas: *avtóbus*.

Sonanti *l* i *ļ*: zabilježen je jedan primjer u kojemu *l* prelazi u *ļ*: *pļȁc*.

Uočeni su neki primjeri u kojima *ļ* prelazi u *l*: *vàlda*, *cȅdulu*, *pȍsle* (od *posļe*).

Sonant *m*: kod oblika glagola *pamtiti* uočena je zamjena sonanta *m* sonantom *n*: *pântīš*. Isti je primjer posvjedočen i u govoru Fojnice (Meša 2021: 25).

Zabilježen je i jedan obratan slučaj, tj. slučaj u kojemu je sonant *n* zamijenjen sonantom *m* u riječima istoga korijena: *pémzija* te *pemzionéri*.

Kod skupine **wəs* u većini se slučajeva dogodilo premetanje: *svȅ*, *svȁkī*, *svȉ*, ali se ponekad može čuti i zamjenički pridjev *vȁs*: *òplīlī vȁs lȕk*.

U prezentskim oblicima glagola *moći* intervokalsko *ž* prelazi u *r*: *mȍreš*, *mȍre*, *nè meremo* (*nè mremo*). Kod jednoga se ispitanika jedanput čuo i rotacizirani oblik glagola *kazati*: *kârēm*, dok se u ostalim oblicima čuva *ž*: *kâžēm*, *kâžē* ili *j*, osobito u 3. l. jd.: *kâjē*.

U ispitanome se govoru događa i jednačenje po mjestu tvorbe na daljinu: *š ńîm, š ńôm*.

Konsonantske skupine koje počinju okluzivom pojednostavnjuju se njegovim ispadanjem: *čérka*, *kȍ*, *tȉca*, *šènca*.

Katkad ispadaju i drugi početni konsonanti: *nâš* (*znâš*).

Akcentuacija

Akcentuacija je novoštokavska, što znači da govor razlikuje četiri naglaska: kratkosilazni, dugosilazni, kratkouzlazni i dugouzlazni te zanaglasnu duljinu i kračinu. Naglasak može stajati na svim vokalima te na slogotvornome sonantu *r̥*.

Što se tiče distribucije naglasaka, zbog česte se elizije vokala događa da naglasak uzlazne intonacije stoji u jednosložnim riječima (primjerice: *kúpt*). Ta pojava pokazuje da, iako su redukcije i elizije poprilično česte u ovome govoru, još uvijek postoji svijest o višesložnoj strukturi pojedinih riječi te smanjivanje broja slogova zbog ispadanja vokala ne utječe još uvijek na naglasak (Nešović 2023: 242). Zanaglasna je dužina vrlo izražena i čuva se u očekivanim položajima: *mjȅsēc*, *šèšīr*, *pȅkār*, G jd. *šȕmē*, *pȍprīko*.

Od rijetkih se odstupanja može spomenuti i pojavljivanje dugouzlaznoga naglaska na mjestu dugosilaznoga. Primjer je takve pojave riječ *mâjka*, koju informator izgovara s dugouzlaznim naglaskom: *májka, májkōm*. Valjevac također navodi nekoliko takvih primjera te iznosi teoriju da nije nemoguće da su to tragovi čakavskoga akuta, iako se to ne može sa sigurnošću tvrditi (Valjevac 2002: 48).

Govor odlikuje često prebacivanje naglaska na proklitike. Prisutne su dvije pojave prebacivanja naglaska koje treba razlikovati: prenošenje i preskakanje. Prenošenje je povezano s novoštokavskom retrakcijom, pojavom koja se odnosi na povlačenje starih nepočetnih naglasaka za jedan slog prema početku riječi. To znači da se i kod prenošenja naglaska na proklitiku naglasak pomiče samo za jedan slog prema početku naglasne cjeline (Kapović 2015: 32). Rezultat prenošenja je kratkouzlazni naglasak: *ù nās*, *òt kraja*, *sà ńōm*, *òd mōg* (*čȃčē*), *ì jest*, *ì sad*, *nè čekāš*, *prikò ńīvē*, *prikò ramena*, *ù bari*, *zà rādnu* (*snâgu*), *ùs krāj*, *prìd ńega*, *dò tōgā* (*mâjstora*), *ùz rat*, *ìz Bosnē*.

Više je primjera prenošenja nego preskakanja naglaska.

Preskakanje nije izravno povezano s novoštokavskom retrakcijom i naglasak se u tome slučaju ne pomiče samo za jedan slog prema početku naglasne cjeline nego se pomiče na sami početak naglasne cjeline. Rezultat preskakanja je kratkosilazni naglasak: *pȍ trī* (*rázreda*), *nȁ lēžā*, *ȉ zemlju*, *zȁ grāžu*, *nȁ lišće*.

Naglasak se u pojedinim slučajevima može prebaciti i na punoznačne riječi: *dví-trī*.

Zaključak

Cilj je rada bio u osnovnim crtama opisati fonološki sustav govora naselja Duboko u općini Busovača. Građa na kojoj se temelji rad sastoji se od snimljenoga razgovora između autorice i ispitanika. Obradom građe utvrđeno je da u ispitanome govoru nema znatnijih odstupanja od govora toga tipa. Jedna od uočljivih osobitosti svakako je redukcija i ispadanje vokala, pojava koja je zastupljena kod većine bosanskih govora. Odraz *jata* poprilično je nedosljedan – odraz je u velikome broju primjera ikavski, ali se pojavljuju i riječi s jekavskim, ali i ekavskim odrazom. Stječe se dojam da se izmjena ikavskih i ijekavskih oblika ne događa prema pravilu. Kod istoga ispitanika često se mogu čuti dubletni oblici (*ȕvijēk/ȕvik*, *dvî*/*dvȉje*). Ovakva situacija ne iznenađuje s obzirom na to da se kroz busovačko područje proteže ikavsko-ijekavska granica. Osim toga, i kod ikavaca se u slivu Lašve može čuti neikavski odraz isto kao što se kod ijekavaca u Fojnici mogu čuti ikavizmi. Ikavski je refleks *jata* redovit u prefiksu *prě-* te u prijedlozima *prěd* i *prěko*.

Što se tiče konsonantskoga sustava, valja napomenuti gubitak glasa *h*, što je uobičajena pojava u novoštokavskim ikavskim govorima. U svim se položajima gubi bez zamjene. Kada se nađe u skupini *hv*, taj se glas ili gubi (primjerice: *svȁčāš*) ili se zamjenjuje glasom *f*: *ùfati*, *fála*. U govoru postoji jedan par afrikata (*č́* – *ǯ́*). Odraz skupine **dj* u gotovo svim je primjerima *ź*, ali mogu se čuti i riječi s odrazom *j*: *mèjnīk* i vrlo često *gȍspoja*. U ličnim glagolskim oblicima glagola izvedenih od glagola *ići* najčešći je odraz *j*, dok se kod samoga glagola *ići* pojavljuju oblici: *ȉžēm*, *ȉžēš*, *ȉžē*. Iako je situacija *dojem – iže* neobična i neprirodna, ona se pojavljuje i u govoru u dolini rijeke Fojnice. Što se tiče skupina **st, *zd, *sk, *zg*, odraz je uglavnom šćakavski, samo se iznimno pojavljuju i pojavljuju i štakavizmi.

Akcentuacija je novoštokavska te govor odlikuje često prebacivanje naglaska na proklitike te je češće prenošenje (rezultat kratkouzlani) nego preskakanje naglaska (rezultat kratkosilazni).

Istraživanje je pokazalo da je ispitani govor naselja Duboko u općini Busovača posjeduje više osobitosti novoštokavskoga ikavskog dijalekta. Prevladava ikavski odraz *jata*, iako je zabilježen i veliki broj jekavizama. Važno je pak napomenuti da su ikavizmi u povlačenju, tj. najčešće se čuju kod starijega stanovništva, dok kod mlađih generacija ikavizam gotovo potpuno izostaje. Ista je situacija i sa šćakavskim oblicima. Naselje Duboko vjerojatno je podložnije tomu utjecaju zato što nije izolirano naselje, nego je sastavni dio Busovače, mjesta koje je središte općine.

Popis literature

1. Brozović, D. 2007. Govor u dolini rijeke Fojnice. *Hrvatski dijalektološki zbornik 13*. Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
2. Brozović, D. 1966. O problemu ijekavskošćakavskog (istočnobosanskog) dijalekta. *Hrvatski dijalektološki zbornik 2*: 119–208.
3. Galić, J. 2019. Fonološki opis novoštokavskih ikavskih govora Vrličke krajine u svjetlu drugih govora Dalmatinske zagore. *Croatica et Slavica Iadertina 15/1*: 73–104.
4. Kapović, M. 2015. *Povijest hrvatske akcentuacije*. *Fonetika*. Zagreb: Matica hrvatska.
5. Lisac, J. 2003. *Hrvatska dijalektologija 1. Hrvatski dijalekti i govori štokavskog narječja i hrvatski govori torlačkog narječja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
6. Meša, E. 2021. *Govor Fojnice.* Završni magistarski rad. Filozofski fakultet. Sarajevo.
7. Nešović, M. 2023. Говор села Шеховци (опис фонолошког система и један синтаксички куриозитет). *Primenjena lingvistika 24*: 231–249.
8. Valjevac, N. 2002. Govor u slivu Lašve. Halilović, S. (ur.). *Bosanskohercegovački dijalektološki zbornik*, knj. 9. Sarajevo: Institut za jezik u Sarajevu.

THE LOCAL DIALECT OF DUBOKO NEAR BUSOVAČA (BASIC FEATURES OF THE PHONOLOGICAL SYSTEM)

Abstract

This paper aims to describe the basic phonological features of the local dialect in the Duboko settlement near Busovača. Dialects of the municipality of Busovača were analysed as part of a research project on dialects in the Lašva river basin. The research has established that the dialects spoken in the Lašva basin (where Busovača is also located) are Novoštokavian Ikavian, but that a narrow strip along the Kozica river in Busovača is Ijekavian Šćakavian. The objective of this paper is to describe the basic phonological units in order to determine whether Ikavian or Ijekavian features are predominant in the local dialect of the Duboko settlement, which is located along the Kozica river, or if it is a mixture of both.

Keywords: *Štokavian, Novoštokavian Ikavian, Ijekavian Šćakavian, phonology, Busovača*

UDK 821.163.4(497.6).09-2 Kurtagić, F
Izvorni naučni rad

Ikbal Smajlović
Ibnel Ramić

NA RAZMEĐU TRADICIJE I SOCIO-POLITIČKE ANGAŽIRANOSTI: DRAMA „ŽRTVE TRADICIJE“ DERVIŠA IMAMOVIĆA

Sažetak

Rad pruža kratki uvid u evolutivni put bošnjačke drame, s posebnim zanimanjem za međuratni period. Ipak, prvenstveno je usredsređen na dramski tekst „Žrtve tradicije“ Derviša Imamovića koji, zapravo, pripada grupici tekstova s početka njegove spisateljske karijere sačuvanih do danas. Iako ova drama izrasta na tradicionalnim postavkama i na „klišeiziranom melodramskom sižeu“ o dvoje nesretno zaljubljenih, sa osjetnim utjecajima narodnog igrokaza i folklorne melodrame, ona nije samo tekst ljubavnog karaktera, već je to svojevrsna Imamovićeva kritika patrijarhalnog obrasca življenja te onih društvenih strujanja koja strogo i slijepo, često i neracionalno, nastoje očuvati svekolikost tradicionalnih vrijednosti koje su nerijetko nepremostiva prepreka mladim ljudima u „novom vremenu“ te njihovim identitetskim samotraženjima i samodređenjima.

Ključne riječi: *bošnjačka međuratna književnost, melodrama, folklor, socijalna angažiranost, patrijarhalni obrazac, „žensko pitanje“*

UVODNA BILJEŠKA

Ukratko i podsjećanja radi, Derviš Imamović zenički je revolucionar i borac, urednik i saradnik u brojnim časopisima, ali i pjesnik, pripovjedač, dramatičar, romansijer i prevoditelj, koji se u bosanskohercegovačkoj književnosti javlja u periodu međuraća – preciznije, 1932. godine kada, nakon nekoliko lirskih pokušaja objavljenih u tadašnjoj periodici, i pobjeđuje na „Gajretovom“ književnom natječaju s dramom „Dekret“. Nju je, zajedno sa još dvije drame („Žrtve tradicije“ i „Svjetski čovjek“), već naredne godine štampao u Derventi kao knjigu sa jednostavnim imenom „Drame“. I ovi početni Imamovićevi književni tekstovi sugeriraju njegovu osjetljivost u kontekstu socijalne problematike te stidno najavljaju njegovu buduću i znatno snažniju socijalnu

angažiranost na temelju lijeve, marksističke ideologije, kako u općeživotnom tako i u umjetničkom smislu. Dokaz tome jesu i biografski podaci iz njegovog života koji otkrivaju i njegovu revolucionarnu prirodu, ali i docniji dramski tekstovi u kojima je, po svemu sudeći, ta socijalno angažirana i ideološka nota bila direktnija i snažnija, zbog čega su, dakle, osim tri pomenuta i do danas sačuvana, odmah po svom izlasku bili zaplijenjeni i uništeni („Erotički pakao“[1], „Smjena“, „U mučilištu“ i „Žrtve Jugoslavije“). Nakon toga Imamović se posve okreće proznom stvaralaštvu, zadržavajući istu (po)etičku orijentaciju. Pratimo to i kroz njegovu pripovijest „Halda“ koja je, također, netom po svom izlasku 1939. godine, bila cenzurirana i zabranjena (ali sačuvana do danas), ali i u njegovim kasnijim romanima „Granit“ i „Crveno proljeće“ napisanim u duhu socrealističke poetike.

KRATKA HRONIKA BOŠNJAČKE DRAME S AKCENTOM NA NJENA MEĐURATNA POETIČKA GIBANJA

Tragove dramskog stvaralaštva, uslovno govoreći, pronalazimo još i za vrijeme srednjovjekovne Bosne, kada je ono uglavnom „lakrdijaško-zabavljačkog“ tipa i svedeno na „teatar glumca i glumačke improvizacije“ (J. Lešić 1991: 10 i 11) na vlastelinskim dvorovima. Iako se i to prekida dolaskom Otomanske Imperije (doduše, uz docniju pojavu „karađoz teatra“), kontinuitet dramskog stvaranja donekle je očuvan djelovanjem franjevaca čiji se misionarsko-prosvjetiteljski rad ponekad odvijao i pod krinkom stvaranja / njegovanja „crkvene drame“ (J. Lešić 1991). Tek pred sami kraj Osmanske Carevine, a naročito dolaskom Austro-Ugarske Monarhije započinje i aktivnije bavljenje dramskim stvaralaštvom, što je ipak izražajnije kod naroda iz susjednih zemalja (Srbija i Hrvatska), koje su već ranije započele ovakva djelovanja sa lutajućim glumačkim skupinama te su, dakako, na svom repertoaru imale romantičarske tekstove u duhu vlastitih nacionalnih te religijsko-kulturnih osobenosti. Zato i nisu mogli ostavariti naročito saživljavanje niti plodonosan utjecaj na bošnjačko stanovništvo, čije su različite tradicijsko-kulturne te etičko-religiozne specifičnosti u kontekstu strogo uokvirenih socio-patrijarhalnih normi nametale i potrebu posve drugačijeg pristupa u stvaranju dramskih tekstova (usp. Muzaferija

[1] Iz izvještaja Kotarskog suda u Zenici (12. 9. 1941.) saznajemo da je prilikom hapšenja D. Imamovića kod njega nađena (i oduzeta!) brojna literatura, što vlastita, što tuđa, a spisak broji ukupno 88 stavki. Na tom spisku za „Erotički pakao“ stoji napomena da se radi o nezavršenom scenariju, a za „Smjenu“ da je riječ o „drami iz rudarske Kakanjske katastrofe“.

1998). Budući da je ovo i veoma turbulentno vrijeme kojim je posebno pogođen i dosta dezorijentiran bošnjački korpus društva, jer se dokida višestoljetna bliskost s Orijentom u sudaru s valom zapodnocivilizacijskih tekovina, bošnjački književnici pristupaju dramskom stvaralaštvu kao reprezentu i zastupniku njihovih težnji, ciljeva i potreba u „novom" i drugačijem vremenu, afirmirajući najčešće uključivanje u tekuće društveno-političko-kulturne metamorfoze i proces evropeiziranja, ali sa naglašenom tendencijom očuvanja samosvojnosti i moralno-religioznih vrijednosti orijentalnih korijena. Iako austrougarska vlada na različite načine pokušava spriječiti „buđenje" nacionalne (samo)svijesti te kulturni preporod sve tri naroda Bosne i Hercegovine, masovnost kulturno-prosvjetnih udruživanja, organiziranje čitaonica (kiraethana, kod Bošnjaka) i pokretanje časopisa, ipak, zrcali opredijeljenost i ustrajnost koja neće biti zaustavljena uprkos svim poteškoćama i socijalno-političkim kompleksnostima. Unutar ovakvih društava, iako tek povremeno i izrazito amaterski, bit će njegovana i dramska umjetnost, svedena isprva na igrokaze, dramske spjevove i prigodničarske komade. Inicijativom časopisa Behar javljaju se i prvi bošnjački dramski pisci (Safvet-beg Bašagić, Riza-beg Kapetanović, Hamid Šahinović Ekrem, Edhem Mulabdić, Husein Đogo) pa na taj način i „bošnjačka drama, bez oslonca u baštini, određena potrebama amaterske scene i još neizgrađenim ukusom publike, a pod stalnim imperativom očuvanja nacionalnog identiteta, započinje svoj razvojni put od elifa, tražeći teme i inspirativna vrela u historijskom i epskom materijalu, ali ponekad i u uzburkanim savremenim zbivanjima" (Muzaferija 1998: 8). Zato se uglavnom romantičarski usredsređuju na povijesne teme i na epsko narodno stvaralaštvo, čime se nastoji podići rodoljubivo osjećanje i nacionalna samosvijest (npr., Safvet-beg Bašagić, Riza-beg Kapetanović, Hamid Šahinović Ekrem – dramski spjevovi *Anđelija*, *Fata sa Krajine*, *Zmaj od Bosne*). Većina kritike ističe dominantnost žanra melodrame[2] u ovom periodu. To, tragom J. Lešićevih (1991) istraživanja, sublimira i Muzaferija:

> *U kazalištima i dramskom životu Bosne i Hercegovine devedesetih godina 19. stoljeća, koji se preko putujućih družina odvijao pod utjecajem repertoara iz Beograda, Zagreba i Beča, kao dominantan žanr nametnula se melodrama i u svim elementima svoje emocionalne i ekspresivne svrhovitosti osvojila diletantske scene raznorodnih nacionalnih*

[2] Baluhati (1981) kao karakteristike melodrame navodi emocionalnu teleologiju (gradnja sižea, teme, junaci i njihov dijalog podliježu zgusnutoj emocionalnoj ustreptalosti koja se prenosi i na publiku); etičku teleologiju (sveprisutnost moralističkog konstruiranja, koje se prenosi i van teksta – na publiku, rezultira u konačnici pobjedom pozitivnog nad negativnim principom); zadatost u ocrtavanju likova, naglašenim kontrastom među njima i dinamičnosti radnje; precizirana konstrukcija; usmjerenost na kontinuirano održavanje pažnje publike i njenu stalnu „uključenost" različitim i dobro osmišljenim postupcima itd.

društava, pa je logično postala i temeljni žanr bošnjačkog dramskog stvaralaštva. Magični mehanizam sižejnog ustrojstva melodrame, gdje se, u nizu neobičnih događaja, junaka, tajni i obrta, u suzama slavi pobjeda pozitivnog principa, proradio je u povitku bošnjačke dramaturgije i razvio se u nekoliko modela kao što su historijska, folklorna, društvena i edukativna melodrama, s tim što se čak i komedija oslanjala na mnoštvo melodramskih efekata (Muzaferija 1998: 8).

Časopisi su predstavljali, kako u austrougarskom dobu, što naglašava i Rizvić (1985), tako i nakon Prvog svjetskog rata, odnosno u periodu međuraća, najčešći način književnog djelovanja tadašnjih pisaca. Posredstvom nacionalnih društava te časopisa, s dominacijom „Gajreta" i „Novog Behara", bošnjački međuratni pisci objavljivat će i svoje dramske tekstove. Idalje se glavnina dramskih izvođenja svodi na amatersku scenu i prilike, mada će ubrzo nakon rata, tačnije 1920. godine, biti oformljeno i *Narodno pozorište Sarajevo*, a nekih desetak godina kasnije i *Narodno pozorište Bosanske krajine u Banjaluci* (v. detaljnije u J. Lešić 1985). Međutim, većinski dio bošnjačkog dramskog stvaralaštva izrast će na već postavljenim stilsko-žanrovskim temeljima austrougarskog perioda „pa tako dolazi do produžavanja neoromantičarskog toka historijske i folklorne melodrame, kao i komedije, dok se paralelno s njim javljaju socijalno angažirana i psihološka drama, rađena najčešće u realističko-naturalističkom ili čak ekspresionističko-simbolističkom prosedeu" (Muzaferija 1998: 15).

Ovakav razvoj dramskog stvaralaštva u Bosni i Hercegovini te dominantnost melodrame u austrougarskom i međuratnom periodu doima se krajnje logičnim ukoliko imamo na umu sljedeće: kompleksnost društveno-političke zbilje; strukturu publike i glumačko-scenske mogućnosti; motivsko-tematske sadržaje te idejno-ideološke preokupacije autora. J. Lešić (1991) primjećuje i naglašava, pozivajući se također na Baluhatija, kako je melodrama u svojoj prirodi donekle već *tendenciozna umjetnost* čiji *konstruktivni i emocionalni oblici direktno djeluju*, pa se i ideje autora najlakše putem melodrame sugestivno prenose te dopiru do same publike. Socijalna usmjerenost i angažiranost dramskih pisaca međuratnog vremena, koji su bili bliski pokretu socijalne literature ili su bili čak njegovim dijelom, nerijetko se naslanja na melodramska društvena propitivanja pisaca preporodnog doba i već odavno otvorena pitanja nacionalnog osvješćenja, begovsko-kmetskih odnosa, iseljavanja u Tursku, započetog procesa evropeiziranja i borbe između tradicionalnog i modernog itd. Dakle, općenita situacija, ali i ukus te profil publike, urednička i ideološka-politička koncepcija časopisa (što su najčešće bili i naručitelji dramaskih tekstova), kao

i popularnost određenih tema i uopće melodrame kao vrste (u kojoj se mire te prožimaju socijalno angažirani, moralno-didaktički, zabavni te folklorno-tradicijski elementi), uz svu složenost društveno-političkih prilika međuraća (između svega ostalog i hapšenja te cenzure), diktatno su uslovljavali i kreirali konačni oblik, stil i idejno-ideološku snagu i domet dramskih ostvarenja, čak i lijevo orijentiranih pisaca. Pridodajmo svemu ovome i prethodno pomenuti Muzaferijin zaključak o nepostojanju dramske baštine i, u tom kontekstu, kretanju sa *nulte tačke naših pisaca*.

NA RAZMEĐU TRADICIJE I SOCIO-POLITIČKE ANGAŽIRANOSTI: DRAMA „ŽRTVE TRADICIJE“ DERVIŠA IMAMOVIĆA

O dramama, ali i o Imamovićevom stvaralaštvu općenito, vrlo je malo i površno pisano[3]. Drama „Žrtve tradicije“, kao što već ranije pomenusmo, štampana je u Derventi 1933. godine u zajedničkoj knjizi pod nazivom „Drame“ skupa sa njegovim prvim dramskim tekstom „Dekret“ te komedijom u jednom činu „Svjetski čovjek“. Već naredne godine, objavljena je u „Novom Beharu“ (15. 8. 1934., broj 3-4, Pregled, Nove knjige, str. 69) vrlo kratka i poprilično negativna recenzija, potpisana inicijalima A. N. (najvjerovatnije Alija Nametak, urednik) koja se prvenstveno referira na Imamovićev „Dekret“, a tek usputno i površno, s jednakim kritičkim raspoloženjem, dotiče se i drame „Žrtve tradicije“. Prosudba je svedena na zaključak kako *otac Ibrahim beg je takav krvolok, da ne mogosmo dalje od polovice prvog čina*. Dalje, A. N. naročito naglašava kako ovaj svoj kritički osvrt piše tek po dužnosti, jer Imamovićeve *drame su složene u knjigu, ali ipak ne spadaju u književnost*. Predstavlja ga kao mladog pisca koji je otprije poznat budući da je *napisao nekoliko pjesmica štampanih u „Lirici“ u u šestom godištu* te potencira kako *napisati lirsku pjesmu svakako nije umjetnost koliko napisati dramu, koja je najsloženiji književni posao*,

[3] O Imamoviću su uglavnom pisali tek uzgredno i površno, najčešće u kontekstu općenitog interesiranja za bošnjačku, odnosno bosanskohercegovačku književnost, naprimjer i: Rizvić (1980), Tutnjević (1982), Vučković (1991), J. Lešić (1991) itd. Doduše, Salih Jalimam jedan je od rijetkih koji se u par navrata osvrtao na život i književnu zaostavštinu ovog pisca, ali i doprinos kulturi Zenice i BiH uopće. On je napisao i predgovor njegovim „Sabranim djelima“ pod naslovom „Derviš Imamović ili krik iz provincije“ (vidjeti: Jalimam 2004). Više o Imamovićevom stvaralaštvu i životu pisao je i Smajlović (2018. i 2019.).
Kratki prikaz romana „Granit“ napisao je u časopisu „Metalurg“ (od 7. 9. 1972.) Kemal Mahmutefendić. Nešto su brojniji tekstovi kada je u pitanju njegova uloga u organiziranju ustanaka za prava radnika te o ilegalnoj borbi i pripremanju revolucije i oružanog otpora protiv fašističke vlasti. Takav slučaj je u sljedećim publikacijama: Rajko Kovačević i Marko Rajić „Zenička ilegalna partijska organizacija i SKOJ u 1941. i 1942. godini“, Ćamil Kazazović „Zenica u oružanoj revoluciji“, Božo Jokanović „Radnički pokret Zenice do 1941. godine“ itd.

zaključujući na kraju da *zato mi i imamo previše lirike i premalo dobrih drama*. Iako u principu ova procjena umjetničke vrijednosti Imamovićevih drama nije pogrešna, ne smijemo zanemariti ni razlike u njihovim poetičkim i ideološkim polazištima, koje su, također, mogle imati utjecaj na ovakvu konačnu valorizaciju. Čini nam se važnim upozoriti i na činjenicu da su ovo Imamovićevi početni tekstovi te da je u trenutku njihovog objavljivanja bio vrlo mlad (ima jedva dvadesetak godina), i u životnom i u poetičkom smislu, a da će njegovo kasnije prozno stvaralaštvo, makar u kontekstu socijalno angažirane literature, biti poetički uvjerljivije i ideološki razrađenije.

Zanemarujući osnovne diferencijacije u kontekstu idejno-ideoloških stajališta, ni u tematskom ni u poetičkom smislu drama „Žrtve tradicije" ne donosi neku naročitu novinu u odnosu na drame Imamovićevih savremenika, koje su, također, najčešće bile motivirane ili tadašnjim socio-političkim prilikama ili tradicijom. Iako ova drama izrasta na *klišeiziranom melodramskom sižeu* o dvoje nesretno zaljubljenih, odnosno o udaji za nevoljenog kao arhetipskoj temi, sa osjetnim utjecajima narodnog igrokaza i folklorne melodrame, ne bismo je trebali čitati tek kao tekst ljubavnog karaktera, već, zapravo, kao svojevrsnu kritiku socio-patrijarhalnih odnosa te onih društvenih strujanja koja strogo i slijepo, često i neracionalno, nastoje očuvati svekolikost tradicionalnih vrijednosti koje su nerijetko nepremostiva prepreka mladim ljudima u „novom vremenu" te njihovim identitetskim samotraženjima i samodređenjima. Drugim riječima, u njoj pronalazimo i implicirani odbljesak dubljih povijesnih socio-političkih trauma i identitetsko-kulturnih lomova bošnjačkog naroda te svekolikih previranja tipičnih i za bošnjačko, odnosno bosanskohercegovačko društvo između dva svjetska rata. Dakle, iako tek naznačeno i u drugom planu, u tekstu pronalazimo jedan sublimirano skiciran splet socio-političkih pojava karakterističnih za period međuraća, koji sugerira unutarnje metamorfoze i previranja bošnjačkog društva, podrazumijevajući tu, naprimjer, i pitanje urušavanja begovata. Naznaku prisustva svijesti samih likova drame o odvijanju tog procesa (što naslućujemo i iz razgovora Ibrahimbega i njegovog budućeg zeta Jusufa, kada zaključuju kako se vrijeme mijenja i kako se njihov soj sve češće i više povodi za nemoralom i pošastima „novog vremena", prvenstveno rakiji), Imamović iskorištava kako bi problematizirao i fenomen njihovog istrajavanja u pokušajima da se zadrži tradicionalni oblik života i očuvaju familijarni ponos i vrijednost date riječi po svaku cijenu (*Ja što reknem, ono mora biti i stvar je svršena!*), dok se, istovremeno, usvajaju i slijede i neke zapadnocivilizacijske tekovine, bez naročite frtutme i opiranja. Tako na idejno-ideološkom planu drama onda uprizoruje i sukob starog i novog, odnosno tradicije i „novog vremena" (što je moguće

pratiti kroz cijelu dramu, ali i, što je posebno znakovito, u samom navođenju lica na početku drame – za sve, osim za Seada, stoji da su *u narodnoj nošnji*), kao i nagovještaj klasnih antagonizama, budući da naspram bogatog i uglednog Jusufa stoji Sead kojeg Ibrahimbeg u više navrata naziva *hrđom*, *šugom* i sl.

***IBRAHIMBEG**: (u tempu šetnje dolazi s lijeve strane s Jusufom; ozbiljno razgovaraju) Štono ti veliš, baš ne bi valjalo da se s tim oteglo.*

***JUSUF**: (nalazi se na lijevoj strani Ibrahimbegovoj) Svijet ko svijet – pogani jezici, sve sami pogani jezici.*

***IBRAHIMBEG**: To je istina.*

***JUSUF**: Čuo sam, mnogi su htjeli i da raskopaju. Ali ja sam kod toga potpuno miran ostao, jer, mislim ja: da je to do koga drugoga stalo, moglo bi i to biti, ali Ibrahimbeg je po srijedi.*

***IBRAHIMBEG**: E, toga se i nije trebalo bojati, jer, dina mi, volio bih glavu izgubiti nego da se ne izvrši moja zadana riječ.*

***JUSUF**: I ja sam tako mislio. Ali, eto, sada je to već gotova stvar.*

***IBRAHIMBEG**: Jesi li već sve spremio?*

***JUSUF**: Sve, vala – i najmanju sitnicu. Samo sam sada pošao da te upitam šta ti misliš, kuda bi fijakere redali. Ili ovuda uz sokak, pa gore prema mahali ili dolje prema Londži, pa na donju cestu? (...)*

***JUSUF**: Biće fijakera, ja računam, u najmanju ruku, makar, pedeset, a biće i auta dva-tri, biće konjanika, biciklista... Biće toga čitava silesija.*

***IBRAHIMBEG**: E, onda je bolje uz sokak gore prema cesti, pa što ne mgne stati u sokak, neka se reda po cesti. Ja držim tako je najzgodnije.*

***JUSUF**: Boga mi, tako je. Samo, eto, to mi je najveća briga, ko će ih dospjeti tolike počastiti?*

***IBRAHIMBEG**: E, to i hoće biti malo potežak posao.*

***JUSUF**: Doduše, ja sam se i za to pobrinuo: naručio sam pet-šest okretnih konobara, pa nek oni poslužuju, jer niko ne može poslužiti kao oni. A najviše sam ih stoga uzeo što sada valja svatove i rakijom počastiti.*

***IBRAHIMBEG**: ja, Bog ga ubio, ko uvede da se u muslimanskim svatovima rakija pije.*

***JUSUF**: E, šta ćeš: vrijeme. Sada čitava graja ako se na svadbi i rakija ne iznese. A baš ni meni to nije drago, jer kod rakije dođe najprije do svađe. Skoro u Gluhića umal' da ne*

padne mrtva glava. Nažderu se rakije, izgube pamet, i onda je lakše – mego pobiti se. U dva, u tri maha dovezali se mene neki jarani da me propiju, ali ja velim – neće u moja usta dok sam ja živ (Imamović 2004: 72 i 73).

Drama „Žrtve tradicije" tako problematizira, na šta donekle upućuje već i njen podnaslov, obličja i kompleksnosti savremenog muslimanskog života „razapetog" između tradicije i „novog vremena", usredsređujući se posebno na sliku intimnog života i odnosa unutar same porodice, a onda posredno propitujući i tradicionalne vrijednosti te ukupne socio-patrijarhalne odnose na nivou šire zajednice. Dakle, ovim dramskim tekstom Imamović kritizira određene tradicionalne norme i, zapravo, potkopava patrijarhalni način života i razmišljanja, u čijem je središtu stroga i čvrsta figura muškarca / oca koji se pita za sve i čija je riječ posljednja i neprikosnovena u porodičnim okvirima, posebice kada je u pitanju sudbina djece. Dramski sukob ovdje i nastaje tako što Ibrahimbeg odluči svoju kćer Azru, protivno njenoj volji i posve svjestan da ona iskreno voli Seada, udati za bogatog i uglednog Jusufa. Dramski tekst usputno sugerira i finansijske motive, upozoravajući, kroz mučne slike u nastavku, na učestalu pojavu dogovorenih i interesnih brakova zarad očuvanja društvenog statusa ili osiguranja porodičnog blagostanja.

***IBRAHIMBEG**: (dometne) Pa onda u toj želji skapajte od gladi i od svake bijede? Ta, ona je i moja kći kao tvoja; ja se za nju brinem isto kao i ti. Kako god tebi ne bi bilo drago da nastrada, tako ne bi ni meni. Da ja o tome svemu nisam razmislio, zar bih ja to učinio, ali – vidim ja – čovjek ugledan, iskusan, zna šta je to život a, što je najglavnije, on je – bogat. Pa kad je dadneš u bogatu kuću, onda se ne treba bojati. A svakoj ti je bijedi i nesreći uzrok – sirotinja i neimaština* (Imamović 2004: 68).

Ibrahimbeg je lik simbol. Autoritativna figura oca / muškarca zrcali sve patrijarhalne principe i vrhovnu poziciju moći koja onda ni najmanje ne tolerira da se njegove odluke propituju niti da se *jednoj šmrkavici* da mogućnost da sama odluči o svojoj sudbini ili o bitnim životnim pitanjima uopće, bez obzira što se tiču ponajviše upravo nje same.

***ZARFIJA**: Promisli, robu Božiji! Grijeh ti je! Ona će svisnuti od jada! Zašto je bar nisi pitao?*

***IBRAHIMBEG**: Još ću pitati jednu šmrkavicu, kao da sam ja malodoban pa ne znam ništa zrelo razmisliti?!*

***ZARFIJA**: Ne kažem ja da ti ne znaš, ali trebao si je bar upitati. Dijete ima svoga ašika, pa ko zna hoće li ga moći i zaboraviti.*

***IBRAHIMBEG**: Ha, eto, to je ono što me je i natjeralo da s tim pohitim! Još se moglo i dogoditi da mi ode i za onu hrđu. A, veliš, i pitat sam je trebao?! Eto, vidiš. Koliko si ti pametna! Gdje ćeš ti još dijete pitati?! Ko je dječijoj želji udovoljio? Promisli der ti o tome malo zrelije.* (Imamović 2004: 68)

Već i najtanahnija primisao da se radi o propitivanju donijetih odluka, a kamoli tek o suprotstavljanju autoritetu oca / muškarca, po pravilu se vrlo skupo plaća, nerijetko i teškim batinama. U tom kontekstu vrlo tegoban, upečatljiv i značajan jeste i prizor iz drame u kojem Azra, shrvana očajem i u svojevrsnom bunilu, na očevo pitanje o pristanku na dogovorenu udaju, što se doima, zapravo, retoričkim i krajnje sarkastičnim, posve nesvjesno odgovara negativno, a odmah sljedećeg trena *uhvati se za usta*, postavši svjesna učinjenog, pokušavajući poništiti i izbrisati već izgovoreno. Razlog tomu i nije toliko strah od degeneka koji zasigurno slijedi u takvim prilikama, koliko njena svijest o važnosti i veličini samog tog čina, kao i „probuđeni" osjećaj krivice i stida koji su u nju „usađeni" i „pohranjeni" odgojem i strogošću patrijarhalnog obrasca življenja. Dakako, Imamović ovdje računa i na sugestivni efekat ovog prizora na publiku.

***IBRAHIMBEG**: (sarkastički) Ti bi danas, kad svatovi dolaze da te vode, da babo prekrši svoju zadanu riječ i da te dadne za Seada, ha?*

***ZARFIJA**: Pusti je, Boga ti, dosta joj njezine muke.*

***IBRAHIMBEG**: Hm, teške li muke, pobogu brate. Digni der malo tu svoju glavicu, tu zelenu tikvicu (Diže joj glavu) da te babo nešto upita.*

***AZRA**: (dignula je glavu, jeca i gleda u oca, kao da očekuje smrtnu osudu)*

***IBRAHIMBEG**: Voliš li ti Jusufa?*

***ZARFIJA**: Prođi je se, Boga ti!*

***IBRAHIMBEG**: Reci der, voliš li?*

***AZRA**: (u duševnoj depresiji, čisto mehanički) Ne volim?!*

***IBRAHIMBEG**: (pale mu se živci i postaje nasrtljiv) Ne voliš?!*

***AZRA**: (kao gore) Ne volim!*

***IBRAHIMBEG**: A hoćeš li poći danas za njega?*

***AZRA**: (isto) Neću! (ali pošto to izgovori, postane svjesna situacije i uhvati se za usta)*

***ZARFIJA**: (za tog kratkoga dijaloga nalazi se na razini neshvatljivosti)*

***IBRAHIMBEG**: (njegova bura krvi postiže kulminaciju; trgne tatarku, koja mu je bila omotana oko pasa. Otrgne Azru od Zarfije, tresne je o pod i počne nemilosrdno udarati, vičući kao bijesan) Nećeš?! Nećeš?!*

***ZARFIJA**: (padne i svojim tijelom štiti Azru, puštajući neke neartikulisane glasove)*

***AZRA**: (jauče i uvija e kao zmija u procjepu) ...ba... bo, ...ba... bo... ...a... a... a... a... a... a... a.*

***IBRAHIMBEG**: (sve bjesnije udara) Ne-ćeš?! Ne-ćeš?!*

***ZARFIJA**: (diže se prema Ibrahimbegu; hvata ga za ruke, ali mu ih ne može uzdržati) Di... na... ti, ... pus... ti...!*

***IBRAHIMBEG**: (nesmetano produžuje udaranje) Hoćeš li?! Hoćeš li?!*

***AZRA**: (se uvija od bolova) ... Ho... ću...*

***ZARFIJA**: (ovije mu se oko vrata i na taj ga način spriječi da ne može više udarati) ... Oh... oh, ...po... bo... gu... ah...*

***IBRAHIMBEG**: (spriječen je i prestaje udarati; briše znoj; umorno diše) Hoćeš! Hoćeš!*

***AZRA**: (previja se od bolova, pipa se po tijelu i jeca)*

***ZARFIJA**: (klekne kraj nje, miluje je) Šuti, dušo... srce moje...*

***IBRAHIMBEG**: (nadkuči se nad Azru) Hoćeš li sada?*

***AZRA**: (ne odgovara samo jeca)*

***IBRAHIMBEG**: (lupne nogom) Govori, hoćeš li?!*

***ZARFIJA**: Hoće, hoće.*

***IBRAHIMBEG**: Nju hoću da čujem!*

***AZRA**: (rezignirano) Ho... ću...*

***IBRAHIMBEG**: (trijumfalno) Hoćeš, hoćeš, bogme! (kratka stanka) Ja sada idem, a za sat za dva doći će svatovi, a nek ostane štagod nespremljeno, pa se držite. (omotaje tatarku i odlazi na lijevu stranu)* (Imamović 2004: 70).

Važno je i posebno istaknuti kako svekolike Zarfijine pokušaje da ispotiha utiče na odluke svog supruga, u živoj iluziji da će ih smekšati ili izmijeniti, nipošto ne smijemo razumjeti i tumačiti kao svjestan čin direktnog suprotstavljanja muškom autoritetu. Te njene upadice čitamo tek kao vapaj očajne žene (to je, zapravo, čisti majčinski instinkt koji se ne može kontrolirati), nemoćne da kroji vlastitu sreću i sudbinu, a kamoli da se buni i kome suprotstavlja ili da koga brani i štiti. Tako je, zapravo, na idejno-ideološkom planu drame, još i naglašenija inferiorna pozicija i svekolika nemoć figure žene, ali time i snažnija implicirana autorova teza o nužnosti emancipiranja muslimanske žene[4], kao i kritika patrijarhalnom obrascu života i razmišljanja općenito. U krajnjem slučaju, njene upadice mogu funkcionirati u tekstu i kao sveprisutni glas etike i savjesti.

Nemogućnost Azrine pobune, odnosno bijega od kuće i udaje za voljenog Seada, uvjetuje nekoliko važnih faktora. Koliko je uslovljeno karakternom snagom pojedinca, toliko je, s druge strane, i kulturološki uvjetovano odgojem i religioznim uvjerenjem kako je za konačnu bračnu i općeživotnu sreću potreban blagoslov roditelja, ali i, istovremeno, generalnom socijalnom pozicijom koju žena ima u patrijarhalnom sistemu. Otuda i naglašen Azrin strah pred brigom za majku koja bi u tom slučaju, zapravo, postala direktnom žrtvom očeve srdžbe i osvete u Azrinom odsustvu.

[4] U radu izdvojeni primjeri upravo zrcale i svjedoče inferiornu poziciju žene u patrijarhalnom društvu i kulturi. Jasno je da Imamović ovdje, kao i u ranijoj drami „Dekret“, šalje impliciranu kritiku takvom stanju te protežira ideju o nužnosti emancipiranja muslimanske žene i nadovezuje se na već otvoreno „žensko pitanje“. Bez detaljnije komparacije i analize, zanemarujući ideološke i druge razlike među njima, tek dopune radi, među brojnim mogućnostima u ovom kontekstu, navodimo i slična promišljanja i stavove Ahmeda Muradbegovića. U njegovim međuratnim esejima i člancima, jasno se da zaključiti kako on ovaj problem vidi i kao najveći socijalni problem novog društva i vrlo oštro osuđuje patrijarhalni sistem i primitivizam u tumačenju liberalizma islama i nedostatak ili iskrivljenje moralnih načela koja će zloupotrijebiti povlastice koje se nude samo u izvjesnim prilikama (poligamija, brakorazvodna sloboda i sl.). U takvim prilikama, po njemu, žena je svedena tek na objekt koji je tu da bi udovoljio svim željama svoga gospodara (muškarca) i njegovim „zvjerskim instinktima“. Takva žena nije navikla na otpor, u njoj je „utučena svijest i ljudsko dostojanstvo“ i ona tako živi i trpi prihvatajući sve to kao neminovnu sudbinu koja i ne može biti drugačija, čime njena cjelokupna tragedija postaje i veća. Ona će tako živjeti i prihvatiti stav da je svaka vrsta pobune istovjetna s „bogohulstvom, pokvarenošću i vlastitom – sramotom“. Dakako, i njen strah ima značajnu ulogu. Muradbegović razlikuje „mušku i žensku kulturu“, ističući da je savremena kultura izričito muška i da žena nije mogla učestvovati u njenom stvaranju, te je ona zato „jednostrana, manjkava i prazna“ i „nju može napuniti ili ozdraviti jedino žena“, koja nije ni stvorila kapitalizam kao izvor svih svjetskih zala i koji je zaustavio čovjekov progres, već njena „ženska etičko-moralna priroda je, isto tako, najveća opreka alkoholu i prostituciji“. Dakle, „skidanje pokrivača je bez važnosti, nego skidanje okova sa ženskog fizičkog i psihičkog života, to je prvi uvjet njezine slobode. Žena mora početi neovisno živjeti. Njezino pitanje treba staviti van dogmatičkog i sektaškog poluislamizma, koji u ženi ne vidi čovjeka nego nekakvo polutansko, inferiorno biće; vjera će u muslimanskoj ženi zadobiti šire dimenzije i dublje poimanje izvan granica tradicionalizma, jer islam je u svom elementu socijalna nedogmatička nauka, više ljudskog manje tradicionalnog karaktera“ (Muradbegović 1987: 205).

***SEAD**: Tako što ćemo sada ja i ti, kao dvije sretne ptice, sve preko bašči – do moje kuće! (Zagrli je) Pođimo!*

***AZRA**. (uzdahne)*

***SEAD**: Ne čekaj više, jer bi moglo biti kasno! Poleti kao ptica! Poleti mome domu, jer tamo te čeka sreća, o kojoj si toliko snila! [...]*

***AZRA**: Ali, otac?!*

***SEAD**: Sada oca nema tu! Bježimo!*

***AZRA**: Ti njega ne poznaješ! On bi svoju srdžbu morao iskaliti, pa ako mene nema, on bi po materi, na jadnoj materi... (zagrca)* (Imamović 2004: 77 i 78).

Spriječenost da aktivno učestvuje u kreiranju vlastite sudbine, Azra nadomješćuje bijegom u snoviđenja i halucinacije, koje postepeno prerastaju u svojevrsno ludilo, iz kojeg ona kasnije niti može niti više želi pobjeći. Tek u tom prozračnom svijetu iluzije i varke, kojeg sama kreira, Azra živi po svojim pravilima i nastavlja život gdje je prekinut u zbilji. A kada surovost realnosti nahrupi i u taj svijet, „ludilom" oslobođena od svih postojećih stega, Azra se bez ikakvog ustezanja brani od svih nasrtaja, bez obzira na posljedice po sebe i druge. Tako će i Jusuf, sada već skroz moralno posrnuo, pokušavši da silom konzumira brak nakon nježne strpljivosti i odlučnih Azrinih odbijanja, posve omamljen i osokoljen rakijom, izgubiti vlastiti život krenuvši za Azrom koja u bijegu skače kroz prozor. Sugestivnu snagu svoje implicirane kritike, koja lebdi iznad ovog prizora, Imamović usmjerava na Ibrahimbega, koji je slijepi i strogi zastupnik i reprezent patrijarhalnih normi, potencirajući njihovu multiplicirajuću štetnost i surovost.

Iako će nakon Jusufove smrti, poslije silnih molbi i ubjeđivanja, stari Ibrahimbeg dopustiti Seadu da bude sa Azrom, prešavši tako i preko svog begovskog ponosa i preko svekolikih stereotipnih krutosti, za sretan kraj je već prekasno. Po baladesknom principu, u svojevrsnoj igri obrnutih uloga, shvativši da je Azra mrtva, istog trena će i Seadovo srce prepuknuti a mrtvo tijelo pasti pored nje. Zadnje riječi u drami, što se doimaju kao pokajnička molitva Ibrahimbega, sugeriraju katarzu i svijest o učinjenoj nepravdi. To je, dakle, ključna poruka koju autor šalje publici pred kojom se drama igra, računajući upravo na njenu sugestivnu snagu. Kako su svi likovi u drami ispali žrtve tog robovanja tradicionalnim zadatostima, dogmama i stereotipima, tako i sam naslov ove drame, koji odmah i nagovještava Imamovićevu impliciranu kritiku tradiciji i patrijarhalnom obrascu življenja, dobija svoju konačnu potvrdu i zaokruženje.

***IBRAHIMBEG**: (priđe klupi i odvaja Seada od Azre, ali se prenerazi kada vidi da je i on mrtav) Mrtav! Mrtav! I on je mrtav!*

***ZARFIJA**: (povraćena iz besvjesti, orijentiše se)*

***IBRAHIMBEG**: I on je mrtav!*

***ZARFIJA**: (priđe klupi, kao da ne vjeruje u njegove riječi; uvjeri se i sada opečena dvostrukim bolom zajauče i padne po Azri) Azraaa!*

***IBRAHIMBEG**: (digne glavu, kao da se u dubokoj vodi davi pa hvata zraka; teško uzdahne, uhvati se za glavu) Bože! Oprosti mi! (U bašči je zavladao mrak.)* (Imamović 2004: 101).

Kao što smo ranije u radu pomenuli, ova drama obiluje folklornim elementima, muzikom, igrom i pjesmom. Orkestar je aktivan od početka pa gotovo do samog kraja. Uobzirujući i napomene u didaskalijama, možemo zaključiti kako je njegov zadatak da upotpuni ugođaj i cjelokupnu atmosferu, ali i da, prateći duševna stanja likova u kontekstu razvoja situacije, pojača Imamovićevu kritiku te sugestivni utjecaj na publiku. Uz sve to, obilje muzike i pjesme indirektno reflektira i tadašnji trend dramske produkcije, kao i opći ukus te profil ondašnje publike.

Ulogu i zadatak orkestra, naprimjer, otkrivaju nam i didaskalije s početka drugog te iz trećeg čina drame:

Orkestar ovu tišinu ispunjava bolesno čežnjivim tonovima. Tonovi orkestra sve tonove ugibaju, lome i raskidaju kao bol Azrino srce i kao da svuda padaju komadi iskidanog srca, kao da padaju nečujno i u isti mah nestaju uništeni refleksijom grube realnosti (Imamović 2004: 82).

***AZRA**: (smiri se; opet se preda igri mašte; orkestar svira, ali sada njegovi tonovi predstavljaju buru, jauk i urlikanje, trzanje u agoniji lomljavu nekog apstraktnog pojma, koji se svim silama odupire smrti, sve je mirno, samo orkestar svira)* (Imamović 2004: 98).

Na samom početku drame, još i *prije dizanja zastora, orkestar svira melanholičnu uvertiru*. Također, kada Azra, shrvana bolom i tugom zbog predstojeće svadbe, hoda po bašči, miriše grane jorgovana i sentimentalno pjeva, orkestar ima zadatak da muzikom dočara rastrganost njenog bića i sav njen jad.

***AZRA**: (dolazi sa desne strane, satrvena je duševnim bolom; briše suze; kad se ona pomoli, orkestar pijano zabruji, a na jorgovanu se začuje biglisanje slavuja; teškim koracima dolazi do jorgovana; kada dođe do jorgovana uzme jednu rascvjetanu granu, miriše je i ljubi; uzdahne; sentimentalno zapjeva, a pjesma joj je puna bolne rezignacije, uzdaha i suza; orkestar prati njenu pjesmu i svojim tonovima izražava sav njen bol; čitava je atmosfera pod dojmom njene duševne depresije; pjeva – bolove sije)*

Djevojka je momku prsten povraćala:
Naj ti, momče, prsten, moj te rod ne more,
Ni otac, ni majka, ni brat ni sestrica.
Al' me nemoj, momče, na glas iznositi,
Jer sam ja sirota nesretna djevojka.
Ja bosiljak sijem, a meni pelin niče.
Oj, pelen, pelenče, moje rosno cvijeće,
Tobom će se moji svatovi okititi,
Kada mene mladu go groba ponesu. (Narodna pjesma)

(...)

(glava joj klone na đerđef i ponovo zaplače; stanka; čitavo vrijeme njenog očajavanja orkestar je preplitavao svojim zvucima; s lijeve strane iza akacija začuje se Seadova čeznutljiva pjesma, koju orkestar prati)

Kad ja vidjeh oči tvoje... (Imamović 2004: 74 i 75).

Kao i općenito sve karakteristične situacije u drami, orkestar prati i razgovor Azre i Seada u posljednjem njihovom sastanku pred svadbu, a njihove emocije i duševna stanja otkrivaju se kroz umetnute stihove narodnih pjesma – on je, ne sluteći još ništa, opijen i razdragan dok joj dolazi, a ona, svjesna da na putu njihove ljubavne sreće stoji stroga i autoritativna figura oca, posve melanholična i depresivna. Iako je, dakle, cijeli dramski tekst natopljen folklorom i sevdalinskim senzibilitetom, u ovom primjeru, kao još i, recimo, u trenucima Azrinog druženja s prijateljicama prije i poslije svadbe, direktno se očituje intertekstualno preplitanje sa sevdalinkom / narodnim stvaralaštvom. U takvim dramskim situacijama pjesma funkcionira i kao svojevrsni vid nesputanog iskazivanja djevojačkih želja i fantazija, ili je, u drugu ruku, pjesma samo način da se, makar nakratko, razgoliti i rastereti vlastita duša kroz tihi vapaj i krik pred vlastitom nemoći. S

druge strane, za vrijeme svadbe, orkestar doprinosi općoj atmosferi slavlja, a specijalnim akustičkim sekvencama stvara i zvukove pucnjeva iz puški i revolvera.

ZAKLJUČAK

Derviš Imamović zenički je revolucionar i borac, urednik i saradnik u brojnim časopisima, ali i pjesnik, pripovjedač, dramatičar, romansijer i prevoditelj, koji se u bosanskohercegovačkoj književnosti javlja u periodu međuraća – preciznije, 1932. godine kada, nakon nekoliko lirskih pokušaja objavljenih u tadašnjoj periodici, i pobjeđuje na „Gajretovom“ književnom natječaju s dramom „Dekret“. I ovi početni Imamovićevi književni tekstovi sugeriraju njegovu osjetljivost u kontekstu socijalne problematike te stidno najavljaju njegovu buduću i znatno snažniju socijalnu angažiranost na temelju lijeve, marksističke ideologije, kako u općeživotnom tako i u umjetničkom smislu. Iako ova drama izrasta na *klišeiziranom melodramskom sižeu* o dvoje nesretno zaljubljenih, odnosno o udaji za nevoljenog kao arhetipskoj temi, sa osjetnim utjecajima narodnog igrokaza i folklorne melodrame, ne bismo je trebali čitati tek kao tekst ljubavnog karaktera, već, zapravo, kao svojevrsnu kritiku socio-patrijarhalnih odnosa te onih društvenih strujanja koja strogo i slijepo, često i neracionalno, nastoje očuvati svekolikost tradicionalnih vrijednosti koje su nerijetko nepremostiva prepreka mladim ljudima u „novom vremenu“ te njihovim identitetskim samotraženjima i samodređenjima. Drugim riječima, u njoj pronalazimo i implicirani odbljesak dubljih povijesnih socio-političkih trauma i identitetsko-kulturnih lomova bošnjačkog naroda te svekolikih previranja tipičnih i za bošnjačko, odnosno bosanskohercegovačko društvo između dva svjetska rata. Dakle, ovim dramskim tekstom Imamović kritizira određene tradicionalne norme i, zapravo, potkopava patrijarhalni način života i razmišljanja, u čijem je središtu stroga i čvrsta figura muškarca / oca koji se pita za sve i čija je riječ posljednja i neprikosnovena u porodičnim okvirima, posebice kada je u pitanju sudbina djece. U radu izdvojeni primjeri upravo zrcale i svjedoče inferiornu poziciju žene u patrijarhalnom društvu i kulturi. Jasno je da Imamović ovdje, kao i u ranijoj drami „Dekret“, šalje impliciranu kritiku takvom stanju te protežira ideju o nužnosti emancipiranja muslimanske žene i nadovezuje se na već otvoreno „žensko pitanje“.

LITERATURA

1. A.(Alija) N.(Nametak) (1934), *Derviš Imamović: Drame; Derventa 1983*, u: *Novi Behar*, 15. 8. 1934., broj 3-4, Pregled, Nove knjige, str. 69
2. Baluhati (1981), Sergej, *Prema poetici melodrame*, u: Miočinović (1981), Mirjana, *Moderna teorija drame*, Nolit, Beograd
3. Imamović (2004), Derviš, *Halda i drame*, BZK Preporod, Sarajevo
4. Jalimam (2004), Salih, *Derviš Imamović ili krik iz provincije*, u: Imamović (2004), *Derviš, Halda i drame*, BZK Preporod, Sarajevo
5. Janković (1986), Božo, *Radnički pokret Zenice do 1941. godine*, Muzej grada Zenice i Marksistički centar OK SKBiH Zenica, Zenica
6. Kazazović (1984), Ćamil, *Zenica u oružanoj revoluciji*, Muzej grada Zenice, Zenica
7. Kovačević, Rajko i Rajić, Marko (1968*), Zenička ilegalna partijska organizacija i SKOJ u 1941. i 1942. godini*, Naša riječ, Zenica
8. Lešić (1991), Josip, *Dramska književnost I*, Institut za književnost; Svjetlost, Sarajevo
9. Muradbegović (1987), Ahmed, *Izabrana djela III*, Svjetlost, Sarajevo
10. Muzaferija (1998), Gordana, *Bošnjačka drama XX vijeka*, u: *Bošnjačka književnost u književnoj kritici*, Alef, Sarajevo
11. Rizvić (1980), Muhsin, *Književni život Bosne i Hercegovine između dva rata I-III*, Svjetlost, Sarajevo
12. Rizvić (1985), Muhsin, *Pregled književnosti naroda Bosne i Hercegovine*, Veselin Masleša, Sarajevo
13. Smajlović (2018), Ikbal, *Pogurena leđa pod sepetićem crnog života (Socijalna problematika u "Haldi" Derviša Imamovića*, u: *Zbornik radova sa 7. međunarodnog naučno-stručnog skupa "Obrazovanje, jezik, kultura: tendencije i izazovi"*, Filozofski fakultet u Zenici, Zenica, str. 453-460
14. Smajlović (2019), Ikbal, *Aktovka „Dekret", drama iz savremenog muslimanskog života Derviša Imamovića – začetak autorovog socijalnog angažiranja*, u: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Zenici*, 2019, XVII, str. 29-39
15. Tutnjević (1982), Staniša, *Socijalna proza u Bosni i Hercegovini između dva rata*, Veselin Masleđa, Sarajevo
16. Vučković (1991), Radovan, *Razvoj novije književnosti*, Institut za književnost; Svjetlost, Sarajevo

BETWEEN TRADITION AND SOCIO-POLITICAL ENGAGEMENT: THE DRAMA "ŽRTVE TRADICIJE" BY DERVIŠ IMAMOVIĆ

Abstract

The paper provides a brief insight into the evolutionary path of Bosniak drama, with a special interest in the interwar period. However, the work is primarily focused on the dramatic text "Žrtve tradicije" by Derviš Imamović, which actually belongs to a group of his texts from the beginning of his writing career that have been preserved to this day. Although this drama is based on traditional settings and on a "clichéd melodramatic plot" about two unhappily in love, with noticeable influences of folk plays and folklore melodrama, it is not only a text of a love character, but it is a kind of Imamović's criticism of the patriarchal pattern of living and those social currents that strictly and blindly, often irrationally, they strive to preserve the multitude of traditional values that are often an insurmountable obstacle for young people in the "new time" and their identity self-search and self-determination.

Keywords: *Bosnian interwar literature, melodrama, folklore, social engagement, patriarchal pattern, "women's issue"*

UDK 371.3::81ʾ233
Izvorni naučni rad

Maida Burajić

Amina Pehlić

DIJALOŠKO ČITANJE SLIKOVNICE U FUNKCIJI PODSTICANJA GOVORNO-JEZIČKOG RAZVOJA DJECE IZ PERSPEKTIVE RODITELJA

Sažetak

Cilj ovog rada bio je da se na temelju uvida u relevantne naučno-teorijske izvore i na temelju stavova roditelja istraži dijaloško čitanje slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja djece rane i predškolske dobi.

Po svojoj naravi istraživanje je deskriptivno, empirijsko neeksperimentalno. Od istraživačkih metoda korištena je metoda teorijske analize i deskriptivna metoda, a od instrumenata Upitnik za roditelje o korištenju slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja. Istraživački uzorak činio je 101 roditelj djece rane i predškolske dobi. Uzorak je po svojoj prirodi slučajni i čine ga roditelji djece koja pohađaju državne i privatne vrtiće.

Rezultati istraživanja pokazali su da roditelji koji su u većoj mjeri osposobljeni za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja pokazuju i veći kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja. Također, zaključeno je da nema razlike u nivou osposobljenosti roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvalitetu dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja između roditelja različitog spola, dobi, broja djece u porodici, dobi djeteta s kojim se radi i nivoa stručne spreme.

Ključne riječi: *slikovnica, dijaloško čitanje, funkcija govorno-jezičkog razvoja, podsticanje govorno-jezičkog razvoja, rana i predškolska dob*

UVOD

Slikovnica je prva knjiga s kojom se dijete susreće. Definira se na različite načine, a prema jednom od najopćenitijih tumačenja slikovnica je knjiga za djecu koja se sastoji pretežno od slika ili samo od slika ili crteža (Martinović i Stričević, 2011: 39-40). Prema Narančić Kovač (2015: 7; prema: Gospić, 2023: 17) savremena slikovnica je knjiga koju određuju dvostruki vizuelno-verbalni diskurs, trodimenzionalnost, interaktivnost, specifično čitateljstvo i relativno mali broj stranica.

Kvalitet i odgojno-obrazovna vrijednost slikovnice procjenjuje se na osnovu više elemenata, a prije svega da li je svojim materijalom, formatom, opremom i sadržajem prilagođena dobi djeteta; zatim kakav je suodnos između slike i teksta; kakav je jezik korišten; da li je autorizirana i sl. (Šišnović, 2011: 8-9; Čudina-Obradović, 1996: 46-47; Martinović i Stričević, 2011; Pintar i Kosec, 2022: 108).

Kao multifunkcionalan čitateljski materijal, u zavisnosti od funkcije koja je u prvom planu, slikovnice se dijele na spoznajno-pojmovne, informativne, umjetničke (Crnković i Težak, 2002; prema: Martinović i Stričević, 2011: 52) i problemske[1].

U literaturi se navodi da slikovnica može imati sljedeće funkcije: zabavnu, informacijsko-odgojnu, spoznajnu, iskustvenu, estetsku i govorno-jezičku funkciju. Druženje uz slikovnicu mora biti izvor zadovoljstva, inače dijete neće željeti da učestvuje u zajedničkom čitanju s roditeljima, niti će razvijati ljubav prema knjizi koja je bitna za usvajanje čitalačkih navika, stoga se *zabavna funkcija* navodi kao preduvjet za ostvarivanje ostalih (Čačko, 2000; prema: Martinović i Stričević, 2011: 52). *Informacijsko-odgojna funkcija* podrazumijeva da dijete uz slikovnicu razvija mišljenje (sposobnosti analize, sinteze, usporedbe, uopćavanja), dolazi do informacija, zaključuje o uzročno-posljedičnim odnosima, osvješćuje i rješava probleme kojih nije bilo svjesno ili ih nije znalo izraziti (Čačko, 2000; prema: Martinović i Stričević, 2011: 52), a ujedno osigurava djetetu pristup sadržajima vezanim uz njegove osjećaje, zdravlje, osobine ličnosti i ponašanje te uz odnose u porodici i društvu (Martinović i Stričević, 2011: 52). *Spoznajna funkcija* pomaže djetetu da bolje razumije sebe, da sazna ono što ga zanima o svijetu, da opisuje i približava moguće situacije u porodici, vrtiću, zajednici i sl. (Šišnović, 2011: 8). *Iskustvena funkcija* pruža posredno iskustvo djetetu. Naprimjer, mnogo od onoga što ne može doživjeti neposrednim iskustvom dijete može naučiti i spoznati kroz slikovnicu. Ona omogućuje djetetu učenje o multikulturalnosti i multietničnosti, traumatičnom iskustvu rata ili nasilja, o posebnim potrebama pojedinaca te drugim društvenim temama (Nikolajeva, 2003; prema: Martinović i Stričević, 2011: 53). *Estetska funkcija* kod djeteta izaziva različite emocije i doživljaje, razvija osjećaj za lijepo te izgrađivanje ukusa (Čačko 2000; prema: Martinović i Stričević, 2011: 53), utječe na oblikovanje stavova i razvijanje ljubavi prema čitanju iz užitka ili zabave (Martinović i Stričević, 2011: 53). *Govorno-jezička funkcija* podstiče razvoj fonemske[2] i fonološke[3] svjesnosti, djetetov morfološki i sintaksički razvoj, usvajanje i bogaćenje rječnika, upoznavanje karakteristika teksta i načina njegovog funkcioniranja

[1] Komisija za knjižnične usluge za djecu i mladež HKD, Čitajmo im od najranije dobi: preporučni popis slikovnica s anotacijama: URL: http://www.hkdrustvo.hr/datoteke/132 (2012-03-19). Pristupljeno: 21.3.2024.

[2] Fonemska svjesnost je razumijevanje ili svjesnost da se riječi mogu dijeliti na glasove, odnosno da pojedini segmenti zajedno čine riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011: 3).

[3] Fonološka svjesnost odnosi se na prepoznavanje, stvaranje i baratanje manjim dijelovima od riječi i očituje se kroz npr. prepoznavanje riječi koje se rimuju, prebrojavanje slogova, odvajanje početka riječi od kraja, te izdvajanje glasova u riječi (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011: 2).

te drugih predčitačkih vještina (Martinović i Stričević, 2011: 53). Ove funkcije slikovnice ne ostvaruju se nezavisno jedna od druge, već se međusobno prepliću, što je posebno izraženo kod govorno-jezičke funkcije, koja se često javlja i kao posljedica ostalih. Pošto je slikovnica najčešće prvi pisani tekst s kojim se dijete susreće, autori naglašavaju njenu značajnu ulogu u općem razvoju djeteta a posebno u govorno-jezičkom razvoju (Martinović i Stričević, 2011: 53).

Dijaloško čitanje slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja

Dijaloško čitanje je čitanje uz razgovor u kojem roditelj (ili druga osoba) ima aktivnu ulogu postepenog vođenja djeteta u sve složeniju upotrebu riječi: prvo od djeteta traži imenovanje stvari i bića (krava), zatim imenovanje svojstava i funkcija (velika, daje mlijeko), a potom traženje djetetovog sve dužeg i bogatijeg govora. Sljedeći nivo složenosti jeste zahtijevanje iskaza od nekoliko riječi te postepenog samostalnog opisa slike ili sadržaja priče (Čudina-Obradović, 1996: 35-36). Ovakvo je čitanje podsticajno za govorno-jezički razvoj, međutim da bi ono postalo uobičajeno i svakodnevno, neophodno je da bude izvor zadovoljstva, uživanja u priči, zapletu, ljepoti riječi i slika. Najbolje je, stoga, da se čitanje odvija uz osjećaj povezanosti i topline, pri čemu dijete sjedi roditelju u krilu, gleda u slikovnicu, prati tok priče uz gledanje slika i redova slova dok mu roditelj rukom pokazuje sliku ili gdje se nalaze riječi koje upravo čita. Atmosfera čitanja priče treba biti opuštena, ugodna, topla, a roditelj smiren i opušten, a ne napet i nestrpljiv. Ako roditelj pri tome čita mirnim glasom punim ljubavi, obgrlivši dijete, ono će osjećati zadovoljstvo zajedničke aktivnosti koju neće prekidati, već će poželjeti da se ponovi. Nasuprot tome, ako je roditelj u žurbi, nestrpljiv i napet, dijete neće uživati u zajedničkom čitanju niti će poželjeti da ga ponovi. Korisno je, ukoliko je moguće, čitanje ponavljati na istom mjestu i u isto vrijeme (oko 20 minuta) kako bi se razvila tradicija čitanja. Naime, dijete će kad dođe vrijeme čitanja i samo tražiti da se druži uz slikovnicu i tako će razvijati naviku svakodnevnog čitanja (Čudina-Obradović, 1996: 34-35).

Čudina-Obradović (1996: 35-36) navodi dva nivoa komunikacije, jednostavni i složeni, koji su podsticajni pri dijaloškom čitanju slikovnice:

Jednostavni nivo

Postavljanje podsticajnih pitanja. To su pitanja koja počinju zamjenicom „šta“ jer podstiču dijete na samostalan govor (npr.: „Šta vidiš na ovoj slici?“, „Šta je ovo?“, „Šta je sve na slici?“ i sl.). Suprotno od njih su nepodsticajna pitanja, na koja dijete daje odgovor „da“ ili „ne“ („Da li je pas ljut?“) ili pitanja koja traže da se samo pokaže slika („Pokaži psa!“).

Obogaćivanje odgovora. Djetetov odgovor na pitanje treba obogatiti novim pitanjem. Naime, nakon što dijete nauči da imenuje predmet na slici, treba odgovor obogaćivati novim pitanjem o tom predmetu – o njegovim osobinama (boji, obliku), njegovim dijelovima, funkciji (za šta služi, šta radi, ko ga koristi).

Ponavljanje odgovora. Ispravan odgovor treba ponoviti kako bi dijete dobilo ohrabrenje i potvrdu da je tačno odgovorilo.

Pomaganje. Roditelj treba biti dobar govorni model – uzor dobrog govora koji će dijete oponašati. Ukoliko dijete pogriješi, roditelj ga ne treba upozoravati na pogrešku, već nakon djetetovog pogrešnog odgovora treba jasno reći ispravan odgovor.

Pohvala i hrabrenje. Za vrijeme čitanja dječije komentare treba primijetiti i podsticati mirnim prihvatanjem („Odlično si to primijetila!“, „Baš si to lijepo rekla!“, „Da, upravu si“ i sl.)

Uvažavanje djetetova zanimanja. Djetetovo skretanje sa teme priče treba prihvatiti kao osnovu za produktivan razgovor, a kasnije se vratiti na sadržaj priče.
Vedrina i šala. Čitanje mora biti zadovoljstvo za dijete i odvijati se poput igre. Dijete ne smije steći dojam da odrasli procjenjuje koliko ono zna ili može zapamtiti, jer se u tom slučaju kod djeteta može javiti osjećaj stida i straha od neuspjeha.

Složeniji nivo

U uznapredovaloj fazi zajedničkog čitanja, kad je dijete sposobno za složenije samostalne iskaze, treba tražiti da se izražava dužim i složenijim konstrukcijama. Za to se koriste sljedeći postupci:
Postavljanje pitanja slobodnog odgovora. U ovoj fazi treba postavljati „šira" pitanja. Npr. „Šta se ovdje dešava?", „Opiši mi o čemu se ovdje radi" i sl. Dijete će u početku davati siromašan odgovor, a roditelj će obogaćivati pitanje drugim pitanjima i davati odgovarajući odgovor ukoliko dijete ne odgovori. Ukoliko odgovori, pohvalit će ga i postaviti sljedeće pitanje dok se ne iscrpi sve što se može reći o stranici.
Proširenje djetetova iskaza. Djetetov odgovor roditelj ponovi uz proširenje. Npr. ako dijete kaže: „Pas", roditelj će reći: „Da, to je pas". Ako dijete kaže: „Pas kaže: 'Av, av'", roditelj će reći: „Pas laje". Najbolje je proširenje koje dodaje malo novog sadržaja, tako da ga dijete može odmah oponašati.
Vedrina i šala. I u starijem uzrastu čitanje treba da bude zabavno, poput igre. Naime, u ovom uzrastu djeca su još osjetljivija na kritiku i vrijeđanje te je zbog toga još važnije da roditelj bude opušten, vedar i da pokazuje bezuvjetno prihvatanje djeteta.
Komunikacija s djetetom predstavlja osnovu i preduslov za razvoj svih aspekata govorno-jezičkog razvoja (glasovnog, rječničkog, gramatičkog, komunikacijskog, metalingvističkog). Svi postupci dijaloškog čitanja, navedeni u jednostavnom i složenijem nivou, podstiču dijete na komunikaciju, a posebno se u tom smislu kao podsticajni mogu izdvojiti: *Ponavljanje odgovora, Pohvala i hrabrenje, Uvažavanje djetetova zanimanja, Vedrina i šala,* jer motiviraju dijete da nastavi komunikaciju. Pravilnost govora, odnosno usvajanje pravilne artikulacije glasova i pravilnih oblika i konstrukcija gramatičke strukture jezika (morfoloških i sintaksičkih), podstiče se posebno postupkom *Pomaganja* – po kojem roditelj kao govorni uzor nudi modele dobrog govora, a kada dijete pogriješi, nježno ga ispravi tako što izgovori istu (ili sličnu rečenicu) u kojoj će upotrijebiti ispravan oblik (riječi, sintagme ili rečenice). Postupci *Proširenja djetetova iskaza* i *Obogaćivanja odgovora* podsticajni su za bogaćenje rječnika, ali i razvoj rečenice jer je dijete u prilici da samostalno oblikuje rečenicu. *Postavljanjem pitanja slobodnog odgovora* podstiče se razvoj vještine pričanja, odnosno dijete se motivira da povezuje više rečenica u smislenu cjelinu.
Dijaloško čitanje slikovnice podsticajno je i za razvoj predčitačkih vještina, koje prema Čudina-Obradović (1996: 19-20) predstavljaju svjesnost djeteta o pisanom jeziku i to svjesnost: a) o funkciji pisanog jezika, b) o tehničkim karakteristikama pisma i c) o procesima i tehnici čitanja. Naime, uz dijaloško čitanje slikovnice djeca postaju svjesna da se pisanim tekstom šalje neka poruka te da se tekst čita slijeva nadesno i odozgo prema dolje (prateći roditelja koji prstom pokazuje tekst koji čita); da su riječi zasebne cjeline, da se sastoje od manjih dijelova (na što ih prvo upućuju dijelovi teksa koji se rimuju) itd.

Istraživanje dijaloškog čitanja u kojem su roditelji dvogodišnjaka i odgajatelji u vrtićima (sa djecom iz nepodsticajne sredine) svakodnevno čitali djeci najmanje četiri puta sedmično pokazalo je poboljšanje u razvoju govora već nakon četiri sedmice redovnog provođenja (Arnold u sar., 1994; prema: Čudina-Obradović, 1996: 35). Slično istraživanje (Şimşek, i Işıkoğlu, 2015) dijaloškog čitanja slikovnice, koje je provođeno sa četverogodišnjacima i petogodišnjacima dva puta sedmično, nakon četiri sedmice pokazalo je napredak u jezičkom razvoju ispitanika u eksperimentalnoj grupi. Şimşek, i Işıkoğlu (2015: 755) navode nekoliko studija (Arnold i sar., 1994; Whitehurst i sar., 1994; Opel, Ameer i Aboud, 2009; Lonigan i sar., 2013; Akoglu, Ergul i Duman, 2013) koje su također pokazale pozitivne efekte dijaloškog čitanja na govorno-jezički razvoj djece. Ostricki (2024: 6) ističe da naučnici i stručnjaci navode brojne dobrobiti ove metode koja uz podsticanje govora, razvijanje usmenog izražavanja i rječnika, razvija i kreativno mišljenje i sposobnost stvaranja senzornih slika (npr. zadacima pogađanja/smišljanja kraja priče, zamišljanja i opisivanja likova).

Kako bi iskoristili sve mogućnosti koje nudi dijaloško čitanje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog ali i drugih područja razvoja djeteta, neophodno je da roditelji budu osposobljeni za njegovo provođenje.

METOD

Cilj ovog istraživanja bio je da se na temelju uvida u relevantne naučno-teorijske izvore i na temelju stavova roditelja istraži dijaloško čitanje slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja djece rane i predškolske dobi.

Varijabla dijaloško čitanje slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja operacionalizirana je na: *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* i *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*.

Istraživanje je po svojoj prirodi deskriptivno, empirijsko neeksperimentalno. Od istraživačkih metoda korištena je metoda teorijske analize – pri izradi teorijskog dijela rada, u funkciji teorijske argumentacije i deskripcije istraživačkog problema; i deskriptivna metoda iz kvantitativne paradigme – u empirijskom dijelu pri prikupljanju i analizi stavova roditelja o korištenju slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja djece rane i predškolske dobi.

Instrument

U istraživanju je korišten *Upitnik za roditelje o korištenju slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja*, koji se sastoji iz dva dijela. Prvi dio čine sociodemografske varijable (spol, dob, broj djece, dob djeteta, stručna sprema, nivo stručne osposobljenosti za odgoj djece, način sticanja stručne osposobljenosti za odgoj djece). Drugi dio *Upitnika* čine dvije subskale o korištenju slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja djece: *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* (10 ajtema) i *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja* (13 ajtema).

Upitnik je oblikovan za potrebe ovog istraživanja, a nastao je na teorijskom konstruktu dijaloškog čitanja slikovnice (Čudina-Obradović, 1996: 36-37). Oblikovan je u formi petostepene skale Likertovog tipa, gdje brojevi označavaju: 1. nikad, 2. vrlo rijetko, 3. ponekad, 4. često, 5. vrlo

često. Zadatak ispitanika bio je da zaokruže broj koji najbolje odgovara njihovom stavu za svaki ajtem.
Rezultati analize pouzdanosti *Upitnika* pokazali su da alpha keoficijent koegzistencije iznosi 0,902, što pokazuje da je instrument pouzdan te da se rezultati mogu koristiti za relevantno naučno zaključivanje.

Ispitanici

Istraživački uzorak činio je 101 roditelj djece iz vrtića u Zeničko-dobojskom kantonu. Uzorak je po svojoj naravi prigodni jer ga sačinjavaju ispitanici koji su popunili *Upitnik*, a vrtići su oni koji su pristali da učestvuju u istraživanju. Informacija o istraživanju s linkom za popunjavanje *Upitnika* dostavljena je svim roditeljima iz odabranih vrtića.

Tabela 1.
Demografske karakteristike uzorka

Varijabla		N	%
Spol	Žene	95	94,1
	Muškarci	6	5,9
Dob	20-30 godina	24	23,8
	30-40 godina	68	67,3
	40-50 godina	9	8,9
Broj djece	1 dijete	33	32,7
	2 djece	58	57,4
	3 i više djece	10	9,9
Dob djeteta s kojim radim	6-12 mjeseci	3	3,0
	1-3 godine	21	20,8
	3-4 godine	21	20,8
	4-6 godina	56	55,4
Stručna sprema	Završena srednja škola	41	40,6
	Završen fakultet	45	44,6
	Završen magistarski studij	15	14,9
Nivo osposobljenosti za odgoj djece	Vrlo malo osposbljen/a	5	5,0
	Samo djelimično osposobljen/a	18	17,8
	U većoj mjeri osposobljen/a	61	60,4
	Izuzetno osposobljen/a	17	16,8

Statistički postupci

Za statističku obradu podataka korišten je statističkim paket IBM Statistic SPSS. Budući da su rezultati distribucije podataka pokazali da ne postoji statistički značajno odstupanje od normalne distribucije, korišteni su statistički postupci parametrijske statistike: t-test, ANOVA, test pouzdanosti istraživačkog instrumenta i Pearsonov koeficijent korelacije.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kao što metodologija sličnih empirijskih radova nalaže, prvo je provjerena normalnost distribucije rezultata korištenih varijabli, zajedno sa deskriptivnom statistikom.

Tabela 2.
Deskriptivna statistika kontinuiranih varijabli

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	101	18.00	50.00	37.0297	6.19751
Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja	101	28.00	65.00	53.7426	6.45237

U prethodnoj tabeli vidljive su ostvarane prosječne vrijednosti za izabrane istraživačke varijable.

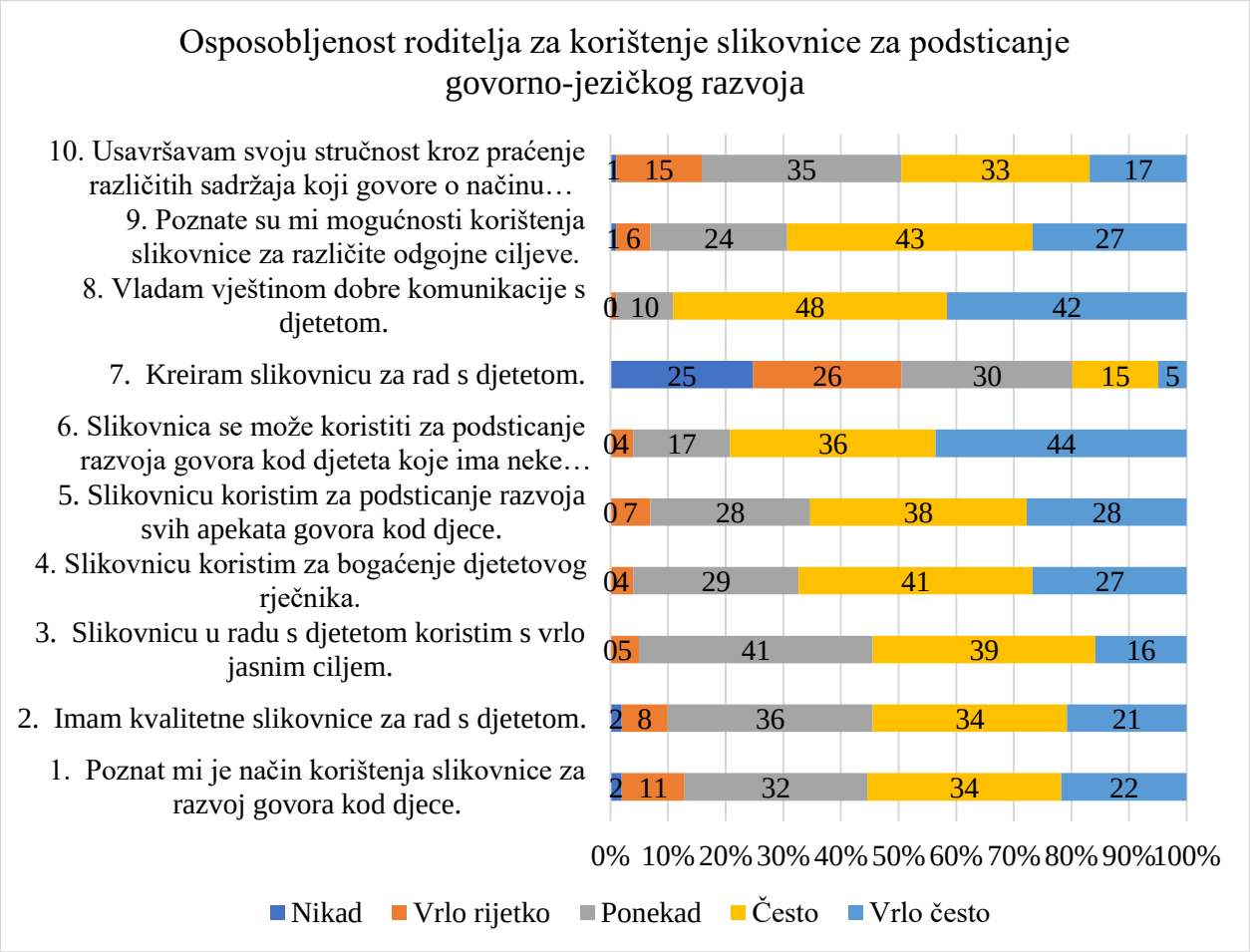
Tabela 3.
Odstupanje od normalne distribucije

Tests of Normality						
Variables	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	.084	101	.079	.981	101	.156
Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja	.088	101	.053	.963	101	.006
a. Lilliefors Significance Correction						

Iz prethodne tabele vidljivo je kako rezultati Kolmogorov-Smirnovog testa pokazuju da podaci ne odstupaju od normalne distribucije, što govori da se nesmetano mogu koristiti statistički postupci parametrijske statisike.

Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja

Prvo ćemo predstaviti rezultate deskriptivne statistike za varijablu *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja*. Slijedi grafički prikaz.

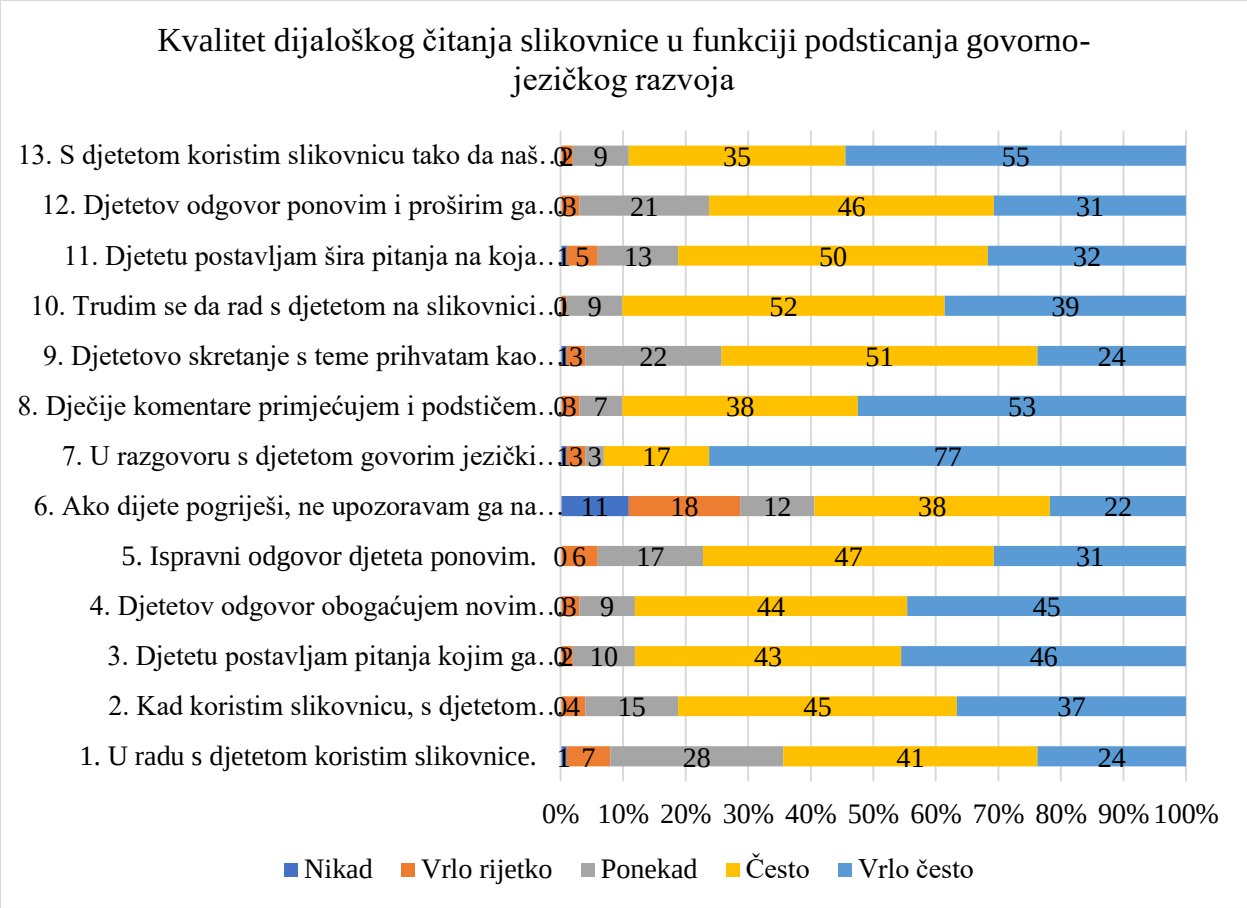


Grafikon 1. *Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja*

Rezultati istraživanja osposobljenosti roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja pokazali su kako se roditelji u značajnoj mjeri osjećaju osposobljenim za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja, tako što:
ponekad, često ili vrlo često poznaju način korištenja slikovnice za razvoj govora kod djece;
ponekad, često ili vrlo često slikovnicu u radu s djetetom koriste s vrlo jasnim ciljem;
ponekad, često ili vrlo često slikovnicu koriste za bogaćenje djetetovog rječnika;
ponekad, često ili vrlo često slikovnicu koriste za podsticanje razvoja svih apekata govora kod djece;
ponekad, često ili vrlo često smatraju da se slikovnica može koristiti za podsticanje razvoja govora kod djeteta koje ima neke govorne poteškoće;
nikad, vrlo rijetko ili ponekad kreiraju slikovnicu za rad s djetetom;
ponekad, često ili vrlo često vladaju vještinom dobre komunikacije s djetetom;
ponekad, često ili vrlo često poznate su im mogućnosti korištenja slikovnice za različite odgojne ciljeve;
ponekad, često ili vrlo često usavršavaju svoju stručnost kroz praćenje različitih sadržaja koji govore o načinu korištenja slikovnice u odgoju djece.
Interesantan je rezultat po kojem roditelji nikad, vrlo rijetko ili ponekad kreiraju slikovnicu za rad s djetetom. Rezultat je logičan jer roditelji nemaju razvijene kompetencije za kreiranje slikovnica koje bi bile u funkciji odgojno-obrazovnog rada s djecom. Rezulat po kojem dio roditelja to, ipak, radi komentarišemo tako što pretpostavljamo da se radi o roditeljima koji imaju razvijene pedagoške kompetencije. Naravno, istraživački rezultat bi trebalo temeljitije istražiti s ciljem sigurnijeg naučnoistraživačkog zaključivanja.

Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja

Da bismo bolje razumjeli kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja, predstavit ćemo rezultate deskriptivne statistike za varijablu *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*. Slijedi grafički prikaz.



Grafikon 2. *Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*

Rezultati istraživanja kvaliteta dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja pokazali su da većina roditelja u značajnoj mjeri ostvaruje kvalitetno dijaloško čitanje slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja, tako što:
često ili vrlo često u radu s djetetom koriste slikovnice;
često ili vrlo često kad koriste slikovnice, s djetetom razgovaraju;
često ili vrlo često djetetu postavljaju pitanja kojim ga podstiču na njegov širi odgovor, a ne samo na odgovor sa DA ili NE;
često ili vrlo često djetetov odgovor obogaćuju novim pitanjem o onome o čemu trenutno govore iz slikovnice (npr. o nekoj životinji, predmetu, boji, obliku i sl.);
često ili vrlo često ispravni odgovor djeteta ponove;
često ili vrlo često ako dijete pogriješi, ne upozoravaju ga na grešku, nego samo kažu ispravan odgovor;
često ili vrlo često u razgovoru s djetetom govore jezički ispravno, ne tepaju;
često ili vrlo često dječije komentare primjećuju i podstiču mirnim prihvatanjem (Odlično si to primijetio/primijetila);

često ili vrlo često djetetovo skretanje s teme prihvataju kao osnovu za kvalitetan razgovor, a nakon toga se vraća na glavnu temu razgovora;
često ili vrlo često trude se da rad s djetetom na slikovnici bude zadovoljstvo za dijete, ohrabruju ga i razvijaju mu osjećaj ugode i uspjeha;
često ili vrlo često djetetu postavljaju šira pitanja na koja može slobodnije odgovoriti (npr. O čemu se ovdje radi?);
često ili vrlo često djetetov odgovor ponove i prošire ga nudeći mu primjer bogatije rečenice;
često ili vrlo često s djetetom koriste slikovnicu tako da njihov rad doživi kao igru, a ne kao teret ili obavezu.

Iako se prema stavovima roditelja može zaključiti da većina njih provodi kvalitetno dijaloško čitanje slikovnice, ipak odgovori značajnog broja roditelja na jedan ajtem (*Ako dijete pogriješi, ne upozoravam ga na grešku, nego samo kažem ispravan odgovor*) odudara od ispravnog postupka kojim se podstiče govorno-jezički razvoj. Jedanaest roditelja nikad ne postupa kako je navedeno u ajtemu, 18 vrlo rijetko i 12 rijetko. Naime, prema postupku *Pomaganja* u okviru dijaloškog čitanja slikovnice (Čudina-Obradović, 1996: 36) roditelj treba biti dobar govorni model – uzor dobrog govora koji će dijete oponašati. Ukoliko dijete pogriješi, roditelj ga ne treba upozoravati na pogrešku, već nakon djetetovog pogrešnog odgovora treba jasno reći ispravan odgovor tako što će ponoviti istu (ili djelimično preoblikovanu) rečenicu koju je dijete izgovorilo. Inače, dijete može steći pogrešnu predstavu da nešto nije uredu s njegovim govorom, te da bude postiđeno, a time i sputano za ostvarivanje kvalitetne komunikacije. Također, isticanjem grešaka postoji mogućnost da se dijete veže za njih te da sa razvojnih i prirodnih grešaka pređu u govorne poremećaje. Neka istraživanja govornih poremećaja (Vasić, 1968: 34) potvrđuju da su poremećaje u artikulaciji glasova imala ona djeca koju su majke ispravljale pri govoru i imale više govorne standarde za svoju djecu, prije nego što su ona razvojno bila spremna da odgovore na njih.

Bitno je naglasiti da neki roditelji, iako je u pitanju manji broj njih, ipak ne provode kvalitetno dijaloško čitanje slikovnica. Naprimjer, 7 roditelja vrlo rijetko, a 27 ponekad koriste slikovnicu u radu s djetetom; 4 roditelja vrlo rijetko, a 15 ponekad razgovaraju s djetetom kad koriste slikovnicu; 3 roditelja vrlo rijetko, a 3 ponekad u razgovoru s djetetom govore jezički ispravno itd., što upućuje na potrebu dodatne edukacije roditelja o značaju korištenja slikovnice u radu s djecom općenito, a posebno o prednostima dijaloškog čitanja slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i ostvarivanje ostalih funkcija cjelovitog razvoja djece rane i predškolske dobi.

Odnos sa sociodemografskim varijablama

Istražili smo da li postoji statistički značajna povezanost varijable spol sa varijablama *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* i *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 4.

T-test za odnos varijable spol sa zavisnim varijablama

	Spol	N	Mean	Std. Deviation
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	Žene	95	37.2737	6.06953
	Muškarci	6	33.1667	7.52108
Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja	Žene	95	53.9789	5.81996
	Muškarci	6	50.0000	13.34166
t-test for Equality of Means				
Variables	t		Sig. (2-tailed)	
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	1.586		.116	
Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja	1.474		.144	

Rezultati istraživanja pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja različitog spola u procjeni osposobljenosti za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvalitetu dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja.

Istražili smo da li postoji statistički značajna povezanost varijable dob sa varijablama *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* i *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 5.
ANOVA za odnos varijable dob sa zavisnim varijablama

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	21.188	2	10.594	.272	.763
	Within Groups	3819.723	98	38.977		
	Total	3840.911	100			
Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	16.722	2	8.361	.198	.821
	Within Groups	4146.585	98	42.312		
	Total	4163.307	100			

Rezultati istraživanja pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja različite dobi u procjeni osposobljenosti za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvalitetu dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja.

Istražili smo da li postoji statistički značajna povezanost varijable broj djece u porodici sa varijablama *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* i *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 6.

ANOVA za odnos varijable broj djece u porodici sa zavisnim varijablama

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	13.490	2	6.745	.173	.842
	Within Groups	3827.421	98	39.055		
	Total	3840.911	100			
Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	16.467	2	8.234	.195	.823
	Within Groups	4146.840	98	42.315		
	Total	4163.307	100			

Rezultati istraživanja pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja različitog broja djece u porodici u procjeni osposobljenosti za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvalitetu dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja.

Istražili smo da li postoji statistički značajna povezanost varijable dob djeteta s kojim roditelj radi sa varijablama *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* i *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 7.

ANOVA za odnos varijable dob djeteta s kojim roditelj radi sa zavisnim varijablama

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	219.453	3	73.151	1.959	.125
	Within Groups	3621.458	97	37.335		
	Total	3840.911	100			
Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	100.426	3	33.475	.799	.497
	Within Groups	4062.881	97	41.885		
	Total	4163.307	100			

Rezultati istraživanja pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja različite dobi djeteta s kojim roditelj radi u procjeni osposobljenosti za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvalitetu dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja.

Istražili smo da li postoji statistički značajna povezanost varijable stručna sprema roditelja sa varijablama *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* i *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 8.

ANOVA za odnos varijable stručna sprema roditelja sa zavisnim varijablama

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	88.310	2	44.155	1.153	.320
	Within Groups	3752.601	98	38.292		
	Total	3840.911	100			
Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	84.043	2	42.021	1.010	.368
	Within Groups	4079.264	98	41.625		
	Total	4163.307	100			

Rezultati istraživanja pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja različite stručne spreme u procjeni osposobljenosti za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvalitetu dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja.

Istražili smo da li postoji statistički značajna povezanost varijable nivo stručne osposobljenosti za odgoj djece sa varijablama *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* i *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*. Slijedi tabelarni prikaz.

Tabela 9.

ANOVA za odnos varijable nivo stručne osposobljenosti za odgoj djece sa zavisnim varijablama

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	401.519	3	133.840	3.775	.013
	Within Groups	3439.392	97	35.458		
	Total	3840.911	100			
Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja	Between Groups	79.621	3	26.540	.630	.597
	Within Groups	4083.686	97	42.100		
	Total	4163.307	100			

Rezultati istraživanja pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stavovima roditelja različitog nivoa stručne osposobljenosti zaodgoj djece u procjeni osposobljenosti za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvalitetu dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja.

Odnos osposobljenost roditelja i kvaliteta dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja

I na kraju, istražili smo da li postoji statistički značajna povezanost osposobljenosti roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvaliteta dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja. Slijedi tabelarni prikaz.

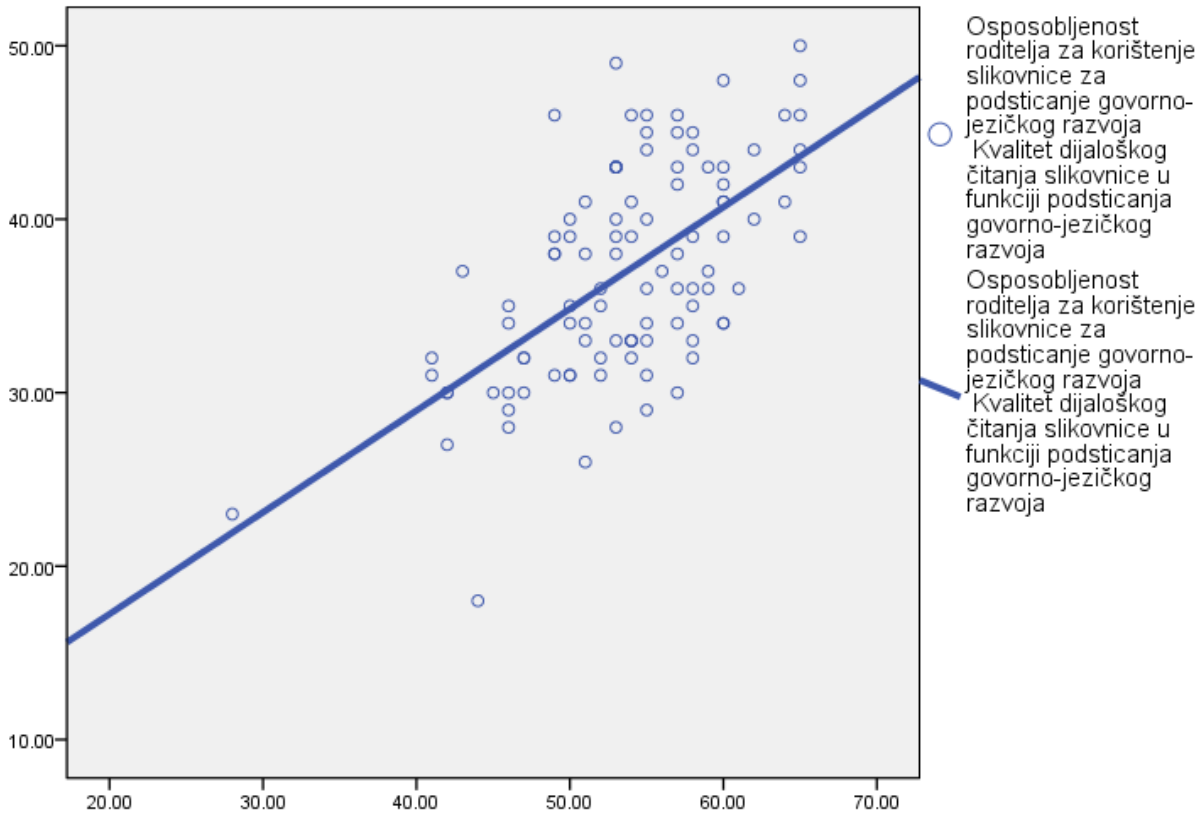
Tabela 10.

Korelacijska matrica za odnos osposobljenosti roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvaliteta dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja

Correlations		Kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja
Osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja	Pearson Correlation	.611**
	Sig. (2-tailed)	.000
	N	101

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije (tabela 10) pokazali su kako postoji statistički značajna povezanost osposobljenosti roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvaliteta dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja. Slijedi grafički prikaz njihovog odnosa.



Grafikon 3. *Skater dijagram odnosa osposobljenosti roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvaliteta dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*

Iz skater dijagrama vidljivo je kako porast na varijabli *osposobljenost roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* prati porast na varijabli *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*. Rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije (tabela 10) pokazali su da je ta relacija statistički značajna. To znači, roditelji koji na varijabli *osposobljenosti za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja* pokazuju veće vrijednosti istovremeno pokazuju i veće vrijednosti na varijabli *kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja*. Dakle, roditelji koji su u većoj mjeri osposobljeni za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja pokazuju i veći kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja.

ZAKLJUČAK

Rezultati brojnih istraživanja potvrđuju značaj i prednosti dijaloškog čitanja slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog, kao i drugih područja cjelovitog razvoja djeteta rane i predškolske dobi. Kako bi iskoristili sve mogućnosti koje nudi dijaloško čitanje slikovnice, neophodno je da roditelji budu osposobljeni za njegovo provođenje.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da roditelji koji su u većoj mjeri osposobljeni za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja pokazuju i veći kvalitet dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja. Zaključeno je da nema razlike u nivou osposobljenosti roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvalitetu dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja između roditelja različitog spola, dobi, broja djece u porodici, dobi djeteta s kojim se radi i stručne spreme. Ograničenost istraživačkih rezultata je u tome što su utemeljeni na samoiskazima roditelja, a ne na relevantnoj provjeri od strane stručnjaka. To je istovremeno i preporuka za buduća istraživanja: bilo bi dobro da stručnjak obavi intervju sa roditeljima i provjeri nivo osposobljenosti roditelja za korištenje slikovnice za podsticanje govorno-jezičkog razvoja i kvalitet njihovog dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja.

Pošto su rezulati istraživanja pokazali da ima, iako manji broj, i roditelja koji ne koriste slikovnicu u radu s djetetom, odnosno koji ne provode kvalitetno dijaloško čitanje slikovnica, poželjno bi bilo kreirati edukacijski program za roditelje koji bi bio u funkciji njihovog osvješćivanja o značaju korištenja slikovnice u radu s djetetom, kao i razvoja kompetencija za kvalitetno korištenje dijaloškog čitanja slikovnice u funkciji podsticanja govorno-jezičkog razvoja i s ciljem ostvarivanja ostalih funkcija cjelovitog razvoja djeteta rane i predškolske dobi.

LITERATURA

Čudina-Obradović, M. (1996). *Igrom do čitanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Gospić, A. (2023). *Slikovnica – čimbenik jezično-komunikacijskog i govornog razvoja djece rane i predškolske dobi*, Završni rad, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. Dostupno na: https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufri:1218. Pristupljeno: 24. 6. 2023.

Ivšac Pavliša, J. i Lenček, M. (2011). Fonološke vještine i fonološko pamćenje: neke razlike između djece urednoga jezičnoga razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćam kao temeljni prediktor čitanja, u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol 47, br. 1, str. 1-16.

Komisija za knjižnične usluge za djecu i mladež HKD, Čitajmo im od najranije dobi: preporučni popis slikovnica s anotacijama: Dostupno na: http://www.hkdrustvo.hr/datoteke/132 (2012-03-19). Pristupljeno: 21. 3. 2024.

Martinović, I. i Stričević, I. (2011). Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu, u: *Libellarium : časopis za istraživanja u području informacijskih i srodnih znanosti*, Vol. 4 No. 1, 2011. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/file/136168. Pristupljeno: 22. 3. 2024.

Ostricki, I. (2024). Dijaloško čitanje i interaktivno čitanje kao metode poticajnog zajedničkog čitanja, u: *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, godina 7, broj 14. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/file/453425. Pristupljeno: 25. 3. 2024.

Pintar, Ž. i Kosec, K. (2022). Dječja slikovnica u perspektivi suvremenog roditelja, u: *Magistra Iadertina*, Vol. 17 No. 1, 2022. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/file/411092. Pristupljeno: 21. 3. 2024.
Şimşek, Z. i Işıkoğlu, N. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development, u: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 197:754-758. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/282599313_Effects_of_the_Dialogic_and_Traditional_Reading_Techniques_on_Children's_Language_Development. Pristupljeno: 25. 3. 2024.
Šišnović, I. (2011). Odojno-obrazovna vrijednost slikovnice, u: *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol. 17 No. 66, 2011. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/file/183392. Pristupljeno: 20. 3. 2024.
Vasić, S. (1968). *Govor vašeg deteta*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

DIALOGICAL READING OF A PICTURE BOOK IN THE FUNCTION OF ENCOURAGING THE SPEECH AND LANGUAGE DEVELOPMENT OF CHILDREN FROM THE PARENTS' PERSPECTIVE

Abstract

The aim of this paper was to investigate the dialogic reading of picture books in the function of encouraging the speech-language development of children of early and preschool age, based on insights into relevant scientific and theoretical sources and on the basis of parents' attitudes.

By its nature, research is descriptive, empirical, non-experimental. The research methods used were the method of theoretical analysis and the descriptive method. A questionnaire for parents about the use of picture books to encourage speech and language development was used as an instrument. The research sample consisted of 101 parents of early and preschool children. The sample is random in nature and consists of parents of children who attend state and private kindergartens.

The results of the research showed that parents who are trained to a greater extent in using picture books to encourage speech and language development also show a higher quality of dialogic reading of picture books in the function of encouraging speech and language development. Also, it was concluded that there is no difference in the level of parents' ability to use picture books to encourage speech-language development and the quality of dialogic reading of picture books in the function of encouraging speech-language development between parents of different gender, age, number of children in the family, age of the child being worked with and the level of professional education.

Keywords: *picture book, dialogic reading, function of speech-language development, stimulation of speech-language development, early and preschool age*

UDK 821.163.4(497.6).09-92
UDK 272-789.32(497.6)“19“
Pregledni rad

Marijana Nikolić

SLAVISTIKA U RADOVIMA BOSANSKIH FRANJEVACA 20. STOLJEĆA

Sažetak

Život i djelovanje bosanskih franjevaca u jugoslavenskom društvu nije se ograničio samo na njihov vjerski, teološki i filozofski utjecaj, nego je bio usmjeren i na bavljenje slavističkim temama. Te su teme prije svega one sa južnoslavenskih prostora, ali je značajan i njihov općeslavenski interes. Na temelju odabranih sadržaja i primjera u radovima bosanskih franjevaca 20. stoljeća, rad će nastojati prikazati njihov interes i odnos prema slavenskoj misli i jeziku. Kao ilustrativan primjer poslužit će i jezik časopisa franjevačke Provincije Bosne srebrene Dobri pastir koji je izlazio u periodu od 1950. do 1990. godine.

Ključne riječi: *slavistika, bosanski franjevci, 20. stoljeće, revija Dobri pastir*

Uvod

Bosanski su franjevci svojom ulogom u svakom pogledu nadišli okvire svojega osnovnog poziva: brige za duhovni život hrvatskoga katoličkog stanovništva u Bosni i Hercegovini. Povijesne činjenice pokazuju da su se i duhovni i kulturni doprinosi bosanskih franjevaca iskazivali kako pisanom riječju, tako i širokim spektrom različitog djelovanja u narodu. Pored brige za duhovni život bosanskih katolika, na različite su načine djelovali u narodu, pri čemu je pisana riječ bila i ostala najdjelotvornije sredstvo. To djelovanje pisane riječi može se pratiti u kontinuitetu od 16. stoljeća, pri čemu je 17. i 18. stoljeće posebno važno, jer se već tada mogu uočiti normativne tendencije. To je period kada je je književnost bosanskih franjevaca na narodnom jeziku bila utemeljena na specifičnome jezičnom izrazu kojim su se nastojale prevladati jezične razlike između franjevaca koji su živjeli na različitim govornim područjima kako u Bosni i Hercegovini, tako i onima u Hrvatskoj. U 19. stoljeću kojeg obilježavaju nacionalosloboditeljske i preporodne ideje javljaju se i franjevački pisci koji pišu sukladno takvim mislima i idejama. (Martin Nedić, Marijan Šunjić, Petar Bakula, Anto Knežević, Ivan Frano Jukić, Grgo Martić). Osim književnih djela, za ulogu bosanskih franjevaca u povijesti standardizacijskih procesa u BiH veliko značenje

imaju i latinske gramatike, rječnici, i različiti lingvisitički spisi (Tomo Babić, Lovro Sitović Ljubušak, Stjepan Marjanović, Ambroz Matić, Filip Kunić, Anđeo Kraljević). Pored pisane književnosti na narodnom jeziku i lingvističkih radova, posebnu ulogu u standardizacijskim procesima hrvatskoga jezika odigrali su časopisi, listovi, revije, pri čemu treba posebno naglasiti svijest bosanskih franjevaca o potrebi časopisa, i to u svim vremenima, jer su časopisi, novine i različiti listovi bili pristupačniji i zanimljiviji običnom narodu. To je, možda, i više doprinijelo u širenju katoličke misli i prosvjetno-kulturnoga djelovanja negoli knjige s istom tematikom.

Također je veoma bitan i njihov pokušaj razumijevanja društvenih odnosa i načina života i 20. i na početku 21. stoljeća. O značaju njihovog djelovanja u Bosni i Hercegovini pisano je sa različitih gledišta i stajališta, pa se može uobličiti relativno jasna i kompaktna slika o dosezima njihovog duhovnog i kulturnog rada. Za više od sedam stoljeća svoga djelovanja u Bosni i Hercegovini, njihove ideje i uvjerenja bili su na na istom putu, nikada ne gubeći iz vida pripadnost Bosni, hrvatstvu i slavenstvu uopće.

Bosanski franjevci i slavistika

Prvi radovi historijskog ili lingvističkog karaktera koji u fokusu interesovanja imaju slavenski svijet ili pojedine slavenske narode pojavljuju se početkom 16. stoljeća. Otada pa do početka 19. stoljeća na južnoslovenskim se prostorima javljaju radovi nastali najčešće iz želje za crkvenim ujedinjenjem Slavena, a među filolozima prvi je Jernej Bartolomej Kopitar proučavao historiju Slavena baveći se lingvistikom. Brojna su imena znamenitih lingvista koji su proučavali općeslavenski jezik i odnose među slavenskim jezicima, a na južnoslovenskim prostorima to su V.S. Karadžić, Đ. Daničić, V. Jagić i slavisti iz njegove škole. Kraj 19. stoljeća obilježen je interesom za porijeklo, povijest i kulturni život Slavena (T. Maretić, Lj. Stojanović, P. Skok, Lj. Niederle. P. Budmani, itd.), u 20. stoljeću taj se broj povećava, a slavistika se nastavlja razvijati otvaranjem velikoga broja slavističkih katedri i pokretanjem slavističkih časopisa u čitavom svijetu. Upravo su časopisi bili izuzetne kulturne institucije koje su odigrale prvorazrednu ulogu i

u stvaranju standardnojezične norme[1] i promicanju različitih ideja među kojima i onih o južnoslavenskoj slavistici.

U Bosni i Hercegovini dugo nije bilo institucija niti nekog drugog organiziranog oblika udruga čiji bi predmet interesovanja bilo promicanje i razvijanje slavenske svijesti ili koje su se bavile slavistikom. Može se reći da su jedino franjevci školujući se u inostranstvu mogli doći u dodir s evropskim lingvističkim tokovima, i spoznajama o slavenskoj i slavističkoj ideji. Ta je ideja kod njih bila snažno prisutna i njegovana, pa su je povratkom u domovinu oni donosili, kao i svijest o značenju slavenstva i našoj pripadnosti tom svijetu. Tek će se u 19. i 20. stoljeću izvan franjevačkih krugova i zajednice Bosne srebrene pojaviti naučnici, književnici, uglednici kojima će slavenstvo biti značajan podstrek na tom polju.

Revija *Dobri pastir* i slavističke teme

Glasilo Udruženja katoličkih svećenika Bosne Srebrene *Dobri pastir* počelo je izlaziti 1950. godine, odmah nakon osnivanja istoimenog Udruženja. Sukladno orijentaciji samoga Udruženja u uvodu je revije najavljeno da će u njemu pisati *sve za vjeru i za domovinu.* To geslo iznio je J.J. Štosmajer, velikan u radu za Crkvu i narod, čuveni đakovački biskup koji je bio najistaknutiji pobornik misli bratstva i jedinstva kako jugoslavenskih naroda, tako i svih Slavena. Njegovo će geslo postati i svojevrsna maksima i Udruženja *Dobri pastir* i njegovoga glasila. Slavensko i južnoslavensko stajalište koje prepoznajemo u djelovanju nekih bosanskih franjevaca, prije svega fra Rastka Drljića formirano je na temelju koji je započet Strossmayerovim utjecajem na bosanke franjevce. (Petrović 2002:41).

Kroz četrdeset godina svoga djelovanja revija je objavila veliki broj najrazličitijih članaka i više nego ijedan kršćanski časopis do tada doprinijela razjašnjavanju odnosa između crkve i socijalističkoga društva, odnosno kršćanstva i marksizma, zadržavajući do sedamdsetih godina

[1] Posebu ulogu u jezičnoj standardizaciji, koja je sukladno idejama ilirskoga pokreta išla u pravcu približavanja i preplitanja oba tada važeća književna jezika srpskohrvatskoga jezičnog područja, imao je i časopis *Bosanski prijatelj,* posebno njegova prva dva broja koja su, manje-više, originalno Jukićevo djelo. Pri tome u stvaranju standardnojezične norme izuzetan značaj ima komponenta narodnoga jezika u prilozima iz narodne književnosti. Pored *Bosanskoga prijatelja*, počeci ujednačavanja pravopisne norme mogu se uočiti i u ostalim časopisima 19.stoljeća (*Bosanskome vjestniku*, 1866, *Sarajevskom cvjetniku*, 1868, *Bosn*i, 1866, i *Neretvi*, 1876.)

naglašenu jugoslovensku orijentaciju. Takva će orijentacija i odnos prema aktualnoj politici i ideologiji profilirati ovu reviju i izdvojiti je od drugih katoličkih revija i časopisa tog vremena što je i uvjetovalo poseban odnos šire javnosti prema njoj, kao i prema Udruženju. Istovremeno revija je za sve vrijeme svoga izlaženja imala i zadržala iskrenu kršćansku orijentaciju brinući se za duhovni život katoličkoga puka u BiH. Ta će ravnoteža između franjevačkoga i intelektualnoga biti glavna odlika časopisa i neosporno odlika svih bosanskih franjevaca koji su oduvijek bili svjesni svoje nacionalnosti i pripadnosti narodu, ali je ta njihova svijest u pojedinim trenucima bila stišavana (još od Gaja i ilirskoga pokreta), a ponekad doživljavala ekspanziju. Naglašenu jugoslavensku orijentaciju, najavljenu u uvodu, revija će zadržati sve do početka sedamdesetih godina. Nju možemo vezivati uz ime i rad slavista fra Rastka Drljića, koji će taj period u *Dobrome pastiru*[2] obilježiti svojim zalaganjem i insistiranjem na (jugo)slavenstvu i povezivanju svih naroda uz ideju bratstva i jedinstva. (Nikolić 2010: 55-60)

Koncepcija glasila omogućavala je širok dijapazon tema pa su na njegovim stranicama različitom frekvencijom objavljivani i radovi iz slavistike[3]. S tim u vezi posebno treba izdvojiti godišta revije u kojima su obilježeni značajni jubileji iz slavistike, kao što su 1964. i 1985. godina. Tada su na stranicama *Dobroga pastira*, odnosno *Nove et Vetere* [4]objavljeni prilozi posvećeni počecima pismenosti među slavenskim narodima i njezinim utemeljiteljima Ćirilu i Metodu. Među autorima tih priloga posebno se izdvaja fra Rastko Drljić koji je u broju iz 1964. godine autor najvećeg broja tekstova posvećenih ne samo jezičnim procesima kod južnih Slavena, nego i kod drugih slavenskih naroda. (Nikolić 2011: 97-103) Osim toga, u nekoliko se brojeva javljaju tekstovi posvećeni značajnim pojedincima, koji su čuvali i promicali ideje slavenstva kao što su Svetozar Rittig i Franjo Grivec.

[2] Period naglašene jugoslavenske orijentacije u *Dobrome pastiru* trajao je od njegovog osnutka (u Sarajevu 1950.), a trajao je do sredine sedamdesetih godina. Uvjetno rečeno, kraj perioda određen je smrću fra Rastka Drljića (1976).

[3] Postoje godišta u kojima je bilo zastupljeno i po nekoliko i različitih i bliskih tema, ali i ona u kojima nije bio objavljen niti jedan prilog iz ove oblasti. To se ne odnosi na dio *Prikazi i recenzije*, u kojem su u svakome broju revije bile predstavljane aktualnosti i najnovije studije, knjige i časopisi o jeziku i jezičnoj problematici kako na južnoslavenskome, tako i na širim slavenskim prostorima.

[4] Od godine 1977. do kraja svoga izlaženja (1990.). časopis Dobri pastir nosi ime Nova et Vetera (prim.a. M.N.)

O radu Ćirila i Metoda

Koliko su franjevci bili okrenuti slavenskim temama i koliko su bili zainteresirani za upoznavanje kulture slavenskoga svijeta najbolje pokazuje djelovanje fra Rastka Drljića, franjevca - intelektualca čije su ideje nastale pod utjecajem J.J.Strossmayera i ilirske tradicije.

„Rastko Drljić, je zapravo, bio opći filolog koji nije težište stavljao ni na književnost ni na jezik. Razlozi njegova odnosa prema slavenstvu (ćirilometodska tradicija, ilirski panslavizam, južnoslavizam, jugoslavizam) mogu se objasniti tradicijom unutar strujā mišljenja među bosanskim franjevcima, vremenom u kojem je živio, njegovim tekstovima (eksplicitno), jezikom koji je primjenjivao u tekstovima (implicitno). (Petrović 2002:38)

U njegovom opusu radova, počevši od doktorske disertacije *Prvi ilir Bosne fra Martin Nedić 1810 - 1895* pa kroz više od 500 radovao kulturnoj povijesti franjevačke Bosne, može se uočiti znanstvena pozornost u praćenju razvoja slavenske misli od ćirilometodske tradicije, preko ilirilizma do jugoslovenstva.

Povodom obilježavanja tisuću i sto godina od početaka slavenske pismenosti (863. – 1963.) u *Dobrome pastiru* javlja se nekoliko priloga posvećenih radu Ćirila i Metoda o kojiima je prvenstveno pisao Rastko Drljić, ali i drugi autori. On je u Sv. I-IV *Dobroga pastira* iz 1964. godine u rubrici *Književni prikazi* predstavio sve tekstove koji su tim povodom objavljeni među slavenskim narodima.

U Sofiji je 1963. godine u izdanju Bugarske akademije nauka, Univerziteta u Sofiji, „Klementa Ohridskog“, Teološki fakultet objavljen zbornik u čast svete braće Ćirila i Metoda pod nazivom *Hiljadu i sto godinih slavjanska pismenost 863.-1963.* Kratki prikaz rada dao je Rastko Drljić. Iako je ćirililometodska problematika u tome zborniku rješavana s perspektive savremenoga društvenog života u Bugarskoj, imena učenjaka kao što su: E. Georgijev, A. Angelov, I.Dujčev, K. Mirčev, M.Andreev, I.Lekov, privlačila su slaviste da pokažu zanimanja za ovaj zbornik i za pitanja koja se tretiraju u njemu. To su: *Ćiril i Metod i razvoj Bugarske kulture*, E. Georgijeva; *Rasprava o rasprostranjenosti životopisa Ćirila i Metoda*, I. Dujčeva; *Prikaz razvoja bibliografije Ćirila i Metoda od 1944. - 1962*.[5]

U istome broju Rastko Drljić dao je i prikaz edicije dr. Franca Griveca: *Slovenska blagovestnika sv. Ciril in Metod, 863.-1963* u izdanju Društva sv. Mohorja iz Celja[6]. Izražavajući

[5] Usp. Dobri pastir (1964), str. 444.
[6] Usp. Ibidem, str. 444-445.

poštovanje prema djelu F. Griveca i njegovome predanom radu i opredjeljenosti slavističkim temama Drljić ističe:

„Poznati naš ekleziolog (...) kod nas sigurno najbolji i najslušaniji poznavalac ćirilsko-metodskog pitanja, malo prije svoje smrti izdao je za jubilarnu godinu sv. braće Ćirila i Metoda ponovo 'Životopis sv. Ćirila i Metoda' na slovenskom jeziku, uz obradu svih ostalih pitanja koja su u vezi s njihovim životom i radom, na čemu je dr. F.Grivec radio već nekoliko decenija".[7] Uz napomenu da je prvo izdanje pomenutoga *Životopisa* izdato davne 1936. godine, a da je 1960. u saradnji sa ljubljanskim slavistom F. Tomšićem Staroslavenski institut iz Zagreba izdao novo djelo pod naslovom *Konstantin i Metod - Solunjani*, Drljić je istakao njegovu posebnu vrijednost i za lingvistiku, te da se radi o krunskome radu o ćirilometodskoj misli.

R. Drljić u kratkom prikazu čehoslovačke katoličke štampe prigodom 1100-godišnjeg jubileja djelovanja svete braće Ćirila i Metoda u Češkoj i Moravskoj navodi:

„Prvo djelo tiskano je 1962. u Pragu i to kod *Ceska katolicka charita*, a pod naslovom *Solunisti batri,* str. 245. Djelo je uredio dr. prof.Vaclav Bartunek, a sadrži slijedeće članke: *Životopis svete braće Ćirila i Metoda*, koji su obradili Mikulas Ales i Josef Manes (...), članci od Emanuela Maksa, (...) te dva veća priloga Alfonsa Muche. (...) God. 1963. u Pragu ista edicija, Ceska katolicka charita, a u redakciji dr. Jana Merella i dr. Josefa Benesa objavila je na njemačkom jeziku djelo *Sancti Cyrillus et Methodius – Leben und Wirken,* Praha 1963. str. 129. Djelo je objavljeno o 1100 - godišnjem jubileju sv. Ćirila i Metoda, a s tendencijom da se što vise popularizira njihov rad ili kult u kasnijim vremenima ne samo kod Čeha i Slovaka, nego i kod susjednih naroda. Djelo sadrži četiri članka." [8]

Glagoljska i ćirilometodska pisana tradicija

Ćirilometodska tradicija među bosanskim franjevcima traje od prvih dana njihovoga djelovanja u Bosni. Prije njihovoga dolaska na područje Bosne Božja služba se u okviru glagoljske tradicije čitala na slavenskome jeziku. Prema historijskim podacima najveći dio glagoljaša sklonio se u Bosnu u 9. stoljeću dolazeći iz primorja i kulturnih sjedišta Dalmacije, a pred snagom Mađara i Mletaka. Iako su se prema pravilima svoga reda bili dužni služiti latinskim jezikom, franjevci su, da bi se prilagodili domaćem puku, dijelove liturgije, osim na latinskome, molili i na narodnome jeziku. Poznavanje i upotreba narodnoga jezika i pisma bio je uvjet za franjevačke

[7] Usp. Dobri pastir, Sv. I-IV, 1964, str.471-472
[8] Usp. Dobri pastir, Sv. I-IV, 1964, str. 445

misionare u Bosni i Humu. Uz to je bilo neophodno i vršenje liturgijskih činova na narodnome jeziku jer su pouke i čitanja sastavni dio vjerskih obreda. To je, ustvari, bio i uvjet hoće li, i kako u puku biti prihvaćeni. Tu su praksu imali od najranijih početaka svoga djelovanja kad su dolazili iz priobalnih samostana, propovijedali ili nadomještali glagoljaški kler u Bosni. (Nikolić 2011: 98)

Iako se cjelokupna glagoljska pismenost i slavensko bogoslužje više vezuju za hrvatskoglagoljsku tradiciju, oskudna, ali vrlo vrijedna građa i spomenici pisani glagoljicom u srednjovjekovnoj Bosni nedvojbeno pokazuju da su da su u grafijskom i u tekstualnom pogledu bili predložak bosanične pismenosti i time osnovica književne djelatnosti pisane bosančicom[9]. Sačuvani spomenici pisani glagoljicom ili kombinacijom glagoljskih i ćiriličnih grafema, iako oskudni, potvrda su upotrebe glagoljice u Bosni, posebno u zapadnijim krajevima, a istovremeno i svjedočanstvo bogatoga vjerskog i kulturnog života u srednjovjekovnoj bosanskoj državi. To potvrđuje i J.Tandarić, hrvatski teolog i paleoslavist, franjevac trećoredac, koji na stranicama *Nove et Vetere* ističe:

„U srednjovjekovnoj bosanskoj državi razvijala se i živjela glagoljska pismenost sve do kraja srednjeg vijeka. Glagoljsko se pismo upotrebljavalo u Bosni, više i trajnije u zapadnim krajevima, manje u istočnim. Tijekom vremena glagoljica u Bosni odvojila se od početne glagoljice bugarsko-makedonske, a nije u svom razvoju pošla putem tipičnim za uglatu hrvatsku glagoljicu. O rasprostranjenosti glagoljske pismenosti u Bosni malo možemo sa sigunošću znati, budući da su nam se se sačuvali samo fragmenti. Važno je međutim da je i kasnija pismenost u Bosni, pisana zapadnom bosansko-hrvatskom ćirilicom, stvorena na djelima pisanim glagoljicom, pa tako i u kasnijim razdobljima bosanski tekstovi evandjelja pokazuju osobitu tekstološku srodnost sa susjednim hrvatskoglagoljskim tekstovima evandjelja u misalima. A i jedni i drugi po svojoj arhaičnosti odaju vezu s prvotnom glagoljskom pismenošću, osobito pak s ohridskom književnom školom, koja je čuvala ćirilometodske tradicije.“ [10]

Imajući u vidu koncepciju samoga časopisa i kontekst vremena u kojem su živjeli i radili, kada su slavenska misao i slavensko uvjerenje imali posebno značenje, na stranicama časopisa

---

[9] U prilog tome ide mišljenje I. Grickat koja je uočila izvjesne sličnosti nekih mjesta u evanđeoskim bosaničnim tekstovima s tekstovima evanđelja u hrvatskoglagoljskim misalima što potvrđuje zajedničko izvorište.

[10] Usp. Nova et Vetera (1979), str. 153

Nova et Vetera mogu se pronaći tekstovi savremenika, izvan franjevačkog kruga, koje je zanimala slavistika, posebno njezini pisani korijeni. Tako se u *Novoj et Veteri* (1985) javljaju autori čiji radovi razmatraju stare i iznose najnovije teorije o postanku prvog slavenskog pisma, stavove o autentičnosti podataka o Ćirilu i Sfetopeleku [11]koje iznosi *Ljetopis popa Dukljanina,* te o povezanosti misije solunske braće i bosanskih krstjana, odnosno Crkve bosanske.

U tekstu *Jedna nova varijanta teorije o ćirilskometodskom porijeklu glagoljice* prof.mr. Roman Miz, grkokatolički župnik (protojerej stavrofor, paroh) iz Novoga Sada, pisac i urednik lista na rusinskom jeziku *Dzvoni*, analizira i suprotstavlja različite poznate teorije i mišljenja o postanku glagoljice, o vremenu njezina nastanka i pitanju njezina autorstva. Pri tome R. Miz posebnu pažnju pridaje jednoj od iznesenih teorija koju zastupa ruski slavist V. Istrina i stavovima češkoga grkokatoličkog svećenika Stjepana Papa.[12]

U tekstu *Ćiril – Konstantin i Svetopolk u Ljetopisu popa Dukljanina* mađarski povjesničar Imre Boba problematizira vrijednost *Ljetopisa* kao historijskoga izvora o najranijoj povijesti južnih Slavena. Iako kod mnogih povjesničara postoje sumnje u autentičnost i izvornost *Ljetopisa* kao historijskoga dokumenta, koje oni eksplicitno i argumentirano potvrđuju, njega i danas mnogi koriste kao svjedočanstvo o najranijoj povijesti, ne samo južnih Slavena, nego i Hrvata iako *„(...) dio najstarije verzije Ljetopisa popa Dukljanina koji sadržava informacije o Konstantinu i Sfetopeleku, a to znači posredno o Moravskoj, nikada ne spominje ni Hrvate ni Hrvatsku.“* [13] Iako je vrijednost *Ljetopisa* kao izvora predmet raznih znanstvenih sporova, autor nastoji dokazati da je problem tumačenja *Ljetopisa* u njegovom korištenju (koristi se selektivno), a ne u autentičnosti *Ljetopisa* kao historijskoga izvora. Činjenica je, navodi autor, da ni sam pop Dukljanin nije tvrdio da je napisao sve o povijesti južnih Slavena, bar onoliko koliko je to mogao znati. On, smatra dalje

[11] Autori tekstova koriste ime Sfetopelek iako je uobičajenije Svatopluk. (prim.a. M.N.)

[12] Svoju pažnju autor je usmjerio dvjema teorijama i to: ćirilsko-metodskoj koja iznosi stajalište da je autor glagoljice Konstantin - Ćiril koju, između ostalih, zastupaju slavisti Ivan Ohijenko i Mihael Lack i teoriji po kojoj je Ćirilova azbuka - ćirilica prvo slavensko pismo, a da je njezin autor Gorazd. Takve stavove zastupa Stjepan Pap oslanjajući se na hipotezu čuvenog slaviste Dobrovskog. Svaku od teorija Miz potkrepljuje dokumentima i podacima na kojima se temelje stavovi i mišljenja njihovih pristalica, a posebno se osvrće na Papove argumente o porijeklu, datiranju i autorstvu prvog slavenskog pisma.

[13] Usp. Nova et Vetera (1985), 144.

Imre Boba, nije čak ni tvrdio da je autor djela, nego da je samo preveo sa slavenskoga na latinski spis koji je interesirao svećenstvo, starješine i mladež grada Duklje. On je, dakle, samo prevoditelj a ne autor, pa se se svi problemi propusta ili pristranosti moraju odnositi isključivo na autora, a ne na popa Dukljanina, prevoditelja. [14]

Franjevci o radu Franca Griveca

U *Dobrome pastiru* (1960.) fra Vitomir Slugić dao je prikaz knjige prof. Franza Griveca *Konstantin und Method – Lehrer der Slaven* koja *„ (...) preglednije, jasnije, a u isto vrijeme dovoljno opširno, pruža zbijen pregled života i rada solunske braće.“*[15] Prema riječima autora prikaza, knjiga nije samo biografija solunske braće u kojima se iznose samo puke biografske činjenice, već Grivec na jednostavan ali znanstven način, metodološki prihvatljivo za sve čitatelje, procjenjuje i tumači sve činjenice koje su konstituenti jednoga takvoga monumentalnog djela kakvo je njihovo. Ozbiljost i stručnost pristupa proučavanju djela i rada Ćirila i Metoda omogućila je autoru da raspravlja i o čisto jezičnim pitanjima. Autor prikaza ističe i opravdanost samoga naslova knjige, jer su Solunska braća, prije svega, i u punom smislu te riječi, učitelji pismenosti svih Slavena. Pri tome, analizirajući i tumačeći djelo svakoga od Braće, Grivec ih u prvom planu predstavlja kao osobe u njihovoj cjelokupnoj ličnosti, traži pobude njihovoga rada, a tek onda ih predstavlja kao filozofe, teologe, vjerovjesnike, jezikoslovce i diplomate. Autor prikaza, V. Slugić, iznosi i svoje vlastito mišljenje o vrijednosti ovoga djela ne samo kao originalnoga priloga slavistici, nego i značaja za egzegezu i za crkveno ustrojstvo, ali i za ekumenizam koji pronalazimo u ideji i djelu solunske braće. To potvrđuje i prof. Grivec:

„U povijesti znanstvenog istraživanja o životu i djelovanju slavenskih učitelja Ćirila (Konstantina) i Metodija odražava na neki način i sudbina njihovog života. U svom životu, s jedne strane, obljubljeni i slavljeni, a s druge strane, progonjeni i sumnjičeni, bili su i u povijesti i u znanstvenim istraživanjima ocijenjeni različitim, pa i oprečnim sudovima, dok konačno nisu danas priznati kao predstavnici nekadašnjeg jedinstva između Istoka i Zapada, živeći i dalje, kao takovi, u staroslavenskom književnom jeziku, literaturi i liturgiji, koje su sami genijalno stvorili.“ [16]

Ideju ekumenizma u njihovom djelovanju prof. Grivec potvrđuje u još jednome navodu:

[14] Ibidem, 144.
[15] Usp. Dobri pastir (1960), 406-408
[16] Ibidem, 241

„Slavenski, latinski i grčki, istočni i zapadni izvori za povijest slavenskih apostola međusobno se nadopunjuju kao što se i u staroslavenskom pismu i u apostolatu solunske braće susreći i prožimaju istočni i zapadni, grčki, slavenski i latinski elementi.“ [17]

O slavisti Franji Grivecu fra Rastko Drljić pisao je u prilogu *„Osamdeset-godišnjica prelata, učenjaka i sveuč. profesora dr. Franje Griveca“* koji je objavljen u *Dobrome pastiru* (1959). Ističući značaj i veličinu Grivecovoga slavističkog rada Drljić je napisao:

„Na području opće slavenske povijesti, slavistike, a posebno dodira slavenske kulture s kršćanstvom, dr. Grivec napisao je više članaka i studija. Od tih su glavni: 'Slovenski knez Kocelj'1938, 'Vladimir Sergejevič Solovljev'1918, 'Sveti Sava i Rim' 1938. Od svih teoloških i slavističkih pitanja, o kojima se dr. F. Grivec bavi kroz decenije jest rad svete braće Ćirila i Metoda. Plod toga njegova rada jesu mnogobrojni članci teološkog, jezikoslovnog i povijesnog značenja, razni prikazi te vrste, koja zasijecaju u ćirilo-metodsko pitanje.“[18]

Navodeći Grivecova najznačajnija djela o životu i radu svete braće Drljić, koji je u njemu našao svoga istomišljenika u promicanju ideja slavenstva, se zadržava na njegovim stavovima o jeziku. Kroz isticanje značaja i ljepote staroslavenskoga jezika eksplicitno se izražava ideja o sveslavenstvu, odnosno zajedništvu slavenskih naroda:

„U IX stoljeću ni jedan književni jezik nije bio tako fonetski potanko obilježen kao staroslavenski. To je od velikog značaja za filološku nauku, a ujedno i za eufoniju i ljepotu slavenskih jezika, a i za otpornost slavenskih naroda prema drugim narodima, da ih ne otuđe. Slaveni su u crkvi slušali pravilni i lijepi izgovor na temelju staroslavenskih knjiga. To je za njih bila škola koja je očuvala eufoniju slavenskog jezika. Eufonija slavenskog jezika još i danas daje posebni čar slavenskom crkvenom pjevanju kod istočnih Slavena i hrvatskih glagoljaša.“[19]

Ne zaboravljajući da zajedničko ishodište u historiji, kulturi i jeziku uz južne i istočne Slavene imaju i oni sa zapada Drljić dalje ističe:

„Dapače, liberalni češki povjesničari tvrde, da se češki narod tako ustrajno opirao germanizaciji radi toga, jer je baštinio naslijeđe književnog rada svete braće Ćirila i Metodija .“ [20]

Slovo, časopis Staroslavenskog instituta _„Svetozar Rittig“_

[17] Ibidem, 246
[18] Usp. Dobri Pastir, 1959, str. 300-306.
[19] Usp. Dobri Pastir (1959), str. 300-306.
[20] Isto, str. 300-306.

Rastko Drljić je u *Dobrom pastiru* (1964) autor još jednoga prikaza koji je posvećen jubilarnoj godini rada Svete braće. Čitateljima je predstavio *Slovo, časopis Staroslavenskog instituta „Svetozar Ritig" br. 13, Zagreb 1963.* Časopis je u cjelosti posvećen godišnjici djelovanja Ćirila i Metoda što se i navodi u geslu posvete ovoga godišnjaka:

„Posvećujemo ovo Slovo uspomeni solunske braće Konstantina - Ćirila i Metodija o 1100-godišnjici stvaranja slavenske pismenosti i književnosti." [21]

U prikazu časopisa Rastko Drljić navodi:

„Časopis imade nekoliko naučnih članaka koji se posebno bave tretiranjem ćirilo-metodskog pitanja kod nas, ili su bar u vezi s kasnijim razvojem glagoljice ili životopisa sv. braće. Od tih članaka treba posebno spomenuti od V. Štefanića: Tisuću i sto godina od moravske misije (...) U svakom slučaju moramo ih i danas najpozitivnije ocijeniti kao ljude naprednih pogleda i borce za te ideje po kojima svaki narod ima pravo na vlastitu prosvjetu i književni jezik, što su oni Slavenima i pružili. Oni su Slavenima pomogli da se izvuku iz magle srednjovjekovne anonimnosti i da postanu kulturan i politički faktor. U šabloniziranim kulturama i politikama koje su nosile etiketu latinskog Zapada i grčkog Istoka oni su prionuli da stvore novi, slavenski faktor koji je trebao da postane treća sila u Evropi. (...) Osim ovoga rada značajan je i članak Josipa Hamma, sada profesora na sveučilistu u Beču: Hrvatski tip crkveno-slavenskog jezika, te članak Marije Pantelić 'Život posvećen ćirilo-metodskoj problematici', koji je napisan prigodom 85-godišnjice života Franca Griveca (...)". [22]

Navodeći i ostale radove objavljene u jubilarnom broju *Slova*, Drljić na koncu iznosi značaj rada Staroslavenskoga instituta na očuvanju tradicije i svih vrijednosti ćirilo-metodske tradicije na našim prostorima, ali i na cijelome slavenskom području.

U svesku I-IV *Dobroga pastira* (1970) godine Rastislav Drljić dao je prikaz broja 18 -19 *Slova, časopisa Staroslavenskog instituta „Svetozar Ritig" Zagreb 1969.* Časopis je izašao kao zbornik povodom 1100-godišnjice smrti Konstantina Ćirila i sadrži veći broj priloga raznih sadržaja stranih i domaćih slavista. Pored nekrologa koji je napisao poznati češki slavist dr Josef Vašica, te prikaza i ocjene najnovijih djela iz područja slavistike i glagoljice čiji je autor profesor Ante Šepić, Drljić navodi i ostale radove pri čemu posebnu pozornost posvećuje radu Ivanke Petrović:

[21] Usp. Slovo (1963), str.2.
[22] Usp. Dobri pastir (1964), str. 434.

„Za slaviste, općenito, najinformativniji je rad Ivanke Petrović koja daje od strane 233-383. prikaze sveukupne naučne literature, a sa raznih područja, o svetoj braći Ćirilu i Metodu, a koja je objavljena prigodom 1100-godišnjici smrti svetoga Ćirila, i to kod svih naroda na raznim jezicima. Uz rad, autorica je priložila i obilnu bibliografiju tih djela str. 367-377. Uz prikaz svakog djela, autorica je dala i njegovu kritičku ocjenu. Rad Ivanke Petrović može poslužiti svakome slavisti kao odlična orijentacija o naučnoj, savremenoj, i to najnovijoj slavističkoj literaturi o radu svete braće.“ [23]

Interes R. Drljića za rad i djelovanje Svetozara Rittiga vezan je prvenstveno za eksplicitno slavensku, odnosno južnoslovensku orijentaciju koju je on zastupao. Osim toga, on je bio i prijatelj i sljedbenik ideja J.J.Strossmayera kojeg je Drljić izuzetno cijenio. O Svetozaru Rittigu pisao je u *Dobrome pastiru* (1962) povodom njegove smrti 1961. godine. Navodeći značaj Rittigova rada Drljić ističe:

„Bavio se ispitivanjem crkveno-slavenskog jezika u našem bogoslužju te lokalnom i crkvenom povijesti na hrvatskom tlu. (...) kao učenjak pokojnik čitavog svog života zauzimao se za pravo slovenštine i glagoljice na teritoriju hrvatskih krajeva, gdje se ona ponekad prakticirala (...) Boreći se za glagoljicu on je u tom živo pomagao krčkog biskupa A. Mahnića. (...) Vrhunac svoga rada za glagoljicu i staroslavenski jezik dosegao je dr Rittig u novije vrijeme, kada je 1950. obnovio krčku staroslavensku akademiju, koju je osnovao 1903. dr. A. Mahnić. Po njegovu prijedlogu rukovodstvo NR Hrvatske donijelo je 1952. Uredbu o Staroslavenskom institutu u Zagrebu. Tom institutu on je poklonio svoju knjižnicu. Njegovom brigom, a uz rad poznatih stručnjaka, dra J.Hama i prof. Stefanića, Staroslavenski institut razvio je svoju naučnu organizaciju i rad svojim edicijama: Slovo, Radovi, koji su poznati u naučnom svijetu.“ [24]

Svoju ulogu u promicanju slavistike R. Drljić i svi ostali bosanski franjevaci koji su se zalagali za istu ideju shvatili su kao ulogu bosanskog franjevca koji napominje, upozorava i podstiče na ono što je bitno i čemu treba posvetiti posebnu pažnju. Tako je u tekstu pod naslovom *Slovo, časopis staroslavenskog instituta u Zagrebu* R. Drljić hvaleći napor i entuzijazam Svetozara Rittiga u naučnom ispitivanju glagoljice, gotovo emotivno zavapio kako je jedan takav institut potreban Bosni:

[23] Usp. Dobri pastir (1970), str. 329.
[24] Usp. Dobri pastir (1962), str. 423-428.

„Staroslavenski institut 'Svetozar Ritig' u Zagrebu dostojno se odužuje pokoj. dru Svetozaru Ritigu i njegovu zauzimanju oko osnivanja i dostojnog naučnog dopirinosa naših i ostalih svjetskih slavista oko naučnog ispitivanja, a čemu su postavljeni temelji još na Krku, u doba biskupovanja dra A.Mahnića. Naša Bosna trebala bi da to isto učini s našim 'bosancima', osnuje jedan takav institut kod Akademije SR BiH u Sarajevu da se proslijedi sličan rad na prikupljanju, proučavanju i izdavanju kritičkom svih vrsta 'bosnensia' u inozemstvu i u zemlji, kako to čine staroslavenski institut 'Svetozar Ritig' u Zagrebu s kulturnom baštinom glagoljice.“[25]

Zaključak

Uzimajući u obzir kontekst vremena u kojem su živjeli i radili razumljiv je i odnos franjevaca 20. stoljeća prema ideji slavenskog zajedništva, te njihov i općeslavenski ali posebno interes prema slavenskim narodima u državi ujedinjenih južnih Slavena. Nastavljajući ideje J.J. Stossmayera i prvih ilira Bosne (fra Grge Martića, Jukića, Josića, Jelenića, Nedića ...) oni su u novom vremenu tražili način djelovanja i komuniciranja nastojeći ukazivati na sve što je značajno za njegovanje ideje slavenskog zajedništva. Jedan od tih načina bilo je djelovanje pojedinih bosanskih franjevaca kroz reviju *Dobri pastir* koja je započela s radom 1950. godine. Drugačija u odnosu na sva druga izdanja katoličke publicistike toga vremena revija je imala za cilj uspostavljanje i očuvanje dijaloga između Crkve i nove socijalističke vlasti.

Tekstovi u *Dobrome pastiru* i *Novoj et Veteri* o počecima slavenske pismenosti, ali i činjenica da su franjevci autori većine tekstova i priloga iz historije, lingvistike, etnologije, sociologije, govori o širini njihovoga interesa i naobrazbe općenito. Među autorima tih priloga posebno se izdvaja fra Rastko Drljić koji je u broju iz 1964. godine autor najvećeg broja tekstova posvećenih ne samo jezičnim procesima kod južnih Slavena, nego i kod drugih slavenskih naroda. Osim toga, u nekoliko se brojeva javljaju tekstovi posvećeni značajnim pojedincima, koji su čuvali i promicali ideje slavenstva kao što su Svetozar Rittig i Franjo Grivec, a koje je, također, potpisao Rastko Drljić.

Analizirani prilozi oslikavaju i njihov odnos prema jeziku u razoblju u kojem su pisali. Bosanski franjevci, koji su kao autori priloga sudjelovali u radu *Dobroga pastira,* bili su školovani prema Maretićovoj gramatici, odnosno *Gramatici hrvatskosrpskoga jezika*, autora Brabec-Hraste-Živkovića i prema Boranićevom pravopisu. U njihovom su pisanom jeziku preovladavala načela

[25] Usp. Dobri pastir, 1973, svezak I-IV, str.23.

fonološkoga pravopisa kako ih je utvrdio i izložio Ivan Broz u *Hrvatskome pravopisu,* a postavio Vuk Stefanović Karadžić. To potvrđuje činjenicu da su hrvatski su vukovci, odnosno „daničićevci i maretićevci" u hrvatskoj filologiji i jezikoslovlju odigrali značajnu ulogu djelujući i na generaciju bosanskih franjevaca školovanih za vrijeme njihovoga snažnog utjecaja. S druge strane, oni su studijskim školovanjem na različitim stranama ili stjecajem različitih okolnosti mogli prihvatati i druge utjecaje. Ilustrativan je primjer jezika fra Rastka Drljića, autora većine lingvističkih priloga i prikaza u *Dobrome pastiru* koji, iako u temelju školovan na Boranićevome pravopisu, tijekom studija u Beogradu prihvatio i Belićev.

„Slavenska je misao u različitim vremenima i političkim prilikama različito tretirana. Bilo je vremena u kojima je cvala i izgledalo je ostvarljivo barem duhovno jedinstvo među narodima razbacanim na dva kontinenta koji su imali zajednički korijen i prapostojbinu. Bilo je, međutim, i prilika u kojima je izgledalo da su se sve veze nepovratno pokidane, a neki su se slavenski narodi trudili zanijekati svoje slavenstvo.

Trajući stoljećima u slavenskome prostoru bosanski su franjevci ustrajali u traženju i njegovanju onoga zajedničkoga, sanjajući o snazi koja bi akumulirana izbila iz slavenske mase i emancipirana stupila na svjetsku društvenu pozornicu". (Petrović 2002: 72-73)

Literatura

1. Jurić - Kappel, Jagoda (2005), *Književni jezik u srednjovjekovnoj Bosni*, zbornik *Jezik u Bosni i Hercegovini*, Institut za jezik u Sarajevu // Institut za istočnoevropske i orijentalne studije, Oslo, str.81 – 105.
2. Karamatić Marko (1991), *Franjevačka provincija Bosna Srebrena*, Sarajevo.
3. Karamatić, Marko (1994), *Bosanski franjevci,* Erasmus, Zagreb.
4. Kovačić, Anto Slavko (1991), *Biobibliografija franjevaca Bosne Srebrene*, Prilog povijesti hrvatske književnosti i kulture, Sarajevo.
5. Nikolić, Marijana (2010), *Jezik Dobroga pastira, časopisa franjevačke Provincije Bosne Sreberene*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
6. Nikolić, Marijana (2011), Glagoljska i ćirillskometodska tradicija među bosanskim franjevcima, *Gradovrh, Časopis za književno-jezična, društvena i prirodoznanstvena pitanja,* Matica hrvatska, god. VIII, br. 8, Tuzla

7. Petrović, Marica (2002), *Fra Rastko Drljić kao slavist*, magistarski rad, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu,
8. Pranjković, Ivo (2000), *Hrvatski jezik i franjevci Bosne Srebrene*, Matica hrvatska, Zagreb.
9. Pranjković, Ivo (2005), *Jezik bosanskih franjevaca*, zbornik *Jezik u Bosni i Hercegovini*, Institut za jezik u Sarajevu // Institut za istočnoevropske i orijentalne studije, Oslo. str. 227 – 259.
10. Zirdum, Andrija (2007), *Povijest kršćanstva u Bosni i Hercegovini,* Slovoznak, Plehan.

Izvori

1. Dobri Pastir, 1959, god. 9., sv. 1-4
2. Dobri pastir (1960), god. 10., sv. 1-4
3. Dobri pastir (1962), god. 11-12., sv. 1-4
4. Dobri pastir (1964), god. 13-14., sv. 1-4
5. Dobri pastir (1970), god. 19-20., sv. 1-4
6. Dobri pastir (1973), god. 23., sv. 1-4
7. Nova et Vetera (1979), god. 29., sv. 1
8. Nova et Vetera (1985), god. 35., sv. 1-2

THE SLAVIC STUDIES IN THE WORKS OF THE BOSNIAN FRANCISCANS OF THE 20TH CENTURY

Abstract

The life and work of the Bosnian Franciscans in the Yugoslav society was not limited to their religious, theological and philosophical influence; it was also focused on dealing with the topics related to the Slavic studies. These topics were primarily oriented to the South Slavic region but they also bear a significant general Slavic interest. Based on the selected content and examples from the works of the Bosnian Franciscans of the 20th century, this paper aims to present their interest for and their attitude to the Slavic thought and language. One illustrative example is the language of Dobri pastir (the Good Shepherd), the journal of the Franciscan Province of Bosna Srebrena (Bosna Argentina), was published in the period from 1950 to 1990.

Key words: *slavic studies, Bosnian Franciscans, 20th century, journal Dobri pastir (the Good Shepherd)*

UDK 811.112.2’276.6:61
UDK 811.163.43’276.6:61
UDK 811.163.42’276.6:61
UDK 811.163.41’276.6:61
Izvorni naučni rad

Larisa Mahmić-Kobilica
Amela Ćurković

TERMINOLOGIZACIJA JEZIKA MEDICINSKE STRUKE U NJEMAČKOM I BOSANSKOM, HRVATSKOM, SRPSKOM JEZIKU

Sažetak

Ovaj rad se bavi kontrastivnom analizom medicinskog jezika na njemačkom i bosanskom, hrvatskom, srpskom (b, h, s) jeziku, što je uočeno kao neistraženo područje u oblasti poredbene lingvistike. U ovom istraživanju se fokusiramo na terminologizaciju odnosno strategiju imenovanja medicinskog jezika u njemačkom jeziku kao polaznom i b, h, s jeziku kao ciljnom jeziku. Pri tome se želi istražiti uočena tendencija da se u njemačkom jeziku medicinska nazivlja više upotrebljavaju sa njemačkom umjesto latinskom ili grčkom stručnom terminologijom, što čini razumijevanje medicinskih tekstova i priručnika pisanih na njemačkom jeziku težim kako za stručnjake tako i za laike ovdje u Bosni i Hercegovini (BiH). Isto se odnosi i na pacijente iz BiH koji se liječe u njemačkom govornom području i koji ne mogu razumjeti nalaze i mišljenja u kojima su korišteni njemački medicinski pojmovi. Takva ograničenja u razumijevanju ilustrira sljedeći primjer, u kojem se koristi Sauerstoffsättigung umjesto Saturation u nalazu o koroni, dok se u b, h, s jeziku za isti pojam koristi strani termin saturacija. Medicinski radnici iz BiH koji rade u njemačkom govornom području prijavljuju slične probleme. Njihovo poznavanje njemačkog jezika na općem nivou nije dovoljno za njihov svakodnevni rad zbog nedostatka poznavanja njemačke medicinske terminologije, s kojom se prvi put susreću u svom radu. Stoga je glavni cilj ove kontrastivne analize na etimološkom i semantičkom nivou odrediti učestalost pojavljivanja njemačkih medicinskih pojmova i posuđenica u korpusu. Nadalje će se analiza na oba nivoa provesti i za b, h, s ekvivalente unutar korpusa, što u konačnici daje odgovarajući pregled terminologizacije jezika medicinske struke u dva kontrastirana jezika.

***Ključne riječi**: medicinski jezik, medicinska terminologija, kontrastivna analiza, strategije imenovanja, stručni pojmovi, etimologija, posuđenice*

Uvod

Kroz različita susretanja sa stručnim medicinskim tekstovima na njemačkom jeziku, primijetili smo tendenciju da se za pojedine nazive medicinske terminologije u njemačkom govornom području koristi više njemačka, a manje terminologija na latinskom jeziku. To može otežati razumijevanje medicinskih tekstova za ciljne grupe koje govore bosanski, hrvatski, srpski jezik, a koje migriraju ili studiraju u zemljama njemačkog govornog područja. U razgovoru sa ovdašnjim medicinskim radnicima došli smo do saznanja da im čitanje stručne literature na njemačkom, u odnosu na npr. engleski jezik, zadaje poteškoće u razumijevanju upravo zbog veće upotrebe stručne terminologije na njemačkom umjesto na latinskom ili grčkom jeziku. Isti je slučaj i sa našim pacijentima koji se liječe u nekoj od zemalja njemačkog govornog prostora i koji ne mogu razumjeti liječničke nalaze i mišljenja koja obiluju njemačkim umjesto latinskim izrazima. Navest ćemo primjer gdje se u nalazu o koroni spominje *Sauerstoffsättigung*[1] umjesto *Saturation,* dok se u bosanskom, hrvatskom, srpskom (b, h, s) jeziku koristi strani pojam/anglizam *saturacija*. Slične probleme navode i medicinski radnici koji su stekli medicinsko obrazovanje u regionu, posebno u domenu zdravstvene njege i fizioterapije. Poznavanje njemačkog jezika na općem nivou im nije dovoljno za svakodnevni rad u struci zbog nepoznavanja njemačke medicinske terminologije s kojom se u radu po prvi put susrećeu.

Nadalje smo uočili i nazive koji se koriste dvojako, u jednom slučaju njemački naziv, a u drugom strani tj. posuđenica za isti medicinski termin, kao npr. *Säure-Basen-Regulation* i *Säure-Basen-Gleichgewicht*, ili *Ventilationsstörungen* i *Störungen der Lungenbelüftung*. U prvom slučaju je u prijevodu na b, h, s jezik češći termin *acido-bazna/acidobazna ravnoteža* ili *acido-bazna homeostaza*, nego domaća sintagma *kiselinsko-bazna ravnoteža* ili *ravnoteža kiselina i lužina*. U drugom navedenom primjeru se u b, h, s jeziku pojavljuju nazivi kao prijevodni ekvivalenti *poremećaji ventilacije pluća* ili *poremećaji alveolarne ventilacije*. U ovakvim slučajevima se u ovom radu želi istražiti da li se različiti nazivi upotrebljavaju ovisno o kontekstu u kojem su upotrijebljeni, ili zato što to doprinosi leksičkoj raznovrsnosti unutar teksta, ili da bi se izbjeglo ponavljanje.

[1] saturacija (lat. saturatio) – zasićenje, zasićenost. Termin se koristi za navođenje vrijednosti količine kisika u krvi. (Vujaklija, 1986: S. 826)

Na osnovu ovih preliminarnih ispitivanja možemo poći od pretpostavke da potreba za navedenim istraživanjem terminologizacije jezika medicinske struke na njemačkom jeziku svakako postoji i može dati odgovarajući doprinos. Stoga glavni motivi i razlozi ovoga istraživanja imaju za cilj da u općem smislu unaprijede komunikaciju u kojoj se koristi medicinska terminologija za navedene ciljne grupe, a time i poboljšaju ukupno razumijevanje i doprinesu kvalitetnijem prijenosu informacija.

Dosadašnja istraživanja

Dosadašnja istraživanja na zadanu temu možemo svrstati u dvije grupe. Prva grupa istraživanja obuhvata sva ona istraživanja koja se također bave problemom terminologizacije s ciljem da se pokuša normirati medicinski jezik kao jezik struke unutar nekog jezika. Druga grupa istraživanja tretira različite kontrastivne studije medicinskog jezika u različitim jezičnim kombinacijama, pri čemu nije nađena kontrastivna studija u kombinaciji njemačkog i b, h, s jezika, što je predmet istraživanja ovog rada.

U tom smislu je vrijedno spomenuti naučni članak od Gjuran-Coha (2011) čiji je cilj analizirati terminološka načela koja su temelj stvaranja medicinskog nazivlja u hrvatskom jeziku. Neka od tih načela su funkcionalni stilovi hrvatskog jezika, jezični purizam u jeziku medicinske struke, upotreba kratica, višeznačnost, davanje prednosti domaćim u odnosu na nazive latinskog, grčkog i engleskog porijekla. Svrha standardizacije medicinskog jezika jeste, prema autorici, da se daju osnovne smjernice liječnicima i lingvistima u njihovom zajedničkom nastojanju oko normiranja medicinskog nazivlja kako bi se izbjegle brojne nesuglasice i nerazumljivost medicinskog jezika. Terminologizacija medicinskog jezika je i u središtu rada S. Jovanovica (2012) „Upravljanje terminologijom kao dio višejezične usmene stručne komunikacije na primjeru institucije bolnice (njemački-francuski)“. Ovaj rad je imao za cilj konkretan prevoditeljski zadatak na temelju kojeg je izrađen glosar s terminološkim unosima, uzimajući različite faktore u obzir. S obzirom da su ciljne grupe bile i medicinski stručnjaci i pacijenti kao laici, bilo je potrebno pri terminološkoj obradi za stručne izraze pronaći i općenite izraze, u glosaru navedene kao sinonime, ako medicinski termini nisu bili razumljivi objema skupinama. Kao druga važna kategorija pri terminologizaciji medicinskih termina je kontekst koji bi trebao omogućiti prevoditelju da, u slučaju potrebe za dodatnim objašnjenjem, ponudi dodatne informacije o određenom stručnom pojmu.

U kombinaciji između rumunjskog i njemačkog Humoreanu (2016) daje dijahronijski prikaz posuđenica u medicinskoj terminologiji u rumunjskom jeziku od XVII do XX st. koje, s jedne strane, uglavnom dolaze iz latinskog i grčkog, a s druge strane, i iz francuskog i njemačkog.
Haitam (2015) se u svom radu bavio medicinskom terminologijom iz oblasti hitne medicine u arapskom i njemačkom jeziku, pri čemu naglašava ograničenu sposobnost arapskog jezika zbog svojih formalnih aspekata, posebno na nivou fonetike i morfologije, da integrira stalno rastući broj stručnih neologizama u vlastiti vokabular.
Plos (2014) istražuje njemačke posuđenice iz oblasti medicine u ruskom jeziku.
U fokusu rada od Krátká (2011) je analiza imenovanja za oboljenja očiju i ušiju u njemačkom i češkom jeziku kroz tvorbu riječi u području medicine.
Niemirowicz (2009) se u svom radu također bavi kontrastivnom analizom terminologizacije medicinskih izraza u njemačkom i poljskom jeziku iz oblasti alternativne medicine i školske medicine.

Cilj istraživanja i korpus

Cilj istraživanja je ustanoviti koliko se u medicinskoj terminologiji u njemačkom jeziku koriste domaći njemački izrazi, a koliko su zastupljene posuđenice kao npr. latinski, grčki i drugi nazivi stranog porijekla. Nadalje je cilj da se kontrastivno ispita etimologija istih medicinskih naziva i u bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku, pa bi se i tu ustanovilo u kojoj mjeri su zastupljeni domaći nazivi, a u kojoj posuđenice.
Kao korpus će se koristiti petnaest tekstova stručnog medicinskog časopisa na njemačkom jeziku „Apotheken Rundschau“ uz jedan tekst sa stranice NetDoktor.de i isto toliko tekstova sa ekvivalentima na b, h, s jeziku sadržanim na službenim stranicama medicinskog jezika struke kao što su: Dom zdravlja Zenica, Hitna pomoć Kantona Sarajevo, Javna ustanova Dom zdravlja Kantona Sarajevo. Prilikom traganja za ekvivalentima na b, h, s jeziku, koristit će se i portal e-zdravlje.ba koji je stvoren sa ciljem da besplatno informiše čitaoce o novostima iz oblasti zdravstva, te da im pruži online bazu zdravstvenih ustanova i proizvoda. Sporadično će se koristiti i tekstovi zdravstvene tematike sa portala avaz.ba.

Metoda rada

Ovaj naučno-istraživački rad će se zasnivati na deskriptivnoj metodi, komparativnoj metodi, kvantitativno-kvalitativnoj metodi i metodi klasifikacije. Pri tome će se strategija imenovanja medicinske terminologije istraživati kvalitativno na sljedećim razinama:

- onomaziološka razina (porijeklo i oznaka),
- semantička razina (značenje).

Onomaziološka razina treba da odgovori na pitanje o porijeklu naziva, da li je neki naziv domaćeg ili stranog porijekla. Semantička razina će pojasniti značenje pojedinih naziva i njihovu upotrebu u određenom kontekstu. U analizi će se sumirati ukupna strategija naziva, objedinjujući nalaze na svakoj od razina, i napraviti usporedba između dvaju jezika.

Kvantitativna metoda će omogućiti uvid u brojčano stanje unutar korpusa u pojedine nazive razvrstane na osnovu kvalitativne analize, npr. broj domaćih riječi u odnosu na posuđenice u oba jezika, zatim jezici iz kojih dolaze posuđenice, kao i podudarnost na semantičkoj razini.

Analiza primjera

U ovom dijelu ćemo predočiti analizu 16 medicinskih naziva iz korpusa na njemačkom jeziku sa ekvivalentima na bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku.[2]

Magersucht = anoreksija nervoza		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

[2] Dijagnoze su posložene abecednim redom od A (anoreksija nervoza) do U (upala slijepog crijeva) vodeći se nazivima na bosanskom jeziku jer je to jezik na kojem je ovaj rad pisan.

Primjer iz korpusa:	1. Die Essstörung *Magersucht* (*Anorexia nervosa*) führt zu teils gefährlichem Untergewicht. 2. Die *Magersucht* (*Anorexie*, *Anorexia nervosa*) zählt zu den Essstörungen. 3. Typisches Zeichen der *Magersucht* ist ein selbst verursachter Gewichtsverlust bis hin zum Untergewicht. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/psychische-krankheiten/magersucht-anzeichen-ursachen-behandlung-735317.html)	(1.1) Iako je u središtu bolesti hrana, *anoreksija* zapravo predstavlja bolest uma. Mnogi ljudi s *anoreksijom* sebe smatraju prekomjerno uhranjenima, iako su pothranjeni. (Opasnost modernog vremena - anoreksija nervoza - eZdravlje.ba (e-zdravlje.ba)) (1.2) Teška *anoreksija nervoza* je rijetka, te pogađa oko 0,5% stanovništva. (Opasnost modernog vremena - anoreksija nervoza - eZdravlje.ba (e-zdravlje.ba)) (1.3) Kod osobe s *anoreksijom nervozom* može biti prisutan velik broj kliničkih simptoma... (Opasnost modernog vremena - anoreksija nervoza - eZdravlje.ba (e-zdravlje.ba))
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*mager* Adj. ‘nicht dick, ohne Fett, dünn’, ahd. magar (8. Jh.), entsprechen genau griech. makrós (μακρός) ‘lang’, lat. macer ‘mager’. Die Adjektivbildung gehört mit griech. mḗkos (μῆκος) ‘lang, dünn, schlank’. *Sucht* f. ahd. (8. Jh.), mhd. asächs. suht ‘Krankheit, starke Begierde’. In seiner ursprünglichen Bedeutung ‘Krankheit’ tritt Sucht seit dem 17. Jh. gegenüber Synonymen wie Krankheit, Siechtum, Seuche stark zurück und ist in diesem Sinne im 19. Jh. als Simplex nahezu ungebräuchlich. Es bleibt geläufig in der Verbindung fallende Sucht ‘Epilepsie’ (noch zu Beginn des 20. Jhs.) sowie in den Krankheitsnamen Fallsucht, Gelbsucht, s. auch Sehnsucht. Wohl unter dem semantischen Einfluß von (nicht verwandtem) suchen entwickelt Sucht die Bedeutung ‘intensives Verlangen nach etw.’, vgl. Gefallsucht (18. Jh.), Trinksucht (17. Jh.), Trunksucht (19. Jh.), und gewinnt in der 1. Hälfte des 20. Jhs. Verbreitung als Bezeichnung für ‘krankhafte Abhängigkeit von Betäubungs- und Rauschgiftmitteln’. – süchtig Adj. ‘von einem krankhaften Trieb erfüllt, gierig nach etw.’ (16. Jh.), ‘drogenabhängig’ (20. Jh.), ahd. suhtīg (8. Jh.), mhd. sühtec ‘krank’.[3]	Izraz *anoreksija* grčkog je podrijetla. *An-* (grč. ἀν) je prefiks koji označava negaciju, a *orexis* (grč. ὄρεξις) znači apetit. U doslovnom prijevodu znači gubitak apetita. Pridjev *nervoza* ukazuje na funkcionalnu i neorgansku prirodu poremećaja. Izraz *anoreksija nervoza* je prvi put sastavljen 1873. g. Tvorac izraza je Sir William Gull, jedan od privatnih doktora Viktorije, kraljice Ujedinjenog kraljevstva. (Opasnost modernog vremena - anoreksija nervoza - eZdravlje.ba (e-zdravlje.ba))

Semantički nivo (značenje riječi)	*Magersucht* vgl. *Anorexia nervosa* *An|orexie w;* -, ...ien, in fachspr. Fügungen: Anorexia, Pl: …iae: Appetitlosigkeit, Mangel oder Verlust des Triebes, Nahrung aufzunehmen. *An|orexia nervosa*, auch: *Anorexia mentalis*: veralt. »Pubertätsmagersucht«, psychisch bedingte Störung des Essverhaltens, v. a. bei Mädchen[4]	*Anoreksija nervoza* (u narodu često nazivana samo *anoreksija*) je poremećaj jedenja potencijalno opasan po život, kojeg karakterizira nesposobnost za održavanje minimalno normalne težine, razorni strah od debljanja, neumorne prehrambene navike koje sprječavaju debljanje, kao i poremećaj u načinu na koji se tjelesna težina i izgled percipiraju. (Opasnost modernog vremena - anoreksija nervoza - eZdravlje.ba (e-zdravlje.ba))

U njemačkom se u tekstu koristi njemački termin *Magersucht* što je složenica koja bi se doslovno mogla prevesti kao *ovisnost o mršavosti*. Sastoji se od pridjeva *mager* i imenice *Sucht*. *Mager* dolazi od starovisokonjemačkog (Althochdeutsch) (VIII st.) *magar* (*mršav*) koji vuče korijen od grčog *makrós* (*μακρός*) 'lang' (*dugačak*) i latinskog *macer* 'mager' (*mršav*). *Sucht* je u starovisokonjemačkom (VIII st.) prvo značila *Krankheit* (= bolest). U XVII st. imenica *Krankheit* je potisnula *Sucht* u prvobitnom bolest, dok se imenica *Sucht* upotrebljavala u složenicama poput *Trinksucht* (*opijanje*) (XVII st.), *Fallsucht* (*padavica*), *Gelbsucht* (*žutica*), *Sehnsucht* (*žudnja*) sa značenjem bolesna žudnja, potreba. U prvoj polovici XX st. se razvija u pridjev *süchtig* (*ovisan*) posebno u kontekstu ovisnosti o opojnim sredstvima. U medicinskom rječniku se pod *Magersucht* referira na stranu riječ grčkog porijekla *Anorexia* sa značenjem *Appetitlosigkeit* tj. gubitak apetita. Njemačka riječ opisno bolje dočarava ovu bolest poremećaja ishrane, karakterističnu posebno kod

[3] U tabelama je za etimologiju naziva na njemačkom jeziku korišten „Etimološki rječnik njemačkog jezika": Wolfgang Pfeifer et al. (1993): „Etymologisches Wörterbuch des Deutschen", digitalizirana i od strane Wolfganga Pfeifera prerađena verzija u „Digitalnom rječniku njemačkog jezika„ („Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache"), *<https://www.dwds.de/wb/etymwb>*

[4] U tabelama je za semantički nivo naziva na njemačkom jeziku korišten Dudenov Rječnik medicinske stručne terminologije (*Duden (2021): Wörterbuch medizinischer Fachbegriffe*).

žena od 15 do 35 godina, jer anoreksične osobe ili *magersüchtige* prvo imaju dobar, nekad i prekomjeran, apetit, a onda koriste različita sredstva i metode da se oslobode unesene hrane u strahu da se ne udebljaju. *An|orexia nervosa* se u rječniku objašnjava kao izraz za *Pubertätsmagersucht* tj. poremećaj ishrane koji je karakterističan najčešće kod djevojčica u pubertetu.

Anoreksija nervoza, na b, h, s jeziku, je sintagma koja kad se izgovori zvuči kao da je osoba upotrijebila latinski ili grčki, striktno medicinski, naziv. Razlog tome je činjenica da naziv ove dijagnoze nije u potpunosti prilagođen bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku, odnosno nije pronađen pandan niti je izveden iz značenjski bliskog glagola. Naziv je prošao vrlo male prilagodbe, koje imaju smisla za navedene jezike i njihova govorna područja. Naime, riječ je o zamjeni grafema *x* sa grafemima *ks*. Jasno je da je ova prilagodba morala biti napravljena jer abeceda/azbuka ne sadrži grafem *x* (*iks*). Dakle, *anoreksija* je grafijski usvojena posuđenica. Još jedna zanimljivost u vezi sa dijagnozom *anoreksija nervoza* je ta da se pridjev *nervoza* često izostavlja kada je kontekst jasan. Shodno tome, možemo doći do zaključka da je termin *anoreksija* prihvatljiviji većim govornim skupinama, dok se termin *anoreksija nervoza* može posmatrati kao profesionalizam, naročito kad uzmemo u obzir činjenicu da pridjev *nervoza* ukazuje na funkcionalnu i neorgansku prirodu poremećaja, što može biti nerazumljivo osobama koje nisu prošle medicinsko obrazovanje i/ili obuku.

Brucellose = bruceloza		
Primjer iz korpusa:	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

	1. Brucellose ist eine bakterielle Infektionskrankheit, die meist von infizierten Tieren auf den Menschen übertragen wird. 2. Das Krankheitsbild einer Brucellose kann sehr unterschiedlich ausfallen. (https://www.netdoktor.de/krankheiten/brucellose/)	(1.1) Liječenje je dugotrajno jer je *bruceloza* bolest sklona ponovnim javljanjima simptoma. (Bruceloza - kako nastaje i kako se liječi - eZdravlje.ba (e-zdravlje.ba)) (1.2) Uklanjanje izvora zaraze, dakle iskorjenjivanje bolesti u životinja je osnova prevencije *bruceloze* u ljudi. (Bruceloza - kako nastaje i kako se liječi - eZdravlje.ba (e-zdravlje.ba))
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Brucellose* [zu ↑ Brucella] *w;* -, -n *Brucella* [nlat., nach dem engl. Arzt David Bruce, 1855–1931] *w;* -, (Arten:) ...llae: Gattung gramnegativer Bakterien (pathogen bei Mensch u. Tier)	*bruceloza* < lat. *brucella* (bakterija koja uzrokuje brucelozu) + lat. *-osis* (sufiks koji označava stanje bolesti) (brucellosis | Search Online Etymology Dictionary (etymonline.com))

Semantički nivo (značenje riječi)	*Brucellose* = infektiöse Allgemeinerkrankung durch Bakterienarten der Gattung Brucella hervorgerufen	*Bruceloza* je zarazna bolest životinja i ljudi uzrokovana bakterijama (nevidljive golim okom) iz roda Brucella... (BRUCELOZA | Ured za veterinarstvo Bosne i Hercegovine)

Iako mnogi (pogrešno) smatraju da je *bruceloza* bolest karakteristična za b, h, s podneblje, to nije tačno jer je riječ o zoonozi koja je raširena po cijelom svijetu. Ova dijagnoza je svoj naziv dobila po rodu bakterija *Brucella.* To su mali, nepokretni kokobacili koji ne stvaraju spore, te uzrokuju *brucelozu*. Sir David Bruce, škotski doktor, je prvi izolirao ove bakterije i to iz britanskog vojnika koji je preminuo od malteške groznice na Malti. To se desilo 1887. godine, te su po ovom škotskom doktoru *Brucella* bakterije i dobile ime. Četrdesetak godina kasnije, tačnije 1930. godine, je nastao naziv *bruceloza* koji je latinskog porijekla. Na naziv bakterije uzročnika *Brucella* se dodao latinski sufiks *-osis* koji označava stanje bolesti. U njemačkom se preuzelo pisanje sa *c* umjesto sa z kao preuzet engleski način pisanja po originalu doktorovog imena. Stoga se *Bruzellose* smatra pogrešnim pisanjem ove bolesti.

Leistenbruch (Leistenhernie) = bruh/kila/hernija		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Bei einem *Leistenbruch* (*Leistenhernie*) handelt es sich um eine Lücke, welche entweder bereits vorbestehend oder im Verlauf entstanden ist. 2. Daher ist das eigentliche Problem einer *Hernie* (lat. für *Bruch*) nicht die Öffnung selbst, sonder die daraus resultiernde Gefahr, dass sich Bauchorgane (meistens Darmanteile) in dieser Lücke einklemmen und schlimmstenfalls absterben können. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/leistenbruch-leistenhernie-740227.html)	(1.1) U slučaju u kojem pacijent ima oslabljene mišiće oko mjesta gdje se javlja *bruh* se smatra oboljenjem. (Bruh, kila, hernija - operativnim zahvatom se možete riješiti muke (e-zdravlje.ba)) (1.2) U slučaju da dođe do ukliještenja *kile*, ukliještena *kila* može biti po život opasna, jer dovodi do zaustavljanja dotoka krvi. (Bruh, kila, hernija - operativnim zahvatom se možete riješiti muke (e-zdravlje.ba)) (1.3) *Hernija* neće proći sama od sebe. Sve se *hernije* s vremenom povećavaju, te uslijed toga počinju izazivati pečenje i bolove u preponi. (Bruh, kila, hernija - operativnim zahvatom se možete riješiti muke (e-zdravlje.ba))
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	**1***Bruch* m. ahd. *bruh* ‘Bruch, Riß, abgebrochenes Stück, Ausbruch’ auch ‘Stelle, wo etw. gebrochen ist’. (8./9. Jh.). Es steht besonders im Nhd. häufig als zweites Glied (z. B. *Wolken-, Ehe-, Vertragsbruch*). Fachlicher Sondergebrauch findet sich namentlich in der Medizin (für lat. *frāctūra* ‘Knochenbruch’, bereits ahd. vereinzelt vom Brechen der Gliedmaßen; auch für lat. *hernia* ‘Eingeweidebruch’, 15. Jh.) und in der Mathematik (Ende 15. Jh., neben gleichzeitigem *gebrochene Zahl* für lat. *numerus frāctus*). *Leiste*: Leiste f. asächs. līsta, mhd. mnd. Līste bedeutet ‘bandförmiger Streifen, Saum, Borte’; ‘von der Hüfte sich herabziehende schmale Vertiefung, die den Oberschenkel vom Bauch abgrenzt’ (15. Jh.); vgl. Leistenbruch (18. Jh.), lystbrüchig Adj. (Maaler 1561), Schamleiste (um 1800). (Anatomie: beim Menschen und bei Säugetieren) = seitlicher Teil der Bauchwand am Übergang zum Oberschenkel bzw. beim Tier zu den hinteren Extremitäten.	(1.1) *bruh* < njem. *Bruch* – fraktura (1.2) *kila* < prasl. *kyla – izraslina (1.3) *hernija* < lat. *hernia*, grč. ἔρνος (érnos) – pupoljak, izdanak

Semantički nivo (značenje riječi)	*Leistenbruch* (*Leistenhernie*): Heraustreten (Vorfall) von Teilen (bes. Schlingen od. Schleifen) eines Organs oder Gewebes durch eine nicht vorgebildete, pathologische Körperöffnung (Lücke) in eine von Haut überdeckte Ausstülpung; im speziellen (allgemein üblichen) Sinne: Vorfall von Baucheingeweiden od. Teilen davon durch eine pathologische Bauchwandlücke in eine Bauchfellausstülpung.	*Bruh, kila, hernija* (različiti nazivi za isto stanje) zapravo predstavlja ispupčenje tkiva, najčešće crijeva ili masti pod kožom kroz prirodni ili stečeni otvor u trbušnoj stijenci. (Bruh, kila, hernija - operativnim zahvatom se možete riješiti muke (e-zdravlje.ba))

Bruh, kila, hernija nastaje izlaskom tkiva ili organa (najčešće crijevo i trbušna maramica) kroz prirođene ili stečene otvore na trbušnoj stijenci, te se ispupčuju ispod kože trbuha. Riječ je o jednom stanju koje ima različite nazive, svaki sa svojom etimologijom. *Bruh* je germanizam iz starovisokonjemačkog (VIII/IX st.) koji znači *lom, pukotina, slomljeni komad,* a u medicini se koristi za lat. naziv *fraktura* u složenici *Knochenbruch (prijelom kosti).* U modernom njemačkom se *Bruch* koristi kao bazična riječ u složenicama, pa je tako nastao i *Leistenbruch* za *kilu*, pri čemu Leiste (*prepona*) označava mjesto gdje *kila* nastaje. *Leiste* je nastala iz starosaksonskog (Altsächsisch) *līsta. Kila* je praslavenskog porijekla, a znači *izraslina. Hernija* je latinizam i grecizam, a znači pupoljak, izdanak. U tekstu „Bruh, kila, hernija – operativnim zahvatom se možete riješiti muke“, koji je korišten kao korpus za ovu dijagnozu, se jednakopravno koriste sva tri navedena izraza. To nam daje do znanja da su dovoljno rasprostranjeni da se više sinonima paralelno koristi za istu dijagnozu bez ikakve smetnje/buke u komunikacijskom kanalu.

Endometriose = endometrioza		
Primjer iz korpusa:	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
	1. Eine *Endometriose* kann zu starken Schmerzen unter anderem vor und während der Monatsblutung und zu Unfruchtbarkeit führen. 2. Eine *Endometriose* kann völlig unbemerkt bleiben. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/erkrankungen-der-weiblichen-geschlechtsorgane/endometriose-symptome-diagnose-therapie-734231.html)	(1.1) Kod *endometrioze*, sluzokoža materice (endometrij) može se naći i izvan same materice. (Kvalitet prehrane utiče na pojavu endometrioze - JUDZKS) (1.2) Tokom sljedećih 12 godina posmatranja, kod 1199 učesnica dijagnosticirana je *endometrioza*. (Kvalitet prehrane utiče na pojavu endometrioze - JUDZKS)
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*en*|*do*..., *En*|*do*... = gr. Innen, innerhalb *Endo*|*me*|*trium* [zu ↑endo... u. gr. *mh ́tra* = Gebärmutter] *s;* -s, ...trien [...n]: Schleimhaut der Gebärmutterinnenwand	*endometrioza* < grč. *endo-* (unutra) + grč. *mētra* (materica) + lat. *-osis* (sufiks koji označava stanje bolesti) (endometrium | Etymology of endometrium by etymonline)

Semantički nivo (značenje riječi)	*Endo|me|triose w;* -, -n, in fachspr. Fügungen: *Endo|me|triosis, Pl.:* ...io|ses: Vorkommen verschleppten Gebärmutterschleimhautgewebes außerhalb der Gebärmutter.	*Endometrioza* je bolest kod koje se dijelovi tkiva endometrija, sluznice maternice, nasele na potrbušnici i površini trbušnih organa. To tkivo odgovara na hormonske promjene jednako kao i endometrij u maternici. *Endometrioza* često uzrokuje grčeve, bolove, iritaciju, pa čak i krvarenje i stvaranje ožiljkastog tkiva. (Endometrioza - uzroci, simptomi, neplodnost, liječenje... - Ordinacija Medium.ba)

Endometrioza je latinski naziv za dijagnozu koja označava bolest ženskog reproduktivnog sistema kod koje se dijelovi tkiva endometrija, odnosno sluznice materice, nasele na potrbušnici i površini trbušnih organa. Da bi se dobila kompletirana etimološka slika pojma *endometrioza,* potrebno je vratiti se na pojam *endometrij*. To je također latinski naziv, nastao 1882. g. spajanjem grč. *endo-*, što znači *unutra*, i grč. *mētra*, što znači *materica.* Zanimljivo je da je grčka riječ *mētra* u vezi sa grčkom riječi *mētēr – majka*. Očigledna je semantička povezanost ta dva pojma. Na postojeći pojam *endo+mētra* se dodao sufiks *-osis* koji je latinskog porijekla, a označava stanje bolesti (sufiks se pojavljuje i u već navedenom primjeru *bruceloza*). *Endometrioza* nema nikakav sinonim ili eufemizam u bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku; za naziv dijagnoze se koristi upravo taj profesionalizam grčkog i latinskog porijekla, uz prilagođen izgovor i pisani oblik.

Nasenbluten (Epistaxis) = epistaxa (krvarenje iz nosa)		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. *Nasenbluten* sieht meistens schlimmer aus, als es ist, und man kann sich selbst helfen. 2. Bei Kindern entsteht *Nasenbluten* fast immer vorne in der Nase. (https://www.apotheken-umschau.de/mein-koerper/nasenbluten-epistaxis-selbsthilfe-ursachen-therapie-739273.html)	(1.1) *Epistaksa* je *krvarenje iz nosa*. Krvarenje može biti slabo do jako, a njegove posljedice od blage neugode do po, rijeđe, život opasnog krvarenja. (KRVARENJE IZ NOSA - Hitna Pomoc Kantona Sarajevo (hitnaks.ba)) (1.2) *Krvarenje iz nosa (Epistaxa)* je uzrokovano rupturom krvnih sudova unutar nosne sluznice. (KRVARENJE IZ NOSA - Hitna Pomoc Kantona Sarajevo (hitnaks.ba))
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Nase* f. ahd. (8. Jh.), asächs. nasa, mhd. nase, Nāse *Blut* n. ahd. (8. Jh.), mhd. bluot, asächs. aengl. blōd, engl. blood, mnd. Blōt. Vom Substantiv abgeleitet bluten Vb. ‘Blut verlieren’, ahd. (8. Jh.), mhd. bluoten, mnd. blō̈den, blōden. *Nasenbluten* vgl. *Epi|staxis* [aus gr. *epi ́staxis*]	*epistaksa* < grč. *epi-* (na, iznad) + *stazein* (kapati) *epistaxis* – lat. krvarenje iz nosa (epistaxis | Etymology of epistaxis by etymonline)

Semantički nivo (značenje riječi)	*Nasenbluten*: das dauernde Tröpfeln, insbes. das Nasenbluten	*Epistaksa* predstavlja krvarenje iz nosa. Po svome intenzitetu ono može biti vrlo slabo, tako da i bez ikakve intervencije spontano prestane, ali i vrlo intenzivno i ukoliko se blagovremeno ne interveniše može ugroziti i život bolesnika. (Epistakse (stetoskop.info))

Epistaxa, odnosno *epistaksa*, je profesionalizam latinskog i grčkog porijekla, a kao takav nije razumljiv govornicima koji nemaju medicinsku obuku i/ili znanje. Oblik *epistaxa* nije u potpunosti grafijski prilagođen zbog grafema *x* koji ne postoji u abecedi. Grafijski usvojena/prilagođena posuđenica je *epistaksa*, gdje se *x* zamijenio grafemima *ks*. Da bi se dijagnoza u potpunosti razumjela, često se koristi sintagma *krvarenje iz nosa*. Vrlo je zanimljivo da se u jednom tekstu mogu pronaći sva tri oblika. To bi mogao da bude propust, a mogao bi da bude i pokušaj svojevrsnog približavanja navedenih profesionalizama širim govornim skupinama jer je i sama dijagnoza vrlo česta. Upravo to je slučaj u njemačkom gdje se koristi njemačka opisna složenica *Nasenbluten* (krvarenje iz nosa), dok se *Epistaxis* samo stavlja na početku teksta u zagradi radi objašnjenja latinskog naziva. Imenica *Nase* (*nos*) i imenica *Blut* (*krv*) i iz nje izvedeni glagol *bluten* (*krvariti*) potiču iz starovisokonjemačkog *nasa*, *bluot* i *bluoten*.

chronisch obstruktive Lungenerkrankung (COPD) = hronična opstruktivna bolest pluća – HOBP (COPD)		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Die Abkürzung *COPD* steht für Chronic Obstructive Pulmonary Disease, übersetzt: *chronisch obstruktive Lungenerkrankung.* 2. Bei Asthma oder *chronisch obstruktiver Lungenerkrankung (COPD)* wird häufig der Wirkstoff Salbutamol verordnet. 3. Aus einer chronischen Bronchitis kann sich eine *COPD* entwickeln – eine *chronisch obstruktive Lungenerkrankung.* (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/atemwegserkrankungen/copd-unterschaetzte-lungenkrankheit-746845.html)	(1.1) Svaka osoba koja je na riziku od *HOBP-a*, a ima dugotrajan kašalj sa sekretom ili nedostatak daha, treba se testirati na *hroničnu opstruktivnu bolest pluća*. (Hronična opstruktivna bolest pluća - HOBP (COPD) - JUDZKS) (1.2) S obzirom da gripa može uzrokovati ozbiljne probleme za osobe sa *hroničnom opstruktivnom bolešću pluća*, potrebno je posavjetovati se sa ljekarom u vezi godišnje vakcine protiv gripe. (Hronična opstruktivna bolest pluća - HOBP (COPD) - JUDZKS) (1.3) Kod osoba sa *HOBP-om*, zračni putevi – cjevčice putem kojim zrak ulazi i izlazi iz pluća – djelomično su začepljeni, što otežava kretanje zraka kroz njih. (Hronična opstruktivna bolest pluća - HOBP (COPD) - JUDZKS)
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Lunge f.* 'Atmungsorgan', ahd. lungun(na) Plur. (8. Jh.), lunga (10./11. Jh.), mhd. mnd. Lunge *krank* Adj. 'nicht gesund, leidend', ahd. kranc 'schwach' (Hs. 13. Jh.), mhd. kranc 'schwach, kraftlos, klein, schmal, gering, schlecht', spätmhd. 'leidend, nicht gesund'.	*hronično* < lat. *chronicus* (vrijeme) grč. *khronikos* (vremenski) < *khronos* (vrijeme) (chronic | Etymology of chronic by etymonline) *opstruktivno* < lat. *obstruere* (zagrađivati, zatvarati) (Opstruirati značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik) *bolest* < sveslavenski korijen *bol-* + sufiks *-est* (Skok, 1971: 185) *pluća* < prasl. **plutja, *pljutja* (organ za disanje u ljudskom i životinjskom tijelu smješten u prsnom košu) (Pluća značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik)
Semantički nivo (značenje riječi)	*COPD*: Abk. für *c*hronic *o*bstructive *p*ulmonary *d*isease, *chronisch obstruktive Lungenerkrankung*	*Hronična opstruktivna bolest pluća – HOBP (chronic obstructive pulmonary disease – COPD)* je ozbiljna bolest pluća koja otežava disanje. (Hronična opstruktivna bolest pluća - HOBP (COPD) - JUDZKS)

Za ***h****roničnu* ***o****pstruktivnu* ***b****olest* ***p****lućа* se koriste prilagođena skraćenica *HOBP*, ali i engleska skraćenica *COPD* (***C****hronic* ***O****bstructive* ***P****ulmonary* ***D****isease*). Pridjev *opstruktivna* je latinskog porijekla, a znači zagrađivati ili zatvarati. To ima etimološkog smisla ozbirom da su kod osoba sa *HOBP-om*, zračni putevi (cjevčice putem kojih zrak ulazi i izlazi iz pluća) djelomično začepljeni. Za imenicu *pluća* se pretpostavlja (*) da je u b, h, s jeziku nastala od praslavenske riječi *plutja, pljutja* koja označava organ za disanje u ljudskom i životinjskom tijelu smješten u prsnom košu, dok imenica *Lunge* (*pluća*) na njemačkom potiče iz starovisokonjemačkog u XVIII st. *lungun*. Bazična riječ složenice *Lungenerkrankung* dolazi od pridjeva *krank* (*bolestan*) koji također vuče korijene iz starovisokonjemačkog *kranc* sa značenjem *schwach* (*slab*). U kasnom srednjovisokonjemačkom ovaj pridjev *kranc* dobiva uže značenje *leidend, nicht gesund* (*koji pati, koji nije zdrav*). Skraćenica *COPD* za ovo plućno oboljenje se koristi i u njemačkom.

Laktoseintoleranz (Milchzuckerunverträglichkeit) = nepodnošenje laktoze (netolerancija na laktozu)		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Bei *Laktoseintoleranz* führt der Verzehr laktosehaltiger Nahrungsmittel zu Magen-Darm-Beschwerden. 2. Bei einer *Laktoseintoleranz (Milchzuckerunverträglichkeit)* besteht ein Mangel des Enzyms Laktase, welche den Milchzucker im Dünndarm in seine Bestandteile aufspaltet. 3. Ist eine *Laktoseunverträglichkeit* bestätigt, wird die primäre Form durch eine laktosearme oder -freie Ernährung therapiert. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/magen-und-darmerkrankungen/laktoseintoleranz-milchzucker-unvertraeglichkeit-738977.html)	(1.1) Ljudi ponekad miješaju *nepodnošenje laktoze* sa alergijom na kravlje mlijeko. (...) Alergija na kravlje mlijeko se najčešće pojavljuje u prvoj godini života, dok se *netolerancija na laktozu* javlja češće u odrasloj dobi. (Nepodnošenje laktoze (netolerancija na laktozu) - JUDZKS) (1.2) Osobe sa *nepodnošenjem laktoze* mogu osjećati nelagodu 30 minuta do 2 sata nakon unošenja mlijeka i mliječnih proizvoda. (Nepodnošenje laktoze (netolerancija na laktozu) - JUDZKS)
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Lac* [aus gleichbed. lat. *lac*, Gen.: *lactis*] *s;* -[s]: Milch *Lactose* vgl. *Laktose* *Laktose*, fachspr. meist: Lactose [zu ↑ Lac] *w;* -: Milchzucker (gehört zur Gruppe der Disaccharide; besteht aus ↑ Glucose	*nepodnošenje laktoze* < odrični oblik glagola *podnositi* + *laktoza* (šećer koji se nalazi u mlijeku i mliječnim proizvodima)
Semantički nivo (značenje riječi)	*Laktoseintoleranz* = Unverträglichkeit von Milchzucker	*Nepodnošenje laktoze* je nemogućnost ili nedovoljna mogućnost da se probavi laktoza, šećer koji se nalazi u mlijeku i mliječnim proizvodima. *Nepodnošenje laktoze* uzrokuje nedostatak enzima laktaze, koji proizvode ćelije koje oblažu tanko crijevo. (Nepodnošenje laktoze (netolerancija na laktozu) - JUDZKS)

Nepodnošenje laktoze je nastalo spajanjem glagolske imenice *nepodnošenje* i imenice *laktoza*. Glagol *podnositi* znači trpiti, izdržavati neku teškoću, a nastao je spajanjem prefiksa *pod-* i glagola *nositi* za koji se smatra (*) da je praslavenskog porijekla. Dodavanjem riječce *ne* se dobija odrični oblik *ne podnositi,* odnosno glagolska imenica *nepodnošenje* koja znači ne trpiti, ne izdržavati. *Laktoza* je nastala od latinskih riječi *lactis* (mlijeko) i *ose* (šećer). Drugi naziv ove dijagnoze, *netolerancija na laktozu*, se koristi odričnim oblikom latinizma *tolerancija*. U njemačkom također prevladava termin latinskog porijekla *Laktoseintoleranz* (*netolerancija na laktozu*) ili *Laktoseunverträglichkeit* (*nepodnošenje laktoze*), ali se u zagradi navodi opisno objašnjenje *Milchzuckerunverträglichkeit* (*nepodnošenje mliječnog šećera*).

Behandlung = liječenje		
Primjer iz korpusa:	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
	1. Apps können bei der *Behandlung* von Neurodermitis unterstützen. Dafür wird auch künstliche Intelligenz eingesetzt. (https://www.apotheken-umschau.de/e-health/gesundheitsapps/beenden-neurodermitis-apps-das-jucken-848329.html) 2. Diabetologinnen und Diabetologen haben sich auf die *Behandlung* eines Diabetes spezialisiert. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/diabetes/lexikon/diabetologe-809619.html) 3. Zur *Behandlung* kommen spezielle Cremes infrage, aber auch ergänzende Therapien, wie eine UV-Bestrahlung. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/hautkrankheiten/neurodermitis-symptome-und-behandlung-734571.html)	(1.1) Prednosti oralne rehidracije su da se djeca liječe kući, izbjegava se bolničko *liječenje*, a u najvećem broju slučajeva sprječavaju se teže posljedice i eventualna primjena infuzijska terapija. (https://judzks.ba/akutni-proljev-kod-djece/) (1.2) Rozacea je vrlo čest problem na koži lica koji nastaje i u žena i muškaraca širom svijeta. Uvijek zahtijeva *liječenje* i određeni tretman jer se nastoji zaustaviti njeno širenje i pogoršanje. (https://www.e-zdravlje.ba/zdravlje/rozacea-simptomi-lijecenje-prevencija-koznog-oboljenja/)
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Hand* f. 'unterster Teil des Armes zum Greifen und Halten', ahd. hant (8. Jh.), mhd. hant, asächs. hand; *handeln* Vb. 'etw. tun, tätig sein, Handel treiben, feilschen, betreffen', ahd. hantalōn (9. Jh.), mhd. handeln, asächs. Handlon; *behandeln* Vb. 'bearbeiten, mit jmdm. umgehen, jmdn. zu heilen suchen', frühnhd. auch 'verhandeln' (16. Jh.); *Behandlung* f. 'Bearbeitung, Umgang mit jmdm., ärztliche Betreuung, (wissenschaftliche) Darstellung', frühnhd. 'das Betasten' und 'Verhandlung' (16. Jh.)	*liječenje* < *liječiti* < *lijek* < prasl. **lěkъ* (Lijek značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik)
Semantički nivo (značenje riječi)	*Behandlung* f. 1. Umgehen mit jmdm., etw. 2. ärztliche Betreuung 3. das Bearbeiten	*Liječenje* je proces u kojem se nastoji neko učiniti zdravim, odnosno nastoji se ukloniti neka bolest, upala i sl. (Halilović, Palić, Šehović, 2010: 593)

Liječenje je glagolska imenica koja je nastala od glagola *liječiti* – nastojati učiniti zdravim. Glagol *liječiti* je nastao od imenice *lijek* koja je praslavenskog porijekla (**lěkъ*), a znači sredstvo za otklanjanje ili ublažavanje bolesti. Sinonim za *lijek* je *medikament*. U njemačkom riječ *Behandlung* dolazi od njemačke riječi *Hand* (*ruka*) koja potiče od starovisokonjemačke riječi *hant* (VIII st.) i starosaksonske *hand*, iz kojih se gradi glagol *handeln* (*raditi, djelovati, trgovati*) od starovisokonjemačkog *hantalōn* (IX st.) , koji sa prefiksom *be-* gradi novi glagol *behandeln* (XVI st.) (*obraditi, baviti se nekim, pokušavati nekoga izliječiti, pregovarati*), pa shodno tome i imenica *Behandlung* u istom periodu (XVI st.) ima široko značenje: *obrada, postupanje/ophođenje s nekim, liječnička/medicinska pomoć, znanstveno prezentiranje, opipavanje, pregovaranje.* Danas se *Behandlung* svodi na tri značenja: 1. *postupanje s nekim ili s nečim*, 2. *liječnička/medicinska*

pomoć, liječenje, terapija, tretman 3. *obrada*. U medicinskom smislu se još sinonimno za *Behandlung* koristi i *Therapie* (*terapija*, *liječenje*) (v. dolje).

Arznei, Arzneimittel, Medikament = medicament		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	**1. *Medikamente* richtig entsorgen:** Abgelaufene *Arzneien* sollten Patienten auf keinen Fall die Toilette hinunterspülen. Aber wohin gehören sie dann? (https://www.apotheken-umschau.de/medikamente/basiswissen/medikamente-richtig-entsorgen-827713.html) **2. Hautreaktionen durch Medikamente** Jucken, Rötungen, Ausschläge: *Arzneimittel* können allergische Hautreaktionen hervorrufen. Was dann zu tun ist. (https://www.apotheken-umschau.de/medikamente/hautreaktionen-durch-medikamente-939105.html) **3. Sind die echt? Warum gefälschte *Arzneimittel* gefährlich sind - Der Markt für gefälschte *Medikamente* boomt – vor allem im Internet.** (https://www.apotheken-umschau.de/medikamente/gefaelschte-arzneien-im-internet-sind-die-echt-885529.html)	(1.1) Uz *medikamentnu* terapiju dobroj kontroli astme može pridonijeti ako je poznat alergen koji je uzrok bolesti – potrebno ga je izbjegavati u što većoj mjeri. (https://dzz.ba/svjetski-dan-prevencije-astme/)
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Arznei* f.. Mhd. arzenīe, erzenīe 'Heilmittel, Heilkunde' *Arzneimittel* n. (Ende 16. Jh.). *Medikament* entlehnt aus lat. medicīna 'Heilkunst, Arzneimittel' in beiden Bedeutungen im 15. Jh.	*medikament* < lat. *medicamentum* – lijek, sredstvo za liječenje (medicament | Search Online Etymology Dictionary (etymonline.com))
Semantički nivo (značenje riječi)	*Arznei*: *Arzneimittel, Medikament,* Medizin	*Medikament* je sinonim za lijek, sredstvo za otklanjanje ili ublažavanje bolesti. (Halilović, Palić, Šehović, 2010: 593 i 638)

U korpusu se nalazi primjer *medikamentna* terapija. Pridjev *medikamentna* je nastao od imenice *medikament*, a označava terapiju koja se sprovodi uzimanjem lijekova. Od tri naziva navedena na vrhu tabele na njemačkom *Arznei* (lijek) je najstariji i potiče iz srednjevisokonjemačkog (XII st.) *arzenīe, erzenīe,* složenica *Arzneimittel* kao sinonim za *Arznei* (*Mittel* = *sredstvo*) se uvodi u XV st., s kojom se više referira na množinu (*lijek, lijekovi*), dok je drugi sinonim *Medikament* izveden od latinske riječi *medicīna* u XV st. koja inicijalno ima dva značenja – *znanost medicine* i *lijek*. U cjelokupnom njemačkom korpusu smo ispitali frekvenciju upotrebe ova tri sinonimna naziva na njemačkom za *lijek* i dobili sljedeće rezultate: *Arzneimittel* 15 481 primjera, *Arznei* 15 467 i *Medikament* 3097, što jasno govori o preferenciji korištenja njemačkih riječi u odnosu na latinske u njemačkom jeziku.

Vorbeugung (Prävention) = prevencija		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Wer zum Beispiel länger einen Gips am Bein hat, muss sich zur *Vorbeugung* von Thrombosen regelmäßig eine Spritze setzen. Wie überwindet man sich zum Piks? (https://www.apotheken-umschau.de/suche/?query=Vorbeugung) **2. Prävention: Einer Ansteckung mit SARS-CoV-2 *vorbeugen*.** (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/infektionskrankheiten/coronavirus/praevention-einer-ansteckung-mit-sars-cov-2-vorbeugen-724135.html)	(1.1) Prema Američkom centru za kontrolu i *prevenciju* bolesti (CDC) proljev je drugi vodeći uzrok smrti kod djece mlađe od pet godina. (https://judzks.ba/akutni-proljev-kod-djece/) (1.2) U cijelom se svijetu Svjetski dan *prevencije* astme obilježava prvog utorka u mjesecu maju u organizaciji Globalne inicijative za astmu (GINA)... (https://dzz.ba/svjetski-dan-prevencije-astme/)
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*beugen* Vb. 'nach unten biegen, krumm machen, neigen', ahd. bougen 'beugen, biegen, krümmen, neigen' (10./11. Jh.); *vorbeugen* Vb. 'durch rechtzeitige Vorsorge etw. zu verhüten suchen' (16. Jh.), 'nach vorn, vorwärts beugen' (18. Jh.).	*prevencija* < lat. *preventionem* – akcija predviđanja, ono što dolazi prije (nečega) (prevention | Search Online Etymology Dictionary (etymonline.com))
Semantički nivo (značenje riječi)	*Vorbeugung:* das vorausschauende Entgegenwirken, die rechtzeitige Vorsorge zur Verhütung von etw., besonders von Krankheiten, Prophylaxe	*prevèncija <lat.> ž.* sprečavanje čega, zaštita od čega (Halilović, Palić, Šehović, 2010: 1028)

Prevencija je prilagođeni latinizam koji označava sprečavanje čega, zaštitu od čega. Porijeklo vuče iz latinske riječi *preventionem* – akcija predviđanja, ono što dolazi prije (nečega). *Preventionem* je nastalo od oblika *praevenire*, što doslovno prevedeno znači doći ili otići prije/predvidjeti. U njemačkom daleko više preovladava njemački naziv *Vorbeugung* (*prevencija, sprječavanje*) sa 9693 primjera, nego sinonim latinskog porijekla *Prävention* sa samo 187 primjera u cjelokupnom njemačkom korpusu. *Vorbeugung* je izvedenica od glagola *vorbeugen* (*pokušati nešto spriječiti poduzimanjem pravovremenih mjera*) (XVI st.) koji je uz pomoć prefiksa *vor-* nastao iz glagola *beugen* koji potiče iz starovisokonjemačkog *bougen* (*savijati, nageti se*).

Posttraumatische Belastungsgsstörung (PTBS) = posttraumatski stresni poremećaj (PTSP)		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Eine *Posttraumatische Belastungsstörung* entsteht durch ein traumatisches Erlebnis, zum Beispiel eine Vergewaltigung, Krieg, einen schweren Unfall. 2. Die *PTBS* ist die Folge schwerer traumatischer Erlebnisse. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/psychische-krankheiten/posttraumatische-belastungsstoerung-ptbs-740879.html)	(1.1) Ovaj odgovor tijela „bori se ili bježi" predstavlja normalnu reakciju čija je svrha da zaštiti osobu od povrede. Međutim, kod *PTSP-a*, ova je reakcija izmijenjena ili oštećena. Osobe koje pate od *PTSP-a* osjećaju napetost i strah čak i kada nisu više u opasnosti. (Posttraumatski stresni poremećaj (PTSP) - JUDZKS) (1.2) Bilo koja osoba može oboljeti od *PTSP-a*, u bilo kojem periodu života. Osobe koje su na riziku da obole od *PTSP-a* uključuju: ratne veterane, osobe koje su preživljele fizički ili seksualni napad, zlostavljanje, nesreće, prirodne katastrofe i mnoge druge teške događaje. (Posttraumatski stresni poremećaj (PTSP) - JUDZKS)
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*post|trau|matisch* [zu ↑ post... u. ↑ Trauma]: nach, infolge einer Verletzung [auftretend, vor sich gehend] (z. B. von Folgeerkrankungen). *Trau|ma* [aus gr. *tray˜ma* = Wunde, Verletzung] *Belastungs|störung* (Psychologie, Medizin): als Reaktion auf ein einmaliges traumatisches Ereignis oder eine dauerhafte schwere psychische Belastung auftretende Störung des Befindens oder Verhaltens: *Last* f. 'etw. Schweres, Beschwerendes', ahd. *hlast, last* 'Last, Bedrückung' (9. Jh.) *stören* Vb. 'den ruhigen Fortgang hindern, belästigen, nicht in einen Zusammenhang hineinpassen'. Ahd. *stōren* 'zerstören' (9. Jh., irstōren, um 800), mhd. *stœren* 'auseinanderstreuen, zerstreuen, verwirren, vernichten, zerstören'	*posttraumatski stresni poremećaj* lat. *post-* – iza, poslije, nakon (post | Search Online Etymology Dictionary (etymonline.com)) grč. *traûma* – rana (Trauma značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik) eng. *stress* – pritisak, biti pod pritiskom (Stres značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik)
Semantički nivo (značenje riječi)	*posttraumatische Belastungs|störung*: psychische Erkrankung infolge erlittener (oft lange zurück- liegender) Traumata [mit verschiedenen psychischen und psychosomatischen Symptomen]; Abk.: *PTBS*	*PTSP* je anksiozni poremećaj koji se javlja kod nekih osoba nakon svjedočenja ili proživljavanja opasnog događaja. (Posttraumatski stresni poremećaj (PTSP) - JUDZKS)

Posttraumatski stresni poremećaj je opisni naziv za navedenu dijagnozu. Spajanjem latinskog prefiksa *post-* (iza, poslije, nakon) sa pridjevom *traumatski* (od grč. *traûma* što znači rana) se dobio pridjev *posttraumatski* koji opisuje nešto što se desilo *nakon* određene *traume*. *Trauma* u ovom kontekstu više nije samo rana, nego je težak doživljaj (duševni šok, psihičko opterećenje) koji duže ili kraće vrijeme ometa normalno odvijanje psihičkih aktivnosti. Pridjev *stresni* označava da je osoba, koja je dijagnosticirana, pod pritiskom/stresom. U korpusu se, zbog jezičke ekonomičnosti, koristi skraćenica *PTSP*. Sličnu etimološku historiju ima naziv ove dijagnoze i na engleskom jeziku – *Post-traumatic Stress Disorder*. I englesko govorno područje ima skraćenicu – *PTSD*. Nerijetko se i u bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku koristi engleska skraćenica, dok se u njemačkom koristi njemačka skraćenica shodno njemačkoj riječi *Belastungsgsstörung* za *stresni poremećaj*, pa odatle i skraćenica *PTBS* za puni naziv bolesti *posttraumatische Belastungsgsstörung*. *Belastung* je izvedenica od imenice *Last* (*teret, pritisak*) koja potiče iz starovisokonjemačkog *hlast,* a istog porijekla je i glagol *stören* (*stōren, stœren*) (*uništiti, zbuniti, ometati*) iz kojeg je izvedena imenica *Störung*.

Brustkrebs = rak dojke		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Ob eine Frau an *Brustkrebs* erkrankt, hängt von vielen Faktoren ab. 2. Frauen mit familiärer Vorbelastung wie Angelina Jolie haben die höchste Wahrscheinlichkeit, irgendwann die Diagnose *Brustkrebs* zu erhalten. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/krebs/wie-hoch-ist-mein-brustkebs-risiko-870791.html)	(1.1) Pad stopa *raka dojke* kod žena poslije menopauze u Kanadi ranije tokom ove decenije, koincidirao je sa padom učestalosti korištenja hormonske zamjenske terapije, pokazala je nova studija. (Hormonska zamjenska terapija i rak dojke - JUDZKS) (1.2) Naučnici su istakli da su stope *raka dojke* među ženama u postmenopauzi u Kanadi ponovo počele rasti 2005. godine, što može biti dodatan dokaz povezanosti hormonske terapije i *raka dojke*, smatraju oni. (Hormonska zamjenska terapija i rak dojke - JUDZKS)
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Brust* f. ‘Vorderteil des Oberkörpers’. Ahd. (8. Jh.; meist Plur., einen Dual fortsetzend), mhd. mnd. brust, got. brusts (Plur.) *Krebs* m. Der nur im Dt. und Nl. bezeugte Name für vorzugsweise im Wasser lebende Gliederfüßler ahd. krebaʒʒo (8. Jh.), krebiʒʒo, mhd. krebeʒ(e), asächs. kreƀit, mnd. krēvet, krēft, wie Krabbe (s. d.) als ‘kriechendes, krabbelndes Tier’ aufzufassen und führt mit verwandtem krabbeln (s. d.) auf den unter kerben (s. d.) dargestellten Ansatz ie. *gerbh-, *grebh- ‘ritzen, kratzen, krabbeln’. Bereits spätmhd. wird Krebs, als Übersetzungswort dem Gebrauch von lat. cancer, griech. karkínos (καρκίνος) folgend, auch Bezeichnung für das am nördlichen Himmel befindliche Sternbild des Tierkreises sowie für die bösartige, das organische Gewebe zerstörende Geschwulst (s. Karzinom). *Brustkrebs = Mammakarzinom* *Mamma* = Med. *weibliche Brust, Brustrdüse* *Karzinom* [zu gr. *jarji ́no* = Krebs] *s;* -s, -e, in fachspr. Fügungen: Carcinoma, *Pl.:* -ta: Krebserkrankung	*rak* < prasl. **rakъ* – zloćudni tumor kod kojega anarhično bujaju stanice organa ili tkiva *dojka* < prasl. i stsl. glagol *dojiti* – hraniti mlijekom onog ili ono što se hrani sisanjem (dojenče ili mladunče) *karcinom* < grč. *karkínōma* – rak *tumor* < lat. *tumor* – oteklina (Rak značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik; Dojiti značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik; karkinoma | Search Online Etymology Dictionary (etymonline.com); tumor | Search Online Etymology Dictionary (etymonline.com))

Semantički nivo (značenje riječi)	*Brustkrebs*: Krebs besonders der weiblichen Brustdrüsen; Krebsgeschwulst, vom Epithelgewebe ausgehende, zu Metastasen neigender bösartiger Tumor.	*Rak dojke (karcinom dojke)* je najčešći maligni tumor i najčešći uzrok smrti od maligne bolesti u ženskoj populaciji. (...) *Rak dojke* se najčešće manifestuje kao palpabilni čvor koji je rijetko udružen sa bolom. Zbog infiltrativnog rasta, *tumor dojke* je nejasno ograničen i slabije pomičan prema okolnom tkivu. (...) Uzrok nastanka bolesti *rak dojke* nije poznat... (Rak ili karcinom dojke (SIMPTOMI I LIJEČENJE TUMORA) - Affidea Bosnia)

Navedena dijagnoza se naziva *rak dojke*, *karcinom dojke*, *tumor dojke*. U sva tri primjera, imenica *dojka* u genitivu jednine precizira koji dio tijela je *rak/karcinom/tumor* zahvatio. Etimološka razlika je prisutna u prvom dijelu naziva dijagnoze. *Rak* je praslavenskog porijekla, *karcinom* je grecizam, a *tumor* je latinizam. Svi oblici su jasni i podjednako se koriste. Treba imati u vidu da šire govorne skupine za ovaj, ali i svaki drugi rak, koriste eufemizam *ono najgore*. U njemačkom se koristi naziv *Brustkrebs* što je složenica od imenice *Brust* (*prsa*) iz starovisokonjemačkog *brust* i gotskog *brusts* u množini i imenice Krebs (*rak, karcinom*) koji vuče korijene od starovisokonjemačkog krebaʒʒo (*rak* kao četveronožna vodena životinja). Ova imenica prelazi u *Krabbe* od glagola *krabbeln* (*gmizati, puzati*), tako da se *Krabbe* koristi za *raka* kao gmizajuću životinju, dok *Krebs* u sljedećem vremenskom razdoblju srednjevisokonjemačkog (XII st.) pod uticajem latinizma *cancer* i grecizma *karkínos* (*καρκίνος*) dobiva naziv zvijezde zodijaka na sjevernom nebu i za zloćudni tumor koji razara organsko tkivo tj. *Karzinom* (*karcinom, rak*).

Rosazea (Gesichtsrötung) = rosacea		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Die *Rosazea* ist eine häufige Hauterkrankung des Gesichtes, bei der vor allem die feinen Gefäße von Wangen, Nase, Stirn und Kinn erweitert und die Haut in diesen Bereichen gerötet ist. 2. Therapie. Die *Gesichtsrötung* lässt sich mit speziellen Kosmetikprodukten abdecken. 3. Die *Rosazea* (englisch: Rosacea) ist eine der häufigsten Hauterkrankungen im Erwachsenenalter. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/hautkrankheiten/rosazea-was-hilft-gegen-die-gesichtsroetung-737489.html)	(1.1) Kod pacijenata *rozacea* uzrokuje manjak samopouzdanja jer daje utisak neuredne i neodržavane kože. (Kod koga i gdje se javlja rozacea - bolest kože lica (avaz.ba)) (1.2) Crvene i roskaste fleke koje ostaju nakon *rozacee* se povlače s terapijom. (Kod koga i gdje se javlja rozacea - bolest kože lica (avaz.ba)) (1.3) Pacijentima s *rozaceom* preporučuje se izbjegavanje faktora koji pogoršavaju crvenilo i upalu. (Kod koga i gdje se javlja rozacea - bolest kože lica (avaz.ba))
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Rosazea* [zu lat. *rosaceus* = aus Rosen, rosenfarben, Rosen...], in fachspr. Fügungen: Rosacea *w;*	*rozacea* < lat. *rosaceus* – boja ruže < lat. *rosa* – ruža (rosacea | Search Online Etymology Dictionary (etymonline.com))

Semantički nivo (značenje riječi)	*Rosazea*: Kupferfinnen, Rotfinnen, im höheren Lebensalter auftretende chronische Hautkrankheit mit charakteristischer Rötung, Hautabschuppung u. Knötchenbildung im Bereich der Gesichtshaut (in- folge Erweiterung der Blutgefäße)	*Rozacea* je bolest kože lica na kojem se pojavljuju crvenilo, kapilari i upalne promjene poput papula, pustula i nodusa, suhoća, perutanje i svrbež kože. Kod nekih pacijenata javljaju se zadebljanja i grbe na nosu. (Kod koga i gdje se javlja rozacea - bolest kože lica (avaz.ba))

Kad je riječ o navedenoj dijagnozi, u korpusu se najčešće susreće oblik *rozacea*. To je riječ latinskog porijekla (*rosaceus* – boja ruže), donekle prilagođena b, h, s jeziku. Međutim, moguće je naići i na oblik *rosacea*, a to je anglistički oblik istog porijekla. Dakle, kada se u b, h, s jeziku pojavi oblik *rosacea*, možemo govoriti o anglizmu, posuđenici. Također je moguće naići i na oblik *rozaceja*. Od prvog oblika se razlikuje po tome što je ubačen sonant *j*. Stoga možemo tvrditi da je taj oblik najprilagođeniji od svih navedenih. U njemačkom je anglizam *Rosacea* prilagođen njemačkom sa pisanjem *z* umjesto *s Rosazea*. Pored ovog termina postoji i njemački termin koji se alternativno upotrebljava *Gesichtsrötung*, što znači crvenilo lica.

Herzinfarkt = srčani udar		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Bei Diabetes ist das Risiko für einen *Herzinfarkt* deutlich erhöht. 2. Rauchen ist ebenfalls ein wichtiger Risikofaktor für einen *Herzinfarkt* und bei Diabetes besonders gefährlich. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/diabetes/folgeerkrankungen/volkskrankheit-herzinfarkt-810397.html)	(1.1) *Srčani udar* je vodeći uzrok zastoja srca. (SRČANI UDAR - Hitna Pomoc Kantona Sarajevo (hitnaks.ba)) (1.2) Rizični faktori za nastanak *srčanog udara* su: muški spol, nekretanje, pušenje, ishrana, debljina. (SRČANI UDAR - Hitna Pomoc Kantona Sarajevo (hitnaks.ba))
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Herz* n. zentrales Antriebsorgan des Blutkreislaufs, auch als Sitz der Seele, des Gemüts, des Verstandes, der Vernunft gedacht, ahd. herza (8. Jh.), mhd. herz(e), got. haírtō (germ. *hertan-) führt mit dehnstufigem griech. kḗr (κῆρ) 'Herz', schwundstufigem griech. kardíā (καρδία) 'Herz, Magen, Mark der Pflanzen', lat. cor *Infarkt* m. 'durch Gefäßverstopfung hervorgerufenes Absterben von Gewebeteilen'. Nlat. *infarctus*, in der medizinischen Fachsprache (statt lat. īnfartus) zu lat. īnfarcīre 'hineinstopfen, vollfüllen' gebildet, bezeichnet im 18. Jh. eine Darmverstopfung, im 19. Jh. auch eine Blutstauung; die heutige Bedeutung (s. oben) begegnet im 20. Jh., vgl. besonders *Herzinfarkt*	*srčani udar* < pridjev nastao od imenice *srce* + imenica *udar* koja u b, h, s jeziku označava naglu promjenu u organizmu (izazvanu pucanjem ili začepljenjem krvnih žila, djelovanjem jake topline i sl) (Udar značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik)

Semantički nivo (značenje riječi)	*Herz|in|farkt*: Untergang eines Gewebsbezirks des Herzens nach schlagartiger Unterbrechung der Blutzufuhr in den Herzkranzgefäßen infolge ↑ Koronarthrombose, ↑Embolie in den Koronarien, ↑ Koronarsklerose od. Koronarstenose; je nach Lokalisation unterscheidet man: Hinterwandinfarkt, Seitenwandinfarkt und Vorderwandinfarkt	*Srčani udar* je stanje koje nastaje nakon začepljenja krvnih žila koje snabdijevaju srčani mišić krvlju. Srce ima dvije ovakve krvne žile – arterije. Začepljenje jedne od njih dovodi do *srčanog udara*, Ukoliko se začepe obje, dolazi do trenutne smrti. (SRČANI UDAR - Hitna Pomoc Kantona Sarajevo (hitnaks.ba))

Srčani udar je sintagma sastavljena od sintakseme *udar* (imenica) i sintakseme *srčani* (pridjev). Pridjev *srčani* je nastao od imenice *srce. Srce* je riječ praslavenskog porijekla, **sьrdьce* – mišićav šuplji organ koji se nalazi u prsima i koji je glavni organ u optoku krvi. Imenica *udar* ima porijeklo u praslavenskom i staroslavenskom glagolu *udariti*. *Udar* u b, h, s jeziku označava naglu promjenu u organizmu (izazvanu pucanjem ili začepljenjem krvnih žila, djelovanjem jake topline i sl). Jasno je da se u ovom nazivu dijagnoze ne koriste nikakve posuđenice, niti je riječ o profesionalizmu. U njemačkom je termin za *srčani udar* složenica koja se sastoji od imenice *Herz* (*srce*) iz visokonjemačkog *herza* i gotskog *haírtō*, koja vuče korijene iz grčkog *kḗr* (*κῆρ*) i imenice *Infarkt* latinskog porijekla *infarctus, īnfarcīre* u doslovnom značenju *hineinstopfen, vollfüllen = natrpati, napuniti*), dok u medicinskom smislu znači smrt dijelova tkiva uzrokovana vaskularnom blokadom, a u složenici *Herzinfarkt* znači iznenadni prekid dotoka krvi u koronarne arterije.

Therapie = terapija		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Normalerweise sind die Schweißdrüsen bereits in der dreißigsten Schwangerschaftswoche ausgebildet. Folglich müsste eine *Therapie* bereits im Mutterleib erfolgen… (https://www.apotheken-umschau.de/therapie/fehlende-schweissdruesen-therapie-im-mutterleib-960169.html) 2. Für diese *Therapie* mit Strom übernehmen die Kassen eher die Kosten. (https://www.apotheken-umschau.de/gesund-bleiben/vorsorge/individuelle-gesundheitsleistung/botox-gegen-schwitzen-was-bringt-s-874129.html)	(1.1) Prednosti oralne rehidracije su da se djeca liječe kući, izbjegava se bolničko liječenje, a u najvećem broju slučajeva sprječavaju se teže posljedice i eventualna primjena infuzijska *terapija*. https://judzks.ba/akutni-proljev-kod-djece/ (1.2) Što je bolest bolje kontrolirana, zahtijevat će liječenje nižim dozama lijekova i manjim brojem lijekova, a ako se radi o nekontroliranoj bolesti, potrebno je pojačavati i dodavati *terapiju* dok se ne postigne kontrola bolesti. https://dzz.ba/svjetski-dan-prevencije-astme/ (1.3) Uz medikamentnu *terapiju* dobroj kontroli astme može pridonijeti ako je poznat alergen koji je uzrok bolesti – potrebno ga je izbjegavati u što većoj mjeri. https://dzz.ba/svjetski-dan-prevencije-astme/
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Therapie* f. ‘entlehnt aus griech. therapḗīa (θεραπεία) ‘Dienst, Götterdienst, Bedienung, Behandlung, Wartung, Pflege’, zu therapḗūein (θεραπεύειν) ‘dienen, bedienen, verehren, warten, pflegen’, das seinerseits denominativ zu griech. therápōn (θεράπων) ‘Diener, Helfer, Gefährte’ gebildet ist.	*terapija* < grč. *therapeia* – liječenje, iscjeljenje, služenje bolesnima (therapy | Search Online Etymology Dictionary (etymonline.com))
Semantički nivo (značenje riječi)	*Therapie:* Heilbehandlung, Krankenbehandlung, Behandlungsmethode, Heilung’ (20. Jh.), zuvor ‘Lehre von der Behandlung der Krankheiten, Heilkunde’ (18. Jh.).	*teràpija <grč.> ž. med.* 1. liječenje kao osnovna djelatnost medicine 2. sredstva i metode koje se koriste radi izlječenja kakve bolesti ili ublažavanja njenih simptoma i posljedica (Halilović, Palić, Šehović, 2010: 1325)

Terapija je prilagođeni grecizam, dok je u njemačkom zadržano originalno pisanje sa th *Therapie*. Inicijalno je u njemačkom *Therapie* imala više značenja: *služba, bogoslužje, usluživanje, postupak, liječenje, održavanje, njega.* U XVIII st. se značenje ovog pojma suzilo na *nauku o liječenju bolesti, medicinu*, a u XX st. *Therapie* znači *liječenje, liječenje bolesnika, način ili postupak liječenja*, pa se s toga sinonimno upotrebljava s njemačkom riječju *Behandlung* (v. gore). Stoga smo u korpusu provjerili frekvenciju upotrebe ovih dviju naziva i ustanovili da se pojam *Behandlung* pojavio u 13 914 primjera, a *Therapie* u 2698 primjera.

Blinddarmentzündung (Appendizitis) = upala slijepog crijeva		
	njemački jezik	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**
Primjer iz korpusa:	1. Bei einer Blinddarmentzündung (Appendizitis) entzündet sich ein Anhängsel des Blinddarms, der Wurmfortsatz. 2. Blinddarmentzündungen treffen nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene. (https://www.apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/magen-und-darmerkrankungen/blinddarmentzuendung-symptome-und-therapie-734261.html)	(1.1) Naučnici su otkrili da su osobe koje su bile izložene nitrogen dioksidu u zraku u periodu od jedne sedmice tokom ljetnih mjeseci kada je njegova koncentracija najviša, dvaputa više na riziku da će dobiti *upalu slijepog crijeva*, stanja potencijalno opasnog po život... (Zagađen zrak može uzrokovati upalu slijepog crijeva-studija - JUDZKS) (1.2) Slučajevi *upale slijepog crijeva* drastično su porasli u industrijaliziranim zemljama tokom 19. i početkom 20. stoljeća... (Zagađen zrak može uzrokovati upalu slijepog crijeva-studija - JUDZKS)
Analiza		
Nivo analize	**njemački jezik**	**bosanski, hrvatski, srpski jezik**

Onomaziološki nivo (porijeklo i oznaka)	*Blinddarm* m. ‘sackartiger Teil des Dickdarms’, häufig nur ‘Wurmfortsatz, Appendix’ (1. Hälfte 16. Jh.), noch Zäkum genannt - Übersetzung von lat. intestīnum caecum [zu lat. *Caecus = nicht sehend, blind*] fachspr. Caecum, griech. typhlón énteron (τυφλὸν ἔντερον) Ty|phlon [zu gr. *tyflo* = blind] seltene Bezeichnung für ↑ Intestinum caecum ‘blinder, geschlossener Darm’; Blinddarmentzündung vgl. Typhlitis. [zu ↑Typhlon] ugs. fälschlich für Wurmfortsatzentzündung (↑ Appendizitis)	*upala* < *upaliti* < *u-* + prasl. i stsl. *paliti* – štetiti vrućinom, peći, izazivati osjećaj vrućine (Paliti značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik) *slijep* < prasl. i stsl. *slěpъ* - koji završava tako da se zatvara, ne ostavlja protok i sl. (Slijep značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik) *crijevo* < prasl. **červo* – dug rastezljiv dio probavnog sustava u čovjeka i u životinja (Crijevo značenje, definicija i primjeri ::: Jezikoslovac.com rječnik)
Semantički nivo (značenje riječi)	*Blinddarmentzündung* (Appendizitis): Entzündung des Wurmfortsatzes des Blinddarms (ugs. meist fälschlich »Blinddarmentzündung« genannt).	*Upala slijepog crijeva* događa se kada je unutrašnjost slijepog crijeva blokirana. Upalu mogu uzrokovati razne infekcije poput virusa, bakterija ili parazita u probavnom traktu. Isto tako, ponekad se upala može dogoditi kada je slijepo crijevo blokirano stolicom. (Upala slijepog crijeva: Ovo su simptomi zbog kojih se odmah treba javiti ljekaru (avaz.ba))

Upala slijepog crijeva ima i latinski naziv – *apendicitis*. *Apendicitis* je svoje ime dobio po latinskoj riječi za slijepo crijevo – *appendix.* Latinski naziv dijagnoze se može susresti i u b, h, s jeziku, ali je tada uglavnom riječ o naučnom stilu, stručnoj upotrebi, profesionalizmu. Čak se koristi i izraz *appendix*, i to u prilagođenoj formi – *apendiks.* Pa ipak, sa etimološkog stajališta, zanimljiviji je naziv *upala slijepog crijeva*. Jasno je da je *upala* lokalna reakcija tkiva na ozljede, visoke i/ili niske temperature, klice i sl. Jasno je i da je *crijevo* duguljasti, rastezljivi dio probavnog sistema. No, zašto je to crijevo *slijepo*? *Slijepo crijevo* je dio debelog crijeva na mjestu gdje se ulijeva tanko crijevo. Mali crvoliki nastavak, koji završava *slijepo* (zatvara se, nema daljnjeg protoka) se naziva *apendiks*, odnosno *crvuljak* (zbog svog crvolikog oblika). Dok se univerzalnim nazivima smatraju latinski *apendicitis* i *appendix*, za b, h, s govorno područje je ipak zanimljivija etimologija sintagme *slijepo crijevo*, ali i etimologija *crvuljka.* Ovo je još jedan primjer u b, h, s jeziku koji ukazuje na asocijacijsko imenovanje radi lakšeg razumijevanja.

Odgovore na neke nepoznanice nalazimo u kompleksnoj etimologiji na njemačkom. Naime, ovdje nailazimo na nekoliko naziva, domaćih, grčkih i latinskih: *Appendizitis, Blinddarmentzündung, Typhlitis, Wurmfortsatzentzündung, Zäkum, Caecum* i *Typhlon*. U rječniku se navodi da je uvriježeni domaći naziv *Blinddarmentzündung* (*upala slijepog crijeva*) pogrešna kolokvijalna upotreba za *Appendizitis* koji je objašnjen kao *Wurmfortsatzentzündung* što je upala crvuljka u slijepom crijevu. Etimologija dalje upućuje i na rijetko korišteni termin *Typhlitis* koji dolazi od grčkog *Typhlon* što je rijedak termin za lat. *Intestinum caecum* što odgovara njemačkom nazivu *Blinddarm* za *slijepo crijevo*. Na sljepoću upućuje grčki *Typhlon* ili latinski *Caecum*, a na njemačkom *Zäkum*, što znači *slijep*. Grčki naziv *Typhlitis* za upalu slijepog crijeva se nije uvriježio, već je prevladao latinski *Appendizitis,* ali je pridjev *slijep* ostao u značenju ove bolesti iz inicijalnog grčkog *Typhlon* odnosno latinskog *Intenstinum caecum*.

Zaključak i buduća istraživanja

Osnove medicinske terminologije su latinski i grčki jezik, ali se u njemačkom dosta upotrebljavaju i germanizmi nastali većinom u starovisokonjemačkom (VIII st.). Prilikom upotrebe germanizama prisutan je precizan opis znanstvenih činjenica, pa tako možemo govoriti o svojevrsnom kombiniranju između opće razumljivog svakodnevnog jezika i naučnog-stručnog jezika. Razlog tome je činjenica da stručni jezik otuđuje laike (u ovom slučaju pacijente) od stručnjaka i uskraćuje im mogućnost sudjelovanja i izjašnjavanja.

Slično je i sa b, h, s jezikom s tim da se u njemačkom češće nailazi na domaće njemačke nazive, svjesno izbjegavajući prekomjerne latinizme. Takvi su primjeri *Magersucht* i *anoreksija nervoza*, *Nasenbluten* i *epistaxa*.

Prikazani su i primjeri gdje se u oba jezika koriste uglavnom domaći izrazi unutar složenica ili sintagmi kojima se opisno objašnjavaju medicinski termini, kao što su: *Herzinfarkt* i *srčani udar*, *Blinddarmentzündung* i *upala slijepog crijeva*, *Brustkrebs* i *rak dojke*, *Laktoseintoleranz/Laktoseunverträglichkeit* i *nepodnošenje laktoze/netolerancija na laktozu*, *Lungenerkrankung* i *bolest pluća*.

Navedeni su i primjeri gdje se strani nazivi medicinske terminologije nisu mogli zaobići. To su *Endometriose* i *endometrioza*, *Rosazea* i *rozacea*.

Dakle, izrazi na b, h, s jeziku su ili potpuno prilagođeni, ili prevedeni pa prilagođeni, ili se koristi latinizam, grecizam, dok su izrazi na njemačkom jeziku u potpunosti prilagođeni, te svaku dijagnozu u samom nazivu deskriptivno preciziraju.

Komparativno gledajući, javljali su se primjeri koji imaju manje-više jednaku etimologiju i na njemačkom i na b, h, s jeziku. Takvi su *Endometriose* i *endometrioza*, *Brucellose* i *bruceloza*, *Laktoseintoleranz (Milchzuckerunverträglichkeit)* i *nepodnošenje laktoze (netolerancija na laktozu)*. Zanimljive etimološke historije, koje su u potpunosti u skladu sa historijom samih jezika, su se mogle primijetiti na primjerima *Leistenbruch (Leistenhernie)* i *bruh/kila/hernija*, *Nasenbluten (Epistaxis)* i *epistaxa (krvarenje iz nosa)*, *Blinddarmentzündung (Appendizitis)* i *upala slijepog crijeva.* Potpune razlike među jezicima i procesima njihovih terminologizacija su naročito uočljive na primjerima *Magersucht* i *anoreksija nervoza*, *Herzinfarkt* i *srčani udar*.

Zaključno možemo reći da su analiza primjera iz odabranog korpusa i njeni rezultati potvrdili glavne, u uvodu navedene, hipoteze od kojih se polazilo u ovom istraživanju, a to su:

1. U njemačkom jeziku su u većoj mjeri zastupljeni izvorno njemački medicinski termini, dok su u bosanskom, hrvatskom, srpskom jeziku više zastupljene posuđenice, ponajviše iz latinskog i grčkog.
2. U njemačkom jeziku su uočeni medicinski nazivi za koje se u nekim kontekstima koristi strana riječ, a u nekim njemačka riječ.
3. Očekivano je pronađen i izvjestan broj germanizama za određene medicinske termine u bosanskom, hrvatskom, sprskom jeziku, kao npr. *bruh/kila/hernija*.

Nakon provedenog istraživanja nameće se ideja za potencijalna dalja istraživanja sa izradom glosara medicinske terminologije na njemačkom jeziku za ciljne grupe koje govore bosanski, hrvatski ili srpski jezik, a koje migriraju ili studiraju u zemljama njemačkog govornog područja. Takav glosar bi olakšao komunikaciju između lingvista, prevoditelja, studenata i medicinskih radnika, te pacijenata koji su laici u oblasti medicinske terminologije. Također, istraživanje bi doprinijelo poboljšanju razumijevanja i primjene stručne medicinske terminologije u svakodnevnom radu.

Izvori

1. DUDEN (2021): *Duden Wörterbuch medizinischer Fachbegriffe*. Berlin: Duden Verlag

2. Halilović Senahid, Palić Ismail, Šehović Amela (2010). *Rječnik bosanskoga jezika.* Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu

3. Hansen-Kokoruš Renate, Matešić Josip, Pečur-Medingen Zrinka, Znika Marija (2005). *Deutsch-*
Kroatisches Universalwörterbuch / Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik. Zagreb: Nakladni zavod Globus

4. Loknar, Vladimir (2003). *Rječnik latinskoga i hrvatskoga medicinskoga nazivlja*. Zagreb: Medicinska naklada

5. *Medicinski leksikon*: Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga

6. Pera, Franz & Schmiedebach, Heinz-Peter (2010). *Medizinischer Wortschatz*. Berlin: De Gryter

7. Pirk Olaf & Calers Jan (2004). *Springer Wörterbuch Gesundheitswesen*. Berlin: Springer Verlag

8. Reuter, Peter (2004). *Springer Wörterbuch Medizin*. Berlin: Springer Verlag

9. Reuter, Peter (2005). *Der große Reuter Springer Universalwörterbuch Medizin, Pharmakologie und Zahnmedizin*. Berlin: Springer Verlag

10. Skok, Petar (1971). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika.* Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti

11. Sobotta (2000): Atlas anatomije čovjeka, Svezak 1. Glava, vrat, gornji ud. Zagreb: Naklada Slap

12. Sobotta (2000): Atlas anatomije čovjeka, Svezak 2. Trup, unutarnji organi, donji ud. Zagreb: Naklada Slap

13. Vujaklija, Milan (1986). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta

Internet

1. https://affidea.ba/rak-dojke/ (20.02.2024.)
2.https://apotheken-umschau.de/krankheiten-symptome/krankheiten/(20.02.2024.)
3. https://avaz.ba (20.02.2024.)
4.https://dzz.ba/savjeti/(20.02.2024.)
5. https://e-zdravlje.ba (20.02.2024.)
6. https://etymonline.com (20.02.2024.)
7. https://hitnaks.ba/savjeti-ljekara-2/ (20.02.2024.)
8. https://jezikoslovac.com (20.02.2024.)
9. https://judzks.ba/savjeti/ (20.02.2024.)
10.https://netdoktor.de/krankheiten/brucellose/(20.02.2024.)
11.https://ordinacija.medium.ba/endometrioza-uzroci-simptomi-neplodnost-lijecenje/
(20.02.2024.)
12.https://www.stetoskop.info/mkb#zarazne-i-parazitarne-bolesti(20.02.2024.)
13. https://vet.gov.ba/bs/Bruceloza/c274 (20.02.2024.)
14. https://www.dwds.de/wb/etymwb (20.02.2024.)

Literatura

1. Bahnemann, Markus & Schrimpf, Ulrike (2014). *Deutsch für Ärztinnen und Ärzte*. Berlin: Springer Verlag
2. Gjuran-Coha, Anamarija (2010). „Terminologizacija jezika medicinske struke“. Medicinski fakultet Sveučilišta u Rijeci. https://hrcak.srce.hr/file/98831 (25.11.2022.)
3. Haitam, Daniel Al-Hasan (2015). *Rettungswesen und Terminologie der Notfallmedizin im Arabischen und Deutschen*. Leipzig: Universität Leipzig
4. Humoreanu, Daniela (2016). „Die Dynamik der medizinischen Terminologie im 17. und 20. Jahrhundert. Der Einfluss der deutschen Sprache auf die medizinische Terminologie in Rumänien.“ Anadiss. No.21/mai 2016. Editura Universitatii Suceava

5. Jovanovic, Sanijel (2012). *Terminologiemanagement als Teil der mehrsprachigen mündlichen Fachkommunikation am Beispiel der Institution Krankenhaus (Deutsch-Französisch)*. Wien: Universität Wien

6. Krátká, Martina (2011). *Die Wortbildung der medizinischen Terminologie: Eine Analyse am Beispiel von substantivischen Bezeichnungen von Augen-und Ohrenerkrankungen*. Brno, Universität Brno

7. Michler M. & Benedum J. (1972). *Einführung in die Medizinische Fachsprache-Medizinische Terminologie für Mediziner und Zahnmediziner auf der Grundlage des Lateinischen und Griechischen*. Berlin: Springer Verlag

8. Niemirowicz, Anna Weronika (2009). *Alternativmedizin: Ein Terminologievergleich in deutscher und polnischer Sprache*. Wien: Universität Wien

9. Plos, Rita (2014). *Deutsche Entlehnungen im russischen etymologischen Wörterbuch von Max Wasmer*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz

10. Sorlei, Alina-Daniela (2011). *Relevanz anatomischen Fachwissens und der Fachsprache für medizinische TranslatorInnen Deutsch-Rumänisch*. Wien: Universität Wien

11. Tomak, Tajana (2017). *Deutsch für Mediziner / Medizinisches Fachpersonal*. Rijeka: Fakultät für Gesundheitswesen

12. Weg-Rerners, Susanne (2015). *ABC der Fachbegriffe und Fremdwörter in der Krebsmedizin*. Krebsinformationsdienst Deutsches Krebsforschungszentrum: Heidelberg

NAMING STRATEGIES OF MEDICAL LANGUAGE IN GERMAN AND IN BOSNIAN, CROATIAN, SERBIAN

Abstract

This paper addresses the contrastive analysis of medical language in German and Bosnian, Croatian, Serbian (B, C, S) language, which has been identified as an unexplored area in the field of comparative linguistics. In this research, we focus on terminology or naming strategy of medical language in German as the source language and B, C, S languages as the target language. The aim is to investigate the observed tendency in German language where medical terms are more commonly used with German rather than Latin or Greek technical terminology, making the understanding of medical texts and manuals written in German language more difficult for both professionals and laypeople here in Bosnia and Herzegovina (BiH). The same applies to patients from BiH who are treated in German-speaking countries and cannot understand findings and opinions in which German medical terms are used. Such limitations in understanding are illustrated by the following example, where Sauerstoffsättigung is used instead of Saturation in a corona medical record, while in B, C, S language, a foreign term saturacija for saturation is used for the same concept. Medical workers from BiH working in German-speaking countries report similar issues. Their knowledge of German language at a general level is not sufficient for their daily work due to a lack of knowledge of German medical terminology, which they encounter for the first time in their work. Therefore, the main goal of this contrastive analysis on etymological and semantic levels is to determine the frequency of occurrence of German medical terms and loanwords in the corpus. Furthermore, analysis on both levels will also be conducted for B, C, S equivalents within the corpus, ultimately providing an appropriate overview of the terminology strategy of medical language in two contrasting languages.

Keywords*: medical language, medical terminology, contrastive analysis, naming strategies, technical terms, etymology, loanwords*

UDK 811.163.4’38 Andrić, I.
UDK 811.163.4’42 Andrić, I.
UDK 821.163.4(497.6).09-31 Andrić, I.
Izvorni naučni rad

Sanja Merzić

LINGVOSTILISTIČKI POSTUPCI U PORTRETIRANJU LIKOVA ROMANA “PROKLETA AVLIJA” IVE ANDRIĆA

Sažetak

Roman ”Prokleta avlija” prikazuje život u carigradskom zatvoru istoimenog naziva. Avlija nije bilo kakav zatvor, već prostor u kojem pisac prikazuje psihološku karakterizaciju likova: Karađoza, Haima, Ćamila, fra Petra, Zaima i drugih manje važnih likova. Posmatramo je kao mjesto potpunog otuđenja od vanjskog svijeta, u kojem je svaki zatvorenik smješten u tačno određeni prostor i suočen s mislima o životu i bivstvovanju u avliji, a koji ponekad prekida neki drugi lik. Na jednom takvom tkivu, Andrić portertira psihičke procese zatvorenika, a naročito način razmišljanja i rasuđivanja, te njihova emocionalna stanja.

Istraživanjem se došlo do zaključaka da se Andrić prilikom portretiranja likova koristi vrednotama govornog jezika, stilskim figurama poput antiteze, kumulacije, epiteta, hiperbole i sinatrezma, a na nivou sintakse parentetičkim izrazima i univerzalnim iskazima. Primijećeno je da se navednim figurama Andrić koristi i tokom oslikavanja prilika u Avliji, a koje neminovno utječu na sudbinu zatvorenika.

Ključne riječi: *lingvostilistički postupci, portretiranje likova, vrednote govornog jezika, stilske figure, parentetički izrazi, ”Prokleta avlija”, Ivo Andrić.*

UVOD

Andrićeva ”Prokleta avlija” je roman prstenaste kompozicije sastavljen od osam poglavlja ostvarenih tako da se slažu ”prvo i osmo, drugo i sedmo, treće i šesto i četvrto i peto poglavlje” (Kalezić-Đuričković. S. 2015: 322). Između prologa i epiloga, tj. prvog i osmog poglavlja, nalaze se opisi Avlije, tamnice smještene između četiri zida, i priče i opisi likova, uglavnom marginalnih društvenih ličnosti, koji se nalaze u vlastitim unutrašnjim psihološkim tamnicama. O dešavanjima u Avliji saznajemo putem fra Petra i Haima, a životne priče drugih likova, ili posredstvom njihovog vlastitog pričanja ili posredstvom drugih likova-pripovjedača. Meić, P. govori o likovima dijegetskog oblikovnog modela koje odlikuje potreba za pričom i pripovijedanjem te likovima mimetičkog oblikovnog modela koji su tema naracije. Prvoj skupini pripadaju nepoznati mladić, fra Petar, Haim, Zaim i Ćamil, a drugoj Karađoz i Džem-sultan.[1]

Fra Petar, kao jedini racionalan i trezven lik-pripovjedač, prati dešavanja u Avliji i jedini je lik s kojim svi drugi likovi dolaze u kontakt. Njegovo pričanje teče u dva toka. Jedan tok prati dešavanja u Avliji, a drugi prati unutrašnja stanja likova. Kroz fra Petrovo pričanje upoznajemo Zaima, Haima, Karađoza, iz Haimovg pričanja saznajemo ko je Ćamil, a iz Ćamilovog ko je Džem-sultan. Iz ugla lingvostilistike našu pažnju su okupirala dva lika: Haim i Karađoz. Haima je jedini lik ”Proklete avlije” koji zna ono što nijednom drugom liku nije poznato te ga stoga Džadžić naziva *celui qui sait* (onaj koji zna) (1996: 83). Odlikuje ga konstantna potreba za pričanjem i pričom, ali i stalni strah i nepovjerenje prema drugima. Njegovo pričanje teče u 3. licu, karakterizuje ga živost, ekspresivnost, ali i sumnjičavost i opreznost. No, potreba za pričom i stalni strah, odvode ga sve dalje od racionalnog svijeta u svijet tame i straha.

Karađoz, upravnik Avlije, u skladu s imenom, lik pozorišta sjenki, je ”istodobno i glumac i redatelj i despotski vladar pozornice/tamnice” (Meić prema Nemec, 2015: 358). U stalnoj igri sa zatvorenicima, mijenjaju se Karađozovi izrazi lica, pokreti očiju, način komunikacije te je iz tog ugla vrijedno posmatrati vrednote govornog jezika kojima se portretira njegova ličnost: mimiku, gestikulaciju, intonaciju, intenzitet i ritam govora, ali način na koji Andrić gradi lik Karađoza kroz upotrebu antiteze.

[1] Vidjeti više kod Meić, Perina (2015). (Pri)povijest odozdol – artikulacija likova i pripovjedača u Andrićevoj Prokletoj avliji. U: Tošović. B. (ur.) *Andrićeva Avlija*. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzes-Universität; Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike srpske; Beograd: Svet knjige d.o.o.; Beograd: nmlibris, str. 352.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je utvrditi kojim se lingvostilističkim postupcima Andrić služi u portretiranju likova romana ”Prokleta avlija”, njihovog psihološkog i emocionalnog stanja, ali i fizičkih karakteristika na kojima se zrcale unutrašnja dešavanja. Osim navedenog, naše istraživanje ćemo usmjeriti i na druge segmente lingvostilistike koji će nam podrobnije otkriti osobine Andrićevog stila, kao što su parentetički izrazi, univerzalni iskazi ili opće generalizacije te naročito česta upotreba određenih stilskih figura i tropa.

POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je izvršeno prema pravilima lingvostilističke analize, a zasnovano je na čitanju i razumijevanju teksta, uočavanju stilema, analiziranju njihove izražajnosti te opisivanju njihove stilske vrijednosti[2]. U radu je korištena metoda analize da bi se postupkom raščlanjivanja cjeline došlo do pojedinačnih elemenata (stilema), ali i metoda sinteze pomoću koje smo izveli zaključak o njihovoj stilogenosti. Za uspješno provođenje metode analize i sinteze koristili smo metod klasifikacije, naročito prilikom govora o vrednotama govornog jezika i stilskim figurama kojima se portretiraju likovi romana ”Prokleta avlija” ili dešavanja u Avliji.

LINGVOSTILISTIČKI POSTUPCI U PORTRETIRANJU LIKOVA ROMANA ”PROKLETA AVLIJA”

Naše istraživanje se zasniva na analizi jezičkih i stilskih postupaka kojima se pisac služio prilikom opisivanja (portretiranja, karakterizacije) likova romana ”Prokleta avlija”. Alerić navodi da: ”Jezične osobine likova iz svojih djela (njihov govoreni ili pisani tekst) pisac može opisivati ili neposredno, tako da o njima kao o obilježjima svojih likova govori sam, ili posredno, tako da o njihovim jezičnim obilježjima zaključujemo na temelju onoga što književni likovi govore ili pišu.” (2014: 649)

Dio analize će činiti vrednote govornog jezika poput rečeničnog tempa, boje glasa, intenziteta, intonacije, mimike i gesti koje se javljaju u govoru likova ili u piščevom govoru prilikom karakterizacije likova, a drugi dio stilske figure, parentetički izrazi i opće generalizacije kojima se

[2] Više o lingvostilističkoj analizi kod: Ostojić, Ljubica (2021). Hrvatska lingvostilistika. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Andrić koristi u portretiranju likova. Pored navedenog, dio rada obuhvataju stilske figure i tropi koje pisac koristi prilikom prikazivanja Avlije i dešavanja u njoj, a koja se ponovo tiču likova.

Portretiranje/karakterizacija likova romana ”Prokleta avlija”

Latif-aga/Karađoz

Možda najsloženiji Andrićev lik u romanu ”Prokleta avlija”, portretiran do u detalje, kako s fizičke, tako i s psihičke strane, je lik Karađoza, upravnika Avlije. Andrić njegov lik kreira i predstavlja postupkom antiteze, odnosno činom povezivanja suprotnosti, kako vidimo u primjeru: ”Rano pregojen, kosmat i tamne puti, on je rano i ostareo, bar naizgled. Ali je njegov izgled mogao da prevari čoveka. Sa svojih sto oka težine, on je kad bi zatrebalo, bio živ i brz kao lasica, a njegovo teško i mlohavao telo razvijalo je u takvim trenucima bikovsku snagu.” (PA, 22) U sastavu antiteze javlja se i sljedeći postupak karakterizacije: ”Na tom licu tamnomaslinaste boje nije nikad niko video osmeh, ni onda kad kad bi se celo Karađozovo telo treslo od teškog unutarnjeg smeha. To lice je moglo da se steže i rasteže, menja i preobražava, od izraza krajnjeg gnušanja i strašne patnje do dubokog razumevanja i iskrenog saučešća.” (PA, 22) I dalje: ”Igra očiju na tom licu bila je jedna od velikih Karađozovih veština. Levo oko bilo je redovno gotovo potpuno zatvoreno, ali se između sastavljenih trepavica osećao pažljiv i kao sečivo oštar pogled. A desno oko bilo je širom otvoreno, krupno. (...) Ono je napadalo, izazivalo, zbunjivalo žrtvu, prikivalo je u mestu i prodiralo u najskrovitije kutove njenih misli, nada i planova.” (PA, 22) Detaljnim opisima izraza lica i pokreta očiju (mimike) upoznajemo ličnost Karađoza kao izuzetno mudre i lukave, na trenutke strašne i duboko nepovjerljive ličnosti.

U narednom odlomku Andrić karakterizira Karađoza putem intonacije, intenziteta i tempa: ””Phi, phi, phi, phiiii!” ”Izgovarao je te svoje slogove u različitim visinama i intonacijama, svaki put drugačije, a uvek tako kao da se čudi i gnuša i nad tim čovekom i nad samim sobom i nad ”stvari” koja je među njima.”” (PA, 23) Guberina navodi da je ”intonacija dio zvučnog okvira riječi, koji predstavlja povezanost svake riječi s pojavom zvuka u prirodi” te da ”visina tona može dati i poseban kvalitet riječi ili pojedinom glasu kao izrazu cjeline ili kao izrazu dijela cjeline. U tom slučaju ton (...) stvara semantičke i afektivne vrijednosti.” (1952: 23)

Kako i sam Andrić navodi, Karađozov uzvik, izražen različitom intonacijom, je izraz čuđenja i gnušanja, a pri tome je praćen višestrukim tempom i intenzitetom, pomoću kojih Andrić izražava ritam Karađozove misli, odnosno osjećanja.

U narednom odlomku Andrić naglašavanjem pojedinih riječi i njihovim ponavljanjem, prikazuje intenzitet Karađozovih osjećanja i misli prema krivici/nevinosti stanovnika Avlije. Ponavljaju se oblici odrične zamjenice *niko*, odričnog oblika glagola *imati* i *biti* u kombinaciji s pridjevima antonimnog značenja (*kriv/nevin*). Za izražavanje Karađozovih stavova je bitno i to da su ove riječi ili njihove kombinacije uglavnom smještene na početak ili na kraj rečnice, tj. nalaze se na jakim pozicijama. Karađoz kaže: ”Neka mi samo *niko* ne kaže za nekog: nevin je. Samo to ne. Jer ovde *nema nevinih*. *Niko* ovde nije slučajno. Je li prešao prag ove avlije, on *nije nevin*. *Skrivio je* nešto, pa ma to bilo u snu. (...) Ko ovde dođe, taj *je kriv*, ili se makar očešao o krivca. Phi! Pustio sam ih dosta, i po naredbi i na svoju odgovornost, da. Ali *kriv je* bio svaki. Ovde *nevinog* čoveka *nema*. (...) Ja ljude znam, *krivi su* svi, samo nije svakom pisano da ovde hljeb jede.” (PA, 24)

Riječ ”karađoz” je turskog porijekla i označava pozorište sjenki, ali i glavnog lika u navedenom pozorištu. Avlija je Karađozova scena, a on je scenarista i glavni glumac. Ime dobiva u skladu sa svojim djelovanjem u zatvoru. Naime, sa zatvorenicima igra igru sjenki; pojavljuje se i nestaje prema potrebi, mijenja djelovanje i mijenja ponašanje. U skladu s ponašanjem i u zavisnosti od zatvorenika s kojim komunicira, mijenjaju se i njegovi izrazi lica, gestikulacija, intonacija, intenzitet i tempo govora te ga smatramo Andrićevim likom koji najbolje utjelovljuje vrednote govornog jezika.

Haim

Haim je Andrićev lik čija se karakterizacija ponajviše zasniva na vrednotama usmenog govora. Opisan kao brbljiv, smeten, sumnjičav i u stalnom strahu, u stalnoj potrebi da bolje od sebe pohvali, a gore učini slabijim, Haim u pričanju pronalazi izlaz iz onoga što predstavlja Avlija, ali i bijeg od svoje sudbine do mjere da postaje groteskna ličnost. Priča iz potrebe, jer je jače od njega: ”I videlo se da govori više zbog sebe, nego zbog onog što govori i onih kojima govori.” (PA, 37) ili ”Tužan je izgledao ceo, i brižan i uplašen, ali njegova potreba za govorom bila je veća i jača od njegove nevolje i velikog straha.” (PA, 37) Osjeća i stid zbog takvog ponašanja, no potreba da sve kaže, nadjačava i ovo osjećanje: ”Zastao bi za nekoliko trenutaka, zamislio se, tužno se mršteći, kao da ga to i samog muči i kao da uviđa da nije ni lepo ni umesno što o svima, svašta i svuda govori ali njegova potreba da priča o tuđim životima (...) bila je jača od svega.” (PA, 38)

Na osnovu Haimovog pričanja upoznajemo Ćamilov život i sudbinu. U pravom dijalogu između fra Petra i Haima, Andrić ponavljanjem izraza, nedorečenošću izraženoj kroz reticenciju, kratkim

rečenicama, uglavnom ostvarenim kroz elipsu, suprotnim rečenicama, a sve navedeno je praćeno i ostvareno različitom intonacijom, intenzitetom, pauzama i tempom kao vrednotama govornog jezika, ističe Haimovu potrebu da onog koga smatra boljim od sebe pohvali, ali i da stvori prvi i ne tako lijep utisak o Ćamilu.

- Vi poznajete toga... Ćamil-efendiju?
- Ja? Kako da ne Vas ne poznajem, oprostite, našli smo se, eto... Ne poznajem vas, ali vidim da ste čovek od reda i časti, a meni je to...Vas ne, ali njega, njega da. Iz viđenja, vrlo dobro. Zna ga cela Smirna. Sve su u Smirni zna." (PA, 38)

Naglašavanjem početnih konsonanata pojačava intenzitet govora, a pauzama ostvarenim zarezima, suprotnim rečenicama i reticencijom ističe značaj fra Petrove ličnosti za njega (iako ga je tek upoznao, pa se radi o lažnoj hvali i dodvoravanju), s jedne strane, a s druge, veoma dobro poznavanje Ćamila.

Sumnjičavost, kao jednu od glavnih odlika Haimove ličnosti, Andrić odlično oslikava u primjeru: "Prvo je smrknut i oborene glave, obilazio prostor oko fra Petra u širokim pa sve užim i užim krugovima i elipsama, bacao ispod oka poglede oko sebe, trudeći se očigledno da svom razgovoru da izgled slučajnog susreta u prolazu i, naravno, ne sluteći koliko su te njegove "mere predostrožnosti" uzaludne i providne." (PA, 72) Da bi prikazao ovu osobinu, Andrić se služi sintagmom "smrknute i oborene glave" kojom opisuje pokret tijela, mimikom izraženom frazom "bacati pogled ispod oka" te opisivanjem načina kretanja "obilazio prostor u (...) u širim pa sve užim i užim krugovima i elipsama".

Osim upotrebe vrednota govornog jezika praćenih drugim lingvističkim i stilističkim postupcima, Andrić se za portretiranje Haimove ličnosti služi i parentezom. Parenteza se javlja kao objašnjenje pretodne rečenice, ali i kao misaona konstrukcija kojom Andrić objašnjava kakav je naš odnos prema ljudima poput Haima, otkud se javlja potreba za pričom, kakav je njen značaj za druge, a pokazujući pri tome razumijevanje prema Haimovom liku.

> Rečenica iz koje nastaje parenteza: "A tu gde se završavalo jedno, počinjalo je drugo pričanje. Kraja nije bilo."
>
> Parenteza: (Mi smo uvek manje ili više skloni da osudimo one koji mnogo govore, naročito o stvarima koje ih se ne tiču neposredno, čak i da sa prezirom govorimo o tim ljudima kao o brbljivcima i dosadnim pričalima. A pri tom ne mislimo da ta ljudska, toliko ljudska i tako česta mana ima i svoje dobre strane. Jer, šta bismo mi znali o tuđim dušama i mislima,

o drugim ljudima,pa prema tome i o sebi, o drugim sredinama i predelima koje nismo nikad videli niti ćemo imti prilike da ih vidimo, da nema takvih ljudi koji imaju potrebu da usmeno ili pismeno kazuju ono što su videli i čuli, i što su s tim u vezi doživeli ili mislili? Malo, vrlo malo.)" (PA, 39)

Stilske figure i tropi

U svrhu oslikavanja likova, njihovih postupaka, prostora i dešavanja u Avliji Andrić se također služi stilskim figurama i tropima. Epitet, antiteza/kontrast, kumulacija, sintarezam i hiperbola su figure koje pri tome najviše koristi.

Epitet

Epitet je stilska figura koja ima ulogu da izraz učini afektivnijim, "snažnijim, uvjerljivijim, slikovitijim" (Bagić, K. 2012: 110) i ekspresivnijim te se takav epitet naziva pravim epitetom[3], no u literaturi se navode i primjeri neutralnog epiteta, za koje Tošović navodi da ne nose dodatnu konotaciju[4] već se radi o običnim atributima. Prilikom karakterizacije likova "Proklete avlije" Andrić koristi obje vrste epiteta.

Kako pokazuje analiza, Karađoz je Andrićev lik kojeg opisuje do u tančine, pa je tako i kada je ova stilska figura u pitanju. Opis Karađoza, sada upravnika Avlije, Andrić počinje riječima: "Rano *pregojen, kosmat* i *tamne* puti, on je rano i ostareo, bar naizgled. Ali je njegov izgled mogao da prevari čoveka. Sa svih svojih sto oka težine, on je kad bi zatrebalo, bio živ i brz kao lasica, a njegovo *teško* i *mlohavo* telo, razvijalo je u takvim trenucima *bikovsku* snagu. Iza *pospanog* i kao *mrtvog* lica i *sklopljenih* očiju, krila se uvek budna pažnja i *đavolski* nemirna i *dovitljiva* misao." (PA, 22)

Učavamo da se neutralnim epitetima poput *pregojen, kosmat i tamne* puti, *teško i mlohavo* telo, i *sklopljenih* očiju te pravim epitetom *bikovsku* snagu koristi prilikom fizičke karakterizacije likova, a da se za oslikavanje unutrašnjeg svijeta i psihičkog stanja koristi pravim epitetima, pa je *mrtvo lice* (ovdje samo naizgled) lice bez emocija, a *đavolski nemirna i dovitljiva misao* sugeriše izuzetno inteligentnu i lukavu osobu.

[3] Vidjeti više kod Tošović, B. (2014). Tropi u Travničkoj Hronici. U: Tošović, B. (ur.) Andrićeva hronika. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzes-Universität; Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike srpske; Beograd: Svet knjige d.o.o.; Beograd: nmlibris, str. 968

[4] Isto, str. 968.

Haim je opisan kao mršav, tanak čovjek, crne i kovrdžave kose, koji je neobrijan i zapušten (PA, 36). Andrić dalje nastavlja njegov opis riječima: ”Tužno je izgledalo njegovo *crno* lice. *Velik* nos, *krupne* oči, sa *žutom zakrvavljenom* beonjačom. Tužan je izgledao ceo, *brižan i uplašen,* ali njegova potreba za govorom bila je veća i jača od njegove nevolje i *velikog* straha.” (PA, 37) Uočavamo da se Andrić i ovdje služi neutralnim epitetima prilikom opisa fizičkih karakteristika, dok pravim epitetima oslikava Haimovo stanje stalnog straha i brižnosti: *brižan, uplašen, veliki* strah. Haimovo stanje se usljed pretjerane opreznosti praćene umišljenim strahom i sumnjom pogoršava kako se radnja romana primiče kraju te on postaje izobličena ličnosti: ”On, siromah, sve dublje tone u svoja *mračna* pričanja i *uobražene* strahove. (...) U njemu sve vri od drugih *novih* strahota i optužaba koje priča isto onako žustro i sa pojedinostima, kao da je sve sam gledao i preživeo, pa ih isto tako brzo zaboravlja.” (PA, 86)

Kontrast/antiteza

Pripovijedanje u djelu ”Prokleta avlija” Andrić počinje slikom groblja na kojem je pokopan fra Petar. Navedenu sliku gradi postepeno, postupkom kontrastiranja, odnosno povezivanjem suprotnosti:

> ”Zima je, sneg zameo sve do kućnih vrata i *svemu oduzeo stvarni oblik, a dao jednu boju i jedan lik. Pod tom belinom iščezlo je i malo groblje na kom samo najviši krstovi vrhom vire iz dubokog snega*. Jedino tu se vide tragovi uske staze kroz celac sneg; staza je proprćena juče za vreme fra Petrovog pogreba. Na kraju te staze tanka pruga prtine širi se u nepravilan krug, a sneg oko nje ima rumenu boju raskvašene ilovače, i sve to *izgleda kao sveža rana u opštoj belini* koja se proteže do unedogled i gubi neprimetno u sivoj pustinji neba još punog snega.” (PA, 7)

Prilikom povezivanja suprotnosti odnosno pojmova, jedan pojam uvijek ima veću vrijednost i značenje od drugog. U ovom odlomku u suprotnost se dovode pojmovi zime i groblja, rekli bismo smrti i mjesta koja predstavlja prelaz između života i smrti. Groblje kao da predstavlja posljednji trag života u jednoj slici potpuno riješenoj života, ma koliko to bilo apsurdno. No, zima, odnosno opća slika smrti koju ona donosi, preovladava.

Antiteza može biti homogena i heterogena. Prva nastaje kada se u suprotnost dovode dvije riječi koje pripadaju istoj vrsti, a heterogena se zasniva na dovođenju u opoziciju različitih vrsta riječi. Može biti ostvarena na nivou riječi, rečenice (kako se vidi u prethodnom primjeru) i teksta.

U ”Prokletoj avliji” Andrić najčešće poseže za oblicima antiteze ostvarene pomoću riječi koje pripadaju istoj vrsti, tj. za oblicima homogene antiteze. Upotrebljava je prilikom opisa Avlije (što ćemo u nastavku pokazati), Džem-sultana, a najviše prilikom karakterizacije Karađoza (kao što smo prethodno pokazali). Interesantno je primijetiti da su od svih likova ovoga romana (Zaima, fra Petra, Ćamila, Haima, ostalih sporednih likova) jedino Karađoz i djelomično Džem-sultan prikazani ovim postupkom.

Sliku Avlije i njenih zatvorenika pisac predočava čitaocima homogenom antitezom zasnovanom na opoziciji pridjeva: ”Tako Avlija neprestano rešeta šarenu gomilu svojih stanovnika i uvek puna, stalno se *puni* i *prazni*. Tu ima *sitnih* i *krupnih* prestupnika, od dečaka koji je ukrao s tezge grozd ili smokvu do svetskih varalica i opasnih obijača (...) (PA, 11) Potom opis nastavlja opozicijom glagola: ”I spolja dopire lupa, jer dvostruka starinska kapija koja se *otvara* i *zatvara* sa škripom i grmljavinom *prima* ili *istura* noću ljude pojedince ili u skupovima. Noću *se odvode* osuđeni na izdržavanje kazne ili u progonstvo. A često posle neke velike tuče u pristaništu *dovode* zapenušene, raščerupane i okrvavljene ljude, još vruće od gnjeva (...).” (PA, 13)

U sljedećem primjeru oblik antiteze nalazimo u opisu Džem-sultana: ”Nizali su se Džemovi *srećni* i *nesrećni* dani, njegovi *susreti* i *sukobi, ljubavi, mržnje* i prijateljstva, pokušaji bežanja iz hrišćanskog ropstva, *nade* i *očajanja*, *razmišljanja za dugih nesanica* i zamršeni *snovi u kratkim časovima spavanja*, njegovi *ponosni* i *gorki* odgovori visokim ličnostima u Francuskoj i Italiji, gnevni monolozi u *samoći* i *zatočenju* (...)” (PA, 68) Antiteza se osim oblicima suprotstavljenih pridjeva i imenica, gradi i oblicima heterogenih sintagmi: *razmišljanja za dugih nesanica* i *snovi u kratkim časovima spavanja*. Za navedeni primjer je interesantno da je u pitanju dvostruka antiteza koja se ostvaruje tako što se u opoziciju dovode riječi: *razmišljanja* i *snovi* te *nesanica* i *spavanja*. Antiteza se ovdje ostvaruje i pomoću kumulacije, te ove dvije figure u simbiozi čitaocu portretiraju fragmente života čovjeka zarobljenog između zapada i istoka, vanjskih i unutrašnjih dešavanja i onoga što bi htio, a što je ustvari moguće. Andrić je koristi kao sredstvo dramatizacije, tako što naglašava sukob ideja i emocija koji se dešava Džemovoj unutrašnjosti.

Kumulacija

U svrhu portretiranja fra Petra Andrić navodi da je njegova priča ”mogla da *se prekida, nastavlja, ponavlja, da kazuje stvari unapred, da se vraća unazad, da se posle svršetka dopunjava, objašnjava i širi*, bez obzira na mesto, vreme i stvarni, stvarno i zauvek utvrđeni tok događaja”.

(PA, 10) Gomilanjem, odnosno kumulacijom niza zavisnih rečenica razvija se jedna osnovna misao o važnosti priče kao neprekidnog i međusobno povezanog toka događaja.

U narednom primjeru opisuje se Karađozova igra, tačnije pokreti njegovih očiju: ”Igra očiju u tom licu bila je jedna od velikih Karađozovih veština. Levo oko bilo je redovno gotovo potpuno zatvoreno, ali se između sastavljenih trepavica osećao pažljiv i kao sečivo oštar pogled. A desno oko bilo je širom otvoreno. (...) Ono *je napadalo, izazivalo, zbunjivalo* žrtvu, *prikivalo* je u mestu i *prodiralo* u najskrovitije kutove njenih misli, nada i planova.“ (PA, 22) Gomilanjem glagola detaljistički i iscrpno se portretira Karađozova ličnost čiju suštinu čini stalno prisutna i neprekidna igra.

Sinatrezam

Sinatrezam je stilska figura gomilanja, slična kumulaciji, no ne gomilaju se lekseme, sintagme ili rečenice istog ili sličnog značenja već pojmovi koji imaju različito značenje. Radi što detaljnijeg prikaza zatvorenika Avlije, Andrić se koristi ovom stilskom figurom, te navodi da:

> ”Pretežnu većinu sačinjavaju carigradski hapsenici, pravi izbor najgoreg od najgoreg što gamiže po carigradskim pristaništima i trgovima ili se zavlači po jazbinama na periferiji grada. *Obijači, secikese, kockari od zanata; krupne varalice i ucenjivači*; *sirotinja koja krade i vara da bi živela; pijanice, vesela braća koja zaboravljaju da popijeno plate ili mehanski razbijači i ukoljice; bledi i potuljeni jadnici koji od opojnih droga traže ono što od života nisu mogli da dobiju i zato uživaju hašiš, puše ili jedu opijum, i ne zaustavljaju se ni pred čim, samo da bi došli do otrova bez kojeg ne mogu; nepopravljivo poročni starci i nepopravljivo porokom upropašćeni mladići (...)*”. (PA, 11/12)

Vidimo da je sintrezam prekinut i dopunjen nizom opisa u jednom dijelu iskaza (sirotinja *koja krade i vara da bi živela*, pijanice/vesela braća *koja zaboravljaju da plate popijeno*...), što za ovu stilsku figuru nije specifično s obzirom da se gomilanjem naglašava emocionalnost govornog lica, no u pitanju je stilski postupak koji literatura naziva imenima univerzalni iskaz, gnoseološke generalizacije, autorski iskaz i spoznajna poopćavanja (Pranjić, K. 2018: 297). Andrić ih koristi tako da neosjetno postaju dio teksta. Njegovi autorski iskazi ovdje su psihološke tipologizacije, a što znači da opisuju ponašanje pojedinca ili grupe kada se nađu u određenoj životnoj situaciji.

Hiperbola

Interesantna ja karakterizacija lika Zaima, prvog zatvorenika kojeg fra Petar spominje. Navodi da Zaim voli da priča, ali Zaim „govori uvek o sebi i kazuje sve samo u krupnim potezima.” (PA, 14)

Najprije nismo pridavali suviše pažnje ovoj tvrdnji, nije nam se činila odveć važna, no uvidjeli smo da se cjelokupno Zaimovo pričanje, pa i kad govori o drugima, svodi na pričanje o sebi. Priča se odvija u hiperbolama, zbog čega Andrić kaže da Zaim priča ”u krupnim potezima”, a pisac poseže za ovom stilskom figurom s ciljem psihološke karakterizacije Zaima, patološkog lažova, osobe koja se ”opija i zavarava lažima, polulažima i poluistinama...” (PA, 16) te na njima zasniva cijelu svoju životnu priču. Interesantan je način na koji Andrić kreira hiperbolu. Ona se ostvaruje kroz fraze, a što je jedinstven stilistički postupak. U primjeru koji navodimo, Zaim govori o životu s drugom suprugom. Supruga je izmišljena, proizvod je Zaimove mašte, no on je doživljava kao stvarnu osobu. Ona živi u njegovoj svijesti, a predstavljena je kao krivac za Zaimove neuspjehe, ali i kao opravdanje za učinjene greške (što primjećujemo kao ponavljajući pripovjedački postupak i u vezi sa svim drugim likovima koje je Zaim izmaštao, a potreba za odgovornošću drugih i nesagledavanje vlastite krivice prate cijelo Zaimovo pričanje i njegov život):

> ”Đavo me nagovori i uzeh još jednu ženu. I od tog dana sve krenu naopako. Jest me zadovoljila prvih dana. To moram da kažem. Ali ćud što je imala! Ništa što se zavadila s mojom prvom ženom, nego zađe tako po varoši, pa što kažu: u jednoj ruci slama a u drugoj vatra. Gde dođe, tu svađu i omrazu stvara. *Dva bi oka*, što kažu, *u glavi zavadila*. Braća moje prve žene stadoše da me gone. Omrznu svet na mene. I ja, videvši da gubim ugled i mušteriju, i da *ću* i *glavu izgubiti* ako tako dalje pođe, rasprodam potajno i budzašto, ono robe i alata pa krenem opet u svet.” (PA, 14)

U narednom primjeru ”U takvim časovima cijela ta Prokleta avlija ječi i trešti kao ogromna dečja čegrtaljka u džinovskoj ruci, a ljudi u njoj poigravaju, grče se, sudaraju među sobom i biju o zidove kao zrna u toj čegrtaljci.” (PA, 18) Andrić se koristi hiperbolom u obliku komparacijskog spoja s *kao* i sinatrezmom (*poigravaju, grče se, sudaraju i biju o zidove*) da opiše psihološko stanje zatvorenika za vrijeme južine. Avlija je poput dječijeg muzičkoga instrumenta, ali njim ne upravlja dječija već ogromna, džinovska ruka što stanje u avliji čini strašnim i nepodnošljivim. Pisac hiperbolom ističe da je u pitanju mjesto bez kontrole, reda i mjere.

Parentetički i univerzalni izrazi (iskazi)

Andrićevo pripovijedanje odlikuju i parentetički izrazi, odnosno dijelovi teksta (riječ, sintagma, klauza, rečenica), pa i cijeli tekst, koji su umetnuti u postojeći, ali od njega odvojeni zagradom. Grochowski parentezu definiše kao ”dodatu (ubačenu) rečenicu uz neku glavnu rečenicu i odvojenu od nje zagradama, crticama, zapetom ili pauzom u govornim tekstovima; ili kao rečenicu

čije se saopštenje odnosi na neku drugu rečenicu s tim što se parentetična rečenica izgovara u svojstvu komentara glavne rečenice." (Tepavčević, M. prema Grochowski 2015: 846) Prvi primjer ovakvog izraza nalazimo na 14. strani "Proklete avlije" prilikom prvog spomena fra Petra kao njenog zatvorenika: "Fra Petar priđe ponekom od njih i sluša i gleda malo poizdalje. ("Sva sreća te sam u civilu i niko ne zna ko sam i šta sam.")" (PA, 14) gdje je govorno lice upotrebljava kao komentar na vlastito stanje.

Osim kao komentar, parenteza iskazana rečenicom javlja se u vidu pojašnjenja, stava, misaone konstrukcije ili opisa. U primjeru "Karađoz je mogao u svako doba dana, pravo od svoje kuće, neopažen ući u avliju. (Tako se nikad nije tačno moglo znati kad je tu a kad nije, ni otkud može odjednom iskrsnuti.)" (PA, 21) parenteza se javlja u vidu pojašnjena koje nudi čitaocu dodatnu informaciju o liku upravnika kao nepredvidivog i nepovjerljivog čovjeka.

Osim u navedenom primjeru, i u drugim dijelovima romana Andrić se koristi parentezom kao lingvostilističkim postupkom u portretiranju likova. U dijelu gdje se spominje susret između fra Petra i zatvorenika iz Bugarske, Andrić, opisujući zatvorenike, kaže:

> "Bili su brižni i uplašeni, ali na njihovim licima nije se ni to videlo. Ništa. Sve je u njima i na njima bilo od uzdržljivosti i opreza. Uvek opasani, obuveni i potpuno odeveni, kako ih poziv na polazak ne bi zatekao nespremne." (PA, 31)

Potom u parentezi navodi:

> "(Dok ovi carigradski sitni i krupni hapsenici smatraju Prokletu avliju kao deo svog života, i tako se i ponašaju, dotle ova dvojica stvarno i ne žive, nego samo tu borave i traju, a život im je ostao tamo u Bugarskoj. Sad čekaju rešenje. Živeće, ako im uspe da se vrate, a dok su daleko od svoga i svojih, nema života. I ne treba im. Takvi su svi »prolazni«.)" (PA, 31)

Pomoću parenteze Andrić predstavlja način razmišljanja i djelovanja zatvorenika "Proklete avlije". Ona djeluje poput slike u ogledalu. S jedne strane ogledala nalazi se ono što mi kao čitaoci vidimo, a s druge strane, unutar parenteze, ono što pripovjedač opaža.

U sastavu navedenog odlomka uočavamo i jedan dio koji se izdvaja u vidu istine koja vrijedi za sve stanovnike Proklete avlije: "Takvi su svi "prolazni"". Pranjić ovakve tvrdnje naziva univerzalnim iskazima ili poopćavanjima (2018: 297) te navodi da mogu biti historijske, historiozofske, filozofsko-etičke i psihološke prirode (Pranjić, K. 2018: 297). Smatramo da se u ovom primjeru ne radi o iskazu koji je primjenjiv na sve ljude, već o iskazu koji je primjenjiv na

likove romana ”Prokleta avlija”; prikazana je sudbina grupe zatvorenika u sredini i životnoj situaciji koju je stvorila Avlija.

Još jedan primjer koji ukazuje na istančanost Andrićeve percepcije i koji svjedoči o Andriću kao poznavaocu ljudi i njihovih sudbina, uočava se u psihološkoj karakterizaciji Ćamilovog lika:

> ”Ima takvih ljudi koji se nečeg plaše ili stide, nešto žele da sakriju. I upravo zbog toga oni svojim pogledom stalno nastoje da privuku i zadrže tuđi pogled, u želji da ga vežu za svoje oči i da mu tako ne dopuste da ide dalje i da razgleda i ispituje crte njihova lica ili delove tela ili odeću na njima.” (PA, 33)

Navedeni primjer je kao i prethodni, prikaz ljudskog ponašanja koje proizilazi iz utjecaja sredine ili naše reakcije na prilike u kojima smo se našli. Ćamil nije jedini iz čijeg pogleda fra Petar/Andrić iščitava strah, stid ili potrebu da se sačuva intima, ali je Andriću poslužio da iznese ovu generalizaciju.

ZAKLJUČAK

U osam poglavlja romana ”Prokleta avlija” Andrić nas upoznaje s carigradskim zatvorom, kazamatom istoimenog naslova, i ljudima koji tu borave. U pitanju su, uglavnom likovi koji dolaze s margina društva, a koje povezuje jedan zajednički pripovjedač (fra Petar), ali i potreba za pričom. U skladu s tim, roman ima više pripovjedača, koji pored toga što pričaju o drugima, iznose i priču o sebi, te na taj način upoznajemo njihovu nutrinu, njihovo psihičko stanje i način razmišljanja.

Naše istraživanje fokusiralo se na lingvostilističke postupke kojima se Andrić služi prilikom portreiranja likova, a najviše njihovog psihičkog stanja. Kao vrijedna sredstva proučavanja u ovom segmentu pokazale su se vrednote govornog jezika: mimika, intonacija, intenzitet, ritam i gestikulacija, stilske figure i tropi: antiteza, kumulacija, sinatrezam, epitet i hiperbola te parentetički izrazi i univerzalni iskazi. Neke od spomenutih stilskih figura i tropa Andrić je koristio i za potretiranje dešavanja u avliji, budući da su dešavanja u avliji refleksija unutrašnjih stanja likova.

Naročito zanimljivi za lingvostilističku analizu bili su likovi Latif-age/Karađoza i Haima. Latif-agin lik od početka Andrić gradi prema principu antiteze, odnosno isticanja suprotnosti, što se najprije pokazuje u njegovom imenu i nadimku. Latif je ime arapskog porijekla i znači blag, nježan, ali Karađoz ne posjeduje ove osobine. Igra konstantnu igru sa zatvorenicima, a cilj igre je priznanje, bez obzira da li je istinito ili ne. Također, način dolaska do priznanja nije bitan. Upravo

u jednom takvom procesu realizuje se Karađozova igra sjenki prilikom koje se on odjednom pojavljuje u Avliji i odjednom nestaje. Avlija je scena, a Karađoz scenarista i redatelj. Drugi postupak kojim se pisac služi za portretiranje lika Karađoza, ali i Haima su vrednote govornog jezika. Obojica su groteskne, izobličene ličnosti. Haima je do ovog stanja doveo konstantan strah i konstantna potreba za pričanjem svih pojedinosti tuđeg života, a Karađoza prethodno spomenuta potreba za priznanjem i potreba da se zadovolji vlastito viđenje pravde. Pomoću vrednota govornog jezika Andrić potretira sumnju i strah kao odlike Haimove ličnosti, a prilikom oslikavanja Karađoza, one služe da osim fizičkog izgleda, portretira podvojenost njegove ličnosti. Još jedno sredstvo portreiranja likova su i parentetički izrazi, tj. dijelovi teksta ili zasebne rečenice kojima Andrić iznosi nešto detaljniji opis lika, njegov način razmišljanja, ali i pojašnjenje odnosno stav. Veoma su česti te zajedno s univerzalnim iskazima čine dio Andrićeve pripovjedne tehnike.

IZVOR

1. Andrić, Ivo (2008). Prokleta avlija. Zagreb: Europapress holding.

LITERATURA

1. Alerić, Marko (2014). Jezična karakterizacija u Travničkoj hronici Ive Andrića. U: Tošović, B. (ur.) *Andrićeva hronika*. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzes-Universität; Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike srpske; Beograd: Svet knjige d.o.o.; Beograd: nmlibris.
2. Bagić, Krešimir (2012). Rječnik stilskih figura. Zagreb: Školska knjiga.
3. Džđažić, Petar (1996). O Prokletoj avliji. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Guberina, Petar (1952). Zvuk i pokret u jeziku: problemi ljudskog izraza. Zagreb: Matica hrvatska.
5. Kalezić-Đuričković, Sofija (2015). Ivo Andrić: Prokleta avlija. U: Tošović. B. (ur.) *Andrićeva Avlija*. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzes-Universität; Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike srpske; Beograd: Svet knjige d.o.o.; Beograd: nmlibris.
6. Meić, Perina (2015). (Pri)povijest odozdol – artikulacija likova i pripovjedača u Andrićevoj Prokletoj avliji. U: Tošović. B. (ur.) *Andrićeva Avlija*. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzes-Universität; Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike srpske; Beograd: Svet knjige d.o.o.; Beograd: nmlibris.

7. Ostojić, Ljubica (2021). Hrvatska lingvostilistika. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
8. Pranjić, Krunoslav (2018). Izabrani stilistički spisi. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
9. Tepavčević, Miodarka (2015). Neke specifičnosti iskaza u zagradi u Andrićevoj prokletoj avliji. U: Tošović, B. (ur.) *Andrićeva avlija*. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzes-Universität; Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske; Beograd: Svet knjige d. o. o.; Beograd: nmlibris.
10. Tošović, B. (2014). Tropi u Travničkoj Hronici. U: Tošović, B. (ur.) *Andrićeva hronika*. Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität; Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike srpske; Beograd: Svet knjige d.o.o.; Beograd: nmlibris.

LINGUOSTYLISTIC MEANS IN THE PORTRAYAL OF THE CHARACTERS OF THE NOVEL "THE DAMNED YARD" BY IVO ANDRIĆ

Abstract

The novel "The Damned Yard" depicts life in the Constantinople prison of the same name. Yard is not just any kind of prison, but a space where the writer shows the psychological characterization of the characters: Karađoz, Haim, Ćamil, friar Peter, Zaim and other, secondary characters. We see it as a place of complete alienation from the outside world, in which each prisoner is placed in a precisely defined space and confronted with thoughts about life and being in the yard, which is sometimes interrupted by another character. On one such fabric, Andrić portrays psychological processes of prisoners, especially their way of thinking and reasoning, and their emotional states. The research concluded that when portraying characters, Andrić uses the values of spoken language, stylistic figures such as antithesis, cumulation, epithet, hyperbole and synatresm, and at the level of syntax, parenthetical expressions, and universal statements. It was noticed that Andrić also uses the mentioned figures during the depiction of conditions in the Yard, which inevitably affect the fate of the prisoners.

Keywords*: linguostylistic means, character portrait, spoken language values, stylistic figures, parenthetical expressions, "The Damned Yard ", Ivo Andrić*

UDK 821.163.42.09-1 Kordić, L.
Pregledni rad

Hrvoje Mesić

METAFORIKA ATOMOLIRIZMA U VIZUALNOJ POEZIJI LUCIJANA KORDIĆA

Sažetak

Emigrantski pjesnik, lirski esejist, franjevac i svećenik fra Lucijan Kordić (1914.–1993.) ostavio je znatan pečat na poslijeratnu hrvatsku poeziju, koristeći hermetički strukturirane izražajne tehnike, modernu metaforiku i vizualizaciju stiha. Na taj je način postao nezaobilazan predstavnik druge moderne u hrvatskoj književnosti.

U ovom radu analizira se metaforika atomolirizma u vizualnoj poeziji Lucijana Kordića, koju sam pjesnik definira kao avangardističku umjetnost koja oblikuje u sebi duh atomskog vremena rušeći pregrade pjesničkih melankolija solipsizma, narcističkog individualizma i kolektivističkoga realizma političkih doglednica te slavi i pjeva integralnog čovjeka, uklopljenog u socijalnu strukturu najidealnijih suvremenih zbivanja.

Rad je poticaj i doprinos razvoju zelene književnosti te konceptu održivog razvoja, unutar kulturne i kreativne dimenzije projekta Europski zeleni plan.

Ključne riječi: *Lucijan Kordić; druga moderna; atomska lirika; atomolirizam; vizualna poezija; zelena književnost; održivost*

Lucijan Kordić u kontekstu druge moderne u hrvatskoj književnosti

Hrvatska emigrantska književnost reflektira iskustva, osjećaje i teme povezane s gubitkom identiteta, prilagodbom novoj kulturi te nostalgijom za maticom – domovinom. Ona izgrađuje vlastiti književni korpus koji ne prati istovremene književne pravce i dominantne stilske formacije u Hrvatskoj. Vinko Brešić ističe da je korpus hrvatske književnosti necjelovit s obzirom na dugo nepostojanje nacionalne države, odnosno nepodudaranje političkih s etničkim granicama. Posljedica navedenih pretpostavki je postojanje književnoumjetničke produkcije među Hrvatima i na hrvatskome jeziku više ili manje izvan tokova nacionalne književne matice. Dvije su osnovne skupine: stabilne (nacionalne manjine u poglavito susjednim državama) i nestabilne (migranti i emigranti).[1] Drugoj skupini pripadao je pjesnik, kritičar, prozni pisac i esejist Lucijan Kordić (Grljevići, 1914. – Mostar, 1993.), koji je većinu svoga života i književnoga rada proveo u Švicarskoj.

Fra Lucijan Kordić[2] je viševremenski pjesnik i kršćanski eksperimentator, koji istovremeno pokazuje naklonost prema različitim književnim pravcima, kao što su ekspresionizam (cilj umjetničkog djela je direktno izraziti duševne osjećaje umjetnika kao što su nelagoda, tjeskoba i mučnina, a ne objektivno prikazati svijet), nadrealizam (u književnosti to je umjetnost spontanog i neracionalnog bilježenja podsvjesnog, to je otpor prema konvencionalnoj uporabi jezika, stvarnost je bliska stanju sna, mogućnost nizanja asocijacija), futurizam (zalaganje za potpuni raskid s tradicijom, veliko je povjerenje ovaj pokret polagao u moderna tehnička postignuća dok u književnom izrazu prevladava ekstatičnost te neobičnost sintakse i metaforike) i hermetizam

[1] Usp. Brešić, Vinko. 1998. „Hrvatska emigrantska književnost“. *Croatica: časopis za hrvatski jezik, književnost i kulturu*, god. 27, br. 45–46., str. 247–271.

[2] Usp. Rem, Goran. 2003. *Koreografija teksta 2: pristup korpusu hrvatskog pjesništva iskustva intermedijalnosti (1940–1991)*. Zagreb: Meandar, str. 405–406.: Lucijan Kordić rođen je 1914. godine u Grljevićima u Bosni i Hercegovini, umro je u Mostaru 1993. godine. Egzil-pjesnik koji se na tragu europskog i hrvatskog pjesništva uspio izdići iz prosječnog domoljubnog resentimana i koji se bar početnom fazom (prvim zbirkama *Zemlja*, *Rim*, 1951., *Od zemlje do neba*, Chicago, 1953.) uklopio u recentne hrvatske poetičke modele. Valja upozoriti i na njegovu kršćansku inspiraciju, pa ga se dijelom pjesničkog opusa ubraja u hrvatsko katoličko pjesništvo. Gimnaziju pohađa u Širokom Brijegu. Filozofiju i teologiju je diplomirao u Mostaru. Iz blajburške kolone smrti spašava se skokom u Savu (prije toga spasio se od pokolja širokobrijeških fratara 1945.), zatim se prebacuje u Italiju i u Rimu upisuje slavensku filologiju, a pohađa i predavanja G. Ungarettija, s kojim se i sprijateljuje. Od 1953. godine je dušobrižnik u Freiburgu u Švicarskoj, a potom i u Zürichu. Bio je član švicarskog PEN cluba. Objavio je: *Zemlja* (Rim, 1951.), *Od zemlje do neba* (Chicago, 1953.), *Pod arkadama neba* (Madrid, 1955.), *Crvena dijagonala* (Madrid, 1959.), *Kroz plave zore* (Pamplona, 1961.), *Grob u katedrali* (Salzburg, 1962.), *Exodus* (Buenos Aires, 1964.), *Svibi i ribizi* (Rim, 1968.), *Plime neizmjerja* (Rim, 1970.), *Livade snova i vjetrova* (Rim, 1970.), *Krateri i gejziri* (Chicago, 1978.), *Probuđene tipke* (Chicago, 1984.), *Fremde Blumen* (Zürich, 1978.), *Mučeništvo crkve u Hrvatskoj* (Chicago, 1988.), *Čudo siromašnih koraka* (Zagreb, 1990.), *Fragmenti jednog života* (Chicago, 1994.), *Pokošeno vrijeme* (Mostar, 1996.). Bio je urednik nakladne kuće ZIRAL.

(opća težnja pisca za nepristupačnim te neprohodnijim jezikom i višeznačnosti). Dubravko Jelčić je zaključio da je ovaj pjesnik stvorio i vlastiti pjesnički izraz koji naziva *racionalnim ilirizmom*. To je izraz koji je „proizašao iz združenog osobnog doživljaja i realnog događaja, uz nastojanje da ih se – bez umanjivanja ili uvećavanja – maksimalno objektivira."[3] Dakle, riječ je o autentičnom pjesniku koji se udaljava od tradicionalizma te nastoji prevladati i dopuniti stilsko-izražajnim inovacijama, koristeći vlastiti metajezik.

Egzil i odlazak u inozemstvo duboko su obilježili Kordićevo stvaralaštvo. Iako je bio prisiljen napustiti svoju domovinu, u njegovim zbirkama jasno se osjeća čežnja za svojim narodom i domovinom, što se posebno ističe u zbirkama *Pod arkadama neba* i *Exodus*. U kontekstu hrvatske književnosti, najbliži je svojim zbirkama poetici *krugovaša* (1952.–1960.), odnosno piscima okupljenima oko časopisa *Krug*. Naime, tadašnji pisci morali su uspostaviti vezu književnosti s ideološkim stavovima socijalističke propagande, čime je tada rukovodio Radovan Zogović koji je objasnio svrhovitost književnosti na Prvom kongresu književnika Jugoslavije (Beograd, 1946.): „Zadatak je naše suvremene književnosti da umjetnički široko i živo, odrazi našu savremenu historiju. Ona mora prikazati narodu što je sve uradio. To je: zadatak, namjena, sadržaj (i) smisao književnosti."[4] U lipnju 1948., nakon Rezolucije Informbiroa, jugoslavenske komunističke vlasti prekinule su sve veze sa Staljinom, što je značilo i prekid s utilitarnom književnošću i umjetnošću. O tome svjedoče dva važna referata: (I) Petar Šegedin: *O našoj kritici* održan na Drugom kongresu Saveza književnika Jugoslavije (Zagreb, 1949.), čime je započela borba za slobodu umjetničkog izraza (oslobođenje od soc-realizma), te referat (II) Miroslava Krleže održan na Trećem kongresu saveza (Ljubljana, 1952.), koji označava definitivnu pobjedu onih koji su se zalagali za autonomiju umjetničkog izraza. Krleža je, kako napominje Lasić, zagovarao slom socrealističke estetike, ali i obranu utilitarne poetike, uz uvjet estetskog imperativa.[5] Ivica Matičević smatra kako je Šegedinov esej „temeljni tekst suvremene hrvatske književnokritičke prakse, njezin tekst-počelo, odnosno, uporište djelatnog odljepljivanja od olovne preskripcije soc-režima i njezinih kulturnih i književnih stražara. *O našoj kritici* pokazuje mjeru odgovornosti hrvatskoga intelektualca za slobodu umjetničke riječi i njezinu sudbinu u agresivnom političkom i ideološkom kontekstu (osobni akt

[3] Jelčić, Dubravko. 2013. „Lucijan Kordić: fragmenti sjećanja". *Fra Lucijan Kordić: hrvatski književnik, franjevac, svećenik, emigrant*. Zagreb; Čitluk: Neretvanska riznica umjetnina i inih vrijednosti; Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu; Hrvatska kulturna zaklada; Matica hrvatska Čitluk; Hrvatsko slovo, str. 31.

[4] Zogović, Radovan. 1947. *Na poprištu: književni i politički članci, književne kritike, polemike i marginalije*. Beograd: Kultura, str. 92.

[5] Usp. Lasić, Stanko. 1982. *Krleža – kronologija života i rada*. Zagreb: GZH, str. 374.

otpora i nepristajanja).”[6] Poetika krugovaša, koji su tada smatrani hereticima, dovela je hrvatsku književnost do preporoda. Rad krugovaša oslanjao se na krilaticu „Neka bude živost!“ te umjetnički pluralizam, a vodeći književni kritičar te generacije i odgovorni urednik časopisa *Krug* bio je Vlatko Pavletić (1930.–2007.). Književna kritika u vrijeme krugovaša doživjela je svoj procvat te imala važnu ulogu u borbi protiv ideološke prisile, a u prvi plan je istaknuta i kozmopolitska orijentacija koja je označavala ponovno uključivanje hrvatske književnosti u europske tokove i razbijanje kulturne izolacije, a pojačala se i prevoditeljska praksa (dotad su se prevodila samo djela s ruskog jezika). Nedjeljko Mihanović je primijetio kako se Lucijan Kordić svojom prvom zbirkom pjesama *Zemlja* (Rim, 1951.), s modernističkim estetičkim duhom, javio nešto „ranije nego što je u domovini došlo do otpora normativnoj estetici socijalističkog realizma u ime individualne slobode umjetničkog stvaranja i autonomije umjetničkog čina (...) modernoga artisitičkog metaforičkog stihotvorstva s tendencijama futurizma i nadrealizma.“[7]

Značajan utjecaj na Kordićevo književno djelo imao je njegov učitelj Giuseppe Ungaretti (1888.–1970.), talijanski pjesnik koji se kretao u avagardnim umjetničkim krugovima te je u svojim pjesmama promišljao o motivima vremena i smrti, priklanjajući se hermetizmu. Kordić je, također, slijedio ideje francuskog pjesnika Guillaumea Apollinairea (1880.–1918.) kojeg su privlačile ideje kozmopolitizma i nadrealističke poetike (najznačajnija zbirka pjesama *Kaligrami* s ratnom tematikom) te francuskog pjesnika, pripovjedača i esejista Andréa Bretona (1896.–1966.), uvelike zaslužnog za širenje nadrealističke poetike. Nadalje, Kordić je bio inspiriran francuskim pjesnikom i esejistom Paulom Valéryjem (1871.–1945.) kao predstavnikom simbolizma i nasljednikom Stéphana Mallarméa (1842.–1898.). U tom kontekstu, Željka Lovrenčić ističe kako se unutar Kordićeve poezije „snažno odražavaju i pjesnikova duševna stanja: unutar njegove univerzalnosti, zatvorenosti i nerječitosti ipak se nazire ono što ga vječno tišti – nostalgija i ljubav prema domovini kao i stradanje hrvatskoga naroda. On vrlo vješto spaja želju za eksperimentiranjem jezikom i slikama, a da pritom ne narušava poetsku tradiciju.“[8] Stoga je Kordićeva poetika bila naklonjena

[6] Matičević, Ivica. 2010. „Tradicija i inovacija u Šegedinovu eseju 'O našoj kritici'“. *Dani Petra Šegedina. Hrvatska književna tradicija i modernost u djelu Petra Šegedina. Zbornik radova III. znanstvenog skupa s međunarodnim djelovanjem*. Zagreb: Grad Korčula, str. 165.

[7] Mihanović, Nedjeljko. 2013. „Poezija duhovnog atomolirizma“. *Fra Lucijan Kordić: hrvatski književnik, franjevac, svećenik, emigrant*. Zagreb; Čitluk: Neretvanska riznica umjetnina i inih vrijednosti; Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu; Hrvatska kulturna zaklada; Matica hrvatska Čitluk; Hrvatsko slovo, str. 102.

[8] Lovrenčić, Željka. 2013. „Lucijan Kordić – od cvjetnih polja do egzila“. *Fra Lucijan Kordić: hrvatski književnik, franjevac, svećenik, emigrant*. Zagreb; Čitluk: Neretvanska riznica umjetnina i inih vrijednosti; Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu; Hrvatska kulturna zaklada; Matica hrvatska Čitluk; Hrvatsko slovo, str. 63–64.

osobitostima nadrealizma i hermetizma, kao i eksperimentima vizualne poezije (likovno-grafičko obilježje): poetskim govorom i imaginativnim konstrukcijama (kubofuturizam). Postupci su to bliski i tzv. *razlogovcima* (1961.–1968., s piscima okupljenima oko časopisa *Razlog*). Pjesništvo razlogovaca karakterizira se kao nekomunikativno, hermetično, zasićemo filozofskim leksemom i metajezikom (koristi se jezik „s onu stranu pameti" koji je oslobođen smisla, a govor je reduciran, odnosno, sveden na znak oslobođen sintakse i interpunkcije).

Iako je bio udaljen od katoličke izražajne tradicije, svojim eksperimentiranjem specifičnom izražajnom formom i terminologijom postavio je temelje suvremenog propovijedanja evanđeoske poruke i teologije zemaljskih stvari[9]. Poezija fra Lucijana Kordića je bljesak i jeka njegova osobnoga svemira i vremenskih lokalnih osjećanja. Zanimljivo je napomenuti da je 1973. godine Lucijan Kordić pripremio i objavio predavanje za Hrvatsko društvo u Švicarskoj o Viktoru Vidi, hrvatskom pjesniku i iseljeniku. Iz toga predavanja može se uočiti, nakon 50 godina, da je zapravo govoreći i pišući o književnom djelu Viktora Vide, Lucijan Kordić opisao samoga sebe, kao i svoje pjesničke izvore. I poezija Viktora Vide, kao i poezija Lucijana Kordića, može se nazvati *centrifugalnom* jer izražava oscilacije pjesničkoga osjećanja i ambijenta. Njihova poezija nosi izrazitu rodoljubnu i domoljubnu značajku: bilo po lokalizaciji, sadržaju ili domoljubnim akcentima.[10] Hrvatska je za fra Lucijana Kordića ideja i misija. Svojim bogatim književnim radom dao je kulturno-književni doprinos svojoj izgubljenoj domovini. U tome pogledu, emigracija i raznovrsna iskustva emigranata u potpunosti su sazrela u njemu pjesnički talenat.

[9] Teologiju zemaljskih stvari detaljno analizira Miljenko Aničić kroz pastoralnu konstituciju *Gaudim et spes*, proizašle iz Drugog vatikanskog sabora o odnosu čovječanstva prema društvu te o Crkvi u suvremenom svijetu: „Konstitucija Gaudium et spes 36,3 izražava uvjerenje da vjernici u jeziku stvorenja čuju glas Božji. Upravo je taj jezični aspekt vrlo značajan. On ukazuje na jednu novu vrstu teologije: odnos Boga i svijeta ne odvija se na fizičko-materijalnoj razini, nego je riječ o veličini na jezično-semiotskoj razini. Pitanje autonomije zemaljskih stvarnosti ne znači nikakvo ograničavanje Božje stvarateljske moći, nego predstavlja izazov, da se izađe iz starih novovjekih frontovskih sučeljavanja te da se moć jednog ojača moću drugog; znanost vjerom i obratno. U toj i takvoj konstelaciji autonomija je izraz za vrijednost stvorenoga i znači mogućnost da se o Bogu govori na jedan način, koji će promicati čovjeka u njegovu rastu kao čovjeka." (Aničić, Miljenko. 2013. „Crkva i »autonomija zemaljskih stvari« prema konstituciji »Gaudium et spes«". *Diacovensia: teološki prilozi*, god. 21, br. 3, str. 514.).

[10] Usp. Kordić, Lucijan. 1973. „Viktor Vida: pjesnička vizija osobe". *Hrvatski portreti: Petar Zrinski i Fran Krsto Frankopan / Eugen Kvaternik / Stjepan Radić / Alojzije Stepinac / Vitkor Vida*. München; Barcelona: Hrvatsko društvo u Švicarskoj, str. 79–87.

Skica za pojam vizualne poezije

U književnosti, pojam *moderno* označava nešto novo, poseban odnos prema prethodnim književnim razdobljima. Moderno pjesništvo obuhvaća: (I) modernu tehniku (potpunu neobveznost vezanog stiha i nepostojanje unaprijed zadanih pjesničkih vrsta), (II) moderan govor (upotrebu jezika „s onu stranu pameti" koji je oslobođen smisla i interpunkcije) te (III) moderne motive. Vizualna poezija nastaje sredinom 20. stoljeća kao intermedijalna relacija između likovne umjetnosti i poezije (slikovnost, no gradivni element je i dalje jezik), a počeci se vežu uz francuske simboliste, potom uz nadrealizam i dadaizam, odnosno francuskog pjesnika Guillaumea Appolinairea. Šuvaković definira vizualnu poeziju kao „oblik poetskog izražavanja koji rezultira: (I) zapisima prirodnog jezika u kojima je vizualni karakter teksta nadređen značenjskom, (II) vizualnim znakovnim strukturama analognim ideografskom pismu ili nekom drugom znakovnom sistemu (alkemija, magija, matematika, logika) ili (III) proizvoljnim, slučajnim ili prema individualnim pravilima zasnovanim vizualnim strukturama koje proizlaze iz poetskog djelovanja i mišljenja, ili kontekstualno i povijesno pripadaju evoluciji poezije."[11] Zvonimir Mrkonjić navodi termin *intermedijalno pjesništvo*[12] kao sveobuhvatniji i točniji termin, dok Oyvind Fahlstrom, Eugen Gomringer i brazilska grupa Noigandres uvode termin *konkretna poezija* koju Branimir Donat definira sljedećim riječima: „Konkretna je poezija hibridna umjetnost i, što više budućnost umjetnosti i znanosti postaje ovisna o probijanju granica između različitih disciplina, to se brže brišu granice te kritike. Naziva se 'poezijom', iako to nije poezija u običnom značenju riječi. To je zapravo udaljavanje od poezije, od grafičkog oblikovanja i tipografije u dosad malo obrađenom području na kojem se te tri spomenute umjetnosti međusobno dodiruju. (…) Konkretna poezija racionalan je i generativan pokušaj programiranja znakovnih situacija s gnoseološkom funkcijom. Riječ je o tehnološki racionalnom, a u odnosu prema tradiciji poezije govornog iskustva ironičnom pokušaju brisanja granica između pjesništva, govora, grafike, tipografije, teorija igre, tehnologije, kibernetike i metoda modeliranja koje nas vode prema jednoj novoj umjetnosti programiranja."[13] Vizualna poezija je jezični znak koji se upotrebljava u svrhu komunikacije te je izložen individualnim i kolektivnim utjecajima. Individualni utjecaj je „kreativan, a jedan je od aspekata

[11] Šuvaković, Miško. 2005. *Pojmovnih suvremene umjetnosti*. Zagreb: Horetzky; Ghent, Vlees & Beton, str. 611.
[12] Usp. Mrkonjić, Zvonimir. 2008. „Konkretna poezija". *Vijenac*, br. 378, http://www.matica.hr/vijenac/378/encikl opedijska-natuknica-4259/ (18. ožujka 2024.).
[13] Donat, Branimir. 1969. „Konkretna poezija – poetska kozmogonija tehnološke ere". *Bit – International*, br. 5– 6, str. 74–75.

kreativnosti i pronalaženje, isticanje i iskorištavanje motiviranog odnosa između označitelja i označenoga" dok se kolektivni utjecaj „ogleda u logičnosti, sustavnosti, zapravo uniformiranosti, koja potire kreativnost, jer sve svrstava u unaprijed zadane modele jezičnog sustava."[14] Takva vizualna poezija djeluje kao metakomunikacijski signal, fragment različitih kultura i dimenzija, kojim se u potpunosti „eliminira okoliš prikazivanja bića, a slabi moć vremenske i prostorne orijentacije, pa omogućuje vremensko-prostorne montažne skokove koji ne djeluju kao šok."[15] To stvara *kratki spoj* jer „autohtoni jezik diskurzivnim kazom biva zaokupljen propitivanjem vlastita entiteta i svojom otvorenošću i nedorečenošću uznastoji i čitatelja uvući u suigru značenjskih produkcija."[16]

Chris Jenks ističe da se vid, odnosno, vizualno iskustvo „pretpostavlja svim ostalim osjetilima i smatra se potpuno neovisnim, slobodnim, čak i nepatvorenim, dok se, s druge strane, vizualni simboli doživljavaju prozirnima i ograničenima, a njihova interpretacija krajnje neutemeljenom."[17] Vuletić naglašava razliku između jezičnog i pjesničkog znaka, pri čemu jezični znak opisuje vanjski svijet, dok pjesnički znak stvara svoj vlastiti svijet. Vizualni pjesnički znak definira ponajprije kao sliku, dakle kao „motivirani znak u kojemu su označeno i označitelj nužno, prirodno povezani: povezani stvarnom sličnošću ili identičnošću."[18] Vizualni pjesnički znak je motiviran, takva poezija „dokida tekst jer dokida vrijeme jer dokida tekst; dokida linearni tekst jer dokida linearno vrijeme jer dokida linearni tekst. To je poezija koja verbalnim, vokalnim i vizualnim dimenzijama otkriva pjesnički prostor, pokret i predmet"[19], a slika postaje znakom pojma. Vuletić, nadalje, ističe kako su govorni znakovi i pjesnički znakovi komunikacijski znakovi jer u sebi nose određenu situaciju ili kontekst. Vizualnom pezijom stvara se interakcija povezana riječima i slikama. Slika, dakle, preuzima jezični izraz. Riječi poredane u vizualnoj pjesmi ne nose unaprijed određeno značenje, već čitatelj sam mora tumačiti i tražiti njihovu poveznicu. Branka

[14] Vuletić, Branko. 1999. *Prostor pjesme: o plošnom/prostornom ustrojstvu pjesništva Jure Kaštelana*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 265.
[15] Oraić-Tolić, Dubravka. 2005. *Muška moderna i ženska postmoderna: rođenje virtualne kulture.* Naklada Ljevak: Zagreb, str. 71.
[16] Katušić, Bernarda. 2000. *Slast kratkih spojeva*. Zagreb: Meandar, str. 37.
[17] Jenks, Chris. 2002. „Središnja uloga oka u zapadnoj kulturi". *Vizualna kultura*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk; Hrvatsko sociološko društvo, str. 11.
[18] Vuletić, Branko. 1999. *Prostor pjesme: o plošnom/prostornom ustrojstvu pjesništva Jure Kaštelana*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 280.
[19] Vuletić, Branko. 1988. *Jezični znak, govorni znak, pjesnički znak*. Osijek: Radničko sveučilište „Božidar Maslarić", Izdavački centar Revija; Čakovec: Zrinski, str. 183.

Stipančić naglašava da riječi, na taj način, postaju dio vizualnog vokabulara.[20] Zvukovi se mogu doživjeti u međuprostoru riječi i slike, što svjedoči o raskolu (napetosti) između izrecivog i prikazivog.[21] Takve se slike „ne iscrpe u očitosti, one pobuđuju našu radoznalost onime što ostave nevidljivim.“[22] Svaki krik koji ispušta lirski subjekt, znak je određenog osjećaja koji je zavladao tim istim lirskim subjektom. Jačinu toga osjećaja pokazuju i izraženija slova u vizualnoj peziji koja su jače istaknuta jer lirski subjekt nije očekivao da će mu se nešto dogoditi. Ove postupke možemo nazvati „kaligramskima jer u njima pismo nije samo grafički adekvat jezičnog znaka, već također i slika govora.“[23] Dakle, povezanost koda slikovnosti i koda teksta, odnosno, književnosti pripada intersemiotičkom citatu jer „podtekst pripada drugim umjetnostima, pa se citatni suodnos uspostavlja na relaciji književnost-slikarstvo.“[24] Umberto Eco, promatrajući i slušajući slike i zvukove, naglašava kako vizualna informacija „reducira budnost gledatelja, primorava ga na određeno sudjelovanje, navodi ga na neko intuitivno razumijevanje (...) ta vizualna komunikacija izaziva u masi korisnika psihološke promjene koje ne mogu ne imati svoje ekvivalente na sociološkom polju i koje stvaraju jedan novi oblik civilizacije, jednu radikalnu modifikaciju odnosa ljudi sa svijetom koji ih okružuje, s drugim ljudima, sa sferom kulture.“[25] Slikovna sredstva ostvaruju smisao razumijevanja pjesme. Boehm logiku slike poistovjećuje s potrebom u čovjeku da se izrazi te da oku otvori nazor koji je smješten u materijalnom. I zato vizualna pjesma crpi snagu iz „uske povezanosti s neodređenim“[26]. Viola vidi sliku kao potrebu ljudskog tijela jer ona je sastavni dio našeg bića i našeg razvoja.[27] I upravo zato slike oduševljavaju, a posebno „njezini otvoreni spektri osjetila“[28]. To su „prave slike i lažna tijela.“[29]

Bill Viola smatra da „svakoj pojedinoj misli koja prolazi našom glavom u osnovi leži mali prodor, komadić praznog prostora. Neurolozi taj prodor, koji može biti premošćen putem elektronskog

[20] Usp. Stipančić, Branka. 1995. „Riječi i slike“. *Riječi i slike*. Zagreb: Soros centar za suvremenu umjetnost, str. 35.
[21] Usp. Kovač, Leonida. 1995. „Negacija vlastite negacije“. *Riječi i slike*. Zagreb: Soros centar za suvremenu umjetnost, str. 66.
[22] Belting, Hans. 2005. „Prave slike i lažna tijela: zablude o budućnosti ljudi“. *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 557.
[23] Vuletić, Branko. 1988. *Jezični znak, govorni znak, pjesnički znak*. Osijek: Radničko sveučilište „Božidar Maslarić“, Izdavački centar Revija; Čakovec: Zrinski, str. 226.
[24] Oraić-Tolić, Dubravka. 1990. *Teorija citatnosti*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske, str. 21.
[25] Eco, Umberto. 2005. „Zvuci i slike“. *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 179.
[26] Boehm, Gottfried. 2005. „S one strane jezika? Bilješke o logici slika“. *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 467.
[27] Usp. Viola, Bill. 2005. „Slika u meni“. *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 501.
[28] Belting, Hans. 2005. „Prave slike i lažna tijela“. *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 557.
[29] Isto, str. 557.

impulsa, nazivaju *sinapsom*“[30], a Belting ide dalje i tumači da je to „paradoksalna sposobnost slika da skriju ono što žele predstaviti. Vizualnost, naime, otvara novi prostor, stvarajući dvostruki svijet. Leonida Kovač naglašava da je „kretanje kao proces koji ne samo da definira prostor nego u rad uvodi i vremensku dimenziju.“[31] Branko Vuletić pojašnjava trodimenzionalni prostor verbalne, vokalne i vizualne dimenzije,[32] odnosno u vizualnoj poeziji „riječ se opredmećuje lišavajući se predmetnosti, tj. postajemo svjesni fizičke materijalnosti riječi – njenog zvuka i njene slike, njenog grafičkog oblika – u trenutku kada nam se ona ne nudi kao isključivi znak za neki vanjski predmet. A to znači da nam se umjesto jednodimenzionalnog znaka – jezičnog simbola, čija je dimenzija vremenska, otkriva pjesnički znak trodimenzionalnog prostora: verbalnog, vokalnog i vizualnog.“[33] Naime, dvodimenzionalni sustav sastoji se od prostora te dviju koordinata: osi apscise i osi ordinate koje tvore plohu po kojoj se neko tijelo može gibati u puno smjerova, ali ograničen je tom svojom dvodimenzionalnošću. Trodimenzionalni sustav sadrži još jednu os, a ona određuje vrijeme. Ako primjerice nešto postoji na određenom mjestu u prostoru i ukoliko u taj prostor uključimo i vrijeme, ono neće cijelo vrijeme biti u tom položaju u prostoru, nego će s vremenom promijeniti položaj dok će na prvom položaju postojati nešto drugo.

Subjektivitet vizualne pjesme predstavlja svijet u odnosu na Ja, a stvarnost je nad-postavljena dimenzija. Josip Užarević navodi najmanje dva razloga koji otežavaju izdvajanje lirskoga Nad-Ja: „Jedan razlog neizdvojivosti te instance leži u njezinoj istovjetnosti s cjelinom teksta; to jest, ona nije izražena u ovom ili onom elementu strukture, odnosno u nekom određenom njihovu odnosu, već u cjelokupnosti danih elemenata i njihovih odnosa. Drugi razlog može se potražiti u transcedentalnosti, u određenoj pred-postavljenosti, univerzalnosti, nužnosti i krajnjoj apstraktnosti te instance.“[34] Isti autor, nadalje, daje prednost besubjektnim pjesmama jer one potiču pojavljivanje lirskoga Nad-Ja jer „svaka od riječi koje čine pjesmu ne samo da izražava stanje opisivang objekta, nego – još više (ili u istoj mjeri) – izražava određenu (lirsku) svijest o objektu, određeni kut gledanja, slušanja, doživljavanja, koji nužno mora nekome pripadati“[35] dok je svaki

[30] Viola, Bill. 2005. „Slika u meni: Videoumjetnost očituje svijet skrivenoga“. *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 513.
[31] Kovač, Leonida. 2001. *Kodovi identiteta*. Zagreb: Meandar, str. 101.
[32] Usp. Vuletić, Branko. 1988. *Jezični znak, govorni znak, pjesnički znak*. Osijek: Radničko sveučilište „Božidar Maslarić“, Izdavački centar Revija; Čakovec: Zrinski, str. 209.
[33] Vuletić, Branko. 1988. *Jezični znak, govorni znak, pjesnički znak*. Osijek: Radničko sveučilište „Božidar Maslarić“, Izdavački centar Revija; Čakovec: Zrinski, str. 209.
[34] Užarević, Josip. 1991. *Kompozicija lirske pjesme*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta, str. 124.
[35] Isto, str. 135.

depersonalizirani govor u lirici ustvari „privid, tj. da se depersonalizirani iskazi trebaju shvatiti kao forme lirskoga nepravo-upravnoga govora. Čak i kad se ne vidi ili se ne zna tko govori – Netko govori. Ili drukčije, lirski je govor dvodimenzionalan odnosno dvopotentan: on uvijek sadrži u sebi i glas autora-subjekta i glas predmeta (objekta).“[36] Rem ističe „klizanja vizualnih i auditivnih označitelja kao ilustracija i označiteljskog osamostaljenja kao procesa koji subjekt postavlja u trpno stanje i kao utjelovljenje identitetne nesigurnosti istoga subjekta.“[37]

Razotkrivanje simbola i šifri svake pjesme, pa tako i vizualne, smatra se svojevrsnim ludizmom. Svaki kontakt između pjesme i čitatelja „glavni je cilj igre u kojemu čitatelj aktivno sudjeluje, štoviše, u kojemu on ravnopravno s autorom organizira (novi) tekst kao produkt analitičkog razmišljanja i zaključivanja. Ovdje slučajnost nema nikakvu ulogu, tj. sve se sastoji u pronalaženju ključa, formule pomoću koje se razotkriva tajna teksta. (...) Ludizam se zasniva na gnostičko-kabalističkoj predodžbi o kozmosu kao knjizi čiji se tekst i slova mogu i moraju dešifrirati. Svaki čovjek živi u tamnici svijeta, on je zaključan u igri svijeta, čija pravila treba otkriti da bi se oslobodio i vratio u vječni raj.“[38] Igra, s razlogom i smislom!

Samorodna poetika pod utjecajem zapadnih strujanja

U zbirci pjesama epskoga naboja *Pod arkadama neba*, koju je objavio Lucijan Kordić (Madrid, 1955.), primjećuju se jasni utjecaji nadrealizma, ekspresionizma, hermetizma i (kubo)futurizma (zaumno pjesništvo koje u svojim kvazietimološkim jezičnim kombinacijama nadređuje zvukovne i likovne logičnim jezičnim zakonima). Zbirka sadrži ukupno pedeset pjesama. Vizualni simboli prevladavaju u 37 pjesama, dok su asimetrični oblici, kao simboli civilizacijske destrukcije, sadržani u 13 pjesama.[39] Pjesnik metaforički suprostavlja racionalnost i unaprijed zadanu konstrukciju pjesme nizanjem raznorodnih asocijacija, stvarajući vlastiti jezik, novu strukturnu izražajnost i novu grafičko-tehničku vizualizaciju oblika pjesme. Šimun Musa ističe Kordićev postupak semantičke gustoće i stilske dotjeranosti kojima modelira i sabija riječ, njeguje sintagmu, pročišćuje sliku, ustrajno kultivira izraz kao komunikativni semantem i u okolnostima

[36] Isto, str. 139.
[37] Rem, Goran. 2010. *Pogo i tekst*. Zagreb: Meandarmedia, str. 82.
[38] Hansen Löve, Aage A. 1996. „Umjetnost kao igra. Modeli ludizma između romantizma i postmodernizma (Nacrt)“. *Ludizam: zagrebački pojmovnik kulture 20. st.* Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta, str. 21.
[39] Usp. Musa, Šimun; Kljajo-Radić, Marina. 2014. „Eksperiment kao pjesnički postupak u djelu Lucijana Kordića“. *Motrišta: časopis za kulturu, znanost i društvena pitanja*, br. 75–76, str. 79.

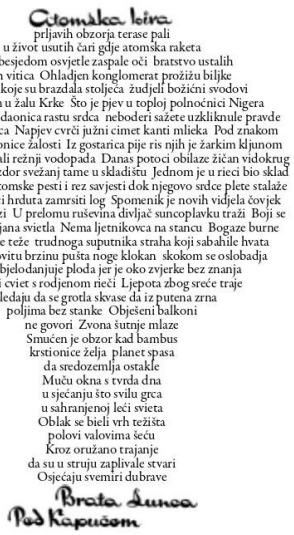
iseljeništva[40] dok Rem naglašava pjesnikovu suprotstavljenost matrici žanrovskih ikona raznovremenih i raznoprostornih jednostavnih komunikacijskih artefaktnih oblika: *raketa, konglomerat, spomenik, koledanje*[41]. Naime, Kordić svojom strukturom preokrenutog pisanja ističe izričajne vrijednosti „sočnih" arhaizama, neologizama, kovanica, dijalektizama i lokalizama koje u to vrijeme hrvatska poezija još nije upoznala[42]. Nadalje, snažno njeguje kult jezika izgrađujući vlastiti modernitet aktualan s tadašnjim europskim literarnim gibanjima:

prhaju magle zime propela"[43]
(...) Preko trudnoća stružu prognana stopala Krugom tjemena
otisnu se burna izbjeglička noga
i međa S njih u atomski dan
„Daleko su zore ognjišta

prska kroz sužanjstvo"[44]
žubori atomskom tvorbom u bilu nacije Gizdav plod
„Njegov nebokrajni njegov prvovjenčani i ultrasladki val

prljavih obzorja terase pali"[45]
u život usutih čari gdje atomska raketa
da se besjedom osvjetle zaspale oči bratstvo ustalih
(...) Ohlađen konglomerat prožižu biljke
prokapi cviet s rođenom rieči
koledaju da se grotla skvase da iz putena zrna
„Obješeni balkoni

[40] Usp. Musa. Šimun. 2015. „Poetičko-poezijska specifičnost Lucijana Kordića". *Zadarski filološki dani: zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa Zadarski filološki dani 5 održanog u Zadru 27. i 28. rujna 2013.* Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za kroatistiku i slavistiku, str. 295.
[41] Rem, Goran. 2010. *Pogo i tekst*. Zagreb: Meandarmedia, str. 222.
[42] Mihanović, Nedjeljko. 2006. „Predgovor". Kordić, Lucija. *Izabrane pjesme*. Zagreb: Matica hrvatska, str. 24.
[43] Kordić, Lucijan. 2006. „Naša emigracija (Pod arkadama neba)". *Izabrane pjesme*. Zagreb: Matica hrvatska, str. 210.
Napomena: Čita se odozdo prema gore.
[44] Kordić, Lucijan. 2006. „Jezik roda moga (Pod arkadama neba)". *Izabrane pjesme*. Zagreb: Matica hrvatska, str. 211.
Napomena: Čita se odozdo prema gore.
[45] Kordić, Lucijan. 2006. „Pod Kapučom Brata Sunca (Pod arkadama neba)". *Izabrane pjesme*. Zagreb: Matica hrvatska, str. 212.
Napomena: Čita se odozdo prema gore.



Pjesma *Pod Kapučom Brata Sunca* ima oblik atomske gljive, simbolizirajući pjesnikovo stanje tjeskobe i nemira izazvano dugim desetljećima izbjeglištva (bijeg s rodna tla, tema sudbine istoga tla, „izvandomovnik“) i velikog domoljublja. Naime, originalnost pjesničke imaginacije i kozmopolitske otvorenosti očituje se u Kordićevom „strukturiranju stihova s vizualnim konstrukcijama bez interpunkcije, s ideogramskim oblikovanjem pjesama i kaligramskim eksperimentiranjem te s grafičkim rasporedom pisanja i čitanja odozdo prema gore, naći sintagme izražajne alogičnosti i tamne konstrukcije koje nas vode prema nekom otajstvu riječi. U čitanju pjesme odozdo prema gore Kordić želi simbolično uputiti našu spoznaju na put uzdizanja naše duhovnosti u sferu nadrealnog, prema nadnaravnome i nebeskome.“[46] Pjesnička uvjerljivost zahtijevala je grafički pristup (znak određenog osjećaja) koji, kroz vizualnost pjesme, poništava prozni dojam (kubofuturizam).

Princip arhitekture ove vizualne pjesme – od podnožja prema vrhu (simbolika izokrenutosti svijeta) – ukorijenjen je u apostolat franjevačkog reda, odnosno duh životne filozofije sv. Franje Asiškoga. Vizualna pjesma *Atomska lira* oksimoronski prikazuje i povezuje ekologiju s onečišćivačima prirode i njezinim resursima. Prije svoje smrti, sveti Franjo, otpjevao je svoju slavnu pjesmu *Pohvala stvorenjima* u kojoj prepoznaje dobrotu i ljepotu različitih prirodnih pojava – Sunca, zvijezda, Mjeseca, vode, zemlje, vatre – sve ih doživljava kao svoju braću i sestre. Franjo je, stoga, srednjovjekovni trubadur koji vidi Božju prisutnost u svemu. Kordić, pak, progovara na modernistički način, promatrajući nove znakove koji karakteriziraju prirodu, duševna stanja, te

[46] Mihanović, Nedjeljko. 2006. „Predgovor“. Kordić, Lucija. *Izabrane pjesme*. Zagreb: Matica hrvatska, str. 23.

ističe bezdušnost kapitalizma, ratova, ljudskih lomova i padova. Ova vizualna pjesma budi određenu ontološku žudnju u čovjeku, istovremeno progovarajući o stanju subjekta u tom trenutku. Franjo Asiški (Lucijan Kordić) je i subjekt i objekt, manipulirani su, dvostruki, ali nisu uništeni. Stoga se rađa dvostrukost slike u kojoj se suprotstavljaju dvojstva: dobro i zlo.

Ovakav postupak Chris Jenks naziva tzv. *vizualizacijom vidljivoga*[47]. Gledatelji i čitatelji ove pjesme pozvani su da probude svoja osjetila i promišljaju. Subjekt se nalazi u materijalnim svjetovima tražeći svoju semantičku poziciju, tj. „mora postojati pozicija koja će na višoj razini obuhvatiti (...) zrcaljeno (stvarno) Ja i zrcalno (odmaknuto) Ja: to je pozicija Nad-Ja.“[48] Ovakvo ponašanje subjekta u zrcalnoj strukturi omogućuje dvodimenzionalnost prostora, odnosno trodimenzionalnost prostora i vremena, a pozicija lirskog Nad-Ja „biva posebno izražena u slučajevima kada u pjesmi dolazi do pomicanja ili smjenjivanja prostornih ili vremenskih perspektiva. Takvo preskakanje iz jedne perspektive u drugu pretpostavlja, naime, određenu nad-poziciju s koje se to preskakanje može uopće registrirati, odnosno povezati.“[49] To zrcalo predstavljalo bi suprotstavljene i podvojene naravi koje se sastoji od dviju vremenskih koordinata, ovostranosti i onostranosti. Vizualna pjesma pojmom *atomska lira* uvodi pogled u budućnost kakva bi trebala biti. Naime, pisac je suprotstavio srednji vijek u kojem se poštovala moć prirode te modernističko vrijeme u kojem se ne biraju sredstva za uništenje prirode. Jedno od Eliotovih djela, u kontekstu pojma *atomska lira*, uvelike bi se moglo odnositi na Kordićevu poruku duhovnog razvoja, postizanja transcedencije i senzibiliteta za čovjeka. Radi se o poemi *Pusta zemlja*. Posljednja riječ u poemi je *shantih* što znači dati (lijek), a označava darežljivost te se tako suprotstavlja egoizmu koji je sveprisutan u modernom vremenu. Dakle, prisutna je prorokova vizija budućnosti svijeta što je i Kordić prikazao u svojoj pjesmi, dobro naspram zlu.

Kordićeva poezija u emigrantskoj kritici nazvana je *atomskom lirikom*, a pjesnički postupak stvaranja *atomolirizmom*. Dubravko Horvatić ističe kako su se u razdoblju „hladnoga rata kritičari i novinari vrlo olako razbacivali pridjevom »atomski«, koji u književno-teorijskom smislu ne znači ama baš ništa, a pogotovo ne u smislu kritičkoga vrednovanja.“[50] Kordić svojom slikovnošću

[47] Usp. Jenks, Chris. 2002. „Središnja uloga oka u zapadnoj kulturi“. *Vizualna kultura*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk; Hrvatsko sociološko društvo, str. 31.

[48] Užarević, Josip. 1991. *Kompozicija lirske pjesme*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta, str. 129.

[49] Isto, str. 136.

[50] Horvatić, Dubravko. 1990. „Lucijan Kordić u kontekstu hrvatskoga poratnog pjesništva“. Kordić, Lucijan. *Čudo siromašnih koraka: izabrane pjesme*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske; Kršćanska sadašnjost, str. 143.

ugrožava samu rečeničnost te se oslanja na formalni vizualitet, kao i stimulirano povećan font slova (znak određenog osjećaja), čime je pojačao medijalnost hladnoratovske ikonografije. Ovaj postupak sam Kordić objasnio je u intervjuu s Vinkom Nikolićem 1958. godine za *Hrvatsku reviju*[51]: „Ova avangardistička umjetnost oblikuje u sebi duh atomskog vremena. (...) Atomolirizam je silaženje do sakramentalnih roditeljskih jezgra stvari i života, do njihovih atomskih čestica, burkanih strujanja naše vlastite krvi, te uspinjanje do mistične kozmičke sinteze svijeta. Atomska lirika ruši pregrade pjesničkih melankolija solipsizma, narcističkoga individualizma i kolektivističkoga realizma političkih doglednica. Ona pjeva integralnog čovjeka, urasla u socijalnu strukturu najidealnijih suvremenih zbivanja. (...) Ta poezija nije tek epiteton i kristalan stih, nego radioaktivni piramida cvijet, koji se intelektom ne shvaća, nego se čitavim ljudskim bićem ljeposno osjeća.“[52] Istu pojavu primjećuje i Šito Š. Ćorić ističući Kordićevu transcedenciju iz koje proizlazi mistična slika Boga u opjevavanju odnosa Čovjeka i Zemlje. Na toj se razini „pali zublja egzistencijalne vrijednosti i smisla čovjekovog religioznog osjećanja (...), a njegova se riječ ispriječuje kao prirodna brana protiv nabujalih razornih snaga pogubnoga egzila duha i tijela.“[53] Radi se, dakle, o skrivenoj religioznosti čitava Kordićeva pjesničkog opusa, o vezi Čovjeka i Boga, o traganju za ljudskim vrjednotama u svrhu ostvarivanja vječnoga života. Vinko Grubišić o toj Kordićevoj skrivenoj religioznosti piše: „I ne bi se nikako mogao odložiti Kordićev opus, a da se ne zadržimo na njegovoj duhovnosti, jer sva je njegova poezija prožeta Božjom prisutnošću. Bog je vrhunska sila, Pankr(e)ator, vrhunska Ljubav, milostivi Stvoritelj, Brat i Prijatelj kojemu se mogu uputiti i ona pitanja, na koja je uzalud očekivati odgovor. Kordićeva je poezija sva prožeta religioznošću, ali nije nikako konfesionalna, otvorena je svim promišljanjima i strana svakoj dogmi.“[54] Slavoj Žižek, u tom smislu, navodi kako je „tajna kršćanske ljubavi možda baš u ljubavnoj privrženosti nesavršenosti Drugoga. Zapravo je taj manjak u Drugome/Drugoga ono što otvara prostor za „navještenje“ koje donosi kršćanstvo.”[55] Lucijan

[51] Hrvatski književni časopis koji je izlazio mjesečno u Zagrebu od 1928. do 1945. godine kao glasilo Matice hrvatske. Časopis pod istim imenom izdavali su hrvatski intelektualci u emigraciji od 1951. godine kao kulturno-književni tromjesečnik. Pokrenuli su ga Antun Bonifačić i Vinko Nikolić u Buenos Airesu. Časopis je okupljao oko 600 pisaca suradnika.

[52] Nikolić, Vinko. 1958. „Pod arkadama hrvatske atomske lirike. Razgovor s pjesnikom Lucijanom Kordićem“. *Hrvatska revija*, sv. 3–4 (31–32), str. 285.

[53] Ćorić, Šito Š. 1990. „Uz izbor poezije Lucijana Kordića“. Kordić, Lucijan. *Čudo siromašnih koraka: izabrane pjesme*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske; Kršćanska sadašnjost, str. 139.

[54] Grubišić, Vinko. 1991. *Hrvatska književnost u egzilu*. Barcelona; München: Knjižnica Hrvatske revije, str. 208.

[55] Žižek, Slavoj. 2005. *O vjerovanju: nemilosrdna ljubav*. Zagreb: Algoritam, str. 151.

Kordić osjeća Božju prisutnost, ona je u njemu i njegovu pjesništvu – njegovo djelo ne „podliježe podilaženju svijeta, silikonizaciji, nje identično sa zelenim plakatima pa se i otrgne od niza plitkosti u svijetu.“[56] Njegovo pjesništvo nadrealističkih vizija (sna i jave, nebeskih i zemaljskih), hermetičnog neprohodnog jezika i ekspresije te (kubo)futurističkih simbola i metaforike egzistira kao primjer univerzalnih ljudskih poruka.

Samorodna poetika Lucijana Kordića, snažne zavičajne identifikacije, potvrdila se autorovim vlastitim stilskim postupcima kao najuspjelija u pjesničkom izričaju ovog suvremenog komentatora zbilje.

IZVORI:

1. Kordić, Lucijan. 1990. *Čudo siromašnih koraka: izabrane pjesme*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske; Kršćanska sadašnjost.
2. Kordić, Lucijan. 2006. *Izabrane pjesme*. Zagreb: Matica hrvatska.

TEORIJSKA LITERATURA:

1. Aničić, Miljenko. 2013. „Crkva i »autonomija zemaljskih stvari« prema konstituciji »Gaudium et spes«“. *Diacovensia: teološki prilozi*, god. 21, br. 3, str. 507–533.
2. Boehm, Gottfried. 2005. „S one strane jezika? Bilješke o logici slika“. *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 459–469.
3. Brešić, Vinko. 1998. „Hrvatska emigrantska književnost“. *Croatica: časopis za hrvatski jezik, književnost i kulturu*, god. 27, br. 45–46., str. 247–271.
4. Ćorić, Šito Š. 1990. „Uz izbor poezije Lucijana Kordića“. Kordić, Lucijan. *Čudo siromašnih koraka: izabrane pjesme*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske; Kršćanska sadašnjost, str. 137–139.
5. Donat, Branimir. 1969. „Konkretna poezija – poetska kozmogonija tehnološke ere“. *Bit – International*, br. 5–6, str. 71–88.
6. Eco, Umberto. 2005. „Zvuci i slike“. *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 171–187.

[56] Lučić, Antun. 2013. „Viđenja blizine u daljinama Lucijana Kordića“. *Fra Lucijan Kordić: hrvatski književnik, franjevac, svećenik, emigrant*. Zagreb; Čitluk: Neretvanska riznica umjetnina i inih vrijednosti; Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu; Hrvatska kulturna zaklada; Matica hrvatska Čitluk; Hrvatsko slovo, str. 81.

7. Grubišić, Vinko. 1991. *Hrvatska književnost u egzilu*. Barcelona; München: Knjižnica Hrvatske revije.
8. Hansen Löve, Aage A. 1996. „Umjetnost kao igra. Modeli ludizma između romantizma i postmodernizma (Nacrt)“. *Ludizam: zagrebački pojmovnik kulture 20. st.* Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta, str. 19–33.
9. Horvatić, Dubravko. 1990. „Lucijan Kordić u kontekstu hrvatskoga poratnog pjesništva“. Kordić, Lucijan. *Čudo siromašnih koraka: izabrane pjesme*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske; Kršćanska sadašnjost, str. 141–144.
10. Jelčić, Dubravko. 2013. „Lucijan Kordić: fragmenti sjećanja“. *Fra Lucijan Kordić: hrvatski književnik, franjevac, svećenik, emigrant*. Zagreb; Čitluk: Neretvanska riznica umjetnina i inih vrijednosti; Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu; Hrvatska kulturna zaklada; Matica hrvatska Čitluk; Hrvatsko slovo, str. 29–31.
11. Jenks, Chris. 2002. „Središnja uloga oka u zapadnoj kulturi“. *Vizualna kultura*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk; Hrvatsko sociološko društvo, str. 11–45.
12. Katušić, Bernarda. 2000. *Slast kratkih spojeva*. Zagreb: Meandar.
13. Kordić, Lucijan. 1973. „Viktor Vida: pjesnička vizija osobe“. *Hrvatski portreti: Petar Zrinski i Fran Krsto Frankopan / Eugen Kvaternik / Stjepan Radić / Alojzije Stepinac / Vitkor Vida*. München; Barcelona: Hrvatsko društvo u Švicarskoj, str. 79–87.
14. Kovač, Leonida. 2001. *Kodovi identiteta*. Zagreb: Meandar.
15. Kovač, Leonida. 1995. „Negacija vlastite negacije“. *Riječi i slike*. Zagreb: Soros centar za suvremenu umjetnost, str. 66–68.
16. Lasić, Stanko. 1982. *Krleža – kronologija života i rada*. Zagreb: GZH.
17. Lovrenčić, Željka. 2013. „Lucijan Kordić – od cvjetnih polja do egzila“. *Fra Lucijan Kordić: hrvatski književnik, franjevac, svećenik, emigrant*. Zagreb; Čitluk: Neretvanska riznica umjetnina i inih vrijednosti; Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu; Hrvatska kulturna zaklada; Matica hrvatska Čitluk; Hrvatsko slovo, str. 62–71.
18. Lučić, Antun. 2013. „Viđenja blizine u daljinama Lucijana Kordića“. *Fra Lucijan Kordić: hrvatski književnik, franjevac, svećenik, emigrant*. Zagreb; Čitluk: Neretvanska riznica umjetnina i inih vrijednosti; Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu; Hrvatska kulturna zaklada; Matica hrvatska Čitluk; Hrvatsko slovo, str. 72–85.

19. Matičević, Ivica. 2010. „Tradicija i inovacija u Šegedinovu eseju 'O našoj kritici'“. *Dani Petra Šegedina. Hrvatska književna tradicija i modernost u djelu Petra Šegedina. Zbornik radova III. znanstvenog skupa s međunarodnim djelovanjem*. Zagreb: Grad Korčula, str. 165–174.
20. Mihanović, Nedjeljko. 2013. „Poezija duhovnog atomolirizma“. *Fra Lucijan Kordić: hrvatski književnik, franjevac, svećenik, emigrant*. Zagreb; Čitluk: Neretvanska riznica umjetnina i inih vrijednosti; Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu; Hrvatska kulturna zaklada; Matica hrvatska Čitluk; Hrvatsko slovo, str. 102–111.
21. Mihanović, Nedjeljko. 2006. „Predgovor“. Kordić, Lucija. *Izabrane pjesme*. Zagreb: Matica hrvatska.
22. Mrkonjić, Zvonimir. 2008. „Konkretna poezija“. *Vijenac*, br. 378, http://www.matica.hr/vijenac/378/enciklopedijska-natuknica-4259/ (18. ožujka 2024.).
23. Musa, Šimun; Kljajo-Radić, Marina. 2014. „Eksperiment kao pjesnički postupak u djelu Lucijana Kordića“. *Motrišta: časopis za kulturu, znanost i društvena pitanja*, br. 75–76, str. 74–87.
24. Musa. Šimun. 2015. „Poetičko-poezijska specifičnost Lucijana Kordića“. *Zadarski filološki dani: zbornik radova s Međunarodnoga znanstvenog skupa Zadarski filološki dani 5 održanog u Zadru 27. i 28. rujna 2013.* Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za kroatistiku i slavistiku, str. 287–296.
25. Nikolić, Vinko. 1958. „Pod arkadama hrvatske atomske lirike. Razgovor s pjesnikom Lucijanom Kordićem“. *Hrvatska revija*, sv. 3–4 (31–32), str. 284–286.
26. Oraić-Tolić, Dubravka. 2005. *Muška moderna i ženska postmoderna: rođenje virtualne kulture*. Naklada Ljevak: Zagreb.
27. Oraić-Tolić, Dubravka. 1990. *Teorija citatnosti*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
28. Rem, Goran. 2003. *Koreografija teksta 2: pristup korpusu hrvatskog pjesništva iskustva intermedijalnosti (1940–1991)*. Zagreb: Meandar.
29. Rem, Goran. 2010. *Pogo i tekst*. Zagreb: Meandarmedia.
30. Stipančić, Branka. 1995. „Riječi i slike“. *Riječi i slike*. Zagreb: Soros centar za suvremenu umjetnost, str. 11–36.
31. Šuvaković, Miško. 2005. *Pojmovnih suvremene umjetnosti*. Zagreb: Horetzky; Ghent, Vlees & Beton.

32. Užarević, Josip. 1991. *Kompozicija lirske pjesme*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta.
33. Viola, Bill. 2005. „Slika u meni: Videoumjetnost očituje svijet skrivenoga“. *Europski glasnik*, god. X, br. 10, str. 501–517.
34. Vuletić, Branko. 1988. *Jezični znak, govorni znak, pjesnički znak*. Osijek: Radničko sveučilište „Božidar Maslarić“, Izdavački centar Revija; Čakovec: Zrinski.
35. Vuletić, Branko. 1999. *Prostor pjesme: o plošnom/prostornom ustrojstvu pjesništva Jure Kaštelana*. Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
36. Zogović, Radovan. 1947. *Na poprištu: književni i politički članci, književne kritike, polemike i marginalije*. Beograd: Kultura.
37. Žižek, Slavoj. 2005. *O vjerovanju: nemilosrdna ljubav*. Zagreb: Algoritam.

METAPHORICS OF ATOMOLIRISM IN THE VISUAL POETRY OF LUCIJAN KORDIĆ

Abstract

The emigrant poet, lyrical essayist, Franciscan friar, and priest, Fra Lucijan Kordić (1914–1993), left a significant mark on post-war Croatian poetry, employing hermetically structured expressive techniques, modern metaphor, and visualization of verse. In this manner, he became an indispensable representative of the second modernism in Croatian literature. This paper analyzes the metaphor of atomolirism in the visual poetry of Lucijan Kordić, which the poet himself defines as avant-garde art shaping within it the spirit of atomic time, breaking down the barriers of poetic melancholies of solipsism, narcissistic individualism, and the collectivist realism of political perspectives. It celebrates and sings of the integral human being, integrated into the social structure of the most ideal contemporary events. The paper serves as a stimulus and contribution to the development of the green literature and the concept of sustainable development within the cultural and creative dimension of the European Green Deal project.

Keywords: *Lucijan Kordić; second modernism; atomic lyricism; atomolirism; visual poetry; green literature; sustainability*

UDK 811.163.43’276.6:34(497.6)
UDK 811.163.42’276.6:34(497.6)
UDK 811.163.41’276.6:34(497.6)
Izvorni naučni rad

Emira Mešanović-Meša

SKRAĆENICE U ZAKONODAVNO-PRAVNIM DOKUMENTIMA BOSNE I HERCEGOVINE

Sažetak

Zakonodavno-pravni dokumenti u Bosni i Hercegovini objavljuju se na sva tri službena jezika, stoga oni u službenim glasilima imaju svoje tri jezičke verzije – na bosanskome, hrvatskome i srpskome. Među verzijama se čine određene razlike, pravopisne i gramatičke, kako bi se svaka verzija razlikovala od ostalih, a one bi trebale biti odraz pravopisnih i gramatičkih razlika među njihovim standardima. S obzirom na to da ovi dokumenti pripadaju administrativnom stilu, skraćenice zbog svoje prirode imaju vrlo značajno mjesto u ovom korpusu. Skraćenice do sada nisu bile u fokusu radova s ovom problematikom, te je jedan od ciljeva ovog rada sagledati njihovu upotrebu u ovim dokumentima, uspoređujući ih s normativnim statusom i uputama u standardima.

Ključne riječi*: skraćenice, službeni jezik, bosanski, hrvatski, srpski, norma*

Uvod

Skraćivanjem jedne riječi ili više riječi u pisanju i govoru nastaju *skraćenice*, a razlog njihova nastanka je ušteda prostora i vremena. Skraćivanje je regulirano uglavnom pravopisnim pravilima, a često je u tekstovima u kojima se određene riječi ili grupe riječi ponavljaju i time usporavaju čitanje. Praktične su i vrlo korisne, no njihova pretjerana upotreba opet može izazvati i teškoće u shvatanju sadržaja, te ih treba koristiti s mjerom i u određenim granicama kako bi ispunile svoj cilj – ekonomičnost i lakše razumijevanje. Potreba za njima u određenim funkcionalnim stilovima veoma je izražena: administrativni stil odlikuje se tačnošću i preciznošću, praćene stalnim ponavljanjem riječi i izraza, te je u njegovim žanrovima upravo frekventna upotreba skraćenica (Katnić-Bakaršić 2001: 92). Zakonodavno-pravni dokumenti u Bosni i Hercegovini objavljuju se u službenim glasilima na sva tri službena jezika, te ćemo u ovom radu sagledati upotrebu skraćenica u administrativnom korpusu, s jedne, kao i u tekstovima koji imaju svoje tri verzije – na bosanskome, hrvatskome i srpskome, s druge strane.[1] Koje su osobitosti skraćenica i njihove upotrebe općenito u administrativnim tekstovima, te kako se skraćenice iskorištavaju u procesu pripreme jednoga dokumenta na tri verzije koje se formalno moraju, a značenjski ne smiju razlikovati – kao jedinice koje su jednake za sve tri jezičke verzije ili pak kao jedinice na osnovu kojih se one razlikuju, te da li su skraćenice prihvaćene kao jedinice koje mogu zbog svoje prirode u ovakvim dokumentima doprinijeti smanjenju broja razlika među verzijama ili se pak to ne čini – neka su od pitanja na koja ćemo nastojati odgovoriti u ovom radu.

Skraćenice u bosanskom, hrvatskom i srpskom jezičkom standardu

Utvrđivanjem pravila njihovog različitog nastanka, čitanja, pisanja i drugih pojedinosti bavi se pravopisna literatura bosanskoga, hrvatskoga i srpskoga, dok njihove gramatike u okviru tvorbe riječi tumače nastanak samo tzv. složenih skraćenica (Jahić – Halilović – Palić 2000: 308; Barić i dr. 1997: 299-300; Težak – Babić 2005: 178; Babić 2002: 50; Stanojčić – Popović 2008: 165). S obzirom na to da postoje razlike u imenovanju ovih jedinica, kao i u njihovoj podjeli glede različitih pravopisnih priručnika ovih standarda, sagledat ćemo ih najprije u ovom svjetlu.

Pravopisna literatura bosanskog jezika skraćenice dijeli na gotovo jednak način – ***Pravopis bosanskoga jezika*** na **prigodne** i **ustaljene** (Halilović 2017: 93), ***Bosanski pravopis*** na **prigodne**

[1] Izvori koji su poslužili za ovo istraživanje (njih 18) objavljeni su u *Službenom glasniku Bosne i Hercegovine* u periodu 2022-2023, a popis se nalazi se na kraju rada.

i **konvencionalne** (**ustaljene**) (Bulić 2022: 394): ustaljene su uobičajene, općenito poznate i tvore se u skladu s utvrđenim načelima, česte su i upotrebljavaju se u svim funkcionalnim stilovima, dok prigodne nisu općenito prihvaćene, njima se služe tek pojedinci i nastaju iz njihove trenutne potrebe, te nisu normativno regulirane (Halilović 2017: 93; Bulić 2022: 394). Dalje se ustaljene dijele na **obične** i **složene** (Halilović 2017: 93), ili na **obične** (**kratice**), **složene** i **simbole** (Bulić 2022: 395). Dakle, za razliku od *Bosanskoga pravopisa,* u kojem se simboli smatraju podvrstom običnih skraćenica, u *Pravopisu bosanskoga jezika* oni se posmatraju zasebno i ne dovode se u kakvu vezu sa skraćenicama. U pogledu bilježenja običnih skraćenica nema suštinske razlike u pomenutim priručnicima: to su skraćeni dijelovi riječi ili skupova riječi, koriste se samo u pisanju, a čitaju se kao pune riječi, mogu se pisati s tačkom na kraju ili bez nje; skraćenice s tačkom na kraju mogu nastati uzimanjem prvog slova riječi, npr.: č. (čitaj), g. (godina), l. (lice), potom slova do prvog, npr.: br. (broj), čl. (član), gl. (glagol), do drugog, npr.: ar. (arapski), arh. (arhaizam), as. (asistent), ili do trećeg samoglasnika, npr.: aor. (aorist), augm. (augmentativ), ital. (italijanski), uzimanjem prvog i posljednjeg slova, npr.: dr. (doktor), mr. (magistar), prvog, jednog iz sredine riječi i posljednjeg slova, npr.: hfz. (hafiz), ili uzimanjem dvaju ili više slova riječi, npr.: bh. (bosanskohercegovački), npr. (naprimjer), stsl. (staroslavenski); na isti način pišu se i skraćenice nastale od skupa riječi, malim početnim slovima, npr.: a. a. (ad acta, među spise), o. g. (ove godine), v. d. (vršilac dužnosti), ili velikim početnim slovima, npr.: N. B. (nota bene, zapamti), M. P. (mjesto pečata), P. S. (post scriptum, poslije napisanog) (Halilović 2017: 93-96; Bulić 2022: 395-400)[2]; skraćenice bez tačke na kraju mogu se pisati malim početnim slovima, npr.: don, fra, gđa, a velikim početnim slovima pišu se strane svijeta, nazivi padeža, oznake za države i novčane valute, šahovske figure, npr.: I, E (istok), N (nominativ), USD (američki dolar), K (kralj) (Halilović 2017: 96; Bulić 2022: 404-405). Kada se krate članovi složenog naziva ili riječi koje čine jednu značenjsku cjelinu, nastaju *složene skraćenice*, čija su sva slova velika osim veznika *i* i sve se takve skraćenice pišu bez tačke iza pojedinih slova, npr.: BiH, ANUBiH, HTZ (Halilović 2017: 96-97; Bulić 2022: 405-406); zbog načina nastanka nazivaju se i *akronimima,* zbog pisanja velikim

[2] Naravno, u ovim priručnicima postoji različito predstavljanje tvorbe ovih skraćenica: u *Pravopisu bosanskoga jezika* kraćenje jedne riječi ne posmatra se odvojeno od kraćenja skupa riječi, dok se u *Bosanskom pravopisu* skraćivanje jedne riječi posebno razmatra od skraćivanja skupa riječi (osim skraćivanja primjera *i tako dalje,* koji se nalazi u grupi skraćivanja jedne riječi /Bulić 2022: 400/), potom se u drugome detaljnije razlaže njihova tvorba (skraćivanje je predstavljeno do četvrtog samoglasnika, uvedeno skraćivanje dvama i trima prvim slogovima, razloženo skraćivanje grupom slova na prvo slovo i jedno ili više unutranjih slova, prvo slovo, jedno ili više unutarnjih te posljednje, prvo i posljednje), no s obzirom na to da nema značajnije razlike u pogledu njihove podjele i načina nastanka, ovdje ih posmatramo uporedo.

početnim slovima i *verzalnim skraćenicama* (Bulić 2022: 405). Razlikuju se u načinu čitanja: jedne se čitaju onako kako su napisane, odnosno slovima se pripisuje glasovna vrijednost, npr.: MUP [mup], UNESCO [unesko], druge se čitaju onako kako nazivi njihovih slova glase u abecedi, odnosno pripisuje im se glasovna vrijednost njihovog imena, npr.: PTT [petete], SAD [esade], UN [uen]; neke od njih mogu se pisati i kao vlastite imenice, odnosno vlastiti nazivi, npr.: Avnoj, Unesco, Fena, Fifa (Halilović 2017: 97; Bulić 2022: 406), te se nazivaju *verbalizirane* ili *leksikalizirane skraćenice* (Bulić 2022: 406). Neke su promjenjive, npr.: ANUBiH-a, AVNOJ-a, ISBN-a, MUP-a, pa ako su pisane velikim slovima, između nje i nastavka piše se crtica, a ako se piše samo prvo veliko slovo, onda se dekliniraju kao pune riječi (Avnoja, Unicefa, Fife); neke nemaju promjenu, npr.: iz BiH, iz EU, iz HE (Halilović 2017: 97-98, 102, 104), odnosno neke su običnije bez promjene: BiH, PA, HE i sl. (Bulić 2022: 408).[3] Kako smo već naznačili, simboli u *Pravopisu bosanskoga jezika* zauzimaju posebno mjesto, neovisno o skraćenicama, dijele se na simbole za fizičke jedinice i simbole hemijskih elemenata; prvi se preuzimaju iz *Međunarodnog sistema mjernih jedinica* (SI), pišu se bez tačke na kraju, malim ili velikim slovom, npr.: kg, m, A (amper), K (kelvin) (Halilović 2017: 111); drugi se pišu velikim početnim slovom i bez tačke na kraju, npr.: Al (aluminij), P (fosfor) (Halilović 2017: 114). U *Bosanskom pravopisu* oni su dijelom skraćenica, jer nastaju skraćivanjem riječi: najčešće mjernih jedinica, hemijskih elemenata, strana svijeta, novčanih jedinica, veličine odjeće itd. (Bulić 2022: 410). Zbog toga što skraćenice imaju rod, što se neke dekliniraju kao imenice i što sudjeluju u daljoj tvorbi, predmetom su zanimanja i gramatičke literature u okviru tvorbe imenica. U ***Gramatici bosanskoga jezika*** naznačena su dva osnovna uzorka tvorbe složenih skraćenica (*abrevijatura, akronima*): prvi je uzorak početnih slova, a nastaju *glasovne složene skraćenice* (ANUBiH, ANUBiH-a, MUP / Mup, MUP-a / Mupa[4]) ili *slovne složene skraćenice* (PTT, PTT-a, SAD, SAD-a), drugi je slogovni uzorak (NAMA / Nama, NAMA-e / Name – Na/rodni/ ma/gacin/), i jedan mješoviti uzorak tvorbe (FAMOS / Famos, FAMOS-a / Famosa – Fa/brika/ mo/tora/ S/arajevo/); imaju gramatički rod (ovaj PTT), neke se dekliniraju (PTT-a) i sudjeluju u tvorbi (Famosov) (Jahić – Halilović – Palić 2000: 308).
Pravopisna literatura hrvatskog jezika u višoj se mjeri razlikuje međusobno u predstavljanju skraćenica od već prikazane literature bosanskoga. Ono što je pak zajedničko za izdanja na

[3] O ovome ćemo još govoriti kasnije u radu.
[4] Pravopisna literatura bosanskoga za razliku od gramatičke ovu skraćenicu ne prihvata i kao punu riječ, samo je prihvata u obliku MUP, MUP-a (Halilović 2017: 104; Bulić 2022: 421).

hrvatskome jeste da se ne upotrebljava naziv *skraćenice,* na njegovom je mjestu *kratica* ili kakav drugi, što ćemo i vidjeti u nastavku. U ***Pravopisu hrvatskoga jezika*** (2001) načelna je naznaka da kraćenje riječi ovisi o strukturi sloga i nema podjele kratica: predstavljene su na osnovu njihove različite tvorbe ovisno o tome da li se krati jednostavna riječ (prof.), složenica (stslav.), skup riječi (glag. pril.), riječi u sastavu vlastitog imena (SAD), imena ljudi (S. Ivšić), a poseban su tip kratica mjerne jedinice, tj. simboli (g, m, A); između kratice i nastavka piše se crtica ako je napisana velikim slovima (UNICEF-a, CIA-e), ako se pak velikim piše samo njeno prvo slovo, crtica izostaje (Ine, Unicefa, Unesca) (Anić – Silić 2001: 114-116). Sličniji pristup i podjelu ovih jedinica kao u literaturi iz bosanskoga nalazimo u ***Hrvatskom pravopisu*** (2011)[5]: kratice mogu biti **prigodne** i **stalne**,[6] stalne su **obične** i **složene** (akronimi); obične se tvore jednim početnim slovom i imaju tačku na kraju (g., t., i d., v. d., v. r.), zatim s tačkom i s prvim slovima suglasnika izuzev samoglasnika na početku[7] (ar., br., čl., i dr., i sl.), druge se tvore uzimajući karakteristična slova za suglasnike (arh., imp., jd., tzv.), ili prvo i posljednje slovo (dr., mr., rn.), neke se pišu slovima s jednim suglasnikom ili više njih iza prvog samoglasnika (čit., engl., god., prof.), četiri su napravljene kao složene, ali se pišu malim slovima (itd., itsl., npr., tj.), određene nemaju tačku na kraju (gđa, gđica, don, fra), velikim slovima se pak pišu latinske kratice i njihove domaće zamjene i to s tačkama (L. S., M. P., N. N., P. S.), a bez tačke nazivi časopisa (F – Filologija, J – Jezik) i nazivi strana svijeta (I, E; Z, W; S, N); složene kratice nastaju od prvih slova višečlanih imena država, ustanova, časopisa i sl., pišu se zajedno bez tačke i velikim slovima (HAZU, MH, SAD), ili od početnih slogova, te je samo prvo slovo veliko (Nama, Vama /Varaždinski magazin/, Roma /Robni magazin/), a na isti se način mogu pisati i kratice iz prve skupine ako se izgovaraju kao puno ime (Hina, Ina, Fifa); **znakovi** i **oznake** (i **simboli**) posebna su vrsta, jer nisu regulirani pravopisom, već se uzimaju na način prihvaćen međunarodnim dogovorom, praksom i zakonima (znakovi mjernih i novčanih jedinica, „kemijskih počela", šahovskih figura) (Babić – Moguš 2011: 71-77). Uputa iz ovoga priručnika vezana za promjenu složenih kratica koje se izgovaraju kao pune riječi, posebno ako završavaju na -a, glasi: „..., pa se mogu i sklanjati kao naše riječi: *Zavnoha, Cefte, Efte, Hine, Ine, Ire, Nase, Fife, Uefe*... Tako se sklanjaju i kad se pišu velikim

[5] Starije izdanje ovog pravopisnoga priručnika jednako je u pogledu naziva vezanih za kratice, načina tvorbe i njihovih odlika (Babić – Finka – Moguš 2004: 136-144), te ćemo u radu navoditi samo ovo novije izdanje.
[6] Prigodne su napravljene za pojedino djelo i navode se u njemu samome, mogu se upotrebljavati i u pojedinim strukama, a stalne su nastale općom upotrebom ili tradicijom.
[7] U ovom izdanju korišteni su termini *zapornik* i *otvornik*.

slovima: *INA, INE, s INOM, u UDBINIM zatvorima*... Pogrješno ih je sklanjati i pisati drukčije, npr.: INA-e, INA-in projekt, optužuju CIA-u, u IRA-inim arsenalima, okrivljuje IRA-u, namještenici NASA-e“ (Babić – Moguš 2011: 75-76). ***Hrvatski pravopis*** (2013) ponajviše se razlikuje od već predstavljenih provopisnih priručnika i u pogledu naziva jedinica nastalih kraćenjem i njihovom klasifikacijom – kraćenjem nastaju **kratice**, **pokrate**, **inicijali** i **oznake**. Kraćenjem jedne ili više riječi nastaju kratice, pišu se malim početnim slovom, nepromjenjive su i u pravilu s tačkom na kraju: jedna riječ krati se na početno slovo (č., g., t.), na početni suglasnički skup (br., mn., st.), na početni slog sa suglasnikom ili suglasničkim skupom drugog sloga (ak., čit., god., imp.), na početno i posljednje slovo (dr., mr., rn.), na početno slovo, suglasnički skup ili slog u kombinaciji s još kojim slovom, suglasničkim skupom ili slogom (akad., jd., stsl., tzv.), na početno slovo i posljednji slog ili posljednja dva sloga (gđa, gđica); više se riječi krati na početna slova svake riječi s tačkom i bjelinama (o. g., v. d., v. r.), ako je veznik prva riječ, ne krati se, a druga se krati i ima tačku (i d., i dr., i sl.), na početni slog ili suglasnički skup s tačkom i bjelinama (zk. ul.) (neke se pišu bez bjelina s tačkom na kraju: kbr., itd., itsl., npr., tj.) (Jozić i dr. 2013: 76-77). Pokrate se pišu velikim slovima (rjeđe imaju i malo slovo), u pravilu se mijenjaju i ne završavaju tačkom (uz iznimke); nastaju kraćenjem jedne riječi (KV, VKV, TV), više riječi – općih (DNK, RNK, IO) ili imena (EU, RH, SAD, NAMA); često se uzimaju iz latinskoga (A. D., L. S., N. B., P. S.) ili kakvoga drugoga jezika (CD, LED, PIN, USB; BBC, FBI, FIFA). Pri promjeni se nastavak ili sufiks pri izvođenju dodaje osnovnom liku pokrate, uz umetanje spojnice: NATO-a, UNESCO-a, HINA-e, INA-e, IRA-e, NASA-e (ako se pak leksikaliziraju, tada se nastavci ne odvajaju spojnicom (Ina, Ine, Inin; Hina, Hine); pokrate RH, BiH, BDM, BMG, INRI[8] nemaju promjenu (Jozić i dr. 2013: 78-80). Inicijali mogu nastati od imena ljudi ili gradova (S. S. Kranjčević, A. G. M.; L. A.), a oznake označavaju strane svijeta (I, E; S, N), šahovske figure (D, L), veličinu odjeće (L, M), novčane jedinice (BAM, EUR), način i jačinu izvođenja djela (cres, decres, f) (Jozić i dr. 2013: 81-82). U ***Hrvatskoj gramatici*** nalazimo predstavljene jednake načine tvorbe složenih skraćenica, njihove skupine i nazive kao u *Gramatici bosanskoga jezika*, stoga ih nećemo nanovo izlagati, i opet naznaka da imaju gramatički rod (ovaj ULUH, ova INA), dekliniraju se (osim iznimaka kao RH; HDZ-a, Name), sudjeluju u tvorbi (Barić i dr. 1997: 299-300); ***Tvorba riječi u hrvatskome književnome jeziku*** ne prikazuje posebno tvorbu skraćenica – složene skraćenice nastaju od jednoga ili više početnih glasova, od početnih slogova ili miješanim

[8] BDM – Blažena Djevica Marija, BMG – Baltazar, Melkior, Gašpar, INRI – Iesus Nasarenus rex ludaeorum.

načinom od riječi višečlanoga pojma, tvorenice su većinom netvorbene riječi, a tvorba je ograničena samo na tvorbu vlastitih imenica (od općih imenica napravljena je samo *maspok* < *masovni pokret*) (Babić 2002: 50), a sažeto o ovome govori se i u ***Gramatici hrvatskoga jezika*** (Težak – Babić 2005: 178).

Pravopis srpskoga jezika zadržava naziv skraćenice, te ih po postanku dijeli na: **opšte** (**domaće**), **mjerne i opšte međunarodne**, **verzalne**, **vebalizovane**, uz razliku između slobodnog i programiranog skraćivanja[9]. **Opšte** se pišu malim slovima i s tačkom, a mogu biti **početne** i **sažete**. Početne se sastoje od početnog slova (g., t., o. g., v. d.), početne grupe suglasnika (br., čl., i dr.. i sl.), početne grupe do drugog samoglasnika (god., prof., inž.), početne grupe do trećeg i četvrtog suglasnika (geogr., biol., dijal.), dijela riječi do sufiksa (polj., tur., grč.). Sažete su one s prvim i posljednjim slovom, bez tačke (dr, mr, gđa, gđica), s prvim i kakvim još karakterističnim slovom, s tačkom (tzv., stsl., jd.), te nekoliko sažetih od višečlanih izraza, s tačkom (itd., tj., npr.). **Internacionalne i prilagođene opšte i mjerne skraćenice** zapravo su latinski izrazi, međunarodno usvojeni termini i simboli, koji se pišu latinicom, a samo neke se mogu rijetko pisati i ćirilicom (V, W, g, kg, cm; a. a., L. S., N. B., P. S.). **Verzalne skraćenice** (**akronimi**) sastavljene su od početnih slova višečlanog naziva, pišu se velikim slovima, bez tačaka i bjelina; ima ih i domaćih, ali stranih sve više, pa su različiti načini njihova pisanja: preuzimanje u izvornom obliku (USA, FBI, NATO), preslovljavanje u ćirilicu (ФБИ, НАТО, УНЕСКО), prerada prema čitanju (ВВС – Би-Би-Си, CNN – Си-Ен-Ен); uz promjenjive se piše nastavak s crticom (из НАТО-а, из ПТТ-а, са ММФ-ом, из УНИЦЕФ-а), a ako su nepromjenjive (u datoj formi akronima ili ako se ne speluju pri govorenju), nastavci se ne pišu (из СРЈ, од ЕУ, у УН, из САНУ, из САД, у ЛМС). **Verbalizovane skraćenice** nastaju najčešće tako što se verzalne pretvaraju u cjelovite riječi, gube status skraćenice i dobijaju morfološke odlike običnih riječi (Авној, Авноја; Фифа, Фифе; Унеско, Унеска) (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 144-150). U ***Gramatici srpskog jezika*** ponuđena su dva načina nastanka abrevijatura: prvi je slaganje početnih glasova (slova) u složenom nazivu (СКЗ – Srpska književna zadruga, НИН, ОУН, СКОЈ, ФПУ) i kad je takav skup glasova izgovorljiv kao jedna riječ, postaje imenica i mijenja se po padežima (Ckoj, Ckoja, Ckoju...), a isto vrijedi ako se preuzimaju iz stranih jezika; ako skup glasova nije izgovorljiv (СКЗ),

[9] Riječi se mogu i slobodnije skraćivati sve dok je kontekst jasan i nedvosmislen. Programirane sisteme skraćivanja imaju pojedine struke (simboli hemijskih elemenata, nazivi strana svijeta, šahovske oznake) (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 150).

on se opet može mijenjati tako što se doda crtica i padežni nastavak (СКЗ-а, СКЗ-u...); drugi je način slaganje početnih slogova riječi koje su u višečlanom nazivu (Нолит, Нама, Бемус...) i one se dekliniraju po odgovarajućoj vrsti (Stanojčić – Popović 2008: 165).

Nakon pregleda pravopisne i gramatičke literature bosanskoga, hrvatskoga i srpskoga, istaći ćemo uočene razlike među pravopisnim priručnicima glede promjenjivosti složenih skraćenica: skraćenica SAD prihvata se kao promjenjiva (Halilović 2017: 108; Bulić 2022: 425; Babić – Moguš 2011: 75; Anić – Silić 2001: 967; Jozić i dr. 2013: 407) ili nepromjenjiva (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 148), skraćenica EU kao promjenjiva (Bulić 2022: 415; Anić – Silić 2001: 959; Jozić i dr. 2013: 216) ili nepromjenjiva (Halilović 2017: 98; Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 148), skraćenica UN kao promjenjiva (Halilović 2017: 108; Bulić 2022: 427; Anić – Silić 2001: 968; Jozić i dr. 2013: 451) ili nepromjenjiva (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 148); skraćenice HE, OŠ, TE su promjenjive (Anić – Silić 2001: 961, 965, 968; Jozić i dr. 2013: 232, 344, 439) ili nepromjenjive (Halilović 2017: 102, 105, 109), a naznačimo da je u jednom priručniku i skraćenica BiH promjenjiva (gen. BiH-a, Anić – Silić 2001: 958).[10] Dalje, podsjetit ćemo i na uputu iz *Hrvatskoga pravopisa* (2011) za složene skraćenice koje se završavaju na -a mijenjaju svoju osnovu: pravilno je pisati INA, INE, INOM, pogrešno je INA-e, INA-in, CIA-u, NASA-e (Babić – Moguš 2011: 76), nasuprot uputa iz ostalih priručnika o valjanom pisanju CIA-e, NASA-e (Halilović 2017: 99, 104), OSA-e, SIPA-e (Bulić 2022: 408), CIA-e, INA-e, NASA-e (Anić – Silić 2001: 116, 962, 964) ili jasnih savjeta: „Pogrešno je te pokrate sklanjati G INE, HVIDRE; DL INI, HVIDRI, A INU, HVIDRU jer se tako obličnim nastavkom nastavkom

[10] Vidjeli smo u prethodnom dijelu rada pravila svakoga priručnika vezana za promjenjive i nepromjenjive složene skraćenice, no da uporedimo i na jednom mjestu koje su složene skraćenice prikazane kao nepromjenjive u pojedinim izdanjima: u *Pravopisu bosanskoga jezika* nepromjenjive su BiH, EU, TE, HE, OI, OŠ, USA (Halilović 2017: 98, 102, 105, 109); u *Bosanskom pravopisu* pak stoji napomena da su neke običnije bez promjene kao BiH, PA, HE i sl. (Bulić 2022: 408), a u Rječniku skraćenica nalazimo ih upisane s promjenom, npr. HE-a, PA-a (Bulić 2022: 417, 423), dok skraćenice BiH, TE i OŠ u tom popisu nemaju upisanu promjenu (Bulić 2022: 412, 426, 423); *Pravopis hrvatskoga jezika* sve skraćenice iz ove skupine shvata kao promjenjive, pa čak i skraćenicu BiH (Anić – Silić 2001: 957-970); u *Hrvatskom pravopisu* (2011) nema posebne naznake o nesklonjivim, a u Pravopisnom rječniku nalazimo bez upisanog oblika genitiva skraćenice EU, HE, USA, no premda druge navedene imaju naveden oblik genitiva, npr. UNESCO, UNESCO-a, ipak ne možemo tvrditi da su ove nesklonjive, jer je i skraćenica SAD navedena bez genitiva u Pravopisnom rječniku, a vidjeli smo da u poglavlju o kraticama stoji primjer njene promjene (Babić – Moguš 2011: 191, 206, 365, 414, 416); *Hrvatski pravopis* (2013) samo njih pet izdvaja kao nesklonjive: RH, BiH, BDM, BMG, INRI (Jozić i dr. 2013: 80); u *Pravopisu srpskog jezika* nepromjenjive su SRJ, RCG, VMA, EU, UN, SANU, CANU, SAD, LMS itd. (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 148). Dakle, različiti su stavovi o ovom pitanju u svakom od navedenih pravopisnih naslova.

intervenira u pokratu“ (Jozić i dr. 2013: 144)[11]. U *Pravopisu srpskog jezika* skraćenica CIA je nepromjenjiva (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 495)[12], a iz ostalih se primjera navedenih u priručniku ne može zaključiti jasan stav povodom ovoga pitanja, no očito je da se u ovom standardu nepromjenjivost složenih skraćenica ponajviše tolerira i zagovara[13]. O ostalim razlikama koje budu potrebne za analizu primjera iz istraživanja bit će govora uz takve primjere.

Skraćenice u izvorima istraživanja

Obične skraćenice

Istraživanjem izvora izdvojene su određene obične skraćenice (obične kratice, kratice) koje se upotrebljavaju u ovim administrativnim tekstovima, zatim je praćena njihova upotreba u odnosu na punu riječ, te načinjena usporedba i u odnosu na sve tri verzije jednoga dokumenta (svaki dokument ima svoje tri jezičke verzije, svaka je označena drugačijim brojem, jer su to zasebni izvori). Obične skraćenice posmatrali smo ili pojedinačno kada smo imali posebnu potrebu za njihovim izdvajanjem (čestota u ovim izvorima) ili u skupini kakvih sličnih skraćenica (najčešće ih veže jednakost ili bliskost u značenju, ili njihova česta upotreba u istom izrazu ili rečenici).

Skraćenica br.

Kako smo već vidjeli, skraćenica za riječ *broj*, bez obzira na jezički standard, piše se na jednak način: riječ se krati do prvog samoglasnika i piše se s tačkom na kraju: br. (Halilović 2017: 94; Bulić 2022: 397; Babić – Moguš 2011: 71; Jozić i dr. 2013: 76; Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 145).

[11] Jednak ovom savjetu jeste i sljedeći: „Pokrate koje završavaju na *-A* (*INA, HINA, HVIDRA* itd.) sklanjaju se kao imenice ženskoga roda e-sklonidbe (*INA-e, INA-i..., HINA-e, HINA-i..., HVIDRA-e, HVIDRA-i...*), pri čemu se završno *-A* piše, ali se ne čita“ (Blagus Bartolec i dr. 2016: 688).

[12] Skraćenice koje se mogu pisati kao obične riječi s prvim velikim slovom, a tu su i one sa završetkom na -a (npr. *sa Inom, statut Fife, Nasini astronauti* i sl.), praktično je tako i pisati i mijenjati, naznačeno je u *Srpskom jezičkom priručniku*, jer ukoliko se pišu velikim slovima u cjelini, onda su u pisanju nepromjenjive: pisanje CIA-e, CIA-u, CIA-in ne odgovara stvarnom izgovoru, a CIE, CIU, CIIN nije opravdano jer bi se velikim slovom bilježilo i ono što nije početno slovo riječi (Ivić i dr. 2011: 114). Isti argument nalazi se i u *Rečniku jezičkih nedoumica*: gdje je god moguće, treba ih pisati samo s početnim velikim slovom (*pripadnik Ete, dogovor s Fifom*) ili ispred njih upotrijebiti kakvu zajedničku imenicu (*za organizaciju ETA, s tajnim udruženjem IRA*), u suprotnom, skraćenica je nepromjenjiva (*agent CIA, radi za CIA* – nije poželjno pisati *agent CIE, za ETU, NASIN* i sl., jer padežni nastavak nije dio skraćenice i ne može se pisati velikim slovom) (Klajn 2011: 237). Upotrebu neke imenice, odnosno „kakve *normalne* determinativne riječi“ ispred svih verzalnih skraćenica kojom će se iskazati padežni status umjesto nastavka s crticom smatra boljom i Fekete (umjesto UNESKO-om ili UNESCO-om bolje je s organizacijom UNESCO i sl.) (2008: 283).

[13] Savjeti su ili da se neke mogu dvojako pisati i čitati, npr. *član DSS, rad u RTS* i *član DSS-a, rad u RTS-u* (prve se čitaju kao cijele riječi, druge kao skraćenice) (Ivić i dr. 2011: 115), ili da se promjena nikako ne bilježi čak i kad se drukčije izgovaraju, npr. *Radi u PTT*; - *izvoz iz SRJ u RS* (Simić 2006: 135).

S obzirom na potrebu da se u zakonodavno-pravnim tekstovima često koristi riječ *broj*, posebno prije navođenja same brojke ili nabrajanja više njih, a koja označava glasilo, odluku ili kakav drugi službeni dokument koji je zaveden njime, očekivano je da se ta riječ krati radi ekonomičnosti. Istraživanje je pokazalo da punu riječ *broj* i skraćenicu br. nalazimo često u ovim izvorima: u nekima samo riječ *broj* (izvori 1, 2, 3), u nekima i riječ i skraćenicu (izvori 4, 5, 6; izvori 10, 11, 12; izvori 13, 14, 15)[14].

B: *("Službeni glasnik BiH", broj 59/07, 59/09)* (izvor 1, str. 144) *Broj 03-33-1-1208/22* (izvor 1, str. 146) *("Službeni glasnik BiH", broj 50/04)* (izvor 4, str. 58) *("Službeni glasnik BiH", br. 30/03, 42/03, 81/06, 76/07, 81/07, 94/07 i 24/08)* (izvor 4, str. 58) *("Službeni glasnik BiH", br. 33/18 i 6/21)* (izvor 4, str. 58) *Na osnovu člana 15. stav (1) Zakona o Upravi za indirektno oporezivanje ("Službeni glasnik BiH", broj 89/05) i člana 8. stav (1) Zakona o sistemu indirektnog oporezivanja u Bosni i Hercegovini ("Službeni glasnik BiH", br. 44/03, 52/04, 34/07, 4/08, 49/09, 32/13 i 91/17),…* (izvor 10, str. 51) *…Zakona o postupku indirektnog oporezivanja ("Službeni glasnik BiH", br. 89/05 i 100/13), b) člana 52. Zakona o porezu na dodanu vrijednost ("Službeni glasnik BiH", br. 9/05, 35/05, 100/08 i 33/17), c) člana 40. Zakona o akcizama u Bosni i Hercegovini ("Službeni glasnik BiH", br. 49/09, 49/14, 60/14 i 91/17) i d) čl. 257, 258, 267. i 268. Zakona o carinskoj politici u Bosni i Hercegovini ("Službeni glasnik BiH", broj 58/15).* (izvor 10, str. 51) *Stupanjem na snagu ove instrukcije, prestaje da važi Instrukcija o obračunu kamate, broj 02-2-70-2/08 od 08.08.2008. godine.* (izvor 10, str. 54) *Broj 01-02-2-838-23/22* (izvor 10, str. 54) *("Službeni glasnik BiH", br. 25/04, 93/05, 48/07, 15/08)* (izvor 13, str. 279) *("Službeni glasnik BiH", br. 04/16, 37/16, 84/16, 40/17, 34/18, 34/19, 73/19, 61/20, 1/21, 50/21 i 1/22)* (izvor 13, str. 279) *Broj 09-02-3-49-2/2023* (izvor 13, str. 279)

H: *("Službeni glasnik BiH", broj 59/07, 59/09)* (izvor 2, 146) *Broj 03-33-1-1208/22* (izvor 2, 148) *("Službeni glasnik BiH", broj 50/04)* (izvor 5, str. 61) *("Službeni glasnik BiH", br. 30/03, 42/03, 81/06, 76/07, 81/07, 94/07 i 24/08)* (izvor 5, str. 61) *("Službeni glasnik BiH", br. 33/18 i 6/21)* (izvor 5, str. 64) *Temeljem članka 15. stavak (1) Zakona o Upravi za neizravno oporezivanje ("Službeni glasnik BiH", broj 89/05) i članka 8. stavak (1) Zakona o sustavu neizravnog oporezivanja u Bosni i Hercegovini ("Službeni glasnik BiH", br. 44/03, 52/04, 34/07, 4/08, 49/09, 32/13 i 91/17),…* (Izvor 11, str. 44) *…Zakona o postupku neizravnog oporezivanja ("Službeni*

[14] I u izvorima 16, 17, 18 nalazimo punu riječ i skraćenicu u potpuno jednakom omjeru kao u izvorima 13, 14, 15, a zbog obima rada ove primjere nećemo navoditi.

glasnik BiH", br. 89/05 i 100/13), b) članka 52. Zakona o porezu na dodanu vrijednost ("Službeni glasnik BiH", br. 9/05, 35/05, 100/08 i 33/17), c) članka 40. Zakona o trošarinama u Bosni i Hercegovini ("Službeni glasnik BiH", br. 49/09, 49/14, 60/14 i 91/17) i d) čl. 257, 258, 267. i 268. Zakona o carinskoj politici u Bosni i Hercegovini ("Službeni glasnik BiH", broj 58/15). (Izvor 11, str. 44) *Stupanjem na snagu ove instrukcije, prestaje važiti Instrukcija o obračunu kamate, broj 02-2-70-2/08 od 08.08.2008. godine*. (Izvor 11, str. 47) *Broj 01-02-2-838-23/22* (Izvor 11, str. 47) *("Službeni glasnik BiH", br. 25/04, 93/05, 48/07, 15/08)* (izvor 14, str. 279) *("Službeni glasnik BiH", br. 04/16, 37/16, 84/16, 40/17, 34/18, 34/19, 73/19, 61/20, 1/21, 50/21 i 1/22)* (izvor 14, str. 279) *Broj 09-02-3-49-2/2023* (izvor 14, str. 280)

S: *("Службени гласник БиХ", број 59/07, 59/09)* (izvor 3, str. 143) *Број 03-33-1-1208/22* (izvor 3, str. 144) *("Службени гласник БиХ", број 50/04)* (izvor 6, str. 55) *("Службени гласник БиХ", бр. 30/03, 42/03, 81/06, 76/07, 81/07, 94/07 и 24/08)* (izvor 6, str. 55) *("Службени гласник БиХ", бр. 33/18 и 6/21)* (izvor 6, str. 58) *На основу члана 15. став (1) Закона о Управи за индиректно опорезивање („Службени гласник БиХ", број 89/05) и члана 8. став (1) Закона о систему индиректног опорезивања у Босни и Херцеговини ("Службени гласник БиХ", бр. 44/03, 52/04, 34/07, 4/08, 49/09, 32/13 и 91/17),…* (izvor 12, str. 48) *…Закона о поступку индиректног опорезивања ("Службени гласник БиХ", бр. 89/05 и 100/13), b) члана 52. Закона о порезу на додату вриједност ("Службени гласник БиХ", бр. 9/05, 35/05, 100/08 и 33/17), c) члана 40. Закона о акцизама у Босни и Херцеговини ("Службени гласник БиХ", бр. 49/09, 49/14, 60/14 и 91/17) и d) чл. 257, 258, 267. и 268. Закона о царинској политици у Босни и Херцеговини ("Службени гласник БиХ", број 58/15).* (izvor 12, str. 48) *Ступањем на снагу ове инструкције, престаје да важи Инструкција о обрачуну камате, број 02-2-70-2/08 од 08.08.2008. године.* (izvor 12, str. 51) *Број 01-02-2-838-23/22* (izvor 12, str. 51) *("Службени гласник БиХ", бр. 25/04, 93/05, 48/07, 15/08)* (izvor 15, str. 278) *("Службени гласник БиХ", бр. 04/16, 37/16, 84/16, 40/17, 34/18, 34/19, 73/19, 61/20, 1/21, 50/21 и 1/22)* (izvor 15, str. 278) *Број 09-02-3-49-2/2023* (izvor 15, str. 279)

Primjeri su pokazali da u ovim izvorima skraćenica br. nije znatno umanjila frekvenciju pune riječi kako je očekivano s obzirom na temeljne odlike administrativnog stila, kao i to da njihova upotreba nije poslužila da se jezičke verzije razlikuju međusobno – jednaka je upotreba ili pune riječi ili skraćenice u sve tri verzije ovih dokumenata. Samo u jednom slučaju načinjena je razlika među verzijama glede njihova različita izbora: dokument na bosanskome u jednoj rečenici

ima i riječ *broj* i njenu skraćenicu, na hrvatskome i srpskome u oba primjera funkcionira riječ bez skraćivanja, pa se jedanput izvori razlikuju, drugi put ne.

B: *Na osnovu člana 15. stav 1. tačka a) Zakona o odbrani Bosne i Hercegovine ("Službeni glasnik BiH", broj 88/05) i člana 60. stav (2), u vezi sa članom 7. stav (1) Zakona o službi u Oružanim snagama Bosne i Hercegovine ("Službeni glasnik BiH", br. 88/05, 53/07, 59/09, 74/10, 42/12, 41/16 i 38/18),…* (izvor 7, str. 39)

H: *Temeljem članka 15. stavak 1. točka a) Zakona o obrani Bosne i Hercegovine ("Službeni glasnik BiH", broj 88/05) i članka 60. stavak (2), u svezi sa člankom 7. stavak (1) Zakona o službi u Oružanim snagama Bosne i Hercegovine ("Službeni glasnik BiH", broj 88/05, 53/07, 59/09, 74/10, 42/12, 41/16 i 38/18),…* (izvor 8, str. 28)

S: *На основу члана 15. став 1. тачка а) Закона о одбрани Босне и Херцеговине ("Службени гласник БиХ", број 88/05) и члана 60. став (2), у вези са чланом 7. став (1) Закона о служби у Оружаним снагама Босне и Херцеговине ("Службени гласник БиХ", број 88/05, 53/07, 59/09, 74/10, 42/12, 41/16 и 38/18),…* (izvor 9, str. 34)

Dakle, u ovim izvorima skraćenica br. dosta je frekventna, sreće se u gotovo svakom izvoru, no potvrđena je i česta riječ *broj*, nerijetko i jedna i druga u istom izvoru. U jednom slučaju verzija na bosanskome upotrebom skraćenice razlikuje se od verzija na hrvatskome i srpskome u kojima se koristi neskraćena riječ.

Skraćenice čl., tač./toč.

Dio paragrafa u zakonima, ugovorima i sličnim tekstovima označava se pravnim terminom *član*, dio člana naziva se *stav*, a *tačka* je dio teksta označen brojkom (Halilović – Palić – Šehović 2010: 142, 1248, 1312). U zakonodavno-pravnim tekstovima u BiH jedna od poznatijih razlika među jezičkim verzijama jeste upotreba riječi *član* i *stav* u tekstovima na bosanskome i srpskome nasuprot *članak* i *stavak* na hrvatskome[15], kao i likova *tačka*/*točka*[16]. U bosanskom standardu riječ *član* krati se do prvog samoglasnika i piše se s tačkom na kraju – čl. (Halilović 2017: 94; Bulić 2022: 414), za riječ *stav* nema ponuđene skraćenice[17], dok se od riječi *tačka* u skraćivanju uzima

[15] U *Priručniku pojmova i izraza najčešće korištenih u jeziku pravnih propisa institucija BiH* takva je raspodjela i navedena za svaki od službenih jezika (Nuhodžić i dr. 2013: 20, 50).

[16] Vokalska alternacija *a*/*o* u liku ove imenice, usklađena s jezičkim standardima i tradicijom, jedna je od razlika koje su dosljedne u ovakvim tekstovima – o tome više u Mešanović-Meša (2011: 25-26; 2019: 22-23).

[17] Skraćenicom s. označava se *srednji* (*rod*) (Halilović 2017: 107; Bulić 2022: 425), a skraćenicom st. *stoljeće* (Bulić 2022: 426; Halilović 2017: 108) i *stariji* (Halilović 2017: 108).

samo prvo slovo i piše se s tačkom – t. (Halilović 2017: 109; Bulić 2022: 426). Pravopisna literatura hrvatskoga jednako nudi kraticu čl. od riječi *član* (Anić – Silić 2001: 958) ili i od *član* i od *članak* (Babić – Moguš 2011: 71; Jozić i dr. 2013: 191), kraticu za *stavak* nalazimo samo u jednome pravopisu i to u liku st. (Jozić i dr. 2013: 424)[18], a *točka* se krati kao t. (Anić – Silić 2001: 968; Babić – Moguš 2011: 71; Jozić i dr. 2013: 76, 438). *Pravopis srpskoga jezika* nudi skraćenicu čl. (*član zakona*), skraćenicu t. za *tačku* (i *tonu* pored t), a skraćenica st. označava *stari* ili *stoljeće* (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 144-145); valja napomenuti da skraćenicu st. za *stav*, pored značenja *stanica*, *stotina*, *stoljeće*, nudi *Srpski pravopis* (Simić 2006: 131). Dakle, sva pravopisna izdanja bilo kojeg standarda imaju jednaka rješenja za riječi *član*/*članak* i *tačka*/*točka* – čl. i t., a rjeđe pravopisni priručnici nude i kraćenje riječi *stavak* u st. (Jozić i dr. 2013) ili *stav* u st. (Simić 2006: 131).

U dokumentima koji su poslužili kao izvori ovog istraživanja zabilježene su skraćenice čl. i tač./toč. Skraćenica za riječ *stav*/*stavak* nije zabilježena, kao ni skraćenica t. za riječ *tačka*/*točka*. Pored upotrebe navedenih skraćenica vrlo su česti i puni likovi riječi *član*/*članak* i *tačka*/*točka*.

B: *Dozvoljena odstupanja neto količine pojedinačno upakiranih proizvoda napisana su u tač. a), b) i c) ovog člana (tabela 1, 2 i 3).* (izvor 4, str. 59) *Mješavina čaja je mješavina čajeva navedenih u članu 6. stav (2) tač. a), b), c), d), e) i f) ovog pravilnika.* (izvor 4, str. 60) *Dekofeinizirani čaj mora ispunjavati zahtjeve kvaliteta propisane u članu 7. ovog pravilnika, osim zahtjeva iz tačke n) istog člana.* (izvor 4, str. 60)[19] *Na osnovu člana 15. stav 1. tačka a) Zakona o odbrani Bosne i Hercegovine ("Službeni glasnik BiH", broj 88/05) i člana 60. stav (2), u vezi sa članom 7. stav (1) Zakona o službi u Oružanim snagama Bosne i Hercegovine…* (izvor 7, str. 39) *Postupak ostvarivanja prava profesionalno vojno lice pokreće pismenim zahtjevom, uz dostavljanje potrebne dokumentacije kojom dokazuje da su ispunjeni uvjeti iz čl. 18. stav (3) ovog pravilnika.* (izvor 7, str. 41)[20] *Zatezna kamata regulirana je odredbama: a) čl. 10, 13, 14, 15, 16. i 17. Zakona o postupku indirektnog oporezivanja ("Službeni glasnik BiH", br. 89/05 i 100/13), b) člana 52. Zakona o porezu na dodanu vrijednost ("Službeni glasnik BiH", br. 9/05, 35/05, 100/08 i 33/17), c) člana 40. Zakona o akcizama u Bosni i Hercegovini ("Službeni glasnik BiH", br. 49/09, 49/14,*

[18] U jednome nema ni kratice s. ni st. (Anić – Silić 2001: 967-968), u drugome je kratica st. nastala od *stoljeće* (Babić – Moguš 2011: 72), a u trećemu kratica st. poslužila je za kraćenje triju riječi: *stariji*, *stavak*, *stoljeće* (Jozić i dr. 2013: 424).

[19] U istom izvoru koristi se i skraćenica tač. i riječ *tačka* bez skraćivanja.

[20] U ovom izvoru koristi se riječ *stav* dvadeset puta, niti jednom skraćenica; riječ *član* zabilježena je četrdeset pet puta, a skraćenica čl. samo jedanput; riječ *tačka* jedanput je upotrijebljena, niti jednom skraćenica.

60/14 i 91/17) i d) čl. 257, 258, 267. i 268… (izvor 10, str. 51) *Obračun i isplata zatezne kamate po službenoj dužnosti vrši se u skladu sa čl. 10, 13, 14, 15. i 16. Zakona o postupku indirektnog oporezivanja.* (izvor 10, str. 52)[21]

H: *Dopuštena odstupanja neto količine pojedinačno pakiranih proizvoda ispisana su u toč. a), b) i c) ovog članka (tabela 1, 2 i 3).* (izvor 5, str. 62) *Mješavina čaja je mješavina čajeva navedenih u članku 6. stavak (2) toč. a), b), c), d), e) i f) ovog pravilnika.* (izvor 5, str. 63) *Čaj bez kofeina mora ispunjavati uvjete kakvoće propisane člankom 7. ovog pravilnika, osim uvjeta iz točke n) istog članka.* (izvor 5, str. 63)[22] *Temeljem članka 15. stavak 1. točka a) Zakona o obrani Bosne i Hercegovine ("Službeni glasnik BiH", broj 88/05) i članka 60. stavak (2), u svezi sa člankom 7. stavak (1) Zakona o službi u Oružanim snagama Bosne i Hercegovine…* (izvor 8, str. 28) *Postupak ostvarenja prava djelatna vojna osoba pokreće pismenim zahtjevom, uz dostavljanje potrebne dokumentacije kojom dokazuje da su ispunjeni uvjeti iz čl. 18. stavak (3) ovoga pravilnika.* (izvor 8, str. 31)[23] *Zatezna kamata regulirana je odredbama: a) čl. 10, 13, 14, 15, 16. i 17. Zakona o postupku neizravnog oporezivanja ("Službeni glasnik BiH", br. 89/05 i 100/13), b) članka 52. Zakona o porezu na dodanu vrijednost ("Službeni glasnik BiH", br. 9/05, 35/05, 100/08 i 33/17), c) članka 40. Zakona o trošarinama u Bosni i Hercegovini ("Službeni glasnik BiH", br. 49/09, 49/14, 60/14 i 91/17) i d) čl. 257, 258, 267. i 268…* (izvor 11, str. 44) *Obračun i isplata zatezne kamate po službenoj dužnosti vrši se u skladu sa čl. 10, 13, 14, 15. i 16. Zakona o postupku neizravnog oporezivanja.* (izvor 11, str. 45)[24]

S: *Дозвољена одступања нето количине појединачно упакованих производа написана су у тач. а), б) і ц) овог члана (табела 1, 2 і 3).* (izvor 6, str. 56) *Мјешавина чаја је мјешавина чајева наведених у члану 6. став (2) тач. а), б), ц), д), е) і ф) овог правилника.* (izvor 6, str. 57) *Декофеинизовани чај мора испуњавати захтјеве квалитета прописане у члану 7. овог правилника, осим захтјева из тачке п) истог члана.* (izvor 6, str. 57)[25] *На основу члана 15. став 1. тачка а) Закона о одбрани Босне и Херцеговине ("Службени гласник БиХ", број 88/05) и члана 60. став (2), у вези са чланом 7. став (1) Закона о служби у Оружаним*

[21] U ovom izvoru u upotrebi je zabilježen veliki broj riječi *član*, a skraćenica čl. tek tri puta; skraćenice za *stav* i *tačka* nisu korištene.
[22] U istom izvoru koristi se i skraćenica toč. i riječ *točka* bez skraćivanja.
[23] U ovom izvoru koristi se riječ *stavak* devetnaest puta i *stav* jedanput, niti jednom skraćenica; riječ *članak* zabilježena je četrdeset pet puta, a skraćenica čl. samo jedanput; riječ *točka* jedanput je upotrijebljena, niti jednom skraćenica.
[24] U ovom izvoru u upotrebi je zabilježen veliki broj riječi *članak*, skraćenica čl. tek tri puta; skraćenice za *stavak* i *točka* nisu korištene.
[25] U istom izvoru koristi se i skraćenica tač. i riječ *tačka* bez skraćivanja.

снагама Босне и Херцеговине… (izvor 9, str. 34) *Поступак остваривања права професионално војно лице покреће писменим захтјевом, уз достављање потребне документације којом доказује да су испуњени услови из чл. 18. став (3) овог правилника.* (izvor 9, str. 36)[26] *Затезна камата регулисана је одредбама: а) чл. 10, 13, 14, 15, 16. и 17. Закона о поступку индиректног опорезивања ("Службени гласник БиХ", бр. 89/05 и 100/13), b) члана 52. Закона о порезу на додату вриједност ("Службени гласник БиХ", бр. 9/05, 35/05, 100/08 и 33/17), c) члана 40. Закона о акцизама у Босни и Херцеговини ("Службени гласник БиХ", бр. 49/09, 49/14, 60/14 и 91/17) и d) чл. 257, 258, 267. и 268…* (izvor 12, str. 47) *Обрачун и исплата затезне камате по службеној дужности врши се у складу са чл. 10, 13, 14, 15. и 16. Закона о поступку индиректног опорезивања.* (izvor 12, str. 48)[27]

U izvorima istraživanja uočeno je da se za riječi *tačka*/*točka* koriste skraćenice tač. i toč., a ne skraćenica t., koja je i jedina ponuđena u normativnoj literaturi za svaki standard[28]. Dakle, upotreba skraćenica tač. i toč u ovim tekstovima izdvojena je po tome što se kosi s normativnim načelima jezičkih standarda. No, kako je riječ o njihovoj upotrebi u samo jednom dokumentu s tri jezičke verzije (izvori 4, 5, 6), ne možemo reći da je ova pojava raširena niti da je odlika izvora administrativnog stila – za to je potrebno još šire istraživanje.

Prilikom upotrebe ovih skraćenica nije zabilježena različita upotreba punih riječi i skraćenica kako bi se dokumenti razlikovali s obzirom na jezik kojim su pisani. Nije rijetko korištenje neke od ovih skraćenica pored punih likova riječi, npr. izvori 4, 5, 6 (koriste se i riječ *tačka* ili *točka* i skraćenica tač. ili toč.), izvori 7, 8, 9 (skraćenica čl. bilježi se po jedanput uz znatno veći broj riječi *član* ili *članak*, dok se skraćenice za riječi *stav*/*stavak* i *tačka*/*točka* nikako ne koriste), izvori 10, 11, 12 (koristi se opet tek u nekoliko navrata skraćenica čl. uz veliki broj riječi *član* ili *članak*, i opet bez skraćenica za riječi *stav*/*stavak* i *tačka*/*točka*). Kao i za riječ *broj* i njenu skraćenicu, i ovdje uočavamo da skraćenice nisu preuzele dominaciju u upotrebi nad punim riječima kako smo očekivali – pune riječi nisu nimalo u zaostatku u upotrebi za svojim skraćenicama, dapače, u nekim izvorima njihova čestota je dominantna.

[26] U ovom izvoru koristi se riječ *stav* dvadeset puta, niti jednom skraćenica; riječ *član* zabilježena je četrdeset pet puta, a skraćenica čl. samo jedanput; riječ *tačka* jedanput je upotrijebljena, niti jednom skraćenica.
[27] U ovom izvoru u upotrebi je zabilježen veliki broj riječi *član*, skraćenica čl. tek tri puta; skraćenice za *stav* i *tačka* nisu korištene.
[28] I u *Pravopisu srpskohrvatskoga književnog jezika* (1960) riječ *tačka* skraćivala se tako što se uzimalo samo prvo slovo i pisala se s tačkom (str. 125) (Matica srpska, Matica hrvatska, Novi Sad, Zagreb).

Skraćenice npr., itd., i sl.

I skraćenica npr. jednako se piše u svim standardima: od riječi *naprimjer* u bosanskome (Halilović 2017: 96, Bulić 2022: 400), od riječi *naprimjer* u hrvatskome (Anić – Silić 2001: 115), ili *na primjer* (Babić – Moguš 2011: 274), ili *naprimjer* / *na primjer* (Jozić i dr. 2013: 77), od riječi *na primjer* u srpskome (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 145), kao i skraćenice od skupa riječi *i tako dalje* (itd.) i skupa *i slično* (i sl.) (Halilović 2017: 94, 96; Bulić 2022: 400, 418; Anić – Silić 2001: 115; Babić – Moguš 2011: 72, 73; Jozić i dr. 2013: 77; Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 145).

Skraćenica npr. redovno se koristi namjesto *naprimjer* / *na primjer*. Zabilježena je i skraćenica i sl., no ovaj put uz riječi bez skraćivanja – *i slično* (izvori 1, 2, 3 imaju samo skraćenicu, a izvori 4, 5, 6 i skraćenicu i skup riječi).

B: *(redovne škole, centri za obuku, kompanije, agencije i sl.)* (izvor 1, str. 145) *(npr. aromatizirani crni čaj)* (izvor 4, str. 60) *(npr. cvijet jasmina, narančina kora, cimet i slično).* (izvor 4, str. 60) *(npr. dekofeinizirani crni čaj)* (izvor 4, str. 60) *(npr. "čaj od cvijeta kamilice", "čaj od lista nane" i sl.)* (izvor 4, str. 60)

H: *(redovne škole, centri za obuku, kompanije, agencije i sl.)* (izvor 2, str. 146) (npr. *aromatizirani crni čaj)* (izvor, 5, str. 63) *(npr. cvijet jasmina, narančina kora, cimet i slično).* (izvor, 5, str. 63) *(npr. Bezkonfeinski crni čaj)* (izvor, 5, str. 63) *(npr. "čaj od cvijeta kamilice", "čaj od lista mente" i sl.)* (izvor, 5, str. 63)

S: *(редовне школе, центри за обуку, компаније, агенције и сл.)* (izvor 3, str. 143) *(нпр. ароматизовани црни чај)* (izvor 6, str. 57) *(нпр. цвијет јасмина, наранџина кора, цимет и слично)* (izvor 6, str. 57) *(нпр. декофеинизовани црни чај)* (izvor 6, str. 57) *(нпр. "чај од цвијета камилице", "чај од листа нане" и сл.)* (izvor 6, str. 58)

Skraćenica npr. jednako se koristi na bosanskome, hrvatskome i srpskome, skraćenica i sl. može se naći u jednakoj upotrebi na svim jezicima, ali je pronađen i primjer upotrebe skraćenica u funkciji njihovog razjednačavanja uz primjere jednake upotrebe u istim izvorima (skraćenica i sl. na bosanskome i srpskome, itd. na hrvatskome).

B: *(npr. kineski, ruski, indijski, cejlonski, java i sl.)* (izvor 4, str. 60)

H: *(npr. kineski, ruski, indijski, cejlonski, java itd.)* (izvor 5, str. 62)

S: *(нпр. кинески, руски, индијски, цејлонски, јава и сл.)* (izvor 6, str. 57)

S obzirom na to da niti u jednom od prikazanih pravopisnih priručnika nema uputa, preporuka ili savjeta da se jednoj od ovih skraćenica da prednost, da je bolje upotrijebiti iz bilo kojeg razloga jednu od njih, njihovu različitu upotrebu ne prihvatamo kao normativno potrebnu ni opravdanu. Njihova različita upotreba može biti slobodan izbor autora, ali nikako normativni zahtjev jezičkih standarda.

Skraćenice dr./dr, mr./mr, s. r. / v. r.

Skraćenice od *doktor* i *magistar* tvore se tako što se uzima prvo i posljednje slovo tih riječi, ali se u ovim slučajevima jezičke norme razlikuju: u bosanskome i hrvatskome piše se tačka na njihovom kraju – dr. i mr. (Halilović 2017: 95; Bulić 2022: 400; Anić – Silić 2001: 115; Babić – Moguš 2011: 72; Jozić i dr. 2013: 76), a u srpskome tačka izostaje – dr i mr (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 145)[29]. U pravopisnim priručnicima bosanskoga ponuđene su skraćenice i s. r. (svojom rukom, svojeručno) i v. r. (vlastitom rukom, vlastoručno) (Halilović 2017: 108, 109; Bulić 2022: 425, 428), u hrvatskome v. r. (Anić – Silić 2001: 969; Babić – Moguš 2011: 71; Jozić i dr. 2013: 77), u srpskome s. r. (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 446)[30]. Na srpskome se koristi *svojeručni potpis,* na bosanskome i hrvatskome *vlastoručni potpis* – preporuka je za tekstove u zakonodavstvu (Nuhodžić i dr. 2013: 54).

U izvorima istraživanja skraćenice za titule *doktor* i *magistar* na bosanskome i hrvatskome redovno su dr. i mr., a na srpskome dr i mr, usklađene s normativnim zahtjevima ovih jezičkih standarda. S druge strane, skraćenica s. r. redovna je na bosanskome i srpskome, v. r. na hrvatskome.

B: *Mr. Damir Ljubić,* s. r. (izvor 1, str. 146) *Borjana Krišto,* s. r. (izvor 4, str. 61) *Dr. Sifet Podžić,* s. r. (izvor 7, str. 41) *Dr. Miro Džakula,* s. r. (izvor 10, str. 54) *Halil Lagumdžija,* s. r. (izvor 13, str. 279)

H: *Mr. Damir Ljubić,* v. r. (izvor 2, str. 148) *Borjana Krišto,* v. r. (izvor 5, str. 64) *Dr. Sifet Podžić,* v. r. (izvor 8, str. 31) *Dr. Miro Džakula,* v. r. (izvor 11, str. 47) *Halil Lagumdžija,* v. r. (izvor 14, str. 280)

[29] U *Srpskom jezičkom priručniku* naznačeno je i da nije prihvaćeno, kao što je bilo u nekadašnjem Pravopisu, da se skraćenica dr mijenja po padežima: „dra, dru, drom“ (Ivić i dr. 2011: 114).

[30] Ova skraćenica upisana je u *rečniku uz pravopis* uz punu riječ *svojeručno*, dok riječi *vlastoručno* nema u ovom popisu. Da se samoj riječi *svojeručno* daje prednost u odnosu na *vlastoručno,* jasno je poretkom ovim odrednica u *Rečniku srpskoga jezika*, u kojem se *vlastoručno* upućuje na *svojeručno* (azbučni poredak) (Vujanić i dr. 2007: 158, 1206).

S: *Мр Дамир Љубић, с. р.* (izvor 3, str. 144) *Борјана Кришто, с. р.* (izvor 6, str. 58) *Др Сифет Поџић, с. р.* (izvor 9, str. 36) *Др Миро Џакула, с. р.* (izvor 12, str. 51) *Халил Лагумџија, с. р.* (izvor 15, str. 279)

Dakle, na osnovu ovih skraćenica razlikuju se izvori s obzirom na jezičku verziju, ali su ovdje presudna različita normativna načela u standardima, odnosno norme zahtijevaju da se tekstovi razlikuju po upotrebi skraćenica – pisanju s tačkom ili bez nje, te odabiru različitih polazišnih riječi od kojih nastaju različite skraćenice.

Složene skraćenice

O tvorbi složenih skraćenica, njihovoj promjeni te određenim nepromjenjivim skraćenicama govorili smo detaljno ranije, ističući posebice različite pristupe pravopisnih priručnika o ovim pitanjima. Ovdje ćemo istaknuti još i njihova pravila u pogledu pisanja složenih skraćenica s imenicama. U *Pravopisu bosanskoga jezika* (2017) izmijenjeno je ranije postavljeno pravilo ovoga priručnika vezano za ovakve veze riječi: prvim izdanjem dozvoljeno je i vezivanje crticom nepromjenjive odredbe, tj. složene skraćenice i upravne imenice, i odvojeno pisanje, bez crtice (*RTV-program* / *RTV program, TV-antena* / *TV antena, VKV-stolar* / *VKV stolar*) (Halilović 1996: 39); drugo izdanje zadržalo je samo jedan način pisanja – s crticom (*RTV-program, TV-antena, VKV-stolar* i sl.) (Halilović 2017: 32); *Bosanski pravopis* nije podržao ovaj potonji način pisanja, samo je odvojeno pisanje preporučeno (*TV program, SMS poruka, USB memorija* i sl.)[31] (Bulić 2022: 385). U hrvatskom standardu nije bilo dilema ni izmjena, između njih se ne piše crtica: *HT usluge, TV pretplata, VKV djelatnik* i sl. (Babić – Moguš 2011: 59)[32], *ACI marina, GM proizvod, LED žarulja, PET ambalaža* i sl. (Jozić i dr. 2013: 80)[33], a ni u srpskome: *TV program, CGS sistem, SMS poruka* i sl. (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 83)[34].

U izvorima istraživanja koriste se složene skraćenice tvorene i od naziva stranoga porijekla (npr. UNESCO/УНЕСКО, ECTS/ЕЦТС, CMS/ЦМС)[35], kao i od domaćih naziva (npr. OS BiH / ОС БиХ, PDV/ПДВ)[36].

[31] Složene skraćenice i imenice koje označavaju jednu pojmovnu cjelinu ne odvajaju se crticom.
[32] Ne smatraju se polusloženicama imeničke sveze u kojima je prvi dio kratica koja se osjeća kao pridjev, a napisana je velikim slovima.
[33] Pokrata i imenica pišu se kao dvije riječi. U svezama koje se sastoje od pokrate i imenice pokrata se ne sklanja.
[34] Odvojeno se pišu spojevi sa višeslovnim (verzalnim) skraćenicama.
[35] *United Nations High Educational, Scientific and Cultural Organization*, *European Credit Transfer System*, *Content management system*.
[36] *Oružane snage Bosne i Hercegovine*, *Porez na dodanu vrijednost* / *Porez na dodatu vrijednost*.

B: (…) - *poštujući Konvenciju Vijeća Evrope/UNESCO-a o priznavanju visokoškolskih kvalifikacija u evropskoj regiji - Lisabonska konvencija i njene prateće dokumente; - poštujući UNESCO-vu Preporuku o priznavanju kvalifikacija i studija u visokom obrazovanju i druge bitne dokumente;* (…) (izvor 1, str. 145) (…) - *priznavanje kratkih perioda studija, perioda vezanih za studentsku mobilnost s ECTS sistemom bodovanja kao glavnim instrumentom;* (…) (izvor 1, str. 145) (…) *(od pojedinačnog ECTS boda)* (…) (izvor 1, str. 145) *Za donošenje rješenja o odsustvu iz stava (1) ovog člana nadležno je lice iz člana 181. Zakona o službi u OS BiH.* (izvor 7, str. 41) *…i koji ne primi razliku PDV-a u roku od 30 dana od dana podnošenja PDV prijave;* (…) (izvor 10, str. 51) *…u slučajevima kada se pojavi situacija koja nije definisana navedenim razlozima u CMS-u.* (izvor 13, str. 279) *(Spajanje predmeta u TCMS-u)* (izvor 16, str. 281) …, *glavni tužilac razmatra prijedlog i, kroz TCMS sistem, dnevnom naredbom odobrava ili ne odobrava provođenje radnje spajanja predmeta.* (izvor 16, str. 281)

H: (…) - *poštujući Konvenciju Vijeća Europe/UNESCO-a o priznavanju visokoškolskih kvalifikacija u europskoj regiji - Lisabonska konvencija i njene prateće dokumente; - poštujući UNESCO-vu Preporuku o priznavanju kvalifikacija i studija u visokom obrazovanju i druge bitne dokumente;* (…) (izvor 2, str. 146) (…) - *priznavanje kratkih razdoblja studija, razdoblja vezanih za studentsku mobilnost s ECTS sustavom bodovanja kao glavnim instrumentom;* (…) (izvor 2, str. 147) (…) *(od pojedinačnog ECTS boda)* (…) (izvor 2, str. 147) *Za donošenje rješenja o odsustvu iz stavka (1) ovoga članka nadležna je osoba iz članka 181. Zakona o službi u OS BiH.* (izvor 8, str. 31) *…i koji ne primi razliku PDVa*[37] *u roku od 30 dana od dana podnošenja PDV prijave;* (…) (izvor 11, str. 44) *…u slučajevima kada se pojavi situacija koja nije definirana navedenim razlozima u CMS-u.* (izvor 14, str. 279) *(Spajanje predmeta u TCMS-u)* (izvor 17, str. 281) …, *glavni tužitelj razmatra prijedlog i, kroz TCMS sustav, dnevnom naredbom odobrava ili ne odobrava provođenje radnje spajanja predmeta.* (izvor 17, str. 281)

S: (izvor 3, str. 143) (…) - *поштујући Конвенцију Савјета Европе/УНЕСКО-а о признавању високошколских квалификација у Европској регији - Лисабонска конвенција и њене пратеће документе; - поштујући УНЕСКО-ву Препоруку о признавању квалификација и студија у високом образовању и друге битне документе;* (…) (izvor 3, str. 143) (…) - *признавање кратких периода студија, периода везаних за студентску мобилност са ЕЦТС системом бодовања као главним инструментом;* (…) (izvor 3, str. 143) (...) *(од појединачног ЕЦТС*

[37] Ovaj primjer posmatrat ćemo tek kao štamparsku ili korekturnu grešku, i nećemo mu poklanjati posebnu pažnju.

бода) (…) (izvor 3, str. 144) *За доношење рјешења о одсуству из става (1) овог члана надлежно је лице из члана 181. Закона о служби у ОС БиХ.* (izvor 9, str. 36) …*и који не прими разлику ПДВ-а у року од 30 дана од дана подношења ПДВ пријаве;* (…) (izvor 12, str. 48) …*у случајевима када се појави ситуација која није дефинисана наведеним разлозима у ЦМС-у.* (izvor 15, str. 278) *(Спајање предмета у ТЦМС-у)* (izvor 18, str. 280) …, *главни тужилац разматра приједлог и, кроз ТЦМС систем, дневном наредбом одобрава или не одобрава провођење радње спајања предмета.* (izvor 18, str. 280)

U izvorima na srpskome strane verzalne skraćenice redovno su transliterirane i napisane ćirilicom kao i ostatak teksta, što je, kako smo i vidjeli, propisano kao jedan od načina pisanja ovih jedinica u *Pravopisu srpskoga jezika*, pri čemu se naziv UNESCO prilagođava inventaru slova ćirilice i piše УНЕСКО (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 146-147). U svim ostalim slučajevima nije pravljena razlika među jezičkim verzijama u upotrebi složenih skraćenica, bilo prilikom označavanja njihove promjenjivosti i vezivanja crticom padežnog nastavka za nju (UNESCO-a/УНЕСКО-а, PDV-a/ПДВ-а, CMS-u/ЦМС-у, TCMS-u/ТЦМС-у), te tvorbe pridjeva dodavanjem sufiksa (UNESCO-vu/УНЕСКО-ву), bilo odvojenoga pisanja veze složene skraćenice i imenice (ECTS sistem / ECTS sustav / ЕЦТС систем, PDV prijava / ПДВ пријава, TCMS sistem / TCMS sustav / ТЦМС систем). Kako samo *Pravopis bosanskoga jezika* (2017) vezu složene skraćenice i imenice tretira kao polusloženicu, valja napomenuti da, ukoliko tekst na bosanskome uspoređujemo s ovim izdanjem, ovaj način pisanja nije usklađen s njegovim normativnim načelima. Ipak, činjenica da je njegovo prvo izdanje nudilo dvostrukost opravdava donekle zadržavanje jednoga od tih rješenja i dalje u praksi, dok utjecaj *Bosanskoga pravopisa* (2022) nije mogao biti toliko presudan na širenje ovih pojava s obzirom na to da je on novijega postanja i tek postaje predmetom analiza i procjena u jezičkoj bosnistici. Razlika među jezičkim verzijama nije napravljena ni u primjeru odvojenoga pisanja *OS BiH / ОС БиХ*, za koje se ne nalazi opravdanje niti u jednom od priručnika: u jednima je eksplicitno naglašeno da se sva slova pišu sastavljeno, npr. ANUBiH, a ne ANU BiH (Halilović 2017: 97; Bulić 2022: 406), ili da se verzalne skraćenice pišu bez međuslovnih bjelina (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 146)[38], a u drugima se iz popisa skraćenica prepoznaje njihovo sastavljeno pisanje, npr. MORH[39], VSRH[40] (Anić –

[38] Primjerom ANUBiH naznačeno je da se veznik *i* piše malim slovom, a skraćenica je, naravno, napisana sastavljeno (Ivić i dr. 2011: 114).
[39] Ministarstvo obrane Republike Hrvatske
[40] Vrhovni sud Republike Hrvatske

Silić 2001: 964, 969; Jozić i dr. 2013: 297, 466) ili MPRH[41], OSRH[42] (Jozić i dr. 2013: 297, 343)[43]; dakle, ovaj način pisanja neprihvatljiv je za bilo koju normu.

Među složenim skraćenicama izdvajamo posebnu skupinu specifičnu za tekstove nastale pripremanjem jednoga dokumenta na tri jezičke verzije: odabir različitih leksičkih jedinica koje postaju polazne riječi za skraćivanje uzrokuju upotrebu različitih složenih skraćenica u jezičkim verzijama, npr. *Zajednički štab* i *Zajednički stožer* daju različite skraćenice – ZŠ na bosanskome i srpskome, ZS na hrvatskome, ili npr. *Uprava za indirektno oporezivanje* i *Uprava za neizravno oporezivanje* – UIO na bosanskome i srpskome, UNO na hrvatskome. Zbog njihove česte upotrebe ili makar njihovih čestih punih naziva ove skraćenice i neće ugroziti razumijevanje tekstova, no naredni slučaj vrijedi sagledati detaljnije. U ovim izvorima nerijetko se na početku teksta navodi puni naziv čega i u zagradi skraćenica koja će se nadalje koristiti mjesto punog naziva, ali kada je to tzv. prigodna skraćenica, korištena samo u tom tekstu, nastala od različitih leksičkih jedinica, bez obzira što je pojašnjena na samome početku teksta, u jednom trenutku, ipak, može izazvati nesporazum, posebno ukoliko se čitaju različite jezičke verzije: na bosanskome i srpskome PVL (*profesionalno vojno lice*), na hrvatskome DVO (*djelatne vojne osobe*).

B: *Ovim pravilnikom utvrđuje se način, kriteriji i administrativne procedure korištenja godišnjeg odmora i odsustva profesionalnih vojnih lica (u daljnjem tekstu: PVL).* (izvor 7, str. 39) *Načelniku ZŠ OS BiH i generalnom inspektoru MO BiH plan korištenja godišnjeg odmora odobrava ministar odbrane BiH.* (izvor 7, str. 40) *a) "UIO" znači Uprava za indirektno oporezivanje;* (…) (izvor 10, str. 51)

H: *Ovim pravilnikom utvrđuje se način, kriteriji i administrativne procedure korištenja godišnjeg odmora i odsustva djelatnih vojnih osoba (u daljnjem tekstu: DVO).* (izvor 8, str. 28) *Načelniku ZS OS BiH i generalnom inspektoru MO BiH plan korištenja godišnjeg odmora odobrava ministar obrane BiH.* (izvor 8, str. 30) *a) "UNO" znači Uprava za neizravno oporezivanje;* (…) (izvor 11, str. 44)

S: *Овим правилником утврђује се начин, критеријуми и административне процедуре коришћења годишњег одмора и одсуства професионалних војних лица (у даљњем тексту: ПВЛ).* (izvor 9, str. 34) *Начелнику ЗШ ОС БиХ и генералном инспектору МО БиХ план*

[41] Ministarstvo pravosuđa Republike Hrvatske
[42] Oružane snage Republike Hrvatske
[43] Također, i iz savjeta o njihovom deklliniranju potvrđuje se njihovo sastavljeno pisanje: „Pokrate koje sadržavaju i pokratu *RH* (poput *MORH* i *OSRH*) sklanjaju se kao i sve ostale pokrate“ (Blagus Bartolec i dr. 2016: 74).

коришћења годишњег одмора одобрава министар одбране БиХ. (izvor 9, str. 35) *a) "УИО" значи Управа за индиректно опорезивање;* (…) (izvor 12, str. 47)

I za skraćenicu MO BiH / МО БиХ vrijedi jednaka ocjena nepravilnoga pisanja za sve tri norme, kao i za skraćenicu OS BiH / ОС БиХ, no za skraćenicu ZS OS BiH / ЗШ ОС БиХ izdvojit ćemo preporuku iz *Bosanskoga pravopisa* da je nekada skraćeni naziv bolje zapisati kao slijed više manjih skraćenica i odvojiti ih bjelinama da bi se osigurala značenjska prepoznatljivost – ostavljeno je da „onaj ko piše procijeni“ da li je ugrožena prepoznatljivost naziva i odluči kako će ovakve nazive pisati (Bulić 2022: 407)[44]. Premda stoji preporuka u jednome priručniku o ovim slučajevima, valja istaknuti da ostali nisu to predvidjeli niti ponudili kao prihvatljiv način pisanja.

Mjerne jedinice

Pravopisna literatura triju jezika, kako smo ranije i utvrdili, oznake za mjerne jedinice različito tretira u odnosu na ostale skraćenice, no bez obzira gdje ih svrstavali, jednako se pišu – u skladu s međunarodnim dogovorom i sistemom – velikim ili malim slovom, zavisno od njihovoga porijekla, i bez tačke na kraju. Norma srpskoga nalaže da po pravilu zadržavaju izvornu latiničku grafiju, samo se u tekstovima opšte namjene mogu pisati ćirilicom (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 145-146).

U izvorima istraživanja oznake za mjerne jedinice pišu se u skladu s pravopisnim načelima triju jezika, te i na srpskome zadržavaju latiničku grafiju.

B: *h) da sadrži najmanje 32% m/m vodenog ekstrakta;* (…) (izvor 4, str. 60) *c) da sadrže najviše 15% sprašenih dijelova (čestice manje od 0,75 mm)*; (…) (izvor 4, str. 61)

H: *h) da sadrži najmanje 32% m/m vodenog ekstrakta;* (…) (izvor 5, str. 63) *c) da ne sadrži više od 15% praškastih dijelova (čestice manje od 0,75 mm);* (…) (izvor 5, str. 63)

S: *x) да садржи најмање 32% m/m воденог екстракта;* (…) (izvor 6, str. 57) *ц) да садрже највише 15% спрашених дијелова (честице мање од 0,75 mm);* (…) (izvor 6, str. 58)

[44] Npr. umjesto UOJZUUKC Tuzla (Upravni odbor Javne zdravstvene ustanove Univerzitetski klinički centar) može se pisati UO JZU UKC Tuzla, pa i MUP TK i sl.

Zaključak

Nakon prikaza klasifikacije skraćenica i pravopisnih načela triju standarda o njihovom pisanju (i čitanju), te provedenom istraživanju na određenom korpusu zakonodavno-pravnih tekstova, izdvajamo sljedeće:

- pored upotrebe običnih skraćenica za riječi *broj*, *član*/*članak*, *tačka*/*točka* (br., čl., tač./toč.) vrlo se često koriste i pune riječi, te se ne može reći da su ove skraćenice frekventnije od njih i da su se svojom namjenom nametnule kao dominantnije jedinice u upotrebi od punih riječi;
- za riječ *tačka*/*točka* nema potvrde za skraćenicu t., normiranu u svim jezicima, nego je na njenom mjestu skraćenica tač./toč.;
- za riječ *stav*/*stavak* nije potvrđena upotreba skraćenice; za ovu neočekivanu pojavu možemo „tražiti krivca“ u pravopisnim priručnicima ovih jezika; naime, rijetko priručnici imaju ponuđenu skraćenicu st. za riječ *stavak* (pored *stariji* i *stoljeće*) (Jozić i dr. 2013: 424) ili *stav* (uz *stanica*, *stotina*, *stoljeće*) (Simić 2006: 131), dok je ostali nemaju; nema valjanog razloga da se skraćenica st. ne ponudi i za *stav* – i *Pravopis bosanskoga jezika* i *Pravopis srpskoga jezika* skraćenicu st. nude za dva značenja: *stariji* i *stoljeće* (Halilović 2017: 108), odnosno *stari* i *stoljeće* (Pešikan – Jerković – Pižurica 2018: 145), te uvođenjem još jednoga ne bi značilo ni presedan ni ugrožavanje temeljnih normativnih načela, a kako se redovno, pogotovo u tekstovima ove prirode, riječ *stav*/*stavak* koristi uz riječ *član*/*članak*, tako ni njena upotreba ne bi unijela nimalo sumnje o kojem se značenju radi;
- stoga u ovim izvorima i nije iskorištena ekonomičnost izraza u kojem bi se koristile sve tri skraćenice – čl., st., t.;
- u korist i pojedinačne upotrebe skraćenica čl., st., ili t. u svim jezičkim verzijama ide i činjenica da bi se time izbjegao veliki broj razlika načinjenih među verzijama jednoga dokumenta; naime, i ranija istraživanja pokazala su da su među najbrojnijim pojavama po kojima se jezičke verzije razlikuju upravo riječi *član*/*članak*, *stav*/*stavak* (Mešanović-Meša 2022a, 2022b, 2023), te bi skraćenice upravo i bile najbolje rješenje da se tekstovi oslobode ovoga tereta; a ako k tome dodamo da je i u jednom tekstu teško zadržati jednaku upotrebu ovih riječi (što smo vidjeli i u izvoru na hrvatskome /br. 8/ u kojem se našla i riječ *stav*

pored *stavak*), jasno je kolika bi bila višestruka korist upotrebe skraćenice naspram pune riječi (to isto vrijedi i za *član*/*članak* i *tačka*/*točka*, odnosno njihove skraćenice);

- redovno se koriste skraćenice npr. i itd., a pored skraćenice i sl. potvrđeno je i pisanje punog izraza *i slično*;
- kod upotrebe običnih skraćenica koje su poslužile da se dokumenti razlikuju međusobno s obzirom na jezik kojim su pisane izdvajamo skraćenice koje su pravopisno različito prihvaćene u jezičkim standardima (dr./dr, mr./mr), skraćenice čija je različita upotreba uvjetovana različitim polazišnim riječima što se skraćuju (s. r. / v. r.), te jedan slučaj različite upotrebe skraćenica i sl. i itd.;
- složene skraćenice upotrijebljene u ovim izvorima podijelit ćemo na dvije grupe: jednu u kojoj se jednako koriste bez obzira na jezičku verziju, osim što su u latiničkoj ili ćiriličkoj grafiji (promjenjivost se označava crticom ispred padežnog nastavka ili sufiksa, između složene skraćenice i imenice ne piše se crtica premda se u aktuelnoj normi bosanskoga to zahtijeva, odvojeno se pišu dijelovi složenih skraćenica unatoč kršenju pravopisnih načela svih standarda), drugu u kojoj se složene skraćenice razlikuju s obzirom na jezičku verziju (polazišne riječi koje se skraćuju uzrokuju takve pojave, npr. UIO/UNO, PVL/DVO);
- bilježenje mjernih jedinica jednako je u svim jezičkim verzijama (latiničkom grafijom).

Uprkos prednostima koje imaju skraćenice u odnosu na pune riječi, tj. njihovoj ekonomičnosti i uštedi prostora, skraćenice u ovim zakonodavno-pravnim tekstovima nisu u velikom broju slučajeva zamijenile pune riječi, kako se i očekivalo u tekstovima ove prirode. Jasno je pak da u njihovoj upotrebi nema namjere da one budu jedinice koje će uvećati broj već postojećih razlika među izvorima na bosanskom, hrvatskom i srpskom jeziku – čak se upotrebljavaju na jednak način i kada to norme niti jednog standarda ne prihvataju (OS BiH, MO BiH) ili makar norma jednog jezika (npr. ECTS sistem, PDV prijava, TCMS sistem na bosanskome). Vrlo je važno istaknuti da bi dosljedna i češća upotreba skraćenica mogla smanjiti i veliki broj razlika među jezičkim verzijama jednoga dokumenta s obzirom na to da se uglavnom skraćenice na jednak način normiraju i prihvataju u sva tri standarda koja funkcioniraju kao službeni jezici u BiH, a pune riječi donose mnogo više razlika među jezičkim verzijama dokumenata (*član* i *članak* imaju istu skraćenicu čl., *stav* i *stavak* također bi mogli imati istu skraćenicu st., kao što se i *tačka* i *točka* pišu skraćeno t.). Višestruke pogodnosti ovih jedinica nisu, dakle, u potpunosti prepoznate i iskorištene u ovim izvorima. S druge strane, specifičnost ovih izvora glede upotrebe skraćenica

jeste upotreba složenih skraćenica, i ustaljenih i prigodnih, tvorenih od različitih polazišnih riječi čime se povećava i broj razlika među verzijama dokumenata, ali ugrožava i značenjska „prohodnost“ među verzijama (lakše je razumjeti različite riječi nego skraćenicu od njih). Stoga ih treba upotrebljavati s oprezom i u krajnje nužnim slučajevima.

Literatura

1. Anić, Vladimir, Josip Silić (2001), *Pravopis hrvatskoga jezika*, Novi Liber, Školska knjiga, 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, Božidar Finka, Milan Moguš (2004), *Hrvatski pravopis (VIII izdanje),* Školska knjiga, Zagreb
4. Babić, Stjepan, Milan Moguš (2011), *Hrvatski pravopis (2. izdanje)*, Školska knjiga, Zagreb
5. Barić, Eugenija, Mijo Lončarević, Dragica Malić, Slavko Pavešić, Mirko Peti, Vesna Zečević, Marija Znika (1997), *Hrvatska gramatika (II. promijenjeno izdanje)*, Školska knjiga, Zagreb
6. Blagus Bartolec, Goranka, Lana Hudeček, Željko Jozić, Ivana Matas Ivanković, Milica Mihaljević (2016), *555 jezičnih savjeta*, Institut za jezik i jezikoslovlje, Zagreb
7. Bulić, Refik (2022), *Bosanski pravopis*, Institut za bosanski jezik i književnost, Tuzla
8. Fekete, Egon (2008), *Jezičke doumice (Knjiga prva),* Beogradska knjiga, Beograd
9. Halilović, Senahid (1996), *Pravopis bosanskoga jezika*, Kulturno društvo Bošnjaka Preporod, Sarajevo
10. Halilović, Senahid (2017), *Pravopis bosanskoga jezika (drugo, izmijenjeno i dopunjeno izdanje)*, Slavistički komitet, Sarajevo
11. Halilović, Senahid, Ismail Palić, Amela Šehović (2010), *Rječnik bosanskoga jezika*, Filozofski fakultet, Sarajevo
12. Ivić, Pavle, Ivan Klajn, Mitar Pešikan, Branislav Brborić (2011), *Srpski jezički priručnik*, Beogradska knjiga, Službeni glasnik, Beograd
13. Jahić, Dževad, Senahid Halilović, Ismail Palić (2000), *Gramatika bosanskoga jezika*, Dom štampe, Zenica

14. Jozić, Željko, Goranka Blagus Bartolec, Lana Hudeček, Kristian Lewis, Milica Mihaljević, Ermina Ramadanović, Matea Birtić, Jurica Budja, Barbara Kovačević, Ivana Matas Ivanković, Alen Milković, Irena Miloš, Tomislav Stojanov, Kristina Štrkalj Despot, *Hrvatski pravopis* (2013), Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, Zagreb
15. Katnić-Bakaršić, Marina (2001), *Stilistika (priručnik za studente)*, Ljiljan, Sarajevo
16. Klajn, Ivan (2011), *Rečnik jezičkih nedoumica (12. izdanje)*, Prometej, Novi Sad
17. Mešanović-Meša, Emira (2011), *Kontrastivna analiza bosanskog, hrvatskog i srpskog jezika u zakonima Federacije Bosne i Hercegovine*, Slavistički komitet, Sarajevo
18. Mešanović-Meša, Emira (2019), *Jezik u bosanskohercegovačkom zakonodavstvu*, Slavistički komitet, Sarajevo
19. Mešanović-Meša, Emira (2022a), „Službena trojezičnost u Bosni i Hercegovini: Od formalizma do zbilje“, *Bosanskohercegovački slavistički kongres III: Zbornik radova (knjiga 1)*, Slavistički komitet, 257-284, Sarajevo
20. Mešanović-Meša, Emira (2022b), „Službena trojezičnost u Bosni i Hercegovini na primjeru jednoga dokumenta“, *SaZnanje*, Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, 55-69, Zenica
21. Mešanović-Meša, Emira (2023), „Jedan dokument s tri jezičke verzije – sudba bosanskohercegovačka“, *Književni jezik*, 34, Univerzitet u Sarajevu – Institut za jezik, 113-146, Sarajevo
22. Nuhodžić, Lejla, Tamara Čapelj, Aleksandra Aginčić, Adnan Bešić (2013), *Priručnik pojmova i izraza najčešće korištenih u jeziku pravopisnih propisa institucija BiH = Priručnik pojmova i izraza najčešće korišćenih u jeziku pravnih propisa institucija BiH*, Parlamentarna skupština Bosne i Hercegovine, Sarajevo
23. Pešikan, Mitar, Jovan Jerković, Mato Pižurica (2018), *Pravopis srpskoga jezika (treće izdanje)*, Matica srpska, Novi Sad
24. Simić, Radoje (2006), *Srpski pravopis (II izdanje)*, Jasen, Beograd
25. Stanojčić, Živojin, Ljubomir Popović (2008), *Gramatika srpskog jezika za gimnazije i srednje škole (jedanaesto, prerađeno izdanje)*, Zavod za udžbenike, Beograd
26. Težak, Stjepko, Stjepan Babić (2005), *Gramatika hrvatskoga jezika (priručnik za osnovno jezično obrazovanje) (15. izdanje)*, Školska knjiga, Zagreb

27. 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

Izvori

Izvor 1 – *PREPORUKE O PRIZNAVANJU SPECIFIČNIH OBLIKA UČENJA,* Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVI, br. 69, 14. oktobra/listopada 2022. godine, bosanski jezik

Izvor 2 – *PREPORUKE O PRIZNAVANJU SPECIFIČNIH VIDOVA UČENJA,* Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVI, br. 69, 14. oktobra/listopada 2022. godine, hrvatski jezik

Izvor 3 – *ПРЕПОРУКЕ О ПРИЗНАВАЊУ СПЕЦИФИЧНИХ ОБЛИКА УЧЕЊА,* Службени гласник Босне и Херцеговине, год. XXVI, бр. 69, 14. октобар 2022, српски језик

Izvor 4 – *PRAVILNIK O ČAJU, BILJNOM ČAJU, VOĆNOM ČAJU I INSTANT ČAJU*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 24, 7. aprila/travnja 2023, bosanski jezik

Izvor 5 – *PRAVILNIK O ČAJU, BILJNOM ČAJU, VOĆNOM ČAJU I INSTANT ČAJU*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 24, 7. aprila/travnja 2023, hrvatski jezik

Izvor 6 – *ПРАВИЛНИК О ЧАЈУ, БИЉНОМ ЧАЈУ, ВОЋНОМ ЧАЈУ И ИНСТАНТ ЧАЈУ,* Службени гласник Босне и Херцеговине, год. XXVII, бр. 24, 7. априла 2023, српски језик

Izvor 7 – *PRAVILNIK O UTVRĐIVANJU NAČINA I KRITERIJA ZA KORIŠTENJE GODIŠNJEG ODMORA I ODSUSTVA PROFESIONALNIH VOJNIH LICA*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 2, 10. siječnja/januara 2023. godine, bosanski jezik

Izvor 8 – *PRAVILNIK O UTVRĐIVANJU NAČINA I KRITERIJA ZA KORIŠTENJE GODIŠNJEG ODMORA I ODSUSTVA DJELATNIH VOJNIH OSOBA*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 2, 10. siječnja/januara 2023. godine, hrvatski jezik

Izvor 9 – *ПРАВИЛНИК О УТВРЂИВАЊУ НАЧИНА И КРИТЕРИЈУМА ЗА КОРИШЋЕЊЕ ГОДИШЊЕГ ОДМОРА И ОДСУСТВА ПРОФЕСИОНАЛНИХ ВОЈНИХ ЛИЦА,* Службени гласник Босне и Херцеговине, год. XXVII, бр. 2, 10. јануара 2023, српски језик

Izvor 10 – *INSTRUKCIJA O POSTUPKU OBRAČUNA, NAPLATE I ISPLATE ZATEZNE KAMATE*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 2, 10. siječnja/januara 2023, bosanski jezik

Izvor 11 – *INSTRUKCIJA O POSTUPKU OBRAČUNA, NAPLATE I ISPLATE ZATEZNE KAMATE*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 2, 10. siječnja/januara 2023, hrvatski jezik

Izvor 12 – *ИНСТРУКЦИЈА О ПОСТУПКУ ОБРАЧУНА, НАПЛАТЕ И ИСПЛАТЕ ЗАТЕЗНЕ КАМАТЕ,* Службени гласник Босне и Херцеговине, год. XXVII, бр. 2, 10. јануара 2023, српски језик

Izvor 13 – *PRAVILNIK O IZMJENAMA I DOPUNAMA PRAVILNIKA O SISTEMU ZA AUTOMATSKO UPRAVLJANJE PREDMETIMA U SUDOVIMA (CMS)*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 3, 13. siječnja/januara 2023, bosanski jezik

Izvor 14 – *PRAVILNIK O IZMJENAMA I DOPUNAMA PRAVILNIKA O SUSTAVU ZA AUTOMATSKO UPRAVLJANJE PREDMETIMA U SUDOVIMA (CMS)*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 3, 13. siječnja/januara 2023, hrvatski jezik

Izvor 15 – *ПРАВИЛНИК О ИЗМЈЕНАМА И ДОПУНАМА ПРАВИЛНИКА О СИСТЕМУ ЗА АУТОМАТСКО УПРАВЉАЊЕ ПРЕДМЕТИМА У СУДОВИМА (ЦМС),* Службени гласник Босне и Херцеговине, год. XXVII, бр. 3, 13. јануара 2023, српски језик

Izvor 16 – *PRAVILNIK O IZMJENAMA I DOPUNI PRAVILNIKA O SISTEMU ZA AUTOMATSKO UPRAVLJANJE PREDMETIMA U TUŽILAŠTVIMA (TCMS)*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 3, 13. siječnja/januara 2023, bosanski jezik

Izvor 17 – *PRAVILNIK O IZMJENAMA I DOPUNI PRAVILNIKA O SUSTAVU ZA AUTOMATSKO UPRAVLJANJE PREDMETIMA U TUŽITELJSTVIMA (TCMS)*, Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, god. XXVII, br. 3, 13. siječnja/januara 2023, hrvatski jezik

Izvor 18 – *ПРАВИЛНИК О ИЗМЈЕНАМА И ДОПУНИ ПРАВИЛНИКА О СИСТЕМУ ЗА АУТОМАТСКО УПРАВЉАЊЕ ПРЕДМЕТИМА У ТУЖИЛАШТВИМА (ТЦМС),* Службени гласник Босне и Херцеговине, год. XXVII, бр. 3, 13. јануара 2023, српски језик

ABBREVIATIONS IN LEGASLATIVE AND LEGAL DOCUMENTS IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

Legislative and legal documents in Bosnia and Herzegovina are published in all three official languages, so they have three different linguistic versions in official gazettes – Bosnian, Croat and Serbian. Among the versions, certain spelling and gramatical differences are introduces to distinguish each version from the others. These differences should reflect the spelling and gramatical variations among their respective standards. Given that these documents belong to the administrative style, abbreviations have a significant plase in this corpus due to their nature. Up until now, abbreviations have not been the focus of the articals addressing this issue. One of the goals of this study is to examine their usage in these documents, comapring them with normative status and guidelines in language standards.

Keywords*: abbreviations, official language, Bosnian, Croat, Serbian, norm*

UDK 371.322.2::811.163.43
Izvorni naučni rad

Belma Smlatić Harčević

ISKUSTVA UČENIKA RAZREDNE NASTAVE SA PISANJEM DIKTATA U NASTAVI BOSANSKOG JEZIKA

Sažetak

Praćenje, vježbanje sa svrhom unapređenja, a potom i vrednovanje rada učenika i njihovih postignuća sastavni su dio nastavnog procesa. Različiti su modeli realizacije navedenih aktivnosti, a jedan od njih je i upotreba diktata. Postoji više vrsta diktata i koriste se za uvježbavanje/provjeru usvojenosti gramatičkih i pravopisnih pravila, ali i usavršavanje tehnike pisanja. Dosadašnja istraživanja utvrdila su da metodičari imaju različita mišljenja o ovoj vrsti pismene vježbe: za neke su to korisne vježbe, sa obrazovnom vrijednošću, dok su za druge zastarjele, bez individualizacije. Odgovore na pitanja kakvo iskustvo sa pisanjem diktata u nastavi bosanskog jezika imaju učenici razredne nastave, sa kakvim se poteškoćama susreću te kakve osjećaje izaziva u njima ponudit će nam ovaj rad.

***Ključne riječi**: bosanski jezik, diktati, učenik, razredna nastava*

Uvod

Od svakog pojedinca društvene zajednice očekuje se razvijena pismenost. Pod pismenošću se podrazumijeva „najširа sposobnost pismenog izražavanja“, odnosno „shvatanje koje obuhvata obim znanja i praktičnu primenu znanja iz jezika i pravopisa, stila i bogatstva izražajnih sredstava kojima (čovjek, učenik) vešto u pismu rukuje u svakoj prilici“ (*Pedagoški rečnik* 1967: 139-140). Za normalno funkcioniranje u društvu potrebno je imati jezičku, matematičku, ekološku, digitalnu, medijsku pismenost... Prva, osnovna, najvažnija vrsta pismenosti jeste jezička pismenost – ona se odnosi na sposobnost čitanja i pisanja, te je fokus ovog rada upravo na njoj. Pismenost se stječe kroz formalno i neformalno obrazovanje, a najveći značaj, ipak, treba dati razrednoj nastavi, jer je tada prisutan najveći intenzitet u procesu opismenjavanja. Naravno, učenicima je potrebno mnogo vježbe, truda i strpljenja za usvajanje i usavršavanje pismenosti. Najbolji način na koji učenici uvježbavaju usvojena gramatičko-pravopisna pravila, ali i usvajaju tehniku pisanja i usavršavaju rukopis jesu pismene vježbe. Jedan od oblika pismenih vježbi jeste diktat. Iako o diktatima postoje oprečna mišljenja, oni imaju svoju vrijednost. Istraživanjem (Šimleša i dr. 1959), u kojem se koristio diktat sa predusretanjem pogrešaka, dokazano je da diktat ima obrazovnu vrijednost, a to je stjecanje pravopisne pismenosti. Napredak pismenosti u eksperimentalnoj grupi iznosio je 37,5%, dok je u kontrolnoj grupi napredak iznosio 13,8% (Peruško 1971). Vrijednost diktata u nastavi potvrđuje i istraživanje objavljeno u radu *Dictation Activities in Reading and Writing Instruction* (Gültekin, Güvey Aktay 2014). Ispitani učitelji naglasili su vrijednost diktata u nastavi početnog čitanja i pisanja, rekavši da je diktat važna, potrebna i korisna aktivnost.

U realizaciji diktata učestvuju učitelj i učenici. Učitelj diktira, a učenici zapisuju ono što čuju u skladu sa instrukcijom i vrstom diktata. Kako je cjelokupna nastava usmjerena ka učenicima, njihov stav je od iznimne važnosti. Stoga smo upravo njihovim iskustvima posvetili pažnju u ovom radu.

Teorijske osnove rada

Diktat

Diktati su pismene vježbe koje služe za uvježbavanje ili provjeru usvojenosti gramatičko-pravopisnih pravila. To su pravopisne i pravogovorne vježbe, jer učenici, dok učitelj diktira, registriraju njegov govor, koji treba da bude pravilan, a zatim ga zapisuju (Težak 1996). Diktati nemaju samo funkciju razvoja gramatičko-pravopisne pismenosti, nego se njima usvaja tehnika

pisanja i usavršava rukopis. Ovo je od posebne važnosti, naročito u razrednoj nastavi kada se učenici prvi put upoznaju sa određenim pismom. Oni se mogu koristiti na svim vrstama časova: „na času usvajanja kao kratka priprema za aktivnosti koje slijede, na času ponavljanja, vježbanja i utvrđivanja, ali i na času sistematizacije znanja, ocjenjivanja i vrednovanja“ (Hubijar 1996: 107). Koristi diktata su mnogobrojne i nisu vezane samo za nastavu bosanskog jezika. Koristeći diktat u nastavi, kod učenika razvijamo: tačnost, preciznost, urednost, brzinu reagiranja, spretnost, vidno i slušno pamćenje, kao i operacije logičkog mišljenja (analiza, sinteza, komparacija...). Svrha diktata jeste i da učenike „...pripremaju za snalaženje u mnogim situacijama“ (Visinko 2015: 8). U realizaciji diktata učestvuju učitelj i učenici. Oni koji diktat pišu, učenici, mogu imati različita mišljenja o diktatu. Visinko (2015) tvrdi da učenici rado pišu diktate nezavisno od toga da li će biti ocijenjeni ili ne, jer oni razvijaju takmičarski duh. Milatović (2019) pak smatra da je za učenike razredne nastave diktat složen i zamoran zbog toga što zahtijeva od učenika da sluša, prepozna riječ, zapamti, a onda i zapiše. Tada je on pod stresom da izvrši sve radnje i dovodi do toga da mu diktat postaje odbojan. Uslov dobre realizacije diktata jeste pravilan metodički rad koji treba osigurati učitelj. Milatović (2019: 232) to objašnjava ovako: „Ako diktat kod učenika izaziva nezadovoljstvo, negodovanje i otpor, to znači da smo negde pogrešili u njegovoj primeni.“

Izvođenje diktata

Kao i za svaki drugi čas, tako i za čas na kojem se koristi diktat potrebna je dobra priprema učitelja. Od posebne važnosti je uvodni dio časa kada je potrebno motivirati učenike i pripremiti ih na ono što slijedi. Svojim radom učitelj treba otkloniti strah kod učenika, jer on uzrokuje pogreške. Da bi učitelj pravilno realizirao diktat, potrebno je da ne hoda dok diktira tekst diktata. Kretanje bi umanjilo fokus pažnje na pisanje kod učenika i svi učenici ne bi imali istu mogućnost da dovoljno jasno čuju sadržaj koji se diktira. Milatović (2019) slijed koraka u realizaciji diktata opisuje ovako:

- učitelj izražajno čita, odnosno diktira tekst,
- prilikom diktiranja stoji na jednom mjestu u učionici,
- prvo pročita cijeli tekst, a zatim diktira dio po dio,
- diktira cijelu rečenicu,
- ponovo pročita tekst nakon završenog diktiranja kako bi učenici izvršili provjeru napisanog.

Vrste diktata

Metodičari navode različite vrste diktata, odnosno osnovne vrste diktata uglavnom se ponavljaju, neke pod drugačijim imenom, ali istom izvedbom. Visinko (2015) navodi sljedeće vrste diktata: kontrolni diktat, diktat sa predusretanjem pogrešaka, objašnjeni diktat, izborni diktat, diktat sa obrazloženjem, proučeni diktat, stvaralački diktat, samodiktat (autodiktat). Pavličević-Franić (2005) tome još dodaje istraživački diktat. Tomić (2008) izdvaja kolektivni diktat. Hubijar (1996) navodi osnovnu podjelu: diktat sa komentarom, kontrolni diktat, objašnjeni (eksplikativni) diktat, izborni diktat, stvaralački diktat. U nastavnim planovima i programima Kantona Sarajevo za razrednu nastavu navode se upravo te vrste diktata, sa dodatkom još jedne vrste diktata, a to je diktat sa predusretanjem pogrešaka.

Diktat sa predusretanjem pogrešaka

Postoji nekoliko načina sprečavanja pogrešaka koristeći ovu vrstu diktata. Greške u diktatu predusreću se koristeći izvore znanja u toku pisanja – rječnike, udžbenike, pravopise, plakate. Moguće je i sa učenicima prije pisanja diktata ponoviti jezička pravila koja će biti zastupljena u tekstu diktata. Sva ta pravila vidljivo su istaknuta i pismenim putem na tabli/plakatu/nastavnom listiću i pomažu učenicima da tokom pisanja ne prave greške. Prednost ove vrste diktata je navikavanje učenika na korištenje izvora znanja (Pavličević-Franić 2005), ali i to „što učenik ne piše pogrešku i što mu se u svijesti ne utvrđuje predodžba pogrešno napisane riječi“ (Peruško 1971: 231).

Diktat sa komentarom

Prema Hubijar (1996), prilikom realizacije ove vrste diktata učitelj diktira rečenicu, učenici zapisuju, a potom jedan učenik komentira napisano. Visinko (2015) ovu vrstu diktata naziva diktat sa obrazloženjem i nudi drugačiju realizaciju. Učenici zapisuju izdiktiranu rečenicu i pored pišu gramatičko-pravopisna pravila koja su upotrijebili u toj rečenici koju su zapisali. Isto navodi i Pavličević-Franić (2005). Ova vrsta diktata je zahtjevnija, jer pored praktične primjene znanja traži i teorijsko obrazloženje. Zbog toga diktat sa komentarom treba koristiti umjereno, počevši ga primjenjivati tek u višim razredima razredne nastave (Visinko 2015). Hubijar (1996) ističe da je prednost ove vrste diktata to što su učenici opušteniji i ne strahuju od toga da li će stići zapisati tekst u cijelosti.

Objašnjeni diktat

Naziva se i eksplikativni diktat. Za realizaciju objašnjenog diktata potrebna su dva teksta. Učenicima se objašnjavaju jezička pravila koja će biti zastupljena u diktatu koristeći jedan tekst. Učenici su sigurniji, samopouzdaniji i spremiji za pisanje. Prvim tekstom pripremaju se za pisanje drugog teksta. Drugi tekst se diktira i zapisuje. On sadrži ista jezička pravila koja su se objašnjavala u prvom tekstu. Ne koriste se isti, nego slični primjeri (Pavličević-Franić 2005). Visinko (2015) iznosi da je objašnjeni diktat priprema za diktat sa komentarom, a da je sličan diktatu sa predusretanjem pogrešaka.

Izborni diktat

U izbornom diktatu ne zapisuje se cijeli diktirani tekst, nego samo primjeri određene jezičke pojave koja se utvrđuje ili provjerava. Tekst diktata nešto je duži, jer se ne zapisuju sve riječi, nego selektivne. To mogu biti: riječi koje se pišu velikim početnim slovom, riječi sa *č, ć, dž, đ,* deminutivi, imenice, pridjevi, subjekti, predikati... Tekst treba biti prilagođen uzrastu i predznaju učenika (Pavličević-Franić 2005). Ova vrsta diktata traži od učenika koncentraciju, selektivnu pažnju i brzinu reagiranja. Visinko (2015) razlikuje jednostavniji izborni diktat (učenici zapisuju riječi samo jedne jezičke pojave) i složeniji izborni diktat (učenici zapisuju riječi dviju ili više jezičkih pojava).

Stvaralački diktat

U metodičkoj literaturi stvaralački diktati različito se navode, objašnjavaju, tumače. Da bi se ispunili zahtjevi diktata, potreban je tekst koji će se zapisivati i koji će dati slobodu stvaranja. Fokus jeste na rječniku, a gramatičko-pravopisna pravila su svakako neizostavni dio (Visinko 2015). Pavličević- Franić (2005: 164) smatra da je ova vrsta diktata „lingvistički i pedagoško-psihološki najzahtjevnija vrsta pismenih diktata“, jer se od učenika traži samostalnost u preoblikovanju i stvaranju, ali i jezičko znanje. Postoji nekoliko podvrsta stvaralačkog diktata:

- stvaralački diktat po ključnim riječima (učenici na osnovu nekoliko riječi koje su im ponuđene smišljaju tekst diktata, koji će im biti diktiran),
- stvaralački diktat sa umetanjem izostavljenih riječi (učenici zapisuju diktirano i na praznim mjestima dodaju riječi u skladu s kontekstom rečenice),
- stvaralački diktat sa izmjenom određenih riječi u rečenici (učenici zapisuju diktirano, podvlače određene riječi i mijenjaju ih novim riječima bez promjene smisla rečenice),

- stvaralački diktat po slici (učenici zapisuju diktirani tekst, a dopunjuju ga riječima na osnovu slike).

Kontrolni diktat

Ova vrsta diktata najčešće se koristi u nastavnoj praksi i to za provjeru usvojenosti gramatičko-pravopisnih pravila i ocjenjivanje, a moguće ga je koristiti i na času vježbe i ponavljanja. Pavličević-Franić (2005) iznosi naziv „nadzorni diktat“, jer se nadzire/kontrolira učenikovo jezičko znanje. Kada se kontrolni diktat koristi za provjeru, on tada podrazumijeva pripremu i najavu (Visinko 2015). Kada se koristi za utvrđivanje, nakon usvojenog jezičkog pravila slijedi pisanje nepoznatog teksta koji je zasićen tim pravilom, kako bi se ono utvrdilo/uvježbalo.

Ocjenjivanje diktata

Proces evaluacije (vrednovanja) proces je u kojem se, pored ispunjenosti ciljeva i zadataka nastave, u obzir uzimaju promjene ličnosti (Kačapor, Vilotijević, Kundačina 2005). Ovaj proces sastoji se iz:

- *praćenja* – podrazumijeva rad nastavnika, koristeći tehnike, instrumente, kako bi pratio ispunjenost zadataka i ciljeva, ostvarenost ishoda u odgojno-obrazovnom procesu (Kačapor, Vilotijević, Kundačina 2005),
- *provjeravanja ili procjenjivanja* – podrazumijeva ono što ocjenjujemo, što smo namjeravali ostvariti sa učenicima (Čolaković, Musić 2012),
- *mjerenja* – podrazumijeva uzimanje u obzir učeničkog znanja, vještina, navika iz pojedinih nastavnih predmeta (Čolaković, Musić 2012),
- *ocjenjivanja* – podrazumijeva dodavanje vrijednosti (brojčane, opisne) rezultatima procjene (Čolaković, Musić 2012).

Ocjenjivanje se koristi da bi učenici, učitelji i roditelji dobili povratnu informaciju o nivou usvjenosti znanja koje se ocjenjuje, da bi se učenici motivirali na učenje, da bi se pratio napredak učenika. Međutim, provjera znanja, vještina i učeničkih sposobnosti nije uvijek u funkciji ocjenjivanja i upisivanja ocjena u školske dnevnike. Pismene radove, a samim tim i diktate, nije uvijek nužno ocijeniti. Poželjno je da pismeni radovi posluže analizi usvojenosti i primjeni naučenoga na nivou odjeljenja, ali i pojedinačno za svakog učenika. Na osnovu postignutih rezultata učitelj planira da li pojedine sadržaje treba dodatno uvježbavati ili su ih učenici uspješno usvojili i adekvatno ih koriste u svakodnevnim situcijama.

Diktati služe za provjeru znanja, ali i za vježbu, usavršavanje usvojenih gramatičko-pravopisnih pravila. Strah od ocjenjivanja često kod učenika stvara averziju prema njima. Međutim, ocjenjivanje je nekad neophodno, jer učitelj treba da „prema svojim merilima, koja treba da su što bliže opštim zahtevima, utvrdi kakve su vrednosti učeničkog znanja, da ih po tome rasporedi, klasifikuje, i da deluje na učenike u vaspitnom smislu – da se razvije samoradnja, plemenito takmičenje i da podigne opšta pismenost učenika“ (*Pedagoški rečnik* 1967: 137).

Postoje različite vrste ocjenjivanja, a neke od njih su:

- formativno ocjenjivanje,
- sumativno ocjenjivanje,
- normativno ocjenjivanje,
- dijagnostičko ocjenjivanje,
- interno ocjenjivanje,
- eksterno ocjenjivanje,
- formalno ocjenjivanje,
- neformalno ocjenjivanje,
- jednokratno ocjenjivanje,
- trajno ocjenjivanje.

Formativno ocjenjivanje koristi se s ciljem poboljšanja znanja, jer učitelji rad ocjenjuju kako bi ukazali na greške koje treba ispraviti, ali i dali savjete kako da se to učini. U diktatima se koristi ova vrsta ocjenjivanja, jer diktati služe za usvajanje gramatičko-pravopisnih pravila i usavršavanje tehnike pisanja. Greške koje učitelj označi, ocjena koju da i komentar koji napiše upravo služe kako bi učenici unaprijedili svoje znanje i vještine. Normativno ocjenjivanje predstavlja upoređivanje uspjeha jednog učenika sa uspjehom drugog učenika. Iako za ocjenjivanje diktata postoje valjani kriteriji ocjenjivanja (skala), ponekad je potrebno trenutno prilagoditi kriterije odjeljenju i u skladu sa upoređivanjem izvršiti ocjenjivanje. Dijagnostičko ocjenjivanje, kako samo ime kaže, koristi se za postavljanje „dijagnoze“, odnosno utvrđuju se potrebe i mogućnosti učenika. Kroz ocjenjivanje diktata učitelj dobije mnoštvo informacija o svakom učeniku (znanje, urednost, preciznost, rukopis, sposobnost pamćenja i praćenja, orijentacije na papiru, bogatstvo rječnika...). Škola nije samo obrazovna, nego i odgojna ustanova. Vrlo je bitno da i ocjenjivanje ima odgojnu funkciju. To se postiže kroz motivirajuću, ali pravednu, objektivnu ocjenu, koja će učenika podstaći na učenje i rad. Đorđevski (1964a, 1964b) istraživao je objektivnost komisijskog

ocjenjivanja. Tri ocjenjivača zasebno su ocjenjivala iste učeničke radove. Rezultati su pokazali da je aritmetička sredina njihovih ocjena objektivnija od pojedinačnih ocjena svakog ocjenjivača. Istraživači su kao razlog ovakve pojave (neobjektivnost nastavnikove procjene) naveli subjektivni utjecaj ocjenjivača. Takvo nešto je moguće kada u sistemu ne postoje postavljeni valjani kriteriji ocjenjivanja. U tradicionalnim školama svaki nastavnik ima vlastite kriterije i skale za procjenu učeničkog znanja (Grgin 2001). Kada su u pitanju diktati, postoje postavljene norme ocjenjivanja koje olakšavaju učiteljima, ali i učenicima (prilikom samoprocjenjivanja). U nastavku su prikazane skale ocjenjivanja prema Rosandiću (Tabela 1), Hubijar (Tabela 2) i Visinkom (Tabela 3).

Tabela 1. *Skala ocjena za diktat* (Rosandić 1990)

	Nedovoljan (1)	**Dovoljan (2)**	**Dobar (3)**	**Vrlo dobar (4)**	**Odličan (5)**
I i II razred	rad sa većim brojem pogrešaka od rada ocijenjenog sa dovoljan	rad sa 6-8 pogrešaka	rad sa 3-5 pogrešaka	rad sa 1-2 pogreške	rad bez pogrešaka
III razred	rad sa većim brojem pogrešaka od rada ocijenjenog sa dovoljan	rad u kojem ima više pogrešaka nego u radu za ocjenu dobar, ali ne više od 10 (od čega ne više od 7 pogrešaka iz ortografije)	rad u kojem nema više od 5 ortografskih i ne više od 3 interpunkcijske ili 4 ortografske i ne više od 4 interpunkcijske greške	rad sa 2 ortografske pogreške i ne više od 2 pogreške iz interpunkcije ili 1 ortografska i ne više od 3 iz interpunkcije	rad bez pogrešaka
IV razred	rad sa većim brojem pogrešaka od rada ocijenjenog sa dovoljan	rad u kojem ima više pogrešaka nego u radu za ocjenu dobar, ali ne više od 10 (od čega ne više od 7	rad u kojem ima 5 ortografskih i najviše 2 interpunkcijske ili 4	rad sa ne više od 2 ortografske pogreške i ne više od 2 pogreške iz	rad bez pogrešaka

		pogrešaka iz ortografije)	ortografske i 3 interpunkcijske greške	interpunkcije ili 1 ortografska i 2 pogreške iz interpunkcije	

Tabela 2. *Skala ocjena za diktat* (Hubijar 1996)

Nedovoljan (1)	**Dovoljan (2)**	**Dobar (3)**	**Vrlo dobar (4)**	**Odličan (5)**
diktat koji ima više pogrešaka nego što je predviđeno za ocjenu dovoljan	diktat sa 6-8 pogrešaka	diktat sa 5-6 pogrešaka	diktat sa 4 pogreške	diktat sa 1-2 pogreške

Tabela 3. *Skala ocjena za diktat* (Visinko 2015)

Skala za jednostavniji zadatak			
Dovoljan (2)	Dobar (3)	Vrlo dobar (4)	Odličan (5)
rad sa 3 pogreške	rad sa 2 pogreške	rad sa 1 pogreškom	rad bez pogrešaka
Skala za složeniji zadatak			
rad sa 7-10 pogrešaka	rad sa 4-6 pogrešaka	rad sa 2-3 pogreške	rad bez pogreške ili sa jednom pogreškom

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je provedeno u toku školske 2021/2022. godine, a imalo je za cilj da ispita iskustvo učenika razredne nastave sa diktatima u nastavi bosanskog jezika, odnosno otkrivanje i identificiranje stavova i osjećanja učenika razredne nastave prema upotrebi diktata u nastavi bosanskog jezika, kao i predikciju uspješnosti diktata na osnovu njih. Uzorak istraživanja činilo je 127 učenika 4 odjeljenja IV razreda jedne osnovne škole u Kantonu Sarajevo, od čega je 66 bilo dječaka (52%) i 61 djevojčica (48%).

Prilikom statističke obrade prikupljenih podataka upotrijebljene su tehnike za računanje deskriptivnih parametara i inferencijalna statistika. Raspodjela odgovora provjerena je uz pomoć

Kolmogorov – Smirnov testa ($p<0,01$), pa su podaci primijenjeni u daljnjim analizama neparametrijski (Hi-kvadrat test, Men – Vitnijev U test, Fridmanov test, Vilkonsonov test), a za potrebe hijerarhijske regresione analize skale će biti normalizirane. Softver kojim je izvršena analiza jeste program za statističku analizu podataka (SPSS23 – statistical analysis software package program).

Da bi se ispitala relacija stavova i osjećanja učenika razredne nastave prema diktatu i uspjeha učenika na diktatu u nastavi bosanskog jezika, formirane su sljedeće istraživačke hipoteze:

1. H1 – Učenici razredne nastave imaju pozitivan stav prema pisanju diktata, rado pišu diktate, ali osjećaju zabrinutost, zbunjenost, strah, nezainteresiranost, ali i motiviranost.
2. H2 – Postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u nivou izraženosti ispitivanih koncepata (stav prema diktatu, osjećanja vezana za diktat i uspješnosti pisanja diktata).
3. H3 – Učenicima najmanju poteškoću pri pisanju diktata predstavlja pisanje velikog početnog slova u vlastitim nazivima: ljudi, država, gradova, sela, rijeka, planina, ulica, trgova, škola, knjiga, naroda, praznika, a najveću poteškoću im predstavlja pisanje glasova *č, ć, dž, đ, h,* a onda i pisanje glasovnih skupova *ije*/*je* u riječima.
4. H4 – Na osnovu stavova i osjećanja učenika može se predvidjeti uspješnost na diktatu iz bosanskog jezika.

Prilikom definiranja predmeta mjerenja, prediktore (uslovno nezavisne varijable) predstavljali su stavovi i osjećanja učenika vezanih za test-situaciju diktat, dok su kriterijske varijable (uslovno zavisne varijable) bile varijable kojima se provjerava uspješnost na diktatu. Kao instrument istraživanja korišten je anketni upitnik za učenike razredne nastave kojim su se prikupljali podaci o uspjehu, stavovima, osjećanjima prema pisanju diktata u nastavi bosanskog jezika. Anketni upitnik sadrži osam pitanja posebno osmišljenih za potrebe ovog istraživanja.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

U namjeri da se provjere postavljene hipoteze, pristupilo se obradi podataka. Kako ispitivane skale ne grade normalnu raspodjelu ($p>0,05$), te su primijenjeni neparametrijski postupci, a za provjeru četvrte istraživačke hipoteze skale su normalizirane. Dobijene analize predstavljene su u narednim tabelama.

Tabela 4. *Prikaz deskriptivnih podataka stavova prema diktatu*

Da li voliš pisati diktat?	***f***	**%**
Ne	51	40,2%
Da	76	59,8%
Po mom mišljenju diktat:	***f***	**%**
nije koristan	13	10,2%
koristan je	114	89,8%
Kako reagirate na pisanje diktata?	***f***	**%**
nerado pišem, jer ga se plašim	23	18,1%
nerado pišem, jer mi je dosadan	17	13,4%
rado pišem	87	68,5%
UKUPNO	127	100%

* *f* – broj učenika; % – procentualni prikaz

Ispitujući kako učenici reagiraju na pisanje diktata, dobijeno je da veći broj učenika, njih 76 (59,8%), voli pisati diktate, dok se 51 (40,2%) izjašnjava da ne voli. Ipak, najveći broj učenika, njih 87 (68,5%), kaže da rado piše diktat. Onih koji ga nerado pišu bilo je 40 (31,5%). Od toga onih koji negoduju zbog straha od diktata bilo je 23 (18,1%), a onih kojima je diktat dosadan bilo je 17 (13,4%). Iako se dio učenika (114) izjašnjava da ne voli ili nerado piše diktate, skoro 90% učenika (89,8%) diktat smatra korisnom pismenom vježbom, dok samo 13 (10,3%) ne vjeruje u njegovu korisnost.

U radu s nazivom *Pravopis u razrednoj nastavi hrvatskoga jezika* (Reljac Fajs, Jerković 2014) ispitana je zainteresiranosti učenika razredne nastave za pravopisne vježbe (prijepis, dopunjavanje, diktat). Što se tiče diktata, u navedenom istraživanju pokazalo se da od 202 ispitana učenika 123 učenika voli diktat (60,9%), a 79 (39,1%) ne voli. Zainteresiranost učenika za tri ponuđene pravopisne vježbe blago se razlikuje, ali učenici su najmanje zainteresirani za diktat. Njihova zainteresiranost za sva tri oblika pismenih vježbi postepeno pada iz razreda u razred, jer su sadržaji složeniji, pa samim tim pred njima su veći zahtjevi.

U ovdje predstavljenom istraživanju učenici su pokazali da su u većoj mjeri svjesni važnosti diktata što je vidljivo u Tabeli 4. nego što su zainteresirani za pisanje diktata. Veći interes kod učenika bi se mogao postići pravilnom metodičkom realizacijom diktata, odnosno koristeći

različite vrste diktata. Dobijeni podaci djelimično su u skladu sa ranije provedenim istraživanjem na teritoriji Republike Hrvatske (Reljac Fajs, Jerković 2014).

Dalje smo ispitivali i to kako se učenici osjećaju u vezi sa situacijom diktat. Rezultati sugeriraju da postoji statistički značajna razlika kod učenika koji se (ne)osjećaju zabrinuto prije i poslije diktata (14,07, df =1, $p<0,01$) i to tako da je proporcionalno više učenika koji su zabrinuti i prije i poslije diktata (68; 74,7%) u odnosu na broj učenika koji nisu zabrinuti poslije, a jesu prije diktata (13; 25,3%), i proporcionalno manje je onih učenika koji su zabrinuti poslije, a nisu prije, od učenika koji nisu zabrinuti ni prije ni poslije diktata (23; 63,9%). Dobijena je i statistički značajna razlika u broju učenika koji osjećaju zbunjenost, te tako proporcionalno više ima učenika koji se osjećaju zbunjeno i prije i poslije diktata (5; 62,5%) od onih koji se ne osjećaju zbunjeno poslije, ali se osjećaju prije (15; 12,6%); također, proporcionalni odnos nije jednak ni između učenika koji se ne osjećaju zbunjeno prije diktata, ali se osjećaju poslije (3; 37,5%) u odnosu na učenike koji se ne osjećaju zbunjeno ni prije ni poslije diktata (104; 87,4%). Učenika koji ne osjećaju zbunjenost u vezi sa situacijom diktat ima proporcionalno više. Dalje, učenici su ispitivani i kada je riječ o strahu koji se javlja prije i poslije situacije diktat. Dobijeno ukazuje na to da postoji statistički značajna razlika u broju učenika koji (ne)osjećaju strah vezan za pisanje diktata (20,40, df=1, $p<0,01$). Poređenje proporcije govori da je proporcionalno više učenika koji su uplašeni i prije i poslije diktata (41; 75,9%) u odnosu na broj učenika čiji je strah iščezao nakon diktata, ali su se osjećali uplašeno prije (25; 35,2%). Rezultati pokazuju i to da ima proporcionalno manje učenika koji se nisu plašili prije, ali jesu poslije diktata (13; 24,1%) od onih učenika koji se nisu plašili ni prije ni poslije diktata (46; 64,8%). Kada je riječ o nezainteresiranosti, raspodjela proporcija učenika po kategorijama slična je kao i u prethodnim slučajevima. Statistički značajna razlika postoji (58,49, df=1, $p<0,01$). Broj učenika koji se osjećaju nezainteresirano i prije i poslije samog diktata (7; 77,8%) ima proporcionalno više od učenika koji ne izražavaju nezainteresiranost nakon, ali da prije diktata (4; 3,4%), i ima proporcionalno manje učenika koji su zainteresirani prije, ali nisu poslije (2; 22,2%) od stalno zainteresiranih učenika (114; 96,6%). I na kraju, ispitivana je i motiviranost učenika da pristupe situaciji diktat. I ovdje su podaci pokazali da postoji satistički značajna razlika (3,84, df=1, $p<0,05$). Raspodjela učenika po kategorijama pokazuje da je proporcionalno više učenika koji su motivirani (i prije i poslije same test-situacije) – 21 (53,8%) od onih koji se osjećaju motivirano prije, ali ne i poslije diktata (31; 35,2%). Zatim, proporcionalno

manje je i učenika, koji nisu motivirani prije, ali jesu poslije diktata (18; 46,2%) od učenika kojima motiviranosti generalno manjka (i prije i poslije) – 57 (64,8%).
Na osnovu iznijetih podataka, može se donijeti zaključak da učenici koji osjećaju ovdje ispitivane emocije (zabrinutost, zbunjenost, strah, nezainteresiranost i motiviranost) to osjećaju prije i poslije same situacije diktat, dok učenici koji to ne osjećaju, oni to ne osjećaju ni prije ni poslije same situacije vezane za diktat. Iznijete informacije djelimično idu u prilog prve istraživačke hipoteze (H1). Na osnovu iznijete analize može se reći da je prva istraživačka hipoteza (H1) potvrđena.

U ispitivanju druge istraživačke hipoteze (H2) poseglo se za ispitivanjem postojanja statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica u nivou izraženosti pozitivnog, odnosno negativnog stava i osjećanja prema situaciji diktat, ali i u ostvarenom uspjehu na test-situaciji diktat. Analize pokazuju da postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je (ne)zainteresiranost prije diktata u pitanju (3,64, df =1, $p<0,05$), reakciji na sam diktat (7,54, df=2, $p<0,05$), posmatranju korisnosti diktata (6,18, df=1, $p=0,01$) i toga da li vole da pišu diktate (11,84, df=1, $p<0,01$). U ostalim slučajevima, statistički značajna razlika nije dobijena ($p>0,05$). Također, statistički značajna razlika, između dječaka i djevojčica, nije dobijena ($p>0,05$) ni kada je ostvareni uspjeh na diktatu u pitanju. Tamo gdje postoji statistički značajna razlika pokazala je da dječaci (14; 21,2%) u odnosu na djevojčice (3; 4,9%) nerado pišu diktat, jer im je dosadan, dok djevojčice (47; 77%) to rado čine (40 dječaka rado piše diktat, 60,6%). Isto tako, 11 (16,7%) dječaka naspram 2 (3,3%) djevojčice smatra da diktat nije koristan, dok ga najveći dio djevojčica (59; 96,7%) smatra korisnim – naspram 55 (83,3%) dječaka. I na kraju, više dječaka od djevojčica ne smatra da je pisanje diktata korisno (dječaka 36; 54,5%), djevojčica (15; 24,6%) i više djevojčica (46; 75,4%) od dječaka (30; 45,5%) smatra ga korisnim. Ovim podacima pokazano je da su dječaci generalno nezainteresirani za diktat, ali da postižu isti uspjeh kao djevojčice, kao i to da je druga istraživačka hipoteza (H2) djelimično potvrđena.

Učenicima je dat zadatak da poteškoće u pisanju diktata (Tabela 5) poredaju po težini od 1 do 5 (1 – najlakše, 5 – najteže). Na osnovu toga dobijeni su podaci o broju učenika koji su svaku od teškoća stavili na određeno mjesto, kao i podaci o prosječnoj težini svake od teškoća.

Tabela 5. *Deskriptivni podaci poteškoća pri pisanju diktata*

	N_1	N_2	N_3	N_4	N_5	AS	SD
	%	**%**	**%**	**%**	**%**		
Pisanje velikog početnog slova u vlastitim nazivima ljudi, država, gradova, sela, rijeka, planina, ulica, trgova, škola, knjiga, naroda, praznika	103	14	2	4	4	1,36	0,19
	81,1%	11%	1,6%	3,1%	3,1%		
Pisanje glasova *č, ć, dž, đ, h* u riječima	6	49	32	18	22	3,01	1,19
	4,7%	38,6%	25,2%	14,2%	17,3%		
Pisanje *ije/je* u riječima	3	32	56	24	12	3,08	0,90
	2,4%	25,2%	44,1%	18,9%	9,4%		
Pisanje riječce *ne* uz glagole	4	7	21	45	50	4,02	1,03
	3,1%	5,5%	16,5%	35,4%	39,4%		
Pravilna upotreba interpunkcijskih znakova (tačka, zarez, upitnik, uzvičnik)	12	24	16	37	38	3,51	1,34
	9,4%	18,9%	12,6%	29,1%	29,9%		

*AS – aritmetička sredina težine poteškoće u pisanju diktata; SD – standardna devijacija

N_1 – broj učenika koji su pravilo označili ocjenom težine 1; N_2 – broj učenika koji su pravilo označili ocjenom težine 2; N_3 – broj učenika koji su pravilo označili ocjenom težine 3; N_4 – broj učenika koji su pravilo označili ocjenom težine 4; N_5 – broj učenika koji su pravilo označili ocjenom težine 5

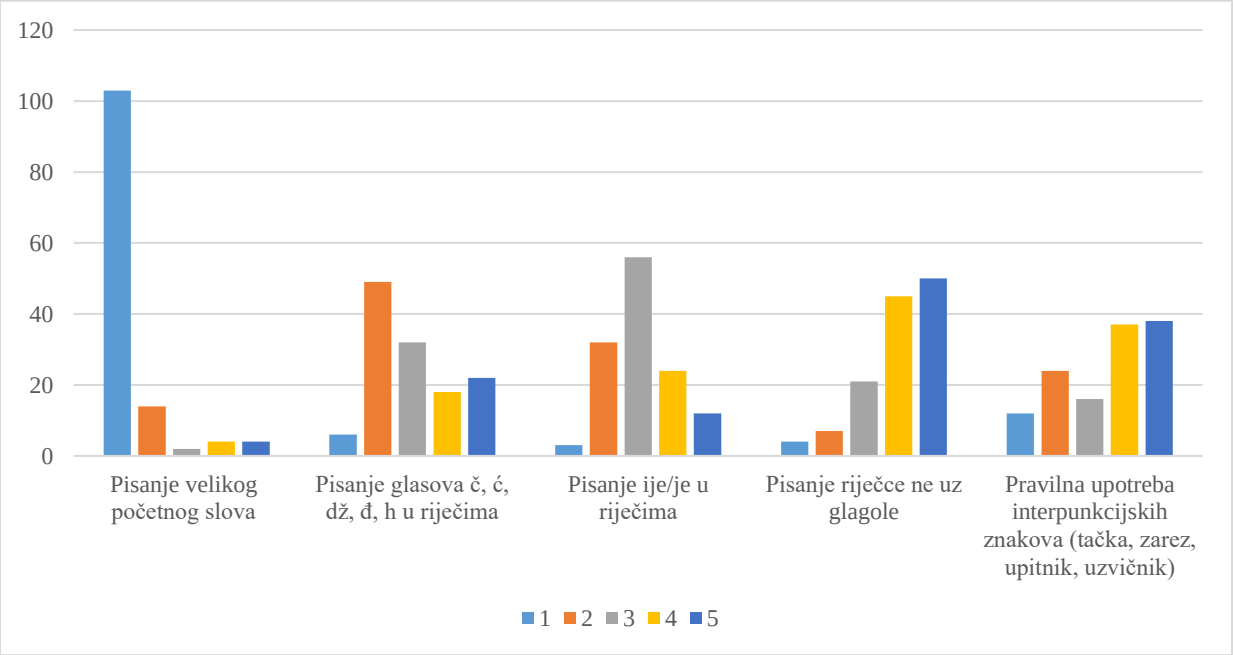
Podaci u Tabeli 5. pokazuju da je najveći broj učenika (103; 81,1%) kao najlakšu poteškoću označilo pravilo *Pisanje velikog početnog slova u vlastitim nazivima ljudi, država, gradova, sela, rijeka, planina, ulica, trgova, škola, knjiga, naroda, praznika*. Najvećem broju učenika *Pisanje*

glasova č, ć, dž, đ, h u riječima označena je ocjenom težine 2 (49; 38,6%). Najviše učenika (56; 44,1%) ocjenom 3 označili su *Pisanje ije/je u riječima*, dok je većina kao najveću poteškoću označila dva pravila – njih 50 (39,4%) *Pisanje riječce ne uz glagole* i njih 38 (29,9%) *Pravilna upotreba interpukcijskih znakova (tačka, zarez, upitnik, uzvičnik).*

U nastavku na Grafikonu 1. prikazana je i raspodjela frekvencija procjene poteškoća prilikom pisanja diktata na osnovu rezultata dobivenih istraživanjem.

Grafikon 1.

Prikaz rezultata: *Poteškoće u diktatima poredaj od najmanje (broj 1) do najveće poteškoće (broj 5)*



Posmatrajući numeričke vrijednosti aritmetičkih sredina može se reći da se najtežim zadatkom smatra *Pisanje riječce ne uz glagole* (AS = 4,02; SD = 1,03), dok najlakšim *Pisanje velikog početnog slova u vlastitim nazivima ljudi, država, gradova, sela, rijeka, planina, ulica, trgova, škola, knjiga, naroda, praznika* (AS = 1,36; SD = 0,19). Posmatrajući standardnu devijaciju, odgovori učenika najsličniji su kada je zadatak *Pisanje ije/je u riječima*. Kako bi se utvrdilo da li se i pravila/poteškoće međusobno statistički značajno razlikuju, urađen je test razlike – Fridmanov test (Tabela 6).

Tabela 6. *Prikaz razlike u težini pisanja određenih pravila prilikom pisanja diktata*

Test statistic		**203,04**	
Df		4	
P		**0,00**	
Međusobno poređenje		Test statistik	p
Pisanje velikog početnog slova u vlastitim nazivima ljudi, država, gradova, sela, rijeka, planina, ulica, trgova, škola, knjiga, naroda, praznika	Pisanje glasova *č, ć, dž, đ, h* u riječima	**-1,65**	**0,00**
	Pisanje *ije*/*je* u riječima	**-1,71**	**0,00**
	Pisanje riječce *ne* uz glagole	**-2,65**	**0,00**
	Pravilna upotreba interpukcijskih znakova (tačka, zarez, upitnik, uzvičnik)	**-2,15**	**0,00**
Pisanje riječce *ne* uz glagole	Pisanje glasova *č, ć, dž, đ, h* u riječima	**1,01**	**0,00**
	Pisanje *ije*/*je* u riječima	**0,95**	**0,00**

Međusobnim upoređivanjem ocjena težine koje su učenici dali svakom od pravopisnih pravila dobijeno je da se težine međusobno i statistički značajno razlikuju (203,04, df=4, p<0,01) i to tako da učenici lakše od svih ostalih (*Pisanje glasova č, ć, dž, đ, h u riječima* /-1,65, p<0,01/, *Pisanje ije*/*je u riječima* /-1,71, p<0,01/, *Pisanje riječce ne uz glagole* /-2,65, p<0,01/ i *Pravilna upotreba interpukcijskih znakova (tačka, zarez, upitnik, uzvičnik)* /-2,15, p<0,01/) doživljavaju *Pisanje velikog početnog slova u vlastitim nazivima ljudi, država, gradova, sela, rijeka, planina, ulica, trgova, škola, knjiga, naroda, praznika*. Također, kao teže učenici doživljavaju *Pisanje*

riječce ne uz glagole od *Pisanje glasova č, ć, dž, đ, h u riječima* (1,01, p<0,01) i od *Pisanje ije/je u riječima* (0,95, p<0,01).

Dobijeni podaci djelimično potvrđuju treću istraživačku hipotezu (H3) i djelimično idu u prilog ranije provedenom istraživanju Reljac Fajs i Jerković (2014). Da podsjetimo, autorice su istraživale zainteresiranost učenika razredne nastave za pravopisne sadržaje u nastavi hrvatskoga jezika i poteškoće sa kojima se susreću pri njihovom savladavanju (u istraživanju su sudjelovala 202 učenika razredne nastave od 1. do 4. razreda). Njihovi su rezultati pokazali da od ponuđenih pravopisnih sadržaja (veliko početno slovo; rečenični znakovi; pisanje glasova *č, ć, dž, đ*; pisanje glasovnih skupova *ije*/*je*) učenicima je najlakše pisanje velikog slova. Frekvencije učenika koji su pisanje velikog početnog slova okarakterizirali kao najlakši pravopisni sadržaj polahko opada prema višim razredima. Najviše poteškoća imaju sa pisanjem glasova *č, ć, dž, đ,* a onda i sa pisanjem glasovnih skupova *ije*/*je*. Ovi sadržaji su im kontinuirano najteži počevši od 1. do 4. razreda. Naše istraživanje nudilo je učenicima jedan više sadržaj za odabir (pisanje riječce *ne* uz glagole) i iskazali su da im je upravo to pravilo najveća poteškoća pri pisanju diktata.

Četvrta istraživačka hipoteza ticala se ispitivanja prediktivne moći modela uspješnost na diktatu iz bosanskog jezika, a kao prediktori uzeti su stavovi i osjećanja učenika. Postupak hijerarhijski linearne regresije pokazao je da se na osnovu stavova i osjećanja učenika vezanih za test-situaciju diktat ne može predvidjeti uspjeh na diktatu (mjeren kroz ocjenu težine pravopisnih pravila čije je poznavanje neophodno za pisanje diktata, ocjene na diktatu i razlike u ocjeni na diktatu i ocjene iz bosanskog jezika), čime je četvrta istraživačka hipoteza u potpunosti odbačena.

Zaključak

Ispitivanje učenika IV razreda osnovne škole o stavovima, osjećanjima i uspjehu vezanim za pisanje diktata u nastavi bosanskog jezika djelimično je potvrdilo istraživačke hipoteze i došlo se do sljedećih zaključaka:

- učenici su u većoj mjeri svjesni važnosti diktata nego što su zainteresirani za pisanje diktata;
- učenici koji osjećaju ovdje ispitivane emocije (zabrinutost, zbunjenost, strah, nezainteresiranost i motiviranost) to osjećaju prije i poslije pisanja diktata, dok učenici koji ne osjećaju – oni to ne osjećaju ni prije ni poslije pisanja diktata;
- dječaci su generalno nezainteresirani za diktat, ali postižu isti uspjeh kao djevojčice;

- učenici lakše od svih ostalih pravila doživljavaju *Pisanje velikog početnog slova u vlastitim nazivima ljudi, država, gradova, sela, rijeka, planina, ulica, trgova, škola, knjiga, naroda, praznika*;
- učenici teže doživljavaju *Pisanje riječce ne uz glagole* od *Pisanje glasova č, ć, dž, đ, h* i od *Pisanje ije/je u riječima;*
- na osnovu stavova i osjećanja učenika vezanih za diktat ne može se predvidjeti uspjeh na samom diktatu.

Kao eventulani metodološki nedostatak potrebno je napomenuti da su učenici uslijed pandemije COVID-19 i realizacije online nastave bili uskraćeni u većoj mjeri za pisanje diktata. Svoje stavove temeljili su na ranijim iskustvima. Također, osjetan je nedostatak neposrednog praktičnog rada (pisanja diktata) prije samog anketiranja. Dakako, i nepotvrđivanjem/opovrgavanjem dolazimo do rezultata. Ipak, može se reći da su učenici svjesni korisnosti diktata i to treba iskoristiti tako što će se pravilnom metodičkom realizacijom diktata, odnosno koristeći različite vrste diktata, doprinijeti boljem prihvatanju i opuštenijoj atmosferi pri realizaciji ove pismene vježbe. Na časovima realizacije diktata treba smanjiti osjećanja zabrinutosti, straha, zbunjenosti i nezainteresiranosti. Također, pravila koja učenicima predstavljaju veću poteškoću pri pisanju diktata treba dodatno približiti i više vježbati. Svakako, potrebno je mnogo truda učitelja i učenika kako bi se izgradila pismenost kod učenika, jer „Pismenost nije gotov dar. Ona je rezultat dugotrajnog, kontinuiranog učenja i vježbanja“ (Rosandić 1990: 5).

Literatura

1. Čolaković, E., Musić H. (2012), *Ocjenjivanje uspjeha učenika*, Off-set, Tuzla
2. Đorđevski, R. (1964a), „Objektivnost komisijskog ocjenjivanja“, *Pedagoški rad*, br. 1-2, Zagreb, 20-30.
3. Đorđevski, R. (1964b), „Objektivnost komisijskog ocjenjivanja“, *Pedagoški rad*, br. 7-8, Zagreb, 306-318.
4. Grgin, T. (2001), *Školsko ocjenjivanje znanja*, 4. izdanje, Naklada Slap, Jastrebarsko
5. Gültekin M., Güvey Aktay, E. (2014), „Dictation Activities in Reading and Writing Instruction“, *Inonu University Journal of the Faculty of education*, Vol. 15 (II) 19-44. Dostupno na: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92353 Posjećeno 10. 2. 2022.

6. Hubijar, Z. (1996), *Metodika nastave kulture izražavanja u mlađim razredima osnovne škole*, Pedagoška akademija Univerziteta Sarajevo
7. *Pedagoški rečnik*, tom 2 (O – Š) (1967), Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd
8. Kačapor, S., Vilotijević, M., Kundačina, M. (2005), *Umijeće ocjenjivanja*, Univerzitet „Džemal Bijedić“, Fakultet humanističkih nauka, Mostar
9. Milatović, V. (2019), *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*, Učiteljski fakultet, Beograd
10. Pavličević-Franić, D. (2005), *Komunikacijom do gramatike: razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika*, Alfa, Zagreb
11. Peruško, T. (1971), *Materinski jezik u obaveznoj školi (Specijalna didaktika)*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb
12. Reljac Fajs, E. i Jerković, T. (2014), „Pravopis u razrednoj nastavi hrvatskoga jezika“, *Hrvatski*, br. 1, god. XII, 37-55.
    Dostupno na adresi: https://hrcak.srce.hr/158161 Posjećeno dana 10. 2. 2022.
13. Rosandić, D. (1990), *Pismene vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskog jezika*, Školska knjiga, Zagreb
14. Šimleša P., Aranjoš E., Gabelica M. i Markova J. (1959), *Diktat kao sredstvo za unapređenje pravopisne pismenosti*, Izvještaj o eksperimentalnom istraživanju, BZH, 1/1959.
15. Težak, S. (1996), *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Školska knjiga, Zagreb
16. Tomić, R. (2008), *Metodika nastave maternjeg jezika i književnosti*, Off-set, Tuzla
17. Visinko, K. (2015), *Diktat: u nastavnoj teoriji i praksi*, 2. izdanje, Profil Klett d. o. o., Zagreb

EXPERIENCES OF STUDENTS IN LOWER ELEMENTARY TEACHING WITH DICTATION IN THE TEACHING OF BOSNIAN LANGUAGE

Abstract

Monitoring, deliberate practicing and then assessing students' performance and achievements are an integral part of teaching process. There are different implementation models of the above-mentioned activities and one of them is dictation. There are several types of dictation and they are used to practice/check the adoption of grammar and spelling rules, but also to improve the writing technique. Previous research established that methodologists have different opinions about this type of written exercise: for some these are useful exercises, with educational value, while for others they are outdated, without individualization. This paper will offer us answers to the questions about experiences of students in lower elementary teaching with writing dictations in the teaching of Bosnian language, what difficulties they encounter and what kind of feelings it evokes in them.

Keywords*: Bosnian language, dictations, students, lower elementary teaching*

UDK 811.163.42’282.2(497.5 Ston) Novoštokavski istočnohercegovačko-krajiški dijalekt
Izvorni naučni rad

Marijana Tomelin Ćurlin

O NEKIM LEKSIČKIM POSEBNOSTIMA STONSKOGA GOVORA

Sažetak

Govor je Stona u dijalektološkoj literaturi određen kao štokavski punkt, odnosno taj govor pripada novoštokavskom istočnohercegovačko-krajiškom dijalektu. U ovome će radu kratko biti riječi o najznačajnim fonološkim, morfološkim i sintaktičkim jezičnim značajkama ovoga govora, a posebna će se pozornost posvetiti leksiku. Leksik je nekoga kraja, poput živoga bića jer se stalno mijenja, raste… Njegovim popisom i opisom može se podosta doznati o povijesnim prilikama i utjecajima, o običajima i kulturi nekoga kraja. U želji da se sačuva živući leksik ovoga kraja, donose se različiti leksemi koji svjedoče o bogatstvu hrvatskoga jezika, njegovoj ljepoti i raznolikosti.

Ključne riječi: *govor Stona, jezična raščlamba, leksik.*

UVOD

Srednjovjekovni gradić Ston smjestio se na istočnom dijelu poluotoka Pelješca na kratkoj prevlaci koja spaja poluotok s kopnom. Ime je dobio po dalmatskom leksemu *stannu* što znači kaljuža (Vidović, 2019: 75). Povijest bilježi grad Ston različitim imenima *Stantatia, Stamnes, Stamnon, Stagnon* (kod Konstantina Porfirogeneta), *Stannu* i i *Stagnum* (Bjelovučić, 1921: 9).
Kako je poluotok Pelješac bio prvi veći teritorij koji je Dubrovačka Republika kupila, ona ga je odlučila urediti prema svojim standardima. Da bi ga zaštitila od zahumskog zaleđa, Dubrovačka je Republika počela s planskom izgradnjom Stona i Maloga Stona te podizanjem utvrda. Ispod brda Pozvizd gradi se Veliki Ston, na Malom moru Mali Ston, a duž čitave prevlake između dvaju gradića podižu se pet kilometara dugačke monumentalne zidine koje su trebale braniti dubrovački posjed (Nadilo, 2000: 758–761). Zidine su se gradile od 1333. do 1506. godine te postale najduže zidine u Europi, a druge po duljini u svijetu[1].

Grad pripada Dubrovačko-neretvanskoj županiji i jedan je od četiriju općina na poluotoku. Osnovan je 1333. godine te je tijekom povijesti bio od velike važnosti u Dubrovačkoj Republici. U gradu se nalaze brojni kulturno-povijesni spomenici: župna crkva svetoga Vlaha, Biskupska palača, franjevački samostan, zidine... Grad se spominje i kao „gradić soli" jer u njemu još uvijek postoji stara solana koja je ostala vjerna tradiciji i prirodnom načinu proizvodnje soli. U Stonu djeluje i Ogranak Matice hrvatske s ciljem očuvanja i promicanja kulturne baštine. Za vrijeme Domovinskoga rata Ston je pretrpio znatna ratna oštećenja. No, sam je grad Ston najviše stradao 1996. godine u jakom potresu. On je danas obnovljeni gradić, luka, općinsko središte, a zahvaljujući blizini Dubrovnika, turistički je i posjećeniji od ostalih peljeških naselja. Prema podatcima Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske 2001. godine u Stonu je bilo 528 stanovnika, 2011. godine 550, a 2021. njih 500.[2]
Etnik za mušku osobu glasi *Stònjanin,* za žensku *Stônka,* a ktetik glasi *stònskī.*

[1] https://www.svjetskiputnik.hr/stonske-zidine-druge-po-velicini-zidine-na-svijetu/ (pristupljeno 21. ožujka 2024.).
[2] http://www.dzs.hr/ (pristupljeno 15. veljače 2024.).

Slika: Ston

Izvor: Iz zbirke slika Nevena Fazinića

PREDMET I METODOLOGIJA RADA

Govor Stona pripada istočnohercegovačko-krajiškom novoštokavskom dijalektu. U dijalektološkoj literaturi postoji fonološki opis navedenoga govora,[3] no ne postoje opisi na drugim jezičnim razinama. Stoga je navedena građa u ovom radu nadopunjena jezičnom analizom na morfološkoj, sintaktičkoj i leksičkoj razini. Ova potonja bit će posebno predstavljena. Sakupljanje jezične građe plod je dugogodišnjeg bilježenja i zapisivanja. Ipak, korpus ovoga istraživanja čini građa prikupljena na terenu 2022. i 2023. godine. Snimljeni su ispitanici uglavnom starije životne dobi. Materijal je dobiven prikupljanjem odgovora iz prethodno sastavljenih upitnika kao i bilježenjem slobodnih govora ispitanika. Prikupljen je cijeli niz leksema iz različitih semantičkih sfera što pokazuje iznimno bogat leksik stonskoga govora. Upravo zbog toga ovaj bi se rad mogao „shvatiti" kao maleni doprinos u očuvanju jednoga mjesnoga idioma.

[3] Pelješkom jezičnom situacijom bavila se autorica ovoga rada, a kao rezultat toga izašla je monografija *Jezične posebnosti peljeških govora – Fonologija* (2019.). U knjizi se donose fonološki opisi deset mjesnih govora na poluotoku Pelješcu, a jedan je od njih i stonski govor.

JEZIČNA ANALIZA

Iz fonologije

Samoglasnički sustav navedenoga govora ima pet samoglasnika (*ī, ē, ā, ō, ū*) u dugim i pet (*i, e, a, o, u*) u kratkim slogovima. U stonskom se govoru ostvaruje i [ą̄] u naglašenoj i nenaglašenoj poziciji, no navedena pojava nije sustavna te uglavnom često ovisi i o fonološkoj okolini u kojoj se samoglasnik nalazi. Naime, [ą̄] se ostvaruje (ne sasvim sustavno) u slogu zatvorenom sonantom te u slogu ispred velara *k, g* i *x: kậrta, konậl'i, krậj, pậnj, strậx, tràtą̄n* (1. l. jd. prezenta 'darivati'). U funkciji se silabema pojavljuje i *ŗ* koji ako je nenaglašen, može biti samo kratak, a ako je naglašen, dug i kratak: *cr̂nī, Ìsukŗst, jètŗva, kŕsta, mŗ̀kàtunja, mr̂̀kva, òkŗpit, pr̂̀sten, pr̂̀žina*. Distribucija samoglasnika uglavnom je slobodna. Svaki se samoglasnik može naći u početnom, središnjem i dočetnom slogu u riječi, ispred i iza bilo kojega suglasnika, osim uz *ŗ*.

Dugi samoglasnici mogu stajati u naglašenom slogu: *bôčica, xûxor* ('krijesta'), *ísat, konậl'i, mjêndeo, prîtka* ('štap'), *pûpica, sóva*, a nenaglašeni u slogu iza naglaska: *cìgą̄r, gȍl'ūb, pòčēt, špìnāč, vŗ̀snīk, žȁl'ōs*. Kratki samoglasnici mogu stajati u naglašenom slogu: *crȅvje* ('cipele'), *gȕbica, kȍčka, kòšara, skȕta, tèmpesta* ('nevrijeme'), a nenaglašeni u slogu ispred i iza naglaska: *kosjèračа, šènica, rîzi, tȕka.*

Nekadanji poluglasovi u tzv. su jakom položaju redovito davali *a: dậnas, dáska, kónac, ótac, vậnka*. U tzv. slabom položaju reducirali su se: *ml'ȉn, ml'ȉnac, ʒ̑ȅ*. Ishodišna je jezična skupina *vȏ* u funkciji samostalnih riječi i prefiksa prešla u fonem *u: únuk, Úskŗs, úžgat, ù bŗdo, ùzēt*. Prijelaz u *va* zabilježen je u primjeru *vàzda* koji supostoji s riječju *ùvijēk*. Refleks prednjega nazala **ę* najvećim dijelom ima odraz *e* bez obzira na poziciju u kojoj se nalazi: *dȅse(t), gréda, jéčan, jêtra, jézik, mêso, pê(t), pétak, pòčēt, žédan*. Stražnji nazal **ǫ* i slogotvorno **ļ* redovito daju *u: gùbica, mûž, pût, sùbota, zûb; pùn, pùnica, sûnce, sùza, vûk, žût*. Iznimka je leksem *òžica* 'žlica' u kojem se očituje prijelaz **ļ* u *o*.

Refleks je *jata* u korijenskim i tvorbenim morfemima ijekavsko-jekavski: *bjésan, bjéžat, brȉjēg, cȉjēl', čóvjek, djéte, djȅtel'ina, gnjézdo, kòl'jeno, kosjèračа, kȍrijēn, krȉjēšva* ('trešnja'), *óbjed, pjȅsma, pjȅvat, rȉjēt, svjȅtl'o.* U tim je slogovima bila odlučujuća intonacija dugoga *jata*. Jednosložan je refleks *jata* (jekavski) bio u dugim slogovima s uzlaznom intonacijom dok je refleks jata u slogovima sa silaznom intonacijom bio dvosložan (ijekavski). Dvosložan je ijekavski odraz *jata* bio i u pojedinim relacijskim morfemima: *nàšijēx, ònijēx, razl'ičìtijēx u ml'âdijēn* kao i u nenaglašenim dugim slogovima npr. u primjeru *dònijēt, ùmrijēt.* U pojedinim su tvorbenim

morfemima npr. glagola zabilježeni dvostruki ostvaraji (ikavsko-jekavski): *òstarjet*/*òstarit, žívjet*/*žívit*. Isto je i kod glagola nastalih prefiksacijom: *presádit*/*prisádit, prèvarit*/*prìvarit*. U leksemima *díjo* i *sìkira* zabilježen je ikavizam, a u primjerima *césta* i *zènica* ekavizam. Stari je **ě* dao *a* u primjerima *órax* i *oràxnjačа*.

Kratki je *jat* iza *r* najčešće dao jekavski ostvaraj s naknadnim prijelazom u *re: mrèža, rèpa, vrèča*. Ijekavska je zamjena jata zabilježena u niječnom prezentu glagola *biti: nijésan, nijési, níje, nijésmo, nijéste, nijésū.* Sekundarni jat, tj. prijelaz *ir* u *ijer*, zabilježen je u nekim leksemima: *gvàntijēra, kùpijērta, potkùpijērta, ròstijēra.*

U govoru Stona samoglasničke su skupine rijetke i neuobičajene. Ostvarivanjem dvaju samoglasnika uzastopce u slijedu nastaje hijat ili zijev. O pojavi zijeva u Stonu svjedoče primjeri: *jaúkat, nȁokol'o, naúčit, praúnuk, rèuma*. Hijat ili zijev može se u ukinuti sažimanjem što pokazuju primjeri: (*ae* > *ē*): *jedànēs, dvánēs, trínēs;* (*ao* > *ō*): *kô;* (*ao* > *ā*): *zậva*.[4]

Suglasnički inventar čine 23 jedinice (*b, c, č, d, ǯ, f, g, x, j, k, l', l'j, m, n, nj, p, r, s, š, t, v, z, ž*).

Govor karakterizira izjednačena artikulacija dvaju fonema *č* i ć u tzv. „srednje" *č̑* te pojava fonema *ǯ* koji je nastao izjednačenom artikulacijom *ʒ́* i *ǯ*. Navode se pojedini primjeri: *bjȅčva, Bóžič, brȅǯa, čȁǯa, čétri, čȅl'av, kočùteca, kosjèrača, jéčan, l'ètričā̧r, rásječ, učínit, vóče.*

U afektivnom se iskazu može umjesto fonema z i *c* čuti i [ʒ] npr. u primjerima *Mòʒā̧rt* i *brònʒīn.*

Distribucija je suglasnika uglavnom slobodna. Svi se suglasnici, u načelu, mogu naći u svim položajima, izuzimajući izvjesna ograničenja u suglasničkim skupovima.

Artikulacija sonanta *l* u ovom je govoru mnogo umekšanija od standardnojezične pa se navedeni fonem izgovara kao [l']: *čȅl'av, gràdel'e, kol'éndat, prȉkl'e, pùl'estā̧r, špîrl'ica*.

Fonem *x* uglavnom je stabilan te se nalazi u svim pozicijama u riječi: početnoj: *xȉtat, xl'âd, xl'ádit, xmùčat, xódit, xrą́na;* središnjoj: *màčexa, Míxo, mjèxīr, mòxuna, strȅxa, Vl'ą́xo, zjéxat;* dočetnoj: *kl'ȅx* ('tlo'), *mȉjēx, pàzūx, prȍpūx, pùx, sûx, Vl'ȁx*). U malom broju primjera očituje se gubljenje ovoga fonema npr. u leksemima *ą́jde, àjdemo* i *ȍdma*. Fonem *f* pojavljuje se u domaćim riječima i posuđenicama: *fàmeja, farmàčija, fêbra, fȅsta, fȅta, frȅško, fùnjestra, gàrōfō*. Isti se fonem ostvaruje i na mjestu skupine *xv* u leksemima: *fą́l'a, fą́l'it pofą́l'it, zafą́l'*i*(t) se*.

Delateralizacija, odnosno prijelaz fonem *ļ* u *j* potvrđena je u primjerima: *čejād, júbav, júbit, jûdi, jût, kȁšjat, kjûč̑, kòšuja, pȍje, pòsteja, prȉjatej, ȕje, vȍja, žûj*, no često se fonem *ļ* sporadično čuva

[4] Sažimanje je zabilježeno i u realizaciji dočetnoga *l* u kategoriji glagolskoga pridjeva radnoga muškoga roda u jednini te u imeničkim riječima o čemu će biti riječi u dijelu rada koji slijedi.

te se, u tom slučaju, „rastavlja" na sastavnice [l'j]: *kl'jéšta, kòl'jeno, l'jèto, l'jùbica, Ml'jèt, vól'jet*. Isto se događa i s fonemom *ń* koje se u stonskom govoru ostvaruje kao [nj]: *fùnjestra, gnjézdo, mŗkàtunja, njédra, rùnjav* ('kosmat'), *škînja.*

Skupovi **tj* i *təj* dali su *ć,* odnosno *č: kùča, nôč, nèsreča, vrèča.*

Skupovi **dj* i *dəj* dali su *ǯ*, odnosno *ǯ: čàǯa, ìzmeǯu, ml'àǯī, prèǯa, ròǯāk, sl'àǯī, svàǯa(t) se, tvŗǯī, žêǯ*. U pojedinim se primjerima javlja i jekavsko jotovanje: *čèrat, ǯèd, nèǯeja, nìǯe, óǯe, prol'èčet, siǯèl'ūn* ('stari momak'), *usìǯel'ica* ('stara cura').

Fonem *ǯ* javlja se pri novijim štokavskim premetanjima i jotacijama (*jd* > *dj* > *ǯ* > *ǯ*) u prezentskim osnovama glagola prefigiranih s **jьti: dôǯēn, nâǯēn, pôǯēn, ìzāǯēn* (1. l. jednine prezenta) te kao rezultat starijih i novijih primljenica *ǯíl'et, ǯùbar*.

U skupini *jt* u infinitivima dogodila se metateza i jotacija pa su potvrđeni oblici: *dôč, nâč, pôč,, ìzāč,* uz ne tako rijetko: *dôj, nâj, pôj* i *ìzą̄j*.

Štakavizam je dosljedan što se vidi u primjerima: *bȁština, gȕšter, gȕšterica, kŗ̑štena, púštat, prîš, štâp*.

U govoru je potvrđen prijelaz *m* u *n* u gramatičkim morfemima i u nekim nepromjenjivim riječima. Zamjena je zabilježena u instrumentalu jednine imenica *a*-vrste i *e*-vrste: *dûndon, kȉkōn, nèvjestōn, perùšinōn, pȕcōn, pȕnicōn, tŗ̑pezōn, pantarúl'on, zûbon, žîvon* ('stoka'); u zamjeničko-pridjevskoj deklinaciji npr. u instrumentalu jednine svih triju rodova: *njôn, tòbōn, svòjīn, l'ȉjēpōn, s rȉčanīn*, *s vèl'ikōn;* u glagolskim oblicima u 1. licu jednine prezenta: *ìsą̄n, ją̂vīn, kȁšjen, mòl'ą̄jen, òkŗpīn*, *òtvorīn, vȉdīn, vȍl'īn, žmírīn;* u brojevima: *sèdan, òsan;* u prilozima: *sàsvijēn.* Promjena je zahvatila i dočetak nefinalnog sloga kada se *m* nađe ispred dentala i bilabijala npr. *čénpres*, *sûnpor*.

Dočetno *l* u glagolskim pridjevima radnim muškoga roda u jednini redovito prelazi u *o* te se novoostvarene samoglasničke skupine sažimaju: (*ao* > *o*): *bjèžō*, *gl'èdō, kòpō, krèpō, mògō, pl'àkō, skąkō;* (*oo* > *o*): *dô, pô, znô, zvô*… ili se razbijaju umetanjem fonema *j* između samoglasnika: *bácijo, mȉsl'ijo, òstarijo, nòsijo, rònijo, vȉdijo*. I u imeničkim riječima može doći do sažimanja: (*ao* > *o*): *kanòčō, kòtō, òrō, pàkō, pòsō, pùcō;* (*eo* > *o*): *ską̂ndō* te do čuvanja samoglasničkih skupina koje su nastale nakon vokalizacije: *ą̂ndio, dèbeo, kačúo, mjêndeo, pàndio, pantarúo, špìneo, tìneo, vȅseo*, *žmúo.* Fonem *l* neizmijenjen je na dočetku nefinalnoga sloga: *vól'ci, kól'ci* (N mn.).

Skupina **čr* zamijenjena je skupom *cr: cŗ̑l'jènijēx, cŗ̑no.*

U stonskom su govoru potvrđene i redukcije suglasnika, odnosno dolazi do redukcije šumnika *d* i *t* u dočetnom slogu: (*d* > *Ø*): *dȉgo, gȍd, ȉspo, kȁ, sȁ;* (*t* > *Ø*): *dȅse, pê.*[5]

Zabilježene su i promjene u suglasničkim skupovima kao npr. slabljenje sloga: (*c* > *s*): *ȍsto.* Slijede redukcije šumnika u suglasničkim skupovima i to: u središnjem slogu: (*st* > *s*): *bȍl'esan, másan, ràdosan, žȁl'osan;* u dočetnom slogu: (*st* > *s*): *bȍl'ēs, dóves, dvánēs, fûrbās, jȅs, l'îs, ml'ȁdōs, pȁs* ('pasti'), *pês* ('šaka'), *pȩ̑s, sjȅs, trínēs.* Pred sufiksom *-stvo* u središnjem slogu također ispadaju *t* i *d: bogástvo, dèvēsto.*

U pojedinim primjerima sonant *v* otpada i to kada se nađe u susjedstvu *r* ili slogotvornoga *ŗ* o čemu svjedoče primjeri: (*mrtv* > *mrt*): *mȓtačka, mŕtac;* (*svr* > *sr*): *srâb, sŕbit.* Ipak fonem *v* ostaje u leksemima *svèkŗva* i *svȅkar*.

Slijede općejezične mijenje, odnosno gubljenje početnih suglasnika u suglasničkoj skupini: (*pč* > *č* > *č̏*): *čêr, čél'a;* (*ps* > *s*): *sóvat;* (*pš* > *š*): *šènica;* (*pt* > *t*): *tȉca;* (*tk* > *k*): *kȍ, kȍgo(d);* (*gd(j)* > *dj* >*ǯ̏*): *ǯ̏ȅ, ǯ̏ȅgo.* U Stonu je zabilježena i distantna disimilacija u primjeru *bl'ȁgosōv* te umekšavanje nazala u primjeru *gnjézdo*.

Protetsko *j* dolazi u primjeru *jȍpet.* Premetanjem starojezične skupine *vô̩s* dobiveno je *sv-* (*svȉ, svȁč̏eg, svȁkē, svȁkī, svȁko*).

Skupovi *šk, šp, št* javljaju se u primljenicama: (*st* > *št*): *beštímat, štagl'ínac* ('kanarinac'), *štȅrika, štȍkril'a;* (*sk* > *šk*): *škafȅtīn, škînja, škovàcijēra, škípac, škȓpūn, uškópit;* (*sp* > *šp*): *špȁg, špȉgete* ('vezice'), *špìneo, špîrl'ica* ('lijevak'), *špôrko.*

U govoru je potvrđen rotacizam u prezentu glagola *moći: mȍrēn, mȍrēš, mȍrē, mȍrēmo, mȍrēte, mȍrū.* Naglasni sustav čine četiri naglaska: kratkosilazni (*ȁ*), dugosilazni (*â*), kratkouzlazni (*à*) i dugouzlazni (*á*) te nenaglašena kračina (*ă*) i nenaglašena duljina (*ā*).

Distribucija je naglasaka uglavnom slobodna, no ipak postoje određena distribucijska ograničenja koja su rezultat starijih naglasnih promjena (novoštokavske retrakcije).

Jednosložne riječi imaju silazne naglaske: (*ȁ*): *kl'ȁk* ('vapno'), *pjȁn, pjȁt, pȍd* ('kat u kući'), *prȁg, spȁt, špȁg, šȁv, zȅt;* (*â*): *drôb, kûm, nôs, pȩ̑nj, pês* ('šaka'), *pîr, žêǯ̏.* Na prvome slogu dvosložnih i višesložnih riječi mogu se ostvariti sva četiri naglaska: (*ȁ*): *bȁč̏va, bl'ȁgosov, bȁnja, gȕšterica, mȁč̏eha, ȍsto, prȅstava, prȉgat, štȅrika, vȁzda, vjȅtar, vjȅverica;* (*â*): *ȩ̑ndio, bȩ̑nda, bôč̏ica,*

[5] Redukcija dočetnoga *-t* i *ć* (*-□́*) zabilježena je i u infinitivnom obliku. O tome će biti više riječi u poglavlju **Iz morfologije.**

mjêndeo, pȃrtit, skȃndo, sûnce, špîrl'ica, zȃva, zl'âto; (*à*) *dèbeo, fèrō, jètŗva, jùtika, kòtō, mòxuna, pìtār, pȇ̄ndēj, sùbota, špìnāč̌, tȇ̄peza;* (*á*): *díjo, fál'a, gnjézdo, gúmno, órax, púxal'ica, šégŗc, žéna.*
Prema tome, dugouzlazni se naglasak može javiti kao rezultat novoštokavske retrakcije na novome mjestu i to na dugom samoglasniku na koji je regresivno povučena silina (*rúka, víno, zíma*) te na kratkom samoglasniku na koji je regresivno povučena silina, tzv. kanovačko duljenje: *dą́nas, čénpres, čésan, kúpus, rásječ, pópl'at, uškópit, žéna*. U središnjim slogovima višesložnih riječi uglavnom se ostvaruju samo naglasci uzlazne intonacije, što je također posljedica novoštokavskoga pomicanja: (*à*): *klačìnara, konàl'ica, kŗvàvica, kosjèrača, sparìčat, xl'adòvina;* (*á*): *portáfoj* ('novčanik'), *skal'íni, udóvac, upą́l'it*. Ipak, i to distribucijsko ograničenje ima određene iznimke, pa se naglasak silazne intonacije, premda rijetko, ipak može ostvariti i na starom mjestu u riječi (*ozâda, ozgą̑ra, unûtra*. Zanaglasna je duljina stabilna što pokazuju primjeri: *fùmą̄r, kàntūn, kantùną̄l', kùšīn, l'ìkēr, mjèxīr, persìją̄ne, pìtą̄r, sajàtūr* ('zasun'), *škovàcijēra, tràvērsa, vȇ̄snīk.*
U navedenom je govoru zabilježeno i vrlo živo prebacivanja naglaska (prenošenje i preskakanje) (Kapović 2015: 32) na proklitike. Navode se primjeri prenošenja naglaska na proklitike (prijedloge, veznike i česticu): *dò˯kožē, nè˯čujēn, ìz˯poja, ù˯bal'e, ù˯ratu, uzà˯skal'e, bèz˯išta, bèz˯tebe, nà˯misi, nà˯ more, nà˯temu, okol'ò˯kućē, zà˯vazda* te preskakanje naglaska na proklitike (prijedloge, veznike i česticu): *ù˯vrą̄ga, nà˯noge, zà˯vrāt, ìz˯poja, ùz˯bŗdo, pò˯dvā, pò˯trī, pòd˯rūku, sù˯pēt, ù˯zoru, ù˯grād*.
Pridjevi također mogu privući naglasak, posebice u izrazima: *dobàr˯dān, dobrà˯večēr*. I priloške riječi s dugosilaznim naglaskom mogu preuzeti udar sljedeće riječi, pri čemu se ostvaruje dugouzlazni naglasak: *dvá˯dāna, trí˯ūre.*
Zabilježeno je duljenje pred sonantom: *grôm, krą̑j, srą̑m, stvą̑r*.

Iz morfologije

Dvosložna muška imena na *-o* dekliniraju se kao imenice *a*-vrste: *Vl'ą́xo – Vl'ą́xa, Péro – Péra, Ívo – Íva.* U dativu i lokativu jednine imenica ž. r. *e*-vrste sibilarizacija se često ne provodi: *bą́nki, vójski, u Àfriki*, ali ipak ostaje *nózi, rúci*. U množinskim padežima imenica m. r. sibilarizacija se provodi u riječima: *bȇ̄ci, bùbrezi, siromási.*

U instrumentalu jednine imenica m. i s. r. javljaju se nastavci *-on* i *-en: jéžon, kjúčon, mȉšon, nóžon, mûžen, ȕjen;* u imenica je ž. r. *e*-vrste nastavak *-ōn: gl'ą́vōn, pétōn, pȉšinōn, rúkōn, svèkr̨vōn, škînjōn;* u imenica ž. r. *i*-vrste nastavak je *-i: júbavi, kȍkoši, kȍsti, stvâri.*

Kod imenica m. r. češće su duge množine: *bȉkovi, brȍdovi, sȉnovi, snȍpovi, šȁvovi, vȕkovi, zȅčevi, zètovi* iako ni kratke nisu rijetke: *bȓci, jéži, spúži, žúji*. Ponegdje supostoje oba oblika: *kjȕčevi*/*kjúči*, *vrȁgovi*/*vrâzi*.

U genitivu množine imenica svih triju rodova dolazi nastavak *-ā: bez zúbā, cvjètōvā, dȍsta snȍpōvā, pȕno konópā, prâznīx sél'ā, šês dêkā cȕką̄rā, bȁčą̄vā, bez bjȅčą̄vā, nêma búxā, nêma mȁsl'īnā, pȕno čȅjādī, bez prȁsą̄kā, donési mi pȁtātā, óžje ȉmā kȁčīcā, sȅdan gûdā i ȍsan krâvā.*

U dativu, lokativu i instrumentalu množine m. i s. r. dolazi sinkretički nastavak *-ima: na Brȍcima, o júdima, o prâcima, po kríl'ima, po škȍjima, prema frâtrima, s bȓcima* dok u imenica ž. r. *e*-vrste dolazi nastavak *-ama: fàmejama, kòšarama, krȁvama, na kȕpama, po grédama, sa sèstrama, u vȁl'ama, u vrȅčama.*

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 *čȇr* i *mȁtē(r)* što pokazuju primjeri: *tô mu je mȁtēr spjègal'a, ovą́ko bi ti čȇr dóšl'a, mórō bi pôč pítat mȁtēr pa čȇr za bál'at, žȅ ti je čȇr i mȁtēr.*

Neke imenice imaju samo oblik za množinu (*pluralia tantum*): *gȁče, kr̨sta, kòmostre* ('lanci iznad ognjišta o kojima visi lonac'), *mùdą̄nte, njédra, očą́l'e, pȓsi, vráta.*

U zamjeničko-pridjevskoj deklinaciji u genitivu, dativu i lokativu jednine m. i s. r. uglavnom se javljaju nastavci nepalatalne promjene: *dòbrōga, drȕgōmu, xl'âdnōga, o mâl'ōmu, o špôrkōga, svêtōmu* iako se u pokaznih zamjenica (*òni, tî, òvi*) javljaju nastavci palatalne promjene: *ònega, òvega, tȅga; òvemu, tȅmu, na ònemu*. Uz oblike posvojnih zamjenica u množini *mòjijēx, nàšijēx, tvòjijēx* često se može čuti i *mòjīx, nàšīx, tvòjīx.* U dativu i lokativu jednine ž. r. u zamjeničko-pridjevskoj deklinaciji javlja se jednačenje s instrumentalom jednine ženskoga roda što se očituje u nastavku *-on: jon, o mòjōn, dòbrōn, òvōn, pòkojnōn, srȅtnōn.*

Stonski govor karakterizira čuvanje određenih (i neodređenih) oblika pridjeva.

Neodređeni se oblici koriste uglavnom kada su dio predikata i u službi predikatnoga imena: *tol'íko je bȁl'ava da me je srą̂m; l'jȅti je vóda studéna; bȁš je rȉčan* ('kovrčav'); *kąko je òvī gl'ûx.*

Komparativ se tvori od osnove pozitiva sufiksima *-j-* : *dȕžī, jȁčī, tȉšī, vȉšī* i *-ij-*: *nòvijī, pamètnijī, sl'àbijī, stàrijī, vesèl'ijī, zdràvijī.* Kod pridjeva s osnovom na labijalni suglasnik u komparativu (i

superlativu) redovito je provedena jotacija (i delateralizacija): *dȅbjī, gl'ȕpjī.* Superlativi se tvore dodavanjem prefiksa *nâj-* komparativu: *nâjbojī, nâjvišī nâjnovijī.*

Upitno-odnosna zamjenica za živo glasi *kȍ* (G jd. *kóga*), a za neživo *štȍ*/*štȁ* (G jd. *čéga*). Od neodređenih se zamjenica spominju *nȉšta, nȅšto, nȅki, štȍgo, svȁšta.*

Brojevi (od 'jedanaest' do 'devetnaest') imaju oblike: *jedànēs, dvą́nēs, trínēs, šèsnēs, sedàmnēs;* broj 'dvadeset' glasi *dvàes,* 'trideset' *tríes,* 'pedeset' *pése;* broj 'tisuća' glasi *xȉjada* i *tȉsuča*. Brojevne imenice imaju sufiks *-er-: čȅtvero, četvèrica, pȅtero*.

Glavni brojevi u stonskom govoru glase: *jédan, dvâ, trî, čétri, pêt, šês, sȅdan, ȍsan, dȅvet, dȅset.* Konstrukcije su uz brojeve (od 'dva' do 'četiri') sljedeće: *dvá brata, dvâ kónja, dvâ kjúča, trî škípca, trî nóža, čétri rukąva, čétri pȓšuta*.

Infinitivi su apokopirani: *daróvat, nàpravjat, spȁt, sprȁvjat, spjégat.* Osim takvog tipa redukcije dolazi i do gubljenje dočetka *-t* ili *-č* iz infinitivnog oblika npr. u primjeru: *nísmo mógl'i vȉdi, ôn je pòšō nàpravja*. Pojedini infinitivi imaju dublete: *pôč*/*pôj, dôč*/*dôj.*

Kod glagola druge vrste u infinitivu (i oblicima tvorenim od infinitivne osnove) javlja se morfem *-ni-: brȉni(t) se, bȕbnit, dȉgnit, xȓdnit* i *klȅpnit* ('udariti'), *màknit, mȓdnit* ('naglo se maknuti'), *pògnit, prȉgni(t) se, šȁpnit, uštínit.*

U 3. licu množine prezenta javlja se nastavak *-ū: dòxodū, dȇžū, ìzjedū, jûbū, nȍsū, mȉsl'ū, prîmū, trâžū, vȍl'ū, vȍzū*.

Aorist i imperfekt su rijetki. Ponegdje je očuvan glagolski prilog sadašnji dok se glagolski prilog prošli izgubio.

Od nepromjenjivih vrsta riječi izdvojit će se ponešto. Navode se pojedini prilozi: prilozi mjesta: *ậmo, dôl'ī, gôrī, ž̌ȅ, óž̌e, ž̌ègo(d), náse, ȍkl'e, nȉž̌e;* prilozi vremena: *pȍsl'ijē, prȉjē, vàzda* i *ȕvijēk;* prilozi načina: *dèboto, nàpōse, prȅją̄ko;* prilozi uzroka: *zàšto;* prilozi količine: *dȍsta, jȍš, pȕno*/*vél'e.*

Iz sintakse

Za prikaz sintaktične raščlambe navodi se upotreba prijedloga *od* + imenica u genitivu mjesto posvojnih, odnosnih i gradivnih pridjeva: *kòšuja od nèvjestē, vȅsta od svèkȩrvē, ž̌íl'et òd vunē, tȇrpeza òd dȩrva.*

Zabilježene su i konstrukcije bez izricanja konkretnoga subjekta: *bîl'o je mùškijēx i žènskijēx, íšl'o se nà misu, rádi'lo se u Âfriki, òd kučē dò kučē se ǔvečer xòdil'o, tô se znȁl'o pjȅvat, tȉjēx je pjȅsama bíl'o, u pȍtresu se prepol'òvil'o.*

U stonskom su govoru potvrđena i dva načina izricanja namjere: konstrukcijom prijedloga *za* + glagol u infinitivu: *glȅdā za otvóri, mȉsli za kúpit* te priložnim (namjernim) rečenicama s veznikom *da: dậjte mi štȍ da van ùšijēn, da van òkŗpīn, da van prètvorīn od nevàjal'ōg u vàjal'o; ja san mȉsl'a da čemo u tìneo da je mȁl'o fi̇njē da vas prîmīn; xòtil'o bi da vas tràtận bôčicama.*

U govoru je potvrđena upotreba prijedložnog instrumentala i kada označava sredstvo: *òčeral'a bi ix s l'òpatōn, ìgra se s pantarúl'on.*

Ispitanici za prepričavanje prošlih radnji koriste pripovjedački imperativ, etički dativ i perfekt. Navode se primjeri za pripovjedački imperativ: *učíni da se óni òbradujū; učini, dậj, pa nèka se i ôn vesèl'i, ậjme mȅni, gl'ȅdaj to; ȅvo sl'úžite se.* Slijede primjeri s etičkim dativom: *dȁt čǔ jâ vȁma l'ìkēr s mȅdon; sȁ čǔ jâ vȁma stȁvit pjȁt pa čete vî mȁl'o prôva sl'àtkōga môga; sȁ čete se vî sl'úžit.* Najviše se u prepričavanju prošlih radnji koriste perfektom*: jâ san mȉsl'a da čemo u tìneo; pjȁte san kúpil', a kà mi je bíl'o osàmnēs gòdīnā; i káko je zazvònijo; Bóžič je bȉjo mȅni vesèl'je; mî smo se vesèl'il'i Bóžiču; ȉsto je bíl'o l'ȉjēpo vesèl'je.* Često dolazi do elipse pomoćnoga glagola *biti* u perfektnim oblicima: *I jâ se podvúkl'a, póšl'a jâ ùzēt pod skal'íne;*
ja zabòravil'a, nậgl'o skòčil'a; a pȍvišē prél'jev za tôrte, a tô ml'ȁdōs pjȅval'a.

U govoru su zabilježene potvrde sročnoga atributa u trima vrstama imenskih riječi: pridjevima, zamjenicama i brojevima: *svêtī Vl'ậxo, sèoskī bl'ȁgdận, zèl'enā mànestra, zìmskō dȍba, òvī cvȉjēt, òvega púta, pèčenōga vína, sûhijēx smȍkậvā, bòžičnē pjȅsme, l'ȉjēpijēx òrậxā, móje drúge, jédna vèstica,* ali i nesročnoga: *nèžeja svêtā, Góspe mója, mêson svìnskijēn, l'jȅto tȍplo.*

LEKSIK

Leksički slojevi

Stonski govor posjeduje određeni broj leksema naslijeđenih iz **slavenskoga leksičkoga inventara:** *bȁčva, brȁt, gȁče, gȍs, jêž, kŕsta* ('križa'), *kûs* ('komad'), *nèvjesta, pòsteja* ('krevet'), *ȍganj* ('vatra'), *ràbota* ('posao'), *stȕden* ('hladnoća'), *svȅkar, tòvar* ('magarac'), *zậva*. **Germanizmi** su rijetki, ali ipak prisutni: *cȕkar* ('šećer'), *pûpica, špȁxer, trȅfit* ('slučajno nekoga sresti'). Ponešto je i **orijentalizama:** *bậrjak, búbreg, čékič, xȁl'av, l'èmūn, ùtija* ('glačalo'), **grecizama:** *kòmoštra* ('lanac koji visi nad ognjištem'). Najviše je leksema koji su **romanskoga jezičnoga porijekla:**

bậnda ('strana'), *bèštija* ('životinja, nametnik, zvijer'), *dòta* ('miraz'), *dûndo* ('ujak, stric, stariji gospodin'), *fàmeja* ('obitelj'), *fjȍk* ('ukrasna vrpca'), *fùnjestra* ('prozor'), *gràdel'e* ('roštilj'), *kàmara* ('soba'), *kanàvaca* ('krpa'), *kàntūn* ('kut kuće'), *kȉkara* ('šalica'), *kòl'trīna, kȕpa* ('crijep'), *kùšīn* ('jastuk'), *l'incúo* ('plahta'), *mȕšul'a* ('morska školjka'), *pantarúo* ('viljuška'), *pjȁt* ('tanjur'), *pȍma, prόšek* ('slatko vino'), *setèmāna* ('tjedan'), *spênza* ('spiza'), *špȍrak* ('prljav'), *škafètīn, štȅrika* ('voštana svijeća'), *trepíja* ('tronožac'), *vȁl'a* ('uvala'), *vêra* ('vjenčani prsten').

Pojedine semantičke sfere

U ovom će se dijelu rada izdvojiti pojedine semantičke sfere koje će pokazati bogatu i zanimljivu paletu leksema stonskoga govora.

Nazivi su za određene **ribe i rakove:** *arbúo* ('arbun'), *cípol'* ('cipal'), *gậmbor* ('kozica'), *gàvūn, gȅra* ('gira'), *grȕj* ('ugor'), *kal'òvīn* ('volak'), *kậnjac, kậrl'o* ('rarag'), *knêz, kòsmēč* ('kosmej, grmalj'), *l'îs* ('list'), *l'ȕmpậr* ('lupar'), *mȉčūn* ('inćun'), *mȕšja* ('dagnja'), *ȍl'iga* ('gavunić'), *òl'iganj* ('lignja'), *òvrata* ('orada'), *pjêrka* ('pirka'), *pȅš* ('glavoč'), *pòl'ậnda* ('palamida'), *sl'ìngura* ('babica, balavica'), *smȕdut* ('brancin'), *sôpa* (salpa), *šàmpjēr* ('kovač'), *šnjûr* ('šarun'), *sàrak* ('šarag'), *sàržel'a, škȉpūn* ('škrpun'), *tàrậnta* ('pauk'), *tòvar* ('mol, oslić'), *trȉgja* ('trlja'), *tȇpavica* ('drhtulja'), *trȕp* ('tunj'), *vȇnūt* ('skuša').

Nazivi su za **ribarski pribor:** *sènjō* ('senjal'), *jȅška* ('mamac za ribu'), *mrȅža, ódmet* ('udica kojom se lovi iz ruke'), *ȍsti, pậxa* ('mrežni uteg'), *paràngō* ('duge niti na kojima su privezane udice'), *pròstica* ('vrsta mreže'), *rankúo* ('metalna kuka za dizanje vrše'), *sàrdūn* ('pluto na mreži'), *ùdica, vȇšva* ('vrša').

Česti su termini *ȍseka* i *plȉma,* naziv za morsku struju je *kùrenat,* uvala je *vȁl'a,* a nazivi za **vjetrove i vremenske pojave** su: *pùl'enat, tramùntậna, lèvậnat, jȕgo* i *šìl'oko, bȕra, maestrô.* Izraz kada je potpuno mirno more, je *bùnaca.*

Kako se stanovništvo bavi **maslinarstvom,** tako su zabilježeni leksemi vezani za tu semantičku sferu. Bilježe se nazivi za pojedine vrste maslina: *òbl'ica, pàštrica, l'àstōvka, sìtnica, dìvjaka, l'evàntīnka, bal'ùnača.* Cvijet masline naziva se *résa.* Masline se melju u *ml'ȉnu*. Preša je *prȅsa.* Nakon cijeđenja ulja nastaje *mûrga* ('talog'). Ulje se sprema u *kàmenice* i *pȉl'a.*

Ovaj kraj poznat je i po **vinogradarstvu**, odnosno vinovoj *l'ózi.* Stonjani idu u *l'ózžže* i *tȇgajū grȍžžže.* Ono se kasnije *mâstī* u *màštiju*. Za pretakanje vina koristi se *špîrl'ica* ('lijevak'), a vino se pretače u *pȍstavu.* Na dnu bačve ostaje *fȅca* ('vinski talog'). Kožica grožđa naziva se *l'ȕpina.* Ono

što ostane od grožđa služi za pečenje rakije, a naziva se *drȍp*. Za to služi *kòtō.* Zadnja slaba rakija je *l'ùdava,* a slatko vino *prósek*. Vino se čuva u *bȁčvama* i *damìžā̧nama.*

Dobro je zabilježiti da se u polju stavlja *màrgīnj* ('kamen između dva polja') kako bi se označilo čiji je koji dio zemlje (vinograd), a gradi se i *mȅžа.*

Iz terminologije se vezane za pojam kuće **(dijelovi kuće, predmeti u kući, uređenje kuće)** izdvajaju leksemi: *ā̧rl'a* ('kamena gredica u kojoj se sadi cvijeće'), *bȁnja* ('kupatilo'), *dvôr* ('dvorište'), *fùmā̧r* ('dimnjak'), *fùnjestra* ('prozor'), *grȁsta* ('zemljana posuda u kojoj se sadi cvijeće'), *gùstijērna* ('čatrnja'), *gúmno* ('mjesto na kojemu se vrši ili mlati žito'), *kȁmara* ('spavaća soba'), *kjučànica* ('ključanica'), *kl'ȅx* ('pod'), *kòl'trīna,* ('zavjesa'), *konàl'ica* ('vrsta crijepa'), *kònoba* ('prostorija u kojoj se drže bačve'), *kòmīn* i *pópret* ('ognjište'), *kôrta* ('vanjski dugačak hodnik ograđen zidom'), *kòšara* ('štala'), *kȕpa* ('crijep'), *kùpijērta* ('krov'), *l'ȁstra* ('prozorsko staklo'), *mägaʒin* ('zgrada u kojoj se drži stočna hrana, obično uz štalu'), *ȍdrina* ('visoka loza oko kuće koja se sadi da napravi hlad'), *persìjā̧ne* ('drvena prozorska krila s pokretnim rebrima'), *pižúo* ('vanjski kameni prag na kojemu se sjedi'), *potkùpijērta* ('tavan'), *prȁg* ('kamena stepenica na ulaznim vratima'), *ráštijo* ('drvena ograda na stepeništu'), *sajàtūr* ('zasun'), *skȁl'e* ('drvene stepenice'), *stą̄kl'o/skl'ȍ* ('staklo'), *tàraca* ('terasa'), *tìneo* ('primaća soba'), *vȩ̑rto* ('vrt'), *zȍganj* ('kuhinja').

Posebno se mogu izdvojiti leksemi vezani za određene prostorije u kući, npr. za *zȍganj* ('kuhinja'). Navode se leksemi vezani za **kuhinjske predmete (stolno posuđe, posuđe za kuhanje, kuhinjska pomagala, pokućstvo):** *bičȅrīn* i *kȕpica* ('mala čaša za rakiju'), *bòkā̧r* ('vrč za vodu'), *bòtija* ('staklenka'), *cukàrjel'a* ('posuda za šećer'), *frùtijēra* ('posuda za voće'), *gratàkēž* ('kuhinjsko pomagalo za usitnjavanje'), *gvàntijēra* ('poslužavnik'), *kȁčica* ('ono čime vadimo juhu iz zdjele'), *kȉkara* ('šalica'), *kanàvaca* ('krpa'), *òžica* ('žlica'), *pantarúo* ('vilica'), *pjȁt* ('tanjur'), *pîrl'ica* ('lijevak'), *pròsuja* ('metalna posuda za prženje hrane'), *ròstijēra* ('metalna posuda za pečenje hrane'), *stóčić* (stolica s naslonom'), *škovàcijēra, špȁxer, skàncija* ('polica'), *sûdi* ('suđe'), *tȅča* ('zdjela'), *tempèrīn* ('mali nož'), *tòvjel'a* ('mala drvena stolica bez naslona'), *tȩ̑l'ica* ('valjak za razvlačenje tijesta'), *tȩ̑peza* ('stol'), *žmúo* ('čaša').

U ***komínu*** ('ognjištu') nalazi se: *bîca* ('cjepanica'), *kòmostra* ('lanci na ognjištu'), *kl'jéšta, kòtō* ('kotao'), *óžeg* ('žarač'), *trepíja* ('trinoge'), *sumporíni* ('šibice').

Od naziva koji se tiču **jela** izdvajaju se: *bakàl'ā̧r, makàrūl'* ('tjestenina'), *pùl'ēnta, rîzi* ('riža'), *sā̧l'sa* ('umak od kuhanih rajčica sa začinima'). Za 'ocat' se kaže *ȍsto, cȕkar je* 'šećer', 'sol' je *sô,* a

kvâs 'kvasac'. Jelo od graha, tjestenine i suhoga mesa naziva se *mànestra.* Od slastica se izdvajaju: *krȍstul'e, oràxnjača, prȉkl'e* ('fritule'), *ròzāta* i *stônskī makarúl'i.*

Dodajem da se neka hrana može *prȉgat,* odnosno *pòprigat.*

Od leksema vezanih za ***kàmaru*** ('sobu') izdvojit će se ponešto: *kantùnūl'* ('noćni ormarić'), *kòčeta* ('okvir kreveta'), *kr̩pàtūr* ('poplun'), *kùšīn* ('jastuk'), *l'incúo* ('plahta'), *nàvl'aka* ('jastučnica'), *ormàrūn* ('ormar'), *pòsteja* ('krevet'), *strą́mac* ('jorgan').

Za **rodbinske** se **odnose (obitelj** i **srodstvo)** koriste leksemi: *bȁba, brȁt, čêr, dûndo, ž̌ȅd, jètr̩va, kùnjāda, kùnjādo, mȁtēr, nèpūča, nȅpūt, nèvjesta, ótac, práž̌ed, rȍž̌āk, rȍdica, séstra, svȅkar, svèkr̩va, tȅtka, zâva.* Rodbina je *svôjta.*

U nazive **za odijevanje (odjevni predmeti, obuća, modni dodatci)** ulaze leksemi: *bječva* ('čarapa'), *crȅvje* ('cipele'), *ž̌íl'et* ('prsluk'), *gȁče* ('hlače'), *kàīš* i *pâs* ('pojas'), *kòšuja, kȍtul'a* i *pàndijo* ('suknja'), *póplat, màrama* i *facúl'et, pŭca* ('dugme'), *rȍba* ('odjeća'), *špäg* ('džep'), *špìgete* ('vezice'), *tràvērsa* ('pregača'), *vèstīt* ('odijelo'), *vȅsta* ('haljina'). Od nakita žene koriste *rèčīne* ('naušnice') i *kòl'ą̄jne* ('ogrlice'). *Rȍba* se pere, a mora se i *säkovat* ('ispirati') te *osúšit.*

Za **ptice** i **domaću perad** javljaju se leksemi: *brábac/vrábac, càrevič* ('grmuša'), *čvr̩l'jak* ('čvorak'), *čȕčka* ('crvendač'), *gȁvrą̄n, gȍl'ūb, kȍčka* ('kvočka'), *kòkōš, l'àstavica, òrō, pùl'estą̄r* ('pjetlić'), *sȍkō, sóva, svràka, štagl'ínac* ('kanarinac'), *tùka, vrȁna, ždrô* ('ždral').

Što se tiče **domaćih životinja,** izdvajaju se leksemi: *brą̂v* ('ovan'), *gȕda* ('krmača'), *gùdīn* ('svinja'), *kóza, kràva, kòbil'a* ('mazga'), *kònj, kúčak, màčka, óvca, práčič, prâz* ('nerast'), *pùl'e* ('magare'), *tòvar* ('magarac'), *tòvarica* ('magarica'), *vô* ('vol'). Stoka se naziva *žîvo* te živi u *kòšarama* ('štalama').

Divlje su **životinje:** *mé ž̌ed, mè ž̌edica, vûk.*

Izdvajaju se i poneki **kukci** i **ostale životinje:** *bȁl'avac, cìncīn* ('skakavac'), *čél'a, čûrko* ('zrikavac'), *grìzica* ('moljac'), *kȉmak* ('stjenica'), *kòmą̄r* ('komarac'), *krȉjēs* ('cvrčak'), *kr̩̀puša* ('krpelj'), *l'epìrica* ('leptir'), *ósa, spûž, strȉga* ('uholaža'), *stȓšjen, svjêtnjak* ('krijesnica'), *tarànte l'a* ('macaklin'), *úšak* ('zmija bjelouška'),*vintùrīn* ('žohar').

Voće i povrće sadi se u *vȓtu.* Slijede nazivi za **voće:** *grȍž̌že, jȁbuka, jàgoda, kàīš* ('marelica'), *kàpul'a* ('luk'), *krȉjēšva* ('trešnja'), *krȕška, mjêndeo, mr̩kàtunja* ('višnja'), *òskoruša, prȁska* ('breskva'), *sl'ȉva* ('šljiva'), *smȍkva.* Koštica je *pȉca.*

Od **povrća** se izdvajaju: *bal'ànčą̄na* ('patlidžan'), *bl'ïtva, bȍb, čésan* ('češnjak'), *dȉnja* ('lubenica'), *gràx, jùtika* ('ljutika'), *kùkumār* ('krastavac'), *kúpus, mòxuna* ('mahuna'), *mr̨̀kva, órax, pàprika, petrùsīn* ('peršin'), *pìpūn* ('dinja'), *pòma/pomàdōra* ('rajčica'), *rȅpa, sȅl'en, špìnāč, tȉkvica.*

Od **ljekovitih** se **biljaka (bilje i raslinje)** nalaze: *čičimak* ('žižula'), *kàduja, l'èvānda* ('lavanda'), *cmîj* ('smilje'), *mr̨̀ča* ('mirta'), *rùžmarīn, sjȅkavica* ('sikavica'), *šipúrak* ('šipak'), *trȉšja* ('tršlja'). U Stonu raste *drȁča*, ali i **cvijeće:** *gàrōfō* ('karanfil'), *jùbica* ('ljubičica'), *rȕža, žùčenica* ('maslačak').

Od **oruđa za rad** u polju ili vrtu izdvajaju se leksemi: *dìkel'a* ('vrsta motike s dva zuba'), *grȁbje, kosjèrača, mòtika, objétel'ica, pál'a* ('široka motika'), *sìkira, vȉl'e.*

Što se tiče pojedinih **ljudskih osobina,** za onoga koji pije kaže se da je *pjànčina*, koji laže, taj je *l'ážac,* a onaj koji krade, *l'úpež*. Od nekih **ljudskih mana** navode se pogrdni nazivi. Za onoga koji slabo vidi, kaže se *čóro,* a za onoga koji „gleda u križ", on je *štról'oč*. Što se tiče izgleda, kad je netko debeo, kaže se da je *dròbinās,* a kad je mršav, onda je *štr̨̀kl'jav*. Onaj tko ima kovrčavu kosu, on je *rȉčan*, a bez kose je *čȅl'av*.

Uz sve gore navedeno, navode se i uobičajeni nazivi za **godišnja doba**: *pròl'ječe, l'jèto, jȅsen, zíma* te nazivi za **dane u tjednu**: *ponèžejak, ùtorak, srijéda, četvŕtak, pétak sùbota, nèžeja.*

ZAKLJUČAK

U radu se, uz navođenje najvažnijih fonoloških i morfoloških jezičnih značajki te pojedinih sintaktičkih, pažnja posvećuje i leksiku stonskoga govora, jednome novoštokavskom govoru na poluotoku Pelješcu.

Stonski je govor jedna bogata rizmica koja čuva svoj nakit, svoj leksik.

Terenskim su istraživanjem prikupljeni leksemi koji su pokazali da stonski govor obiluje naslijeđem iz slavenskoga leksičkoga inventara, ali da se u govoru mogu naći i poneki germanizmi te orijentalizmi. Najviše je leksema romanskoga jezičnoga porijekla. Prikupljeni su leksemi popisani te razvrstani po semantičkim sferama. Navedena je građa tako postala vrijedan materijal za nova jezikoslovna istraživanja. Ovim radom dao se maleni doprinos u očuvanju hrvatske jezične tradicije, odnosno u očuvanju nematerijalne kulturne baštine.

Literatura

Bjelovučić, Nikola, Zvonimir. 1921. *Povijest poluotoka Rata (Pelješca) sa dijelovima povijesti Zahumlja i Dubrovačke Republike.* Split: Leonova tiskara.

Galović, Filip. 2019. O leksiku svetojurskoga govora. U A. Glavičić (ur.). *Senjski zbornik 46,* (str. 325–336). Senj.

Gudelj, Krešimira. 2011. Obalna toponimija stonskoga područja. *Folia onomastica Croatica*, 20, 101–120.

Kapović, Mate. 2015. *Povijest hrvatske akcentuacije. Fonetika*. Zagreb: Matica hrvatska.

Lisac, Josip. 2003. *Hrvatska dijalektologija 1: Hrvatski dijalekti i govori štokavskog narječja i hrvatski govori torlačkog narječja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

Lukežić, Iva. 1998. Štokavsko narječje (Nacrt sveučilišnih predavanja). *Radovi Zavoda za slavensku filologiju,* 32, 117–135.

Matković, Nela. 1995. *Romanizmi u središnjem dijelu poluotoka Pelješca.* Dubrovnik: magistarski rad.

Nadilo, Branko. 2000. Pelješac – poluotok otočke sudbine. *Građevinar,* 52, 12, 757–769.

Šimunović, Petar. ?. Ston. Upitnik za HJA (u rukopisu).

Tomelić Ćurlin, Marijana; Mihaljević, Nikica. 2007. Romanski jezični utjecaj u terminologiji kuće u Župi na poluotoku Pelješcu. *Čakavska rič,* 35, 2, 379–396.

Tomelić Ćurlin, Marijana. 2008. Nazivi za vinogradarstvo u središnjem dijelu poluotoka Pelješca. *Anali Dubrovnik*, 46, 279–293.

Tomelić Ćurlin, Marijana. 2011. Etimološka i leksikološka analiza romanizama iz semantičkoga polja *zognja* u pijavskom govoru. *Anali Dubrovnik,* 49, 313–330.

Tomelić Ćurlin, Marijana. 2014. *Peliška dijalekatna leksikografija*. U V. Ćosić (ur.). *Domaća rič 11* (str. 45–56). Biograd na Moru – Zadar: Ogranak Matice hrvatske u Zadru.

Tomelić Ćurlin, Marijana. 2017. Romanizmi iz semantičkoga polja *kamare* u Župi na poluotoku Pelješcu. U I. Paštar (ur.). *Domaća rič 13* (str. 115–127). Zadar – Pag: Ogranak Matice hrvatske u Zadru.

Tomelić Ćurlin, Marijana. 2019. *Jezične posebnosti peljeških govora. Fonologija.* Split: Filozofski fakultet u Splitu.

Tomelić Ćurlin, Marijana. 2022 i 2023. Upitnik za LinGeH (u rukopisu).

Vidović, Domagoj. 2019. Pogled u pelješku toponimiju. U I. Paštar (ur.). *Domaća rič 13* (str. 71–81). Zadar: Ogranak Matice hrvatske u Zadru.

ON SOME LEXICAL FEATURES OF SPEECH OF STON

Abstract

In dialectological literature, the speech of Ston is defined as Štokavian, i.e.the speech belongs to the Novoštokavian Eastern Herzegovinian-Krajina dialect. This paper briefly discusses the most important phonological, morphological and syntactic features of this speech, paying particular attention to the lexic. The lexic of a region is like a living being because it is constantly changing, growing... By listing and describing it, one can learn a lot about historical events and influences, customs and culture of a region. In the desire to preserve the living lexic of this region, various lexemes are included that bear witness to the richness of the Croatian language, its beauty and diversity.

Keywords: *speech of Ston, linguistic analysis, lexic.*

SEKCIJA II

UDK 37.042-056.45
Stručni rad

Amina Smajović

PERCEPCIJA NADARENOSTI IZ UGLA OSNOVNOŠKOLSKIH NASTAVNIKA

Sažetak

Nadareni učenici su učenici izvanrednih općih intelektualnih ili specifičnih sposobnosti što ih čini naprednijim u usporedbi s vršnjacima koji obitavaju u istim ili sličnim okruženjima, odnosno imaju iste ili slične uvjete. Visokorazvijene intelektualne, kreativne, psihomotorne, liderske ili umjetničke sposobnosti omogućavaju premošćivanje izazova s kojima se društvo susreće. Svijet sutrašnjice ponajviše ovisi od doprinosa nadarenih pojedinaca. Dakle, dužnost odgojno-obrazovnih ustanova je stvoriti uvjete za aktualiziranje i kultiviranje njihovih sposobnosti. Poticanje i razvoj nadarenosti je, između ostalog, jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja. Nastavnicima je u obavezu dat zadatak navođenja učenika na nadprosječna dostignuća. Da li će i u kojoj mjeri nastavnik odgovoriti ovom zadatku ovisi od njegovih osobnih karakteristika i pedagoških kompetencija. Osigurati primjerenu odgojno-obrazovnu podršku i koncipirati aktivnosti koje pobuđuju kreativnost, maštu i radoznalost traži od nastavnika, prije svega, posjedovanje znanja o (prirodi) nadarenosti. Cilj ovog istraživanja jeste ispitati percepciju nadarenosti iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika. Prema rezultatima, nadarenost je prvenstveno prepoznata kao sposobnost učenika da brže, lakše, uspješnije, uz manje napora savladava školske sadržaje. Znakovito je da izvjestan broj nastavnika smatra da je nadarenost urođena datost, pri čemu potpuno eliminiraju mogućnost sredine da oblikuje određene elemente nadarenosti. Stoga se konstatira da nastavnici pokazuju tek površno ili djelomično shvatanje prirode nadarenosti. Za razliku od toga, uspješno prepoznaju karakteristike nadarenih učenika. Nastavnici, pri artikulaciji nadarenosti, ukazuju na tri ključne osobine: uzrasna naprednost, visoka razina unutrašnje motivacije te visoka razina kreativnosti. U radu se diskutira o dobivenim nalazima i daju smjernice za pedagošku praksu.

Ključne riječi: *nadarenost, nastavnici, priroda nadarenosti*

Uvod

Svako vremensko razdoblje je nosilo ideje o pojedincima koji su bili sposobniji, vještiji, uspješniji, originalniji, kreativniji od drugih; koji su učili brže, djelovali jače, postizali bolje rezultate, ali i ideje o potencijalima neophodnim za ova ostvarenja. Uporedo s ovim idejama rasprave su se vodile i oko pitanja kako odgajati i obrazovati nadarene učenike, odnosno kako zadovoljiti njihove intelektualne, socijalne i emocionalne potrebe kroz proces podučavanja i učenja. Znanstvenici su saglasni da je dužnost odgojno-obrazovnih ustanova stvoriti uvjete za aktualiziranje i kultiviranje njihovih sposobnosti, iz razloga što visokorazvijene intelektualne, kreativne, psihomotorne, liderske ili umjetničke sposobnosti omogućavaju premošćivanje izazova s kojima se svako društvo susreće. S tim u vezi, u okviru različitih teorijskih i empirijskih istraživanja znanstvenici analiziraju koncept nadarenosti. Radi se o višedimenzionalno uslovljenoj pojavi, koja se ispoljava u različitim formama, na različite načine. Ako se u obzir uzme ova raznovrsnost, jasno je zbog čega se autori i razilaze prilikom definiranja nadarenosti. Premda neki od njih smatraju da je daleko značajnije baviti se identifikacijom i prepoznavanjem nadarenosti, kao i sistemskim strukturiranjem razvoja učenika u odgojno-obrazovnom procesu s ciljem pružanja adekvatne podrške, važno je i kako se razumijeva nadarenost. Od ispravnog definiranja konstrukta ovise i svi ostali koraci, čime se osigurava primjerena reakcija na potrebe nadarenih učenika, kako u segmentu identifikacije i selekcije, tako i u didaktičko-metodičkoj podršci savladavanju nastavnih sadržaja. Da bi se bolje shvatio fenomen, u prvom dijelu će biti ponuđeno nekoliko definicija i tumačenja koja se prezentiraju kroz literaturu, a u drugom dijelu rada ćemo nastojati ispitati percepciju nadarenosti iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika.[1]

Pojmovno određenje nadarenosti

Konceptualizacija nadarenosti u okviru strukturalnih modela pokazuje postojanje velikog broja sastavnica koje determiniraju taj pojam. To je jedan od razloga zbog čega jedinstvena definicija nadarenosti ne postoji. Čudina-Obradović (1990) i Grgin (1996) ističu da se nadareni učenici odlikuju visokim stepenom opće intelektualne sposobnosti ili izrazitim razvojem određenih sposobnosti praćeno kvalitetnijim, boljim, značajnijim idejama ili produktima što ih, u odnosu na vršnjake, čini naprednijima. Za Gardnera (2020, prema Altaras, 2006) nadarenost je brže savladavanje razvojnih faza, što je praćeno i visokim očekivanjima. Autor u svojim razmatranjima

[1] Termin *nastavnik* vrijedi za oba roda.

fokus stavlja na uzrasnu naprednost u domenama u kojoj se javlja nadprosječna sposobnost. Winner (2005) primjećuje da je nadareno ono dijete koje je rođeno s netipičnom sposobnošću da savlada određeno/a područje/a. Područja u kojima se nadareni učenici iskazuju su intelektualna, akademska, psihomotorna, kreativna ili umjetnička područja te vođenje. Ista područja su prepoznata i u studiji *Nacionalna izvrsnost: Razlog za razvijanje američkih talenata* (engl. National Excellence: A Case for Developing America's Talent) koju je Američki Zavod za obrazovanje u oktobru 1993. godine predstavio javnosti uz određenje nadarene djece kao one s izvanrednim talentom koja pokazuju potencijal za dostignuća na visokom nivou u usporedbi sa vršnjacima koji imaju iste/slične uslove ili istu/sličnu okolinu.

Pastuović (2005) primjećuje da je nadarenost visoka nadprosječna sposobnost; posjedovanje iznimnih znanja ili razvijenost iznimnih umijeća i vještina koje su demonstrabilne. Javits (1988, prema Pavlović, 2011) smatra da su nadareni i talentirani učenici oni učenici za koje postoje dokazi o izuzetnim postignućima na intelektualnom, akademskom, stvaralačkom i umjetničkom planu, a kojima je potrebna motivirajuća odgojno-obrazovna klima. Baveći se problemima nadarenosti, i George (2004: 129-130) iznosi da su nadareni učenici "oni učenici čiji je rad barem na najvišem nivou ili iznad nivoa koji se smatra uobičajenim za odgovarajuće školsko razdoblje, a čije su sposobnosti tako dobro razvijene ili su toliko ispred svojih vršnjaka da im škola mora osigurati dodatna iskustva učenja kojima će se razvijati, povećavati ili proširivati identifikovane sposobnosti."

U nekim od navedenih pristupa može se primijetiti težnja da se nadarenost izjednači s nadarenim postignućem, vrhunskom uspješnosti u nekom polju, dok su drugi, ipak, orijentirani prema potencijalu za izvanredna postignuća. Podržan je stav Tannenbauma (1983) da djeca mogu biti samo potencijalno nadarena (izuzev tzv. djece genija). Isto mišljenje dijeli i Géza Révész (1918, prema Gefferth i Herskovits, 2014). Primjećuje da znanstvena definicija nadarenosti mora uključivati produktivnost i zato se o nadarenosti kao manifestu kod djece ne može govoriti. Kod djece se može govoriti isključivo o potencijalima, dispozicijama ili sklonostima za izvanredna postignuća. S tim u vezi, Witty (1958) izričito traži da se definicija nadarenosti proširi tako da se nadarenima smatraju svi učenici koji imaju potencijal za iznimna postignuća u vrijednim oblastima ljudske djelatnosti.

Jasno je da posjedovanje visokih sposobnosti ili dispozicija za visoka postignuća ne podrazumijeva nužno i njihovu aktualizaciju. Da li će latentna nadarenost prerasti u manifestnu ovisi od mnoštva

faktora; bioloških, pedagoških, psiholoških i psiho-socijalnih. Na pedagoške, psihološke i psiho-socijalne varijable je moguće i potrebno djelovati s intencijom, a ovim postupcima se utiče na pojedine kognitivne dimenzije. Pitanje doprinosa određenih faktora iz okoline, naročito odgojno-obrazovnih, u aktualizaciji sposobnosti zaokuplja pažnju brojnih znanstvenika. Kako bi (potencijalno) nadareni učenici u odrasloj dobi postali stvaraoci ideja potrebno im je pružiti posebnu, dodatnu odgojno-obrazovnu podršku kako bi se odgovorilo njihovim individualnim potrebama.

Nadareni učenici imaju jako izraženu potrebu za učenjem, djelovanjem, stvaranjem, istraživanjem, razumijevanjem; potrebu za izazovima i ovladavanjem poljem interesa. Nikčević-Milković i saradnici (2016) sve potrebe nadarenih učenika sistematiziraju kako slijedi: potreba za susretima s vršnjacima iste ili slične hronološke dobi, potreba za susretima s vršnjacima iste ili slične intelektualne dobi, potreba za radom u obogaćenim i proširenim odgojno-obrazovnim programima, potreba za samostalnošću i neovisnošću u učenju, potreba za akademski prikladnim izazovima. Feldhusen i Wyman (1980, prema Čudina-Obradović, 1990) također navode odgojno-obrazovne potrebe nadarene djece koje klasificiraju u tri skupine: sticanje znanja, iskustava i navika, stvaranje uslova za razvijanje kreativnosti, razvijanje emocionalnog sklopa i motivacije. Svaka od navedenih (skupina) potreba dalje je operacionalizirana kroz niz indikatora. I Kerry (1983, prema Cropley i McLeod, 1986) diskutira o potrebama nadarenih učenika, i to u okvirima kognitivne, afektivne i društvene domene. U kognitivne potrebe nadarene djece i mladih autor ubraja potrebu za neovisnim samousmjerenim učenjem, sticanjem iskustava u rješavanju problema, razvijanjem metakognitivnih vještina i radom na sadržajima koji traže višu razinu mentalne aktivnosti. Afektivne potrebe se realiziraju kroz poticanje istraživanja, hrabrosti u postavljanju pitanja i spremnosti na preuzimanje rizika. I naposljetku, socijalne potrebe jesu poštovanje drugih, preuzimanje inicijative, prihvatanje vlastite različitosti bez oholosti, bahatosti, egoizma, ali i srama. Saznanja o odgojno-obrazovnim potrebama nadarenih učenika mogu poslužiti za rekonstruiranje cjelokupne školske organizacije, izbor programa, oblika odgojno-obrazovnog rada, nastavnih sadržaja i metoda, kao i procedura vrednovanja.

Jedan od najbitniji faktora potrebnih za zadovoljavanje kognitivnih, afektivnih i psihomotornih potreba nadarenih učenika jeste nastavnik. Nastavnici su glavni (su)kreatori zvaničnih i skrivenih kurikuluma i njegovi glavni realizatori. Nastavnik, svojim osobnim karakteristikama i pedagoškim kompetencijama, treba da odgovori na izazove koji se javljaju u radu s nadarenim učenicima.

Uloga nastavnika u odgoju i obrazovanju nadarenih učenika

Nastavnik je središnja figura cjelokupnog odgojno-obrazovnog sistema. Uočavanje, poticanje i praćenje nadarenih učenika je zahtjev koji se, uz ostale, postavlja pred nastavnika. Proširene koncepcije nadarenosti prepoznaju veći broj učenika koji imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe, što se odražava i na ulogu/e nastavnika. Choe (2011, prema Choe, 2016) sugerira da je profesionalni razvoj nastavnika u obrazovanju nadarene djece i mladih jedan od najbitnijih elemenata potrebnih za zadovoljavanje učeničkih kognitivnih, afektivnih i psihomotornih potreba. Bishop (1968) je zabilježio nekoliko odlika uspješnih nastavnika. Oni su zreli i iskusni, mentalno superiorni, zainteresirani za "intelektualne" aktivnosti (književnost, umjetnost…), ambiciozni, fokusirani na učenike, uredni i profesionalni, nastoje motivirati učenike i pobuditi njihove kreativne potencijale. Sinteza literature koju je napravio Miedijensky (2018) pokazuje da su nastavnici nadarenih učenika entuzijastični u pogledu svog podučavanja, kreativni, svjesni kognitivnih i emocionalnih potreba nadarenih učenika i posjeduju dobar smisao za humor. Vaille i Quigley (2002) odlike nastavnika nadarenih učenika svrstavaju u tri skupine:

1. osobne / socijalne karakteristike (nastavnici ostvaruju uvid u kognitivne i afektivne potrebe nadarenih učenika, imaju smisao za humor, entuzijastični su i responsivni na potrebe učenika, priznaju greške i voljni su ih ispraviti),
2. vještine podučavanja (usmjereni su na učenike, poznaju specifičnosti programa po kojem se izvodi nastava, potiču učenike na samostalno učenje, kreiraju optimalnu nastavnu klimu, dobro su organizirani),
3. intelektualne sposobnosti (dobro poznaju predmet/sadržaj, imaju široke interese, imaju visok koeficijent inteligencije, spremni su na profesionalno usavršavanje i cjeloživotno učenje, kreativni su, posjeduju izvanredne komunikacijske vještine).

Američka nacionalna asocijacija za nadarenu djecu (engl. National Association for Gifted Children, skraćeno NAGC) je dala značajan doprinos u obrazovanju nadarenih učenika, tako što je razradila standarde osposobljavanja nastavnika za rad s nadarenim učenicima. Šest je standarda, a to su (NAGC, n. d.): razvoj učenika i individualne razlike u učenju (nastavnici poznaju zakonitosti razvoja pojedinca, uvažavaju individualne razlike i nastoje odgovoriti na potrebe svakog učenika), okruženje za učenje (nastavnici stvaraju ugodno, sigurno i inkluzivno okruženje koje podržava uključivanje svih učenika, njihovo učenje i učešće kroz različite aktivnosti), predstavljanje sadržaja (nastavnici prezentiraju sadržaje na kreativan način, motiviraju učenike,

koriste dostupne resurse za organiziranje znanja i integraciju interdisciplinarnih tema), angažman i izražavanje (nastavnici nastoje maksimalno angažirati učenike kroz podržavajuće samousmjereno učenje), planiranje nastave i strategije podučavanja/učenja (nastavnici poznaju i primjenjuju strategije rada s nadarenim učenicima s ciljem razvoja vještina kritičkog i kreativnog mišljenja, rješavanja problema i vještina izvedbe, kao i socio-emocionalnih vještina), profesionalno učenje i etička praksa (nastavnici se u svom radu rukovode etičkim načelima, svjesni su svoje uloge i potrebe za cjeloživotnim profesionalnim usavršavanjem).

Da bi nastavnici mogli odgovoriti na ova očekivanja, potrebno je da se osjećaju spremnim i podržanim u poticanju nadarenosti u školi/učionici i, prvenstveno, da poznaju prirodu nadarenosti. Stoga u ovome radu nastojimo ispitati percepciju nadarenosti iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika.

Metod

Osigurati prikladnu odgojno-obrazovnu podršku i koncipirati aktivnosti koje pobuđuju kreativnost, maštu i radoznalost traži od nastavnika, prije svega, posjedovanje znanja o (prirodi) nadarenosti. Imajući u vidu činjenicu da način na koji nastavnici shvataju nadarenost utiče na modeliranje njihovih pedagoških praksi, cilj ovog rada jeste ispitati razumijevanje nadarenosti iz perspektive osnovnoškolskih nastavnika. U istraživanju je učešće uzelo 168 nastavnika, od čega je 119 nastavnika predmetne nastave, a 49 razredne nastave. Obuhvaćeni su nastavnici 11 osnovnih škola iz pet sarajevskih općina.

Od istraživačkih metoda korištene su deskriptivna i komparativna metoda, a primijenjena tehnika je anketiranje. Za propitivanje mišljenja o nadarenosti kreiran je anketni upitnik u kojem se od sudionika tražilo da narativno odgovore / upišu kako oni razumijevaju fenomen nadarenosti. Istraživanje je nastojalo dati odgovor i na sljedeće:

1. Koji su to kriteriji koje nastavnici prepoznaju pri artikulaciji nadarenosti?
2. Jesu li nastavnici imali priliku raditi s nadarenim učenicima?
3. Jesu li nastavnici imali priliku stručno se usavršavati iz domena nadarenosti i, ako da, o kojim oblicima stručnog usavršavanja se najčešće radilo?

Rezultati i rasprava

Odlučujuću ulogu u razvijanju i poticanju nadarenosti učenika imaju njihovu nastavnici. Oni su najodgovorniji akteri u razvijanju posebnosti svojih učenika. Njihova percepcija nadarenosti odražava se na modeliranje pedagoških praksi. Učesnici nadarenost definiraju na sljedeći način:

- *sposobnost rješavanja problema na brz i efikasan način*
- *sposobnost djeteta da brzo odgovori postavljenim zadacima*
- *brže i lakše usvajanje znanja, kao i njihovo povezivanje i primjena*
- *kreativnost, sposobnost pojedinca da se izrazi na svoj "kreativan način"*
- *visoka inteligencija, brzina odgovaranja na pitanja i probleme, divergentno mišljenje, radoznalost, kreativnost*
- *sposobnost postizanja nadprosječnih rezultata*
- *skup osobina kod učenika koje mu omogućuje da postiže trajno dobre/visoke rezultate*

Većina nastavnika nadarenost razumijeva kao sposobnost učenika da brže, lakše, uspješnije, kreativnije i uz manje napora savladava školske sadržaje. Vidljivo je da za njih nadarenost predstavlja kombinaciju sposobnosti, postignuća i kreativnosti. Do istog zaključka je došla Maksić (1998), ispitujući uvjerenja i teorije o nadarenosti kod učenika, nastavnika i roditelja. Pokazalo se da kod učenika dominira određenje nadarenosti kao sposobnosti, kod roditelja je to kombinacija sposobnosti i postignuća, a kod nastavnika kombinacija sposobnosti, postignuća i kreativnosti.
Primjetno je da izvjestan broj nastavnika smatra da je nadarenost genetski programirana. Pa tako oni kazuju da je nadarenost:

- *urođena naklonost/talenat prema specifičnom predmetu/oblasti*
- *sposobnost otkrivanja naslijeđenih talenata*
- *neuobičajena urođena sposobnost za savladavanje određenog područja*
- *genetski kod*

Mnogo je studija koje se bave izučavanjem uticaja gena na mogućnosti čovjeka, a jedna od njih je uključila više od 8000 parova roditelja i djece, 25 000 sibling parova, 10 000 parova blizanaca i stotine usvojiteljskih obitelji. Ono što se pokazalo kao pravilnost jeste da genetski faktori doprinose općoj inteligenciji (Bouchard i McGue, 1981; Plomin, 1996; Plomin i dr., 1997, prema Plomin, 1999). S druge strane, Bloom (1982) je proveo ispitivanje o životima nekoliko stotina, na globalnom nivou, priznatih naučnika, umjetnika i sportista. Istraživanje razvoja talenta s

naglaskom na njihovim posebnim kvalitetama je trajalo tri godine. Bloom je utvrdio da se izvanredna postignuća ne mogu pojasniti isključivo postojanjem nadprosječnih potencijala za izvanredna postignuća. Temeljem biografske metode i intervjuiranja s roditeljima i nastavnicima uočena je jedna specifičnost: njima bitne osobe (prvo roditelji, a poslije i nastavnici) su uvijek bile tu za njih. Kroz proces razvoja darova, učesnici su imali njihovu bezrezervnu podršku. Ni roditelji ni nastavnici ih nisu forsirali na postizanje izvrsnih rezultata i postavljali pred njih nerealna, preambiciozna očekivanja već su ih samo poticali na optimalna opterećenja uz primjenu motivacijskih sredstava, što je doprinosilo njihovoj sve većoj posvećenosti (Gefferth i Herskovits, 2014). Bloom (1982) je zapazio da "svaka sposobnost, čak i ekstremno velika, ima potrebu za podrškom okoline i priznanjem kako bi se mogla iskazati. Nije ispravna tvrdnja da izvanredne datosti omogućavaju darovitosti koje bez pomoći ili unatoč teškim okolnostima mogu ostvariti izvanredne rezultate. To je, zapravo, opasna predrasuda" (prema Gefferth i Herskovits, 2014: 13-14). Vremenom su se apsolutne pretpostavke o naslijeđu odbacile, a nastojala su se ponuditi pomirljiva stajališta koja uključuju i okolinske poticaje. Prihvaćeno je da "razvoj nije više određen samo sopstvenim i nepromenjivim zakonitostima (ovakvi stavovi se pripisuju Pijažeu) već može imati različit tok u zavisnosti od organizacije aktivnosti djeteta tj. od učenja koje može imati različite oblike pa će dati i različite efekte" (Stojaković, 1986: 25). To znači da je brojnim aktivnostima moguće pospješiti razvoj djeteta, što dalje implicira da angažman nastavnika mora biti drugačiji, kurikulum diferencirani, a pristup individualizirani. Da bi se pospješila kvaliteta ovih praksi nužno je osnaživanje nastavnika za kreiranje poticajnih sredina u kojima se spajaju visoka očekivanja i standardi s toplinom i podrškom. Nekolicina nastavnika prepoznaje značaj povoljnih, obogaćenih sredina te podrške okoline i priznanja za realizirano da bi se dijete moglo iskazati.

Znakovita su određenja više nastavnika koji kažu da je nadarenost urođena datost ili "Božiji dar". U prilog tome, jedan nastavnik kaže da nadarenost predstavlja *nešto što se rođenjem dobije. Tu nema sredine. Ili si nadaren ili nisi za neku oblast.* Drugi, pak, kazuje da je nadarenost *poklon od Boga, Božije davanje.* Samo dva nastavnika vide nadarenost kao rezultat dugotrajnog rada i truda. Kroz sve do sada navedeno da se konstatirati da nastavnici pokazuju tek površno ili djelomično shvatanje prirode nadarenosti. I u drugim istraživanjima se došlo do istog zaključka (Maia-Pinto i Fleith, 2002, Olthaouse, 2014, prema Mužić, 2017).

Analizom podataka koji se odnosi na kriterije prepoznate od nastavnika pri artikulaciji nadarenosti izdvojene su tri kategorije. Prva kategorija, ujedno i najčešća, jeste uzrasna naprednost. Neki od kodova koji su sačinjavali ovu kategoriju su: brže, lakše i uspješnije rješavanje problema, nadprosječna sposobnost, brzina odgovaranja na izazove, visok stepen inteligencije, "intelektualna prednost". Druga kategorija je visoka razina unutrašnje motivacije, a treća visoka razina kreativnosti. Kodovi koji pojašnjavaju drugu i treću kategoriju uključuju: zainteresiranost, strast i predanost, trud i rad, divergentno mišljenje, radoznalost, generiranje (neobičnih) ideja, elaboraciju ideja i njihovo povezivanje. Opisivanje nadarene djece preko ovih osobina nalazi se i kod brojnih znanstvenika (Renzulli, 1986; Winner, 2005), iz čega slijedi zaključak da su nastavnici uspješni po pitanju prepoznavanja karakteristika nadarenih učenika.

Istraživanjem smo nastojali saznati i jesu li nastavnici imali priliku raditi s nadarenim učenicima. Prema procjeni nastavnika, broj nadarenih učenika s kojima rade tokom jedne školske godine u prosjeku iznosi četiri učenika u razrednoj nastavi, odnosno 17 učenika u predmetnoj nastavi. S obzirom na to da su nastavnici predmetne nastave angažirani više odjeljenja, dobiveni nalazi su očekivani. Interesantno je da 18 nastavnika predmetne nastave (pet nastavnika prirodnih nauka i 13 nastavnika društveno-humanističkih nauka) nije uočilo pokazatelje nadprosječnih sposobnosti niti kod jednog učenika, a dva nastavnika su izjavila da su svi učenici nadareni. Najveći broj nadarenih učenika uočen je u nastavi vjeronauke, tjelesnog i zdravstvenog odgoja te historije, a najmanji broj u nastavi jezika i književnosti. Uočavanje i prepoznavanje nadarenosti, uz poticanje i praćenje nadarenih učenika, treba biti važna tema stručnog usavršavanja nastavnika. Za očekivati je da nastavnici koji uzmu učešće u stručnom usavršavanju iz oblasti nadarenosti imaju pozitivnije stavove u odnosu na one nastavnike koji se nisu stručno usavršavali. Vojnović (2005) rezimira da obrazovanje o nadarenosti nastavnike čini kompetentnijim, responsivnijim, senzibilnijim u odgojno-obrazovnom radu s nadarenim učenicima. Zanimalo nas je jesu li nastavnici imali priliku stručno se usavršavati i, ako da, o kojim oblicima stručnog usavršavanja se najčešće radilo. Od 168 nastavnika njih 48 (28.6%) su bila uključena u programe stručnog usavršavanja. Najčešće su to bila nastavnička vijeća (56.3%), stručni skupovi i konferencije (50%), te samostalno proučavanje literature (41.6%). Zabrinjavajuće je da se čak 112 nastavnika (66.6%) nije stručno usavršavalo. Nekoliko je prijedloga koje Choe (2016) nudi na tragu razvoja programa osposobljavanja nastavnika za rad s nadarenim učenicima. Prvo, treba osigurati kvalitetno i efikasno inicijalno obrazovanje nastavnika. Drugo, postoji potreba za različitim oblicima stručnog

usavršavanja s ciljem jačanja profesionalnih kompetencija i sa širokim spektrom tema. Treće, programi stručnog usavršavanja za rad s nadarenim učenicima trebaju biti dostupni i nastavnicima koji ne rade direktno s nadarenim učenicima. Valja promisliti i o uvođenju posebnih programa certificiranja nastavnika u obrazovanju nadarenih učenika. Sve pomenuto će nastavnicima omogućiti bolje razumijevanje prirode nadarenosti što je pretpostavka navođenja učenika na postizanje visokih rezultata.

Zaključak

Analizirajući specifičnosti nastavnog rada s nadarenim učenicima, razabire se potreba za dobro pripremljenim; kvalificiranim i kompetentnim nastavnicima koji će se baviti odgojem i obrazovanjem učenika visokih sposobnosti. Znanja i uvjerenja koja nastavnici imaju o (prirodi) nadarenosti imaju presudan uticaj na njihove učioničke prakse.

U radu smo iz teorijske pozicije približili koncept nadarenosti kroz nekoliko definicija i tumačenja, najčešće prezentiranih kroz literaturu, a potom ukazali na ulogu nastavnika u stvaranju poticajne sredine; sredine s prikladnim intelektualnim poticajima, obogaćene kvalitetnom komunikacijom, primjerenim očekivanjima, strpljenjem i predanosti, toplinom i strukturom. U drugom dijelu smo nastojali napraviti uvid u promišljanja nastavnika o (prirodi) nadarenosti. Na osnovu dobivenih rezultata, zaključeno je da nastavnici nadarenost percipiraju kao sposobnost učenika da brže, lakše, uspješnije, uz manje napora savladava školske sadržaje. Međutim, veliki dio njih u potpunosti eliminira mogućnost sredine da oblikuje određene elemente nadarenosti, radi čega je moguće konstatirati da nastavnici pokazuju tek površno ili djelomično shvatanje prirode nadarenosti. Nastavnici, pri artikulaciji nadarenosti, prepoznaju da su nadareni učenici odlikovani trima osobinama: uzrasnom naprednošću, visokom razinom intrinzične motivacije, kao i visokom razinom kreativnosti.

Istraživanjem smo nastojali doznati i jesu li nastavnici imali priliku raditi s nadarenim učenicima. Prema procjeni nastavnika, broj nadarenih učenika s kojima rade tokom jedne školske godine u prosjeku iznosi četiri učenika u razrednoj nastavi, i 17 učenika u predmetnoj nastavi. To ukazuje na potrebu za profesionalnim razvojem nastavnika u domenu prepoznavanja i identificiranja nadarenosti, planiranja, vođenja i usmjeravanja učenika, tj. poticanja i praćenja njihovog akademskog rasta. Jasno je da je osposobljavanje nastavnika za rad s nadarenim učenicima jedan od najbitnijih elemenata neophodnih za zadovoljavanje kognitivnih, afektivnih i psihomotornih

potreba učenika. Imajući u vidu činjenicu da čak 112 nastavnika (66.6%) nije uzelo učešće u nekom od oblika stručnog usavršavanja, uputno je i urgentno razviti, odnosno unaprijediti programe osposobljavanja budućih nastavnika, što će omogućiti sticanje kompetencija za odgojno-obrazovni rad s nadarenim učenicima.

Literatura

Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje.* Pančevo: Mali Nemo; Beograd: Institut za psihologiju; Beograd: Društvo psihologa Srbije.

Bishop, W. E. (1968). Successful Teachers of the Gifted. *Exceptional Children, 34*(5), 317-325. https://doi.org/10.1177%2F001440296803400502

Bloom, B. S. (1982). The Role of Gifts and Markers in the Development of Talent. *Exceptional Children*, *48*(6), 510-522. https://doi.org/10.1177%2F001440298204800607

Cropley, A., i McLeod, J. (1986). Preparing teachers of the gifted. *International Review of Education*, *32*(2), 125-136. https://doi.org/10.1007/BF00620383

Choe, H. S. (2016). Critical Reflection on Teacher Training Programs in Korean Gifted and Talented Education. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, *6*(1), 35-43.

Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost - razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje.* Zagreb: Školska knjiga.

Gefferth, E., i Herskovits, M. (2014). *Samo treba tražiti*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

George, D. (2004.) *Obrazovanje darovitih: Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*. Zagreb: EDUCA d.o.o.

Grgin, T. (1996). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted-What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, *34*(3), 222-244. http://dx.doi.org/10.1177/0261429417754204

Mužić, L. (2017). *Mišljenja odgojitelja i nastavnika u odgojnoobrazovnoj prilagodbi za darovitu djecu i učenike.* Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.

National Association for Gifted Children/NAGC (n. d.). *National Standards in Gifted and Talented Education.* Pristupljeno 29.03.2024, dostupno na https://nagc.org/page/National-Standards-in-Gifted-and-Talented-Education

Nikčević-Milković, A., Jerković, A., i Rukavina, M. (2016). Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj. *Magistra Iadertina, 11*(1), 9-33.

Pastuović, N. (2005). Hrvatska u 21. stoljeću: Odgoj i obrazovanje - Bijeli dokument o hrvatskom obrazovanju - koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. *Pedagogija*, *60*(1), 72-103.

Pavlović, S. (2011). Kamo ide obrazovanje darovitih…? U: M. Takács i B. Annamária (ur.), *The methodology of working with talented pupils* (str. 28-44). Novi Sad: University of Novi Sad.

Plomin, R. (1999). Genetics and general cognitive ability. *Nature, 402*, 25-29. https://doi.org/10.1038/35011520

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U: R. J. Sternberg i J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Ross, P. O' C. (1993). *National excellence: a case for developing America's talent*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Stojaković, P. (1986). *Razvijanje sposobnosti učenja*. Sarajevo: "Svjetlost" - OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives.* New York: Macmillan.

Vialle, W., i Quigley, S. (2002). Does the teacher of the gifted need to be gifted? *Gifted and Talented International, 17,* 85-90. http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2002.11672992

Vojnović, N. (2005). Stanje, problemi i potrebe u području skrbi o darovitim učenicima u hrvatskom školskom sustavu. U: V. Vlahović-Štetić (ur.), *Daroviti učenici: Teorijski pristup i primjena u školi* (str. 79-118). Zagreb: IDIZ.

Winner, E. (2005). *Darovita djeca: Mitovi i stvarnost.* Lekenik: OSTVARENJE d.o.o.

Witty, P. (1958). *Who are the gifted?* U: N. B. Henry (ur.), *Education for the gifted: The fifty-seventh yearbook for the National Society for the Study of Education* (str. 41-63). Chicago: National Society for the Study of Education; University of Chicago Pres.

PERCEPTION OF GIFT FROM THE PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract

Gifted students are students with extraordinary general intellectual or specific abilities, which makes them more advanced compared to their peers who live in the same or similar environments, or have the same or similar conditions. Highly developed intellectual, creative, psychomotoric, leadership or artistic abilities make it possible to overcome the challenges faced by society. The world of tomorrow depends mostly on the contributions of gifted individuals. Therefore, it is the duty of educational institutions to create conditions for the actualization and cultivation of their abilities. Encouraging and developing giftedness is, among other things, one of the basic goals of education. Teachers are tasked with leading students to above-average results. Whether and to what extent the teacher will respond to this task depends on his personal characteristics and pedagogical competences. Providing adequate educational support and designing activities that stimulate creativity, imagination and curiosity requires teachers, first of all, to have knowledge about (the nature of) giftedness. The aim of this research is to examine the perception of giftedness from the perspective of primary school teachers. According to the results, giftedness is primarily recognized as the student's ability to master curriculum faster, easier, more successfully, with less effort. It is significant that a certain number of teachers believe that giftedness is an innate gift, while completely eliminating the possibility of the environment to shape certain elements of giftedness. Therefore, it is concluded that teachers show only a superficial or partial understanding of the nature of giftedness. In contrast, they successfully recognize the characteristics of gifted students. When articulating giftedness, teachers point to three key features: advanced age, high level of internal motivation and high level of creativity. The obtained findings are discussed and guidelines for pedagogical practice are given.

Keywords**:** *giftedness, teachers, nature of giftedness*

UDK 303.686:331.08
Izvorni naučni rad

Edina Vejo

BIOGRAFSKI DISKURS KAO REFLEKTIRANO ISKUSTVO

Sažetak

Reflektirano iskustvo znači mogućnost promjene, mogućnost djelovanja, mogućnost (re)interpretiranja i tumačenja, posredstvom novog ili odlagano prispjelog uvida u strukturu svog formativnog toka. Da li svjesno raspolažemo svojim (ne)integriranim životnim iskustvom i kako ono utječe na suštinske profesionalne procese koji nas uveliko definiraju u javnom djelovanju? Metoda istraživanja je biografska, sa intencijom razumijevanja životnog okruženja individue, njenih strategija djelovanja, samointerpretacija i njihovih refleksija. Očekivanja su vezana za dopiranje do nečeg poput rekonstrukcije individualnog života, djelovanja, s ciljem boljeg razumijevanja. Djelujući subjekt, individua fokus je istraživačkog interesa i biografskim uvidom nastojala se tematizirati perspektiva djelujućeg subjekta. Podaci će biti prikupljani narativnim intervjuom. U ovom istraživanju diskutira se biografsko iskustvo individue, djelujućeg subjekta – stručnjaka, u smislu njegovog projektovanja u tri profesionalne zone: poučavanje, znanstveno istraživanje i savjetodavni rad. Istraživačka pitanja odnose se na to da li osoba osvještava svoja biografska iskustva, projektuje li biografsko u svakodnevne profesionalne situacije, da li je biografski nadahnut (samo)razgovor prilog boljem razumijevanju vlastite profesije i da li ovakav razgovor „oslobađa" osobu zbog potencijalne osobne opterećenosti makar i pojedinačnom negativnom konstelacijom u formativnom periodu.

***Ključne riječi**: biografski diskurs, reflektirano iskustvo, rekonstrukcija individualnog života, perspektiva djelujućeg subjekta*

Teorijsko utemeljenje istraživanja

U skladu sa suvremenim razumijevanjem identiteta razvijan je i postmodernistički pristup biografskom istraživanju oslonjen na osnovne postulate postmodernističke filozofije. Značenje i identitet konstruirani su jezikom i društvenim kontekstom. Prisutna je skeptičnost prema velikim narativima, uz podsticanje prepoznavanja različitih perspektiva, priča i interpretacija. Također, istraživač analizira društveni kontekst i moćne diskurse koji oblikuju identitet. Pretpostavka realiziranju ovakvog pristupa jeste refleksivnost istraživača ili svijest o svojim stavovima, subjektivnosti u konstruiranju značenja.

„Refleksivnost kao stalno propitivanje utemeljenja i načina konstruisanja misaonih kategorija, naročito onih koje su prividno neupitne; to važi kako za elemente društvenog zdravog razuma, tako i za vlastite (sociološke)“ (Spasić, 1989: 12).

Generalno govoreći, lepeza funkcija istraživanja biografije obuhvatala bi razumijevanje ljudskog iskustva, motivacije, emocija, poput izazova, uspona i padova; kompleksna biografska istraživanja dinamike identiteta; analizu načina na koje su pojedinci doživljavali i reagirali na društvene, kulturne, političke promjene; edukativnu svrhu u smislu da pristupanje osobnim pričama može doprinijeti dubljem razumijevanju historije, kulture i društva.

Filay (2002, prema Savić, 2023: 218) refleksivnost predstavlja ovako: “refleksivnost kao introspekcija – unutrašnji dijalog sa vlastitim iskustvom i/ili vrijednosnim pozicijama; refleksivnost kao intersubjektivna refleksija – analiza procesa konstrukcije saznanja putem razmatranja odnosa na relaciji istraživač – učesnici; refleksivnost kao saradnja – međusobni dijalog između istraživača i učesnika u istraživanju, članova istraživačkog tima, kao ravnopravnih partnera u procesu konstrukcije saznanja; refleksivnost kao društvena kritika – upravljanje nejednakom raspodjelom moći na relaciji istraživač – učesnici; refleksivnost kao dekonstrukcija diskursa – razmatranje i kritika različitih strategija putem kojih se vrši instrumentalizacija jezika“.

Primjer biografski motiviranog istraživanja jeste konferencija Federalnog ministarstva obrazovanja i znanosti „Bosanskohercegovačke naučnice/znanstvenice i njihov istraživački rad“, održane u Mostaru, aprila 2018. godine. U Zborniku sažetaka radova sa ove konferencije artikulirana je njena ambicija: “Stoga ova konferencija predstavlja napor da se kroz prezentovane radove ukaže na doprinos žena razvoju nauke u Bosni i Hercegovini, te njihov aktuelni položaj u akademskoj zajednici i društvu“ (2018: 1-2).

Među rijetkim biografskim studijama je i zbornik „Biografija kao pripovijest o kreativnom rastu u odgojnim znanostima“, nastao „u jubilarnoj godini života i rada akademkinje i sveučilišne profesorice, emeritae, doktorice pedagoških znanosti – Adile Pašalić-Kreso (...) Metodologija koja je pritom korištena pripada kvalitativnom pristupu, a analiza i deskripcija osnovni su akti rada na materijalu poput pisanih bibliografskih jedinica autorice Pašalić-Kreso, detalja intervjua objavljenih s njom ili pak osobnih dnevnika autora i memorabilija koje svatko od nas ima (...). Zbornik počinje osvrtom na biografiju akademkinje u želji da se promišlja novi način ilustriranja pojedinih koncepata unutar odgojnih znanosti, korištenjem životopisa stvarne osobe (...)“ (Mavrak, 2020: 1-2).

„Nažalost, naučna zajednica na postjugoslovenskim prostorima još uvijek nije u dovoljnoj mjeri prepoznala značaj i aktuelnost biografskih istraživanja u društvenim naukama“ (Savić, 2023: 7).

Metodologija istraživanja:

Biografska istraživačka metoda orijentirana je ka razumijevanju životnog okruženja individue, njenih strategija djelovanja, te samointerpretacija i njihovih refleksija. Očekivanja su vezana za dopiranje do nečeg poput rekonstrukcije individualnog života, djelovanja, s ciljem boljeg razumijevanja. Djelujući subjekt, individua, fokus je istraživačkog interesa i biografskim uvidom nastoji se tematizirati njegova vlastita perspektiva.

Dvije su perceptivne ambicije biografske metode: prva, adekvatna deskripcija biografije i što intenzivnije smislenije naslućivanje individualnog; i druga, identificiranje socijalnih determinanti koje strukturiraju taj životni tok – koji društveni utjecaji i determinante su se projicirali na određena mjesta u toku individualnog života kad je došlo do specifičnih promjena.

Istraživačka pitanja su:

1. *Da li osoba osvještava vlastita biografska iskustva?*
2. *Projicira li se biografsko u svakodnevno profesionalno?*
3. *Da li je biografski inspiriran (samo)razgovor prilog boljem razumijevanju vlastite profesije?*
4. *Da li je biografski (samo)razgovor oslobađajući, u smislu potisnutih iskustava u formativnom periodu?*

Istraživački uzorak:

Obavljena su četiri narativna intervjua. Postupak intervjua "predstavlja adekvatnu metodu unutar biografskih istraživanja, gdje on pruža osnovu otkrivanja, analize interpretacije i razumijevanja biografskih procesa u okviru istraživanja životnog kao i subjektivnih interpretacija narativa iz perspektive samog pojedinca" (Begagić i Vejo, 2020: 89).

Intervjuirani su: asistent na visokoškolskoj instituciji, dvije psihoterapeutkinje i profesor islamske teologije na visokoškolskoj instituciji.

Rezultati istraživanja:

1. istraživačko pitanje: *Da li osvještavate vlastita biografska iskustva?*

„Nerijetko se iz izvjesnih razloga i nevoljno projiciraju u mislima, momenti određene sramote. (...) U pogledu na okupiranost, samoinicijativno imam sklonost da u odnosu na ranija iskustva maštam ili pokušam zamisliti ishode određenih situacija i to mi predstavlja nekada i satisfakciju, ali kao što sam naveo ponekad i nerijetko sam zaokupiran nevoljno određenim iskustvima." E1 (R1-3,9-149)

„(...) neizostavno se dodirujete biografskog iskustva. Sklona sam kao osoba introspekciji ali i radu na sebi. Tokom terapijskog rada na sebi, da bih se ja mogla baviti psihoterapijom, vrlo intenzivno, izvlačila sam uvjerenja i spoznaje koji su mi kasnije bili korisni u mom životu (...). Ideja da ljudi koji rade psihoterapiju s ljudima, trebali bi biti jako svjesni svojih biografskih iskustava, da mogu bolje rukovoditi sobom i praviti uvide u sebe kako bi pomogli klijentima da to isto rade." E2(R2-10)

„Ponekad osvještavam neke stvari koje su mi se dešavale u mom ranijem iskustvu. To obično radim kad imam malo više slobodnog vremena i najčešće, najviše se to odnosi na period rata i poslijeratnih situacija. Ne bih rekla da sam time okupirana, to se naprosto samo desi u određenim situacijama kad slušam ili vidim neke informacije vezane za rat (...)." E3(R1-7)

„Često i veoma intenzivno razmišljam o svojemu dosadašnjem životu, od djetinjstva preko mladalačke dobi, pune zrelosti i kreativnosti, do njegove završne faze, kada se svakom čovjeku prirodno priprema načiniti zadnje korake prolazeći kroz ovaj koridor svjetovnosti odnosno vremenitosti. Za takvo što nije potreban neki poseban razlog ili povod, prosto uživam u svojim reminiscencijama duboko svjestan da osjećanje života ili historije uključuje zapažanje ne samo onoga što je prošlo u prošlosti već i ono što je sadašnje u mojemu već prošlom životu." E4(R1-12)

2. istraživačko pitanje: *Projicira li se biografsko u svakodnevno profesionalno?*

„Pa trenutno, definitivno momenti kad se mogu poistovijetiti sa osobom koja dolazi, npr. tokom rada u okvirima humanitarne organizacije dolazio sam u kontakt sa porodicama gdje je otac jako mlad umro ili su nam dolazili korisnici sa jako teškim zdravstvenim dijagnozama, a s obzirom na period kovida, to je znatno vraćalo neka potisnuta iskustva vezana za moju bojažljivost o zdravlju i blagostanju. Ne bih rekao da je značajno mijenjalo moj pristup i odnos, ali je bio znatno izbjegavajući.“ E1(R23-30)

„Moji roditelji su rastavljeni od 7. mjeseca mog života. Vrlo često sam pričala o tome, posebno kad sam radila na tim iskustvima i njihovim internalizacijama. Nakon 12 godina roditelji su se pomirili i započeli nanovo brak. I to novo iskustvo ja sam primijetila da kod mene vrlo često je bilo prisutno da imam odnos prema djeci čiji su roditelji rastavljeni, sklona sam prema njima, da radim s njima. A onda, moja ideja da se brak može spasiti, spoznaja koja je proistekla iz sopstvenih iskustava. E sad, u neko doba to vam bude snaga, onda vidite da ne mora se svaki brak spasiti, da postoje razlozi zašto neki brakovi se ne trebaju spašavati a neki imaju šansu da se spase, nova spoznaja vezana opet za biografsko iskustvo.“ E2(R19-30)

„Čini mi se da imam malo više razumijevanja za ljude koji doživljavaju određene traume, pogotovo ljude koji su doživljavali ratne traume.“ E3(R19-21)

„Jer, takvo osjećanje historije prisiljava me da ne razmišljam odnosno ne pišem prožet samo svojom generacijom, već sa sviješću da čitava dotadašnja povijest i ljudsko iskustvo, i u okviru njega iskustvo mojega naroda u Bosni, sačinjavaju jedan poredak stvari, jednu jedinstvenu tradiciju iz koje učimo, koju razvijamo, ljubomorno čuvamo i koja nam omogućava da kontinuirano trajemo kao jedino odgovorna bića za razvoj i sudbinu svijeta u kojem živimo. Svoj život doživljavam dijelom te ukupne tradicije čiji pedagoško-didaktički značaj nastojim u nekim prilikama posvijestiti studentima ili općenito mladima. Tragam za odgovorom da li sam imalo doprinio razvoju humanijeg, pravednijeg, slobodnijeg društva ili sam nesvjesno i sam učestvovao u razaranju univerzalnih vrijednosti kao izraza univerzalne Božije volje, drugim riječima, koje su nam, pa i svijeta kao cjeline, u skladu s Božijom voljom.“ E4(R17-33)

3. istraživačko pitanje: *Da li je biografski inspiriran (samo)razgovor prilog boljem razumijevanju vlastite profesije?*

„Svakako da je samorefleksija neizmjerno važna u praksi refleksivnog praktičara, ali to nije povod da se iskustva nauče napamet, te na temelju mišićne memorije drugi put drugačije reaguje, nego

je to značajno u smislu sagledavanja naših mogućih ponašanja i odnosa kao alternativa, više nego kao odrednica.“ E1(R34-38)

„Moja iskustva su prerađena, ona nisu više protiv mene, ona su vrlo dobro pozicionirana, stavljena. Evo, kažem kako sam nekad imala ideju da sva djeca na jedan način pate, ali kroz sopstveno iskustvo i rad s djecom, ja sam vidjela da ne pate sva djeca na podjednak način za tim što donosi rastava, da su odgovori na te situacije vrlo različiti, i evo, to mi je bilo značajno.“ E2(R34-39)

„Ja bih definitivno ovdje rekla da su moja iskustva koja sam imala u životu, i ona koja su bila ugodna i koja su bila neugodna, uvijek izvor uspjeha u mojoj profesionalnoj aktivnosti i mom profesionalnom napredovanju, i akademskom i praktičnom radu, pisanju knjiga, pogotovo kad radim terapiju s djecom i u savjetodavnom radu s roditeljima. Čini mi se da tu sva svoja vlastita iskustva kako nekoga ko je bio mlada osoba, tako i majke, roditelja, nekog ko se borio u životu sa jako puno izazova, kao i svi ostali, me dosta ojačalo i ovaj podstaklo me je da bolje i lakše razumijem ljude, da budem manje kritična prema nekim slabostima ljudskim koje se dešavaju (...). Manje sam kritična prema ljudima koji se ne snalaze u određenim situacijama jer svjesna sam da određene situacije neko može da podnese, neko ne može i nekako mi se čini da sam u tom smislu malo mekša u pristupima prema roditeljima koji jako često mnogo griješe i ponekad sam ljuta zbog toga što doslovno maltretiraju svoju djecu, ali imajući u vidu i svoja vlastita iskustva to mi nekako pomaže da ukažem na ono što se treba promijeniti, a da ne budem ni napadna, ni previše kritična, da nemam neku komunikaciju koja bi ih povrijedila.“ E3(R24-47)

4. istraživačko pitanje: *Da li je biografski (samo)razgovor oslobađajući u smislu potisnutih iskustava u formativnom periodu?*

„To bi vjerovatno bio i cilj dobrog praktičara, osvijestiti vlastite snage, momente odgojne promjene, kako sam došao do toga, kako nešto ne radi itd.“ E1(R41-42)

„Ja sam bila vrlo poslušno dijete, dijete koje je radilo onako kako je bilo najlakše da preživim, mama je bila dosta stroga (...). Ja ću učiti sve svoje vrijeme kako me ona ne bi opominjala! I dan-danas je ostala ta spoznaja da volim da radim stvari bez da me neko opominje, to mi postaje okidač da ovaj imam neku vrstu ljutnje. I to je nešto što je na osnovu onoga što sam iskusila pa sam to negdje integrisala u svoje iskustvo (...). Imate spoznaju da ste neko mirno i poslušno dijete, fidbek koji vam vanjska okolina daje, ja nisam mirno dijete, imam puno energije. To su zapravo spoznaje koje ti okolina šalje, a ti si nešto sasvim drugačije, ali si malo htio da se umiriš da bi majčini prigovori prestali.“ E2(R 40-41,44-52)

„Autoritet roditelja bio je prilično izražen, prihvatanje odgovornosti koja je možda dobra, jer sam kasnije postala jako odgovorna, tako da to gledam nekako s pozitivne strane. Bilo je nekad situacija koje mi se nisu sviđale kod mojih roditelja, ali u tom periodu nisu nas ni pitali da li nam se sviđa. Iz svega toga ja sam izvlačila ono što je za mene najpozitivnije. Ako su me tjerali da radim neke stvari, zato sam i uspjela i da se akademski usavršavam, ako su tražili da nešto na vrijeme radim, zato sam postala i sad odgovorna. Meni je poštovanje vremena ljudi nekako najnormalnija stvar.“ E3(R50-57)

Interpretacija rezultata istraživanja:

Projekcija biografskog iskustva u svakodnevno profesionalno predstavlja bidirekcioni proces: neosporni utjecaj biografskog, (ne)osviještenog u svakodnevno profesionalno ali i artikulacija biografskog ovisno o profesionalnom identitetu pojedinca.

U biografski ispričanom uočavaju se „narativi, kao refleksije individualnog društvenog vremena, poput poklonjene pažnje neizrečenom, ili slutnja odnosa svjesnog i nesvjesnog pamćenja“ (McLeod i Thomson, 2009: 44).

Način na koji osoba saopćava svoje biografsko uokviruje se promišljanjem i govorom određene profesije. E2(R2-10); E4(R 17-33)

Zavisno od prirode profesije, biografsko dobiva značenje: biografija kao razumijevanje dinamike identiteta, odnosno društvenog konteksta, interakcija s drugima E4(R17-33); vlastita životna priča kao osnova za empatiju, povezanost s drugim na emocionalnoj razini, tj. dublje razumijevanje među ljudima različitih pozadina i iskustava E3(R19-21).

Profesionalci koji se bave svakodnevno savjetovanjem direktniji su u svjesnom raspolaganju svojom odgojnom formativnom sudbinom (Hechler, 2012).

Različitost perspektiva percepcije biografskog prilog je i postmodernističkom shvatanju identiteta koji se više ne smatra, ne doživljava normativnim stanjem „uspješnog života“. Upravo takvo konotiranje identiteta dovelo je do oštrih kritika i uvida da se normativno željeno stanje zbiva kao ideološko pomirenje između mene i moje uloge subjekta i društva, pri čemu kao da postoji uspješan život u društvu koji subjektivne životne želje sistematski razara, te se identitet smatra kao patrijarhalno određena figuracija nametnuta subjektivitetu. Unutar dekonstruiranja temeljnih koordinata samorazumijevanja identiteta pojmovi jedinstva, kontinuiteta, koherentnosti, razvojne logike, dovedeni su u pitanje. Pojmovi kao što su kontingentnost, diskontinuitet, fragmentacija,

prijelom, disperzija i refleksivnost danas pretežno određuju iskustvo identiteta. Razumijevanje različitih iskustava pojedinaca pomaže da shvatimo kompleksnost ljudskog iskustva i izbjegnemo generalizacije ili stereotipe.

Danski fizičar Niels Bohr formulirao je princip komplementarnosti koji ističe da prihvatimo činjenicu da (potpuno) tumačenje jednog te istog pitanja može zahtijevati razna gledišta koja ne dopuštaju jedinstven opis.

Ovo istinsko epistemološko ohrabrenje u osobnom biografskom koje se itekako projektira kroz oblikovanje istraživačkih uvida, "vuče" se iz cjeloživotnog nastojanja da razumijemo i uravnotežimo djelovanje društvenog u pojedinačnom, posebno onom osobnom. Poput protesta prema kolektivističkoj ideologiji!

Kritička stilistika ukazuje na „mit o objektivnosti znanstvenika, mit o neutralnosti jezičnih sredstava, mit o odsustvu jezično-ekspresivnih sredstava, te na obezličenje i odsustvo autorskog Ja" (Katnić-Bakaršić, 2010).

Emancipatorski efekat biografskih istraživanja (Plummer, 2001; prema: Savić, 2023) u konkretnom istraživanju ostvaren je kroz spoznaju o bidirekcionom odnosu između individualnog, skoro prisnog i profesionalnog, u važnosti svjesnosti o ovoj interakciji kao prilogu profesionalnoj snazi, te u neminovnosti intenziviranja istraživanja u društvenim znanostima na zasadima kvalitativne istraživačke metodologije.

Zaključak:

Istraživanje je diskutiralo biografsko iskustvo djelujućeg subjekta – stručnjaka, u smislu njegovog projektovanja u tri profesionalne zone: poučavanje, znanstveno istraživanje i savjetodavni rad. U skladu sa suvremenim razumijevanjem identiteta razvijan je i postmodernistički pristup biografskom istraživanju, oslonjen na osnovne postulate postmodernističke filozofije. Značenje i identitet konstruirani su jezikom i društvenim kontekstom. Biografska istraživačka metoda orijentirana je ka razumijevanju životnog okruženja individue, njenih strategija djelovanja, te samointerpretacija i njihovih refleksija. Očekivanja su vezana za dopiranje do nečeg poput rekonstrukcije individualnog života, djelovanja, s ciljem boljeg razumijevanja. Projekcija biografskog iskustva u svakodnevno profesionalno predstavlja bidirekcioni proces: utjecaj biografskog (ne)osviještenog u svakodnevno profesionalno ali i artikulacija biografskog ovisno o profesionalnom identitetu pojedinca. Emancipatorski efekat

biografskog istraživanja u konkretnom istraživanju ostvaren je kroz spoznaju o bidirekcionom odnosu između individualnog, skoro prisnog i profesionalnog, u važnosti svjesnosti o ovoj interakciji kao prilogu profesionalnoj snazi, te u neminovnosti intenziviranja istraživanja u društvenim znanostima na zasadima kvalitativne istraživačke metodologije.

Literatura:

1. Begagić, E. i Vejo, E. (2020). *Uvod u kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima*, Zenica: Minex Trade.
2. Bohr, N. (1985). *Atomska fizika i ljudsko znanje*, Beograd: Nolit.
3. Hechler, O. (2012). *Pedagoško savjetovanje*, Zagreb: Erudita
4. Katnić-Bakaršić, M. (2010). Akademski diskurs: dileme i izazovi, predavanje na 39. seminaru Zagrebačke stilističke škole, održano 27.8.2010. Dostupno na: https:/www.hrvatskiplus.org.article:naslov-academ. Preuzeto: 21.4.2024.
5. Mavrak, M. (ur.) (2020). *Biografija kao pripovijest o kreativnom rastu u odgojnim znanostima – Zbornik u povodu jubileja života i rada akademkinje profesorice dr. Adile Pašalić-Kreso*, Sarajevo: Perfecta.
6. McLeod, J. i Thomson, R. (2009). *Researching Social Change. Qualitative Approaches*, London: SAGE.
7. Savić, D. (2023). *Metodološke perspektive biografskih istraživanja u društvenim naukama*, Banja Luka: Fakultet političkih nauka Univerziteta u Banjoj Luci.
8. Spasić, I. (1998). *Interpretativna sociologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. *Zbornik sažetaka Naučne/znanstvene konferencije Bosanskohercegovačke naučnice/znanstvenice i njihov istraživački rad* (2018). Mostar: Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke/znanosti.

BIOGRAPHICAL DISCOURS AS A REFLECTED EXPERIENCE

Abstract

Reflected experience means the possibility of change, the possibility action, the possibility of (re)innterpreting and interpreting through a new or delayed insight into thestructure of its formative flow. Whether consciously we dispose of our (un)integrated life experiences and how they affect our our essential professionalprocesses thatlargely define us in public action?

The research method is biographical, with the intention of understanding life environment of the individual, his action strategies, interpretation and their reflection. Expectations are related to reaching something like reconstruction individual life, action, with the aim of better understanding. Acting the subject, the individual is the focus of research interest and biographical insight. I will discuss the perspective of the acting subject. Data will be collected through narraive interviews.In this research, the biographical experience of an individual, the participant, is discussed subject – expert, in the sense of his design in three professional zones: teaching, scientific research and advisory work. The research questions refer to whethera person is awareof their biographical details experiences, designing biographical possibly into everyday professional situations, is biographically inspired (self) conversation a contribution to better understandingof their profession, does this kond of conversation „liberate" the person because of potential personal burdens, even with a single negative constellation in the formative period.

Keywords: *biographical discourse, reflected experience, reconstruction of individual life, the perspective of the acting subject*

UDK 371.12:159.923.33
Pregledni rad

Tarik Hasanić, Lejla Muratović, Amer Ćaro

POVEZANOST SOCIODEMOGRAFSKIH VARIJABLI SA EMOCIONALNOM KOMPETETNOŠĆU NASTAVNIKA I KVALITETOM RAZREDNOG OZRAČJA

Sažetak

U radu su predstavljeni rezultati istraživanja koje je imalo za cilj ispitati povezanost sociodemografskih varijabli (spol, dužina radnog staža i zaposlenost u osnovnoj ili srednjoj školi) sa emocionalnom kompetetnošću nastavnika i kvalitetom razrednog ozračja. Navedena povezanost analizirana je na temelju samoprocjene nastavnika o vlastitim emocionalnim kompetencijama i kvaliteti razrednog ozračja kojeg kreiraju. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 302 nastavnika zaposlena u osnovnim i srednjim školama na području Bosne i Hercegovine. Prikupljanje podataka izvršeno je online, korištenjem Upitnika emocionalne kompetentnosti (UEK-45), Upitnika razrednog ozračja i Sociodemografskog upitnika.

Istraživanjem je utvrđeno da sociodemografska varijabla dužina radnog staža nastavnika statistički značajno prediktuje sve dimenzije emocionalne kompetentnosti nastavnika. Sociodemografska varijabla spol pokazala se kao statistički značajan prediktor sposobnosti razumijevanja i uočavanja emocija, na način da nastavnice ostvaruju više vrijednosti na ovoj subskali emocionalne kompetentnosti. Također, multiplom regresijskom analizom utvrđeno je da spol predstavlja statistički značajan prediktor u kreiranju razrednog ozračja. Sprovedeno istraživanje ukazuje na značaj emocionalne kompetentnosti nastavnika za stvaranje pozitivnog razrednog ozračja.

Ključne riječi: *kompetencije nastavnika, emocionalna kompetentnost, razredno ozračje, podrška nastavnika, kohezija razreda*

Uvod i teorijski okvir

U literaturi postoji pluralizam određenja konstrukta emocionalne kompetetnosti. Vrlo se često uz konstrukt emocionalne kompetentnosti pominje i koncept emocionalne inteligencije. Koncept emocionalna inteligencija pojavio se 1990. godine kada su psiholozi John Mayer i Peter Salovey objavili tekst pod nazivom *Emocionalna inteligencij*a, a svoju svjetsku afirmaciju doživio je 1995. godine kada je Daniel Goleman objavio bestseler s istim naslovom. Teorijske postavke Mayer-Saloveyeva modela emocionalne inteligencije proizašle su iz rezultata istraživanja iz razvojne, socijalne i psihologije ličnosti, koje sugeriraju snažan utjecaj emocija na kognitivne procese percepcije, pamćenja i različite forme rješavanja problema (Hajncl i Vučenović, 2013). Emocionalna kompetentnost zapravo predstavlja naučenu sposobnost baziranu na emocionalnoj inteligenciji (Goleman, 1998). S obzirom na to da emocionalna kompetentnost u svom određenju sadrži sve elemente emocionalne inteligencije, u radu će se ova dva pojma često preklapati. Također, u empirijskom dijelu rada emocionalna kompetentnost nastavnika mjerit će se *Upitnikom emocionalne kompetentnosti* (UEK-45), koji predstavlja modificiranu verziju *Upitnika emocionalne inteligencije.* Iz pomenutih razloga važno je ukazati i na određene specifičnosti emocionalne inteligencije.

Roberts, Zeindner i Matthews (2001) emocionalnu inteligenciju označavaju kao tip inteligencije koji uključuje sposobnost procesiranja emocionalnih informacija. Kako navode Mayer i Salovey (1997) emocionalna inteligencija uključuje sposobnosti brzog zapažanja procjene i izražavanja emocija; sposobnost uviđanja i generiranja osjećanja koja olakšavaju mišljenje; sposobnosti razumijevanja emocija i znanje o emocijama i sposobnost reguliranja emocija u svrhu promocije emocionalnog i intelektualnog razvoja.

Za uspješno obavljanje nastavničkog poziva neophodno je da nastavnik posjeduje emocionalne kompetencije. Emocionalno kompetentan nastavnik u komunikaciji s učenicima pokazuje veću toleranciju i uvažavanje, što pozitivno djeluje na njihovu interakciju (Reić Ercegovac, Koludrović i Jukić, 2009). Danas je uvriježeno mišljenje da je za uspješnost školskih reformi, ostvarivanje kvalitetne nastave i stvaranje pozitivnog razrednog ozračja izgradnja emocionalne kompetentnosti nastavnika od presudne važnosti (Davies i Bryer, 2004; Emerling i Goleman, 2003). Mogućnost regulacije i kontrole vlastitih emocija, kao sastavnica emocionalne kompetentnosti, doprinosi stvaranju harmoničnih odnosa s okolinom, pa je logično pretpostaviti da nastavnik koji dobro regulira vlastite emocije ne dozvoljava istima da utječu na razredne

procese, odnos prema učenicima i donošenje odluka. Upravo se emocionalna inteligencija kao sposobnost samorazumijevanja i samokontrole vlastitih emocija, sposobnost empatije i sposobnost uspostavljanja i održavanja skladnih međuljudskih odnosa pokazala presudnom u izgradnji kvalitetnog razrednog i općenito međuljudskog okruženja (Goleman, 1998). Nadalje, Goleman (1998) smatra da emocionalna inteligencija predstavlja potencijal za učenje praktičnih vještina koje se temelje na samosvijesti, motiviranosti, samoregulaciji, empatiji i kvalitetnom stvaranju međuljudskih odnosa. Navedene vještine su elementi emocionalne kompetencije koja se temelji na emocionalnoj inteligenciji, a rezultira uspješnošću u obavljanju posla.

Jedna od bitnih karakteristika emocionalno kompetetnog nastavnika jeste da može da kreira razredno ozračje. Svako ozračje, školsko, razredno ili unutar nekog razreda, većih ili manjih grupa učenika odnosi se na nastavnu aktivnost koja je vremenski dominirajuća u školskom radu i koja ima presudno značenje za razvoj učenika (Vrgoč, 1997). Samim time, promatranje školskog ozračja i razredno-nastavnog ozračja zapravo jeste, u najvećem dijelu, promatranje nastavnog ozračja. Dreesman (1982), u skladu s tim, opisuje nastavno ozračje kao doživljenu kvalitetu nastave. Nadalje, Matijević (1997) pojam razredno-nastavno ozračje objašnjava kao ukupno stanje odnosa u jednom razrednom odjeljenju u vrijeme raznih nastavnih aktivnosti. Jagić i Jurčić (2006) smatraju kako razredno-nastavno ozračje čini određenu unutarnju kvalitetu obilježja razreda koju učenici doživljavaju te koja može utjecati na zadovoljstvo učenika nastavom. Kvaliteta pritom uključuje međusobne utjecaje u realizaciji nastave, odnose u razredu tokom nastave, interpersonalne odnose i komunikaciju. Prema mišljenju autora, razredno-nastavno ozračje možemo razumjeti ukoliko pogledamo koliko je ostvarena interakcija na razini razreda te kakav je odnos između subjekata odgojno-obrazovnog procesa (nastavnik – učenik i učenici međusobno). Općenito govoreći, rezultati brojnih istraživanja pokazali su kako učenici i studenti u čijim je školama kvalitetnije ozračje imaju bolja postignuća, socioemocionalno zdravlje, više samopoštovanje i manju incidenciju problematičnih ponašanja (Ljubetić i Bubić, 2015).

U sklopu razrednog ozračja važnu ulogu ima *razredna kohezija.* Razredna kohezija izražena je kao osobina razreda, a temelji se na međusobnoj povezanosti učenika (Jurčić, 2006). Drugim riječima, razredna je kohezija „unutarnja slika" razredne zajednice koja učenike drži na okupu. U skladu s tim, razredna je kohezija svojstvo razreda kao socijalne skupine koje karakterizira međusobna odanost učenika razrednom odjeljenju. „Unutar razreda, svojim načinom i modelom ponašanja, svaki se učenik susreće s drugačijim učenicima, ali su svi zajedno izloženi

školskim problemima i problemima odrastanja čije rješavanje traži saradnju, međusobnu pomoć, uvažavanje i podržavanje“ (Jurčić, 2012, str. 199). Razredna kohezija odnosi se na događanja koja vanjski promatrač ne može uvijek uočiti i objektivno ih uvijek neposredno opaziti (vizualno i zvučno snimiti) jer se događanja odnose na međusobno postupanje učenika u međusobnoj komunikaciji i zajedničkim aktivnostima u razrednoj zajednici. Razredna kohezija podrazumijeva mogućnost kreiranja motivacije za postignuće, uljudno ponašanje, komunikaciju, neograničenu količinu međusobne pomoći, potpore i poštovanja, zajedničko prevladavanje teškoća te razvoj radnih navika i aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu (Ennis, 1989; prema Jurčić, 2006). Jurčić (2012) ističe da je zadovoljstvo učenika razrednom kohezijom rezultat najkonkretnijih zbivanja u razrednoj zajednici u kojima se prelamaju individualne i zajedničke zakonitosti razredne zajednice. Najveći doprinos kvalitetnoj razrednoj koheziji predstavlja nastavnikova podrška i stil vođenja nastavnog procesa. Nastava u kojoj nastavnik uvažava učenikove interese i potrebe doprinosi boljoj međusobnoj povezanosti i povjerenju učenika te prihvatanju interno postavljenih pravila ponašanja (Koludrović, Ratković i Bajan, 2013). Ovo sugerira na veliki značaj zajedničkog utjecaja elemenata razrednog ozračja na krajnje ishode poučavanja i učenja.

Podrška nastavnika učenikovom učenju i izvršavanju školskih obaveza spada u „najsloženiju i najodgovorniju aktivnost svakoga učitelja u odgojno-obrazovnom procesu“ (Jurčić, 2012, str. 180). U odnosu prema učenicima podrazumijeva brigu o njihovom tjelesnom i mentalnom zdravlju (ne preuraniti s učenjem sadržaja, poštovati propise zaštite na radu, učenika optimalno intelektualno opteretiti, primjenjivati optimalni stil rada u nastavi – ležernije ozračje poučavanja, sloboda izražavanja vlastitog mišljenja i slično); težište svoga rada stavljati na brigu za intelektualni razvoj i za radne vrline svojih učenika (to znači učenicima postavljati intelektualne zahtjeve tako da svaki učenik može postići najbolji mogući uspjeh primjeren svojim mogućnostima) te doprinositi moralnom razvoju svojih učenika (to znači razvijati temeljne moralne norme, kao što su uvažavanje ljudskoga dostojanstva, vladanje sobom, radna volja, urednost, tačnost, snošljivost, tolerancija, pomoć drugima, demokratsko mišljenje i slično) (Jagić i Jurčić, 2006). Podrška nastavnika, odnosno njezina djelotvornost, kako navodi Delors (1998), ogleda se u širokom rasponu stručnih i profesionalnih sposobnosti učitelja, njegovih nastavnih umijeća kao i u ljudskim kvalitetama empatije, strpljivosti i skrušenosti te nadopune autoritetu. Kao temeljne elemente nastavnikove podrške i pomoći Jurčić (2012) navodi prihvatanje i poštovanje učenikove posebnosti, pokazivanje smirenosti i strpljenja (učiteljevu smirenost i

strpljenje učenici sasvim spontano preuzimaju i razvijaju emocionalnu inteligenciju), održavanje umjerene distance prema učenicima (umjerena distanca – niti prevelika bliskost niti međusobno isključivanje), optimistična očekivanja (uz učiteljeve optimistične poruke tipa „vjerujem u tvoju sposobnost“, „ti to možeš“ i slično učenik shvata da ga učitelj podržava, da očekuje najviše od njega i da mu daje najviše), poticaj i hrabrenje učenika (za golemu većinu učenika, posebno za one koji još nisu svladali umijeća razmišljanja i učenja, učiteljev poticaj i hrabrenje ključ je njihova uspjeha), iznošenje na vidjelo pozitivnosti i davanje prilika da se učenici „poprave“ (pružanje prilike da se učenik „popravi“ te naglašavanje njegove vidljive pozitivnosti, može znatno pridonijeti trajnom poboljšanju učenikova ponašanja).

Metodološki okvir

Cilj istraživanja: ispitati jesu li sociodemografske varijable spol, godine radnog staža i zaposlenost u osnovnoj ili srednjoj školi statistički značajni prediktori emocionalne kompetentnosti nastavnika i kvalitete razrednog ozračja.

Hipoteza: Pretpostavlja se da su godine radnog staža statistički značajan prediktor emocionalne kompetentnosti nastavnika i kvalitete razrednog ozračja, dok spol i zaposlenost nastavnika u osnovnoj ili srednjoj školi nemaju tu prediktivnu vrijednost.

Uzorak istraživanja činilo je 302 nastavnika zaposlena u osnovnim i srednjim školama na području Bosne i Hercegovine. Uzorak je bio prigodan, što znači da se zasnivao na biranju onih članova koji su u trenutku realizacije istraživanja bili dostupni, odnosno raspoloživi.
U nastavku je detaljnije prikazana struktura uzorka u odnosu na spol, grad / općinu iz koje nastavnici dolaze, tip škole u kojoj rade (osnovna ili srednja škola), te godine radnog staža.

U Tabeli 1. predstavljena je struktura uzorka u odnosu na spol.

Tabela 1. *Spolna struktura ispitanih nastavnika*

Spol	**N**	**%**
Ženski	241	79,8%
Muški	61	20,2%
Σ	302	100%

Uzorak istraživanja činili su nastavnici zaposleni u osnovnim i srednjim školama.
Nastavnici obuhvaćeni uzorkom u prosjeku su imali 18,6 godina radnog staža.
Metode koje su korištene u istraživanju su: analitičko-deskriptivna i servej metoda, a od tehnika korišteno je anketiranje. Analitičko-deskriptivna metoda je metoda koja se može primjeniti u svim pedagoškim istraživanjima, kroz nju se istražuju i opisuju određeni procesi. Ovu metodu koristili smo prilikom sistematiziranja teorijskog okvira istraživanja, opisivanja i objašnjenja pojmova emocionalnih kompetencija, razrednog ozračja, indikatora valjanosti nastave, pri analizi i interpretaciji rezultata dobivenih istraživanjem, te pri izvođenju generalizacija na osnovu dobijenih i analiziranih rezultata. Primjenom ove metode analiziran je veliki broj studija, rasprava i članaka, koji tretiraju problematiku emocionalnih kompetencija nastavnika i razrednog ozračja. *Servej metoda* predstavlja neeksperimentalnu istraživačku metodu i ima vrlo široku primjenu. Ova metoda korištena je u fazi prikupljanja podataka potrebnih za realizaciju istraživanja, tačnije prilikom samoprocjene nastavnika o vlastitim emocionalnim kompetencijama te samoprocjeni kvalitete razrednog ozračja kojeg kreiraju. Analitička varijanta ove metode se upotrebljava za uzročno-posljedične veze i teorijske odnose. Da bi se došlo do konkretnih podataka relevantnih za definirani problem istraživanja, korištena je tehnika *anketiranja.* Ovom tehnikom smo na jednostavan i ekonomičan način došli do podataka o samoprocjeni vlastitih emocionalnih kompetencija nastavnika, samoprocjeni kvalitete razrednog ozračja kojeg kreiraju, te sociodemografskim obilježjima ispitanih nastavnika.

Instrumenti istraživanja: Do konkretnih podataka potrebnih za ovo istraživanje došli smo primjenom *Upitnika emocionalne kompetentnosti (UEK-45), Upitnika razrednog ozračja* i *Sociodemografskog upitnika.*
Upitnik emocionalne kompetentnosti (UEK-45) je skraćena verzija Upitnika emocionalne inteligencije UEK-136 (Takšić, 1998). Osnovu i poticaj za izradu ovog instrumenta predstavlja model emocionalne inteligencije koji su ponudili Mayer i Salovey (1997). Upitnik sadrži tri subskale koje imaju namjeru procjenjivati: *sposobnost uočavanja i razumijevanja emocija* (15 čestica), *sposobnost izražavanja i imenovanja emocija* (14 čestica), *sposobnost upravljanja emocijama* (16 čestica). Zadatak ispitanika je bio da na skali Likertovog tipa od 5 stupnjeva procijene razvijenost vlastitih sposobnosti iz domene emocionalne kompetentnosti (*1 - u potpunosti se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - niti se slažem, niti se ne slažem, 4 -*

uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem). Kako navodi Takšić (2002) psihometrijske osobine UEK-45 su uglavnom dobre, pa tako pouzdanost cijelog UEK-45 na različitim uzorcima iznosi od 0,88 do 0,92. Vrijednosti Alpha-Cronbachovog koeficijenta pouzdanosti pojedinačnih subskala također je prihvatljiva. Za *Skalu sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija* iznosi od 0,82 do 0,88, za *Skalu sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija* kreće se između 0,78 i 0,81, a nešto je niža za *Skalu sposobnosti upravljanja emocijama,* gdje su dobivene vrijednosti Alpha-Cronbachovog koeficijenta pouzdanosti od 0,68 do 0,72. Korelacija između pojedinih subskala kreće se od 0,35 do 0,51, pa se ukupan rezultat može formirati kao mjera opće emocionalne kompetentnosti, s pouzdanošću između 0,87 i 0,92.

Vrijednosti Alpha-Cronbachovog koeficijenta pouzdanosti pojedinih subskala *Upitnika emocionalne kompetentnosti* primijenjenog na našem uzorku predstavljene su u Tabeli 2.

Tabela 2. *Pouzdanost subskala Upitnika emocionalne kompetentnosti (UEK-45)*

Subskala	**Cronbach α**	**broj tvrdnji**
Razumijevanje i uočavanje emocija	0,92	15
Izražvanje i imenovanje emocija	0,88	14
Regulacija i upravljanje emocijama	0,85	16

Upitnik razrednog ozračja kreiran je za potrebe ovog istraživanja i baziran je na elementima razrednog ozračja koje se odnose na podršku nastavnika i koheziju razreda. U osnovi instrumenta je skala Likertovog tipa sa 54 tvrdnji, gdje ispitanici svoje slaganje sa navedenim tvrdnjama iskazuju na ljestvici od pet stupnjeva (*1 - u potpunosti se ne slažem, 2 - uglavnom se ne slažem, 3 - niti se slažem, niti se ne slažem, 4 - uglavnom se slažem, 5 - u potpunosti se slažem*). S obzirom na to da Jurčić (2006) kao elemente razrednog ozračja navodi *razrednu koheziju, ispitnu anksioznost, podršku nastavnika, opterećenje učenika nastavom,* ponuđene tvrdnje formulisane su tako da odražavaju razrednu koheziju i podršku nastavanika kao determinante razrednog ozračja.

Za subskale *Upitnika razrednog ozračja* računali smo Alpha-Cronbach koeficijent pouzdanosti i dobili vrijednosti predstavljene u Tabeli 3.

Tabela 3. *Pouzdanost subskala Upitnika razrednog ozračja*

Subskala	Cronbach α	broj tvrdnji
Podrška nastavnika	0,87	32
Kohezija razreda	0,78	22

Na osnovu vrijednosti Alpha-Cronbach koeficijenta predstavljenih u Tabeli 2. i Tabeli 3. možemo konstatovati zadovoljavajuću pouzdanost svih subskala primijenjenih u ovom istraživanju.

Sociodemografski upitnik je nestandardizovani upitnik pomoću kojeg su prikupljeni podaci koji se odnose na nezavisne varijable u našem istraživanju, a to su spol nastavnika, grad / općina iz koje dolaze, da li su zaposleni u osnovnoj ili srednjoj školi, te godine radnog staža nastavnika.

Analiza i intereptarija rezultata istraživanja

Spol, godine radnog staža i zaposlenost nastavnika u osnovnoj ili srednjoj školi kao prediktori emocionalne kompetentnosti nastavnika i kvalitete razrednog ozračja

U okviru zadatka našeg istraživanja nastojali smo ispitati jesu li sociodemografske varijable *spol, godine radnog staža* i *zaposlenost u osnovnoj ili srednjoj školi* (označene kao tip škole) statistički značajni prediktori emocionalne kompetentnosti nastavnika i kvalitete razrednog ozračja. U odnosu na ovaj zadatak istraživanja, pretpostavili smo da su *godine radnog iskustva* statistički značajan prediktor emocionalne kompetentnosti nastavnika i kvalitete razrednog ozračja, dok *spol* i podatak jesu li nastavnici zaposleni u osnovnoj ili srednjoj školi (*tip škole*) nemaju tu prediktivnu vrijednost.

U svrhu dokazivanja postavljene podhipoteze, poduzeta je procedura multiple linerane regresije sa tri prediktora (spol, godine radnog staža nastavnika i tip škole u kojoj nastavnici rade), gdje su varijable spol i tip škole kategorijalne varijable (korištene kao *dummy varijable*).

Determiniranost *sposobnosti razumijevanja i uočavanja emocija* nastavnika navedenim sociodemografskim obilježjima (spol, godine radnog staža i tip škole u kojoj nastavnici rade) prikazana je u Tabeli 4.

Tabela 4. *Linearna multipla regresijaza razumijevanja i uočavanja emocija i sociodemografska obilježja nastavnika*

Model	R	R^2	Prilagođeni R^2	σ procjene
1	0,215[a]	0,05	0,04	0,49

a. Prediktori: (Konstanta) godine radnog iskustva, spol (muški), tip škole (srednja škola)

b. Zavisna varijabla: sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija

Rezultati linearne multiple regresije prikazani u Tabeli 4. nam ukazuju da postoji statistički značajan utjecaj prediktorskih varijabli na *sposobnosti razumijevanja i uočavanja emocija,* ali je taj utjecaj mali, obzirom da predstavljeni model može da objasni tek oko 5% varijance, $F(3,296)=62,53$; $p<0,05$.

Tabela 5. nam pruža uvid u doprinos pojedinačnih prediktorskih varijabli (spol, godine radnog staža, tip škole) zavisnoj varijabli *sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija.*

Tabela 5. *Parcijalni doprinosi prediktorskih varijabli razumijevanju i uočavanju emocija*

		Koeficijenti[a]				
		Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	Model	B	Σ	β	t	p
1	(Konstanta)	3,92	0,07		55,05	0,000
	Spol (muški)	-0,18	0,07	-0,14	-2,51	0,012
	Godine radnog staža	-0,01	0,003	-0,17	-2,99	0,003
	Tip škole (srednja škola)	0,02	0,06	0,001	0,03	0,979

a. Zavisna varijabla: razumijevanje i uočavanje emocije

Na osnovu vrijednosti pojedinačnih koeficijenata prikazanih u Tabeli 5. možemo uočiti da prediktorska varijabla *tip škole* nema značajan utjecaj na *sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija* ($\beta= 0,001$; $p>0,05$). *Godine radnog staža nastavnika,* kao prediktorska varijabla, statistički značajno utiču na sposobnost razumijevanja i uočavanje emocije, ali je taj utjecaj negativnog smjera ($\beta=-0,173$; $p<0,05$), što znači da broj godina radnog staža nastavnika umanjuje njihovu sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija. Također, na osnovu visine β koeficijenta možemo uočiti da varijabla *spol* nastavnika statistički značajno prediktuje sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija, te je utvrđeno da nastavnici imaju manje izraženu naznačenu komponentu emocionalne kompetentnosti u odnosu na nastavnice ($\beta=$ -0,14 ; $p <0,05$).

Determiniranost *sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija* nastavnika prediktorskim varijablama *spol*, *godine radnog staža* i *tip škole* u kojoj nastavnici rade prikazana je u Tabeli 6.

Tabela 6. *Linearna multipla regresijaza izražavanje i imenovanje emocija i sociodemografska obilježja nastavnika*

Model	R	R^2	Prilagođeni R^2	σ procjene
1	0,146[a]	0,02	0,01	0,48

a. Prediktori: (Konstanta) godine radnog staža, spol (muški), tip škole (srednja škola)

Zavisna varijabla: sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija

Rezultati linearne multiple regresije prikazani u Tabeli 6. nam ukazuju da ne postoji statistički značajan utjecaj prediktorskih varijabli na *sposobnost izražavanja i imenovanja emocija,* $F(3,296) = 2,15$, $p > 0,05$), $R^2 = 0,02$.

Uvid u vrijednosti standardizovanog regresionog koeficijenta za svaku prediktorsku varijablu (spol, godine radnog staža, tip škole) i doprinos prediktorskih varijabli zavisnoj varijabli *sposobnost izražavanja i imenovanja emocija* nudi nam Tabela 7.

Tabela 7. *Parcijalni doprinosi prediktorskih varijabli izražavanju i imenovanju emocija*

		Koeficijenti[a]				
	Model	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti	t	p
		B	Σ	β		
1	(Konstanta)	3,95	0,07		56,65	0,000
	Spol (muški)	-0,11	0,07	-0,09	-1,555	0,122
	Godine radnog iskustva	-0,01	0,003	-0,12	-1,997	0,050
	Tip škole (srednja škola)	-0,06	0,06	-0,06	-0,999	0,320

a. Zavisna varijabla: izražavanje i imenovanje emocija

Tabela 7. nudi prikaz rezultata svih prediktorskih varijabli (spol, godine radnog staža, tip škole) unesenih u regresionu jednačinu. U koloni koja ukazuje na značajnost t-testa možemo uočiti da niti jedna prediktorska varijabla ne predstavlja statistički značajan prediktor zavisne varijable (sposobnost izražavanja i imenovanja emocija).

Rezultati linearne multiple regresije, sprovedene s ciljem ispitivanja determiniranosti *sposobnosti regulacije i upravljenja emocijama* sociodemografskim obilježjima nastavnika (spol, godine radnog staža i tip škole u kojoj nastavnici rade) prikazani su u Tabeli 8.

Tabela 8. *Linearna multipla regresijaza regulaciju i upravljanje emocijama i sociodemografska obilježja*

Model	R	R^2	Prilagođeni R^2	σ procjene
1	0,217[a]	0,05	0,04	0,41

a. Prediktori: (Konstanta)godine radnog staža, spol (muški), tip škole (srednja škola)

Zavisna varijabla: sposobnost regulacije i upravljanja emocijama

Na osnovu rezultata multiple linearne regresije $F(3,296) = 4,889$, $p < 0,05$, $R^2 = 0,05$ i pokazatelja predstavljenih u Tabeli 8. možemo konstatovati da postoji statistički značajan utjecaj prediktorskih varijabli na *sposobnost regulacije i upravljanja emocijama*, ali je taj utjecaj mali, s obzirom na to da predstavljeni model može da objasni tek oko 5% varijance.

Tabela 9. nam pruža uvid u doprinos pojedinačnih prediktorskih varijabli (spol, godine radnog staža, tip škole) zavisnoj varijabli sposobnost regulacije i upravljanja emocijama.

Tabela 9. *Parcijalni doprinosi prediktorskih varijabli regulaciji i upravljanju emocijama*

		Koeficijenti[a]				
		Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	Model	B	Σ	β	t	p
1	(Konstanta)	4,41	0,06		69,03	0,000
	Spol (muški)	-0,08	0,06	-0,07	-1,26	0,211
	Godine radnog staža	-0,01	0,003	-0,21	-3,64	0,000
	Tip škole (srednja škola)	-0,06	0,05	-0,07	-1,20	0,231

a. Zavisna varijabla: regulacija i upravljanje emocijama

Na osnovu vrijednosti pojedinačnih koeficijenata prediktorskih varijabli prikazanih u Tabeli 9. možemo uočiti da varijable *spol* i *tip škole* u kojoj nastavnici rade nemaju statistički značajan utjecaj na *sposobnost regulacije i upravljanja emocijama.* Statistički značajan, ali negativan utjecaj na sposobnost regulacije i upravljanja emocijama ima varijabla godine radnog staža nastavnika, (β = -0,21 ; p <0,01).

U Tabeli 10. prikazani su rezultati linearne multiple regresije, sprovedene s ciljem utvrđivanja prediktivne vrijednosti sociodemografskih varijabli *spol, godine radnog staža* i *tip škole* u kojoj nastavnici rade elementu razrednog ozračja označenom kao *podrška nastavnika.*

Tabela 10. *Linearna multipla regresijaza podršku nastavnika i sociodemografska obilježja*

Model	R	R^2	Prilagođeni R^2	σ procjene
1	0,228[a]	0,05	0,04	0,29

a. Prediktori: (Konstanta) godine radnog iskustva, spol (muški), tip škole (srednja škola)

Zavisna varijabla: podrška nastavnika

Sprovedena procedura linearne multiple regresije F(3,296) = 62,53, p <0,01, R^2 = 0,05 i rezultati predstavljeni u Tabeli 10. ukazuju na to da *tip škole, spol* i *godine radnog staža nastavnika* mogu da objasne oko 5% varijance podrške nastavnika, odnosno, postoji značajan utjecaj ovih varijabli na varijablu *podrška nastavnika.*

Tabela 11. nam pruža uvid u doprinos pojedinačnih prediktorskih varijabli (spol, godine radnog staža, tip škole) zavisnoj varijabli *podrška nastavnika.*

Tabela 11. *Parcijalni doprinosi prediktorskih varijabli podrški nastavnika*

		Koeficijenti[a]				
		Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	Model	B	Σ	β	t	p
1	(Konstanta)	4,13	0,04		101,77	0,000
	Spol (muški)	-0,16	0,04	-0,22	-3,78	0,000
	Godine radnog staža	-0,01	0,002	-0,05	-0,91	0,364
	Tip škole (srednja škola)	-0,04	0,04	-0,07	-1,17	0,242

a. Zavisna varijabla: podrška nastavnika

Na osnovu vrijednosti pojedinačnih koeficijenata prikazanih u Tabeli 10. možemo uočiti da prediktorske varijable *godine radnog staža nastavnika* i *tip škole* nemaju statistički značajan utjecaj na *podršku nastavnika*. Na osnovu visine β koeficijenta možemo, pak, uočiti da varijabla *spol* statistički značajno prediktuje podršku nastavnika, te je utvrđeno da nastavnici manje iskazuju podršku, kao element razrednog ozračja, u odnosu na nastavnice (β = -0,22 ; p <0,01).

Determiniranost *kohezije razreda* prediktorskim varijablama *spol, godine radnog staža* i *tip škole* u kojoj nastavnici rade prikazana je u Tabeli 11.

Tabela 12. *Linearna multipla regresijaza koheziju razreda i sociodemografska obilježja*

Model	R	R^2	Prilagođeni R^2	σ procjene
1	0,255[a]	0,07	0,06	0,32

a. Prediktori: (Konstanta) godine radnog staža, spol (muški), tip škole (srednja škola)

Zavisna varijabla: kohezija razreda

Rezultati linearne multiple regresije predstavljeni u Tabeli 11 nam ukazuju da postoji statistički značajan utjecaj prediktorskih varijabli na *koheziju razreda,* ali je taj utjecaj mali, obzirom da predstavljeni model može da objasni tek oko 7% varijance ovog elementa razrednog ozračja, F(3,296) = 6,89, p<0,001.

Vrijednosti standardizovanog regresionog koeficijenta za svaku prediktorsku varijablu (spol, godine radnog staža, tip škole) i doprinos prediktorskih varijabli zavisnoj varijabli *kohezija razreda* predstavljene su u Tabeli 12.

Tabela 13. *Parcijalni doprinosi prediktorskih varijabli koheziji razreda*

		Koeficijenti[a]				
		Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	Model	B	Σ	β	t	p
1	(Konstanta)	3,71	0,05		80,19	0,000
	Spol (muški)	-0,19	0,05	-0,24	-4,16	0,000
	Godine radnog staža	0,003	0,002	0,08	1,43	0,154
	Tip škole (srednja škola)	0,000	0,04	-0,001	-0,01	0,991

a. Zavisna varijabla: kohezija razreda

Tabela 13. nudi prikaz rezultata svih prediktorskih varijabli (spol, godine radnog staža, tip škole) unesenih u regresionu jednačinu. U koloni koja ukazuje na značajnost t-testa možemo uočiti da godine radnog staža i tip škole u kojoj nastavnici rade ne predstavljaju statistički značajne prediktore kohezije razreda. Prediktorska varijabla spol, pak, ima statistički značajan utjecaj na koheziju razreda, ali je smjer tog utjecaja negativan (β=-0,24; $p < 0,01$).

Shodno predstavljenim rezultatima, možemo konstatovati *da hipoteza, kojom smo pretpostavili da su godine radnog staža statistički značajan prediktor emocionalne kompetentnosti nastavnika i kvalitete razrednog ozračja, dok spol i tip škole nemaju tu prediktivnu vrijednost, možemo djelimično prihvatiti.* Naime, rezultati su pokazali da godine radnog staža predstavljaju statistički značajan prediktor sposobnosti razumijevanja i uočavanja emocija, kao i sposbnosti reguliranja i upravljenja emocijama, ali ne i sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija. Osim toga, istraživanjem je utvrđeno da godine radnog staža nisu statistički značajan prediktor podrške nastavnika i kohezije razreda, kao elemenata razrednog ozračja. Spol se javlja kao statistički značajan prediktor sposobnosti razumijevanja i uočavanja emocija i oba elemanta razrednog ozračja. Hipotezu našeg istraživanja možemo prihvatiti jedino u dijelu koji se odnosi na prediktivnu vrijednost tipa škole u kojoj nastavnici rade.

Sprovedenim istraživanjem nastojali smo utvrditi da li su sociodemografske varijable spol, godine radnog staža i zaposlenost u osnovnoj ili srednjoj školi statistički značajni prediktori emocionalne kompetentnosti nastavnika i kvalitete razrednog ozračja. Rezultati istraživanja su pokazali da je utjecaj spola, tipa škole i radnog staža nastavnika mali kada je u pitanju sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija. Gledano pojedinačno, tip škole nema značajan utjecaj na sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija, radni staž nastavnika pokazuje značajan utjecaj na sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija, ali je taj utjecaj negativnog smjera, što znači da viši staž umanjuje sposobnost razumijevanja i uočavanja emocija. Kada je u pitanju spol, muški spol ima negativan smjer djelovanja. Istraživanje pokazuje da ne postoji statistički značajan utjecaj spola, tipa škole i godina radnog iskustva nastavnika na izražavanje i imenovanje emocija. Utjecaj spola, tipa škole i godina radnog iskustva na sposobnost regulacije i upravljanja emocijama je značajan, ali je taj utjecaj mali. Gledano pojedinačno, ni spol ni tip škole nemaju utjecaj na sposobnost regulacije i upravljanja emocijama, dok radni staž pokazuje značajan utjecaj, ali u negativnom smjeru.

Kada je u pitanju razredno ozračje i sociodemografska obilježja, istraživanjem se ukazuje na sljedeće rezultate: tip škole i radni staž nastavnika nemaju značajan utjecaj na podršku nastavnika, dok spol ima značajan utjecaj s tim da je utjecaj muškog spola sa negativnim smjerom

utjecaja. Isti je slučaj i sa kohezijom razreda. Naime, tip škole i radni staž nastavnika nemaju značajan utjecaj na podršku nastavnika, dok spol ima značajan utjecaj, s tim da je utjecaj muškog spola sa negativnim smjerom utjecaja.

Prilikom analiziranja utjecaja sociodemografskih obilježja na emocionalnu kompetentnost nastavnika i razredno ozračje, nisu pronađena posebna istraživanja kojima bi se mogli tumačiti dobijeni razultati, što ukazuje na potrebu aktualiziranja ovakih istraživanja.

Zaključak

Rezultati su pokazali da godine radnog staža predstavljaju statistički značajan prediktor sposobnosti razumijevanja i uočavanja emocija, kao i sposobnosti reguliranja i upravljanja emocijama, ali ne i sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija. Osim toga, istraživanjem je utvrđeno da godine radnog staža nisu statistički značajan prediktor podrške nastavnika i kohezije razreda, kao elemenata razrednog ozračja. Spol se javlja kao statistički značajan prediktor sposobnosti razumijevanja i uočavanja emocija i oba elementa razrednog ozračja. Shodno rezultatima, možemo zaključiti da hipotezu kojom smo pretpostavili da su godine radnog staža statistički značajan prediktor emocionalne kompetentnosti nastavnika i kvalitete razrednog ozračja, dok spol i tip škole nemaju tu prediktivnu vrijednost, možemo djelimično prihvatiti.

Shodno rezultatima, možemo zaključiti i djelimično prihvatiti da su godine radnog staža statistički značajan prediktor emocionalne kompetentnosti nastavnika i kvalitete razrednog ozračja, dok spol i tip škole nemaju tu prediktivnu vrijednost. Istraživanja o kompetencijskom profilu nastavnika, kao i o razrednom ozračju, u području pedagogijske znanosti sve se više aktualiziraju. Nakon provedenog istraživanja može se ukazati na nekoliko pedagoških implikacija. Naime, ističe se značaj istraživanja kompetencijskog profila nastavnika s ciljem usavršavanja nastavnika kako bi se što spremnije i adekvatnije uključili u izazove koje sa sobom nosi odgojno-obrazovni proces. Istraživanje ukazuje na značaj emocionalnih kompetetnosti za poticanje adekvantog razrednog okruženja. Samim tim, kreiranjem pozitivnog razrednog ozračja nastavnici će doprinijeti većem zadovoljstvu učenika školom te kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa. Stoga je neophodno nastavnike „emocionalno opismenjavati“ i pružati im podršku u smislu boljeg poznavanja sebe ali i učenika sa kojima su svakodnevno u interakciji i komunikaciji.

Rezultati dobiveni istraživanjem mogu poslužiti kao teorijska osnova za buduće naučne i stručne radove iz oblasti koje se bave kompetencijskim profilom nastavnika i indikatorima

valjanosti nastave. Osim ovoga, rezultati mogu poslužiti kao smjernica pri kreiranju programa inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nastavnika koji bi vodili sticanju i daljem jačanju emocionalnih i kompetencija u području oblikovanja razrednog ozračja.

Literatura

Davies, M., Bryer, F. (2004) *Personal Skills for Teachers: Measuring and DevelopingTheir Emotional Competencies*. U: B. Bartlett, F. Bryer, D. Roebuck (ur.), *EducatingWeaving Research into Practice,* Griffith University, 1:246 – 258.

Dreesmann, H. (1982). *Unterrichtsklima*. Weinheim, Basel: Beltz.

Emmerling, R. J., Goleman, D. (2003). *Emotional intelligence: Issues and commonmisunderstandings.* Consortium for Research on Emotional Intelligence inOrganizations. URL: http://www.eiconsortium.org.

Goleman, D. (1998). *Emocionalna inteligencija*. Zgreb: Mozaik knjiga

Hajncl, Lj. i Vučenović, D. (2013). *Emocionalna inteligencija: modeli i mjerenje 20 godina poslije*. Suvremena psihologija, 16 (1), 95-112. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/111645

Jagić, S., Jurčić, M. (2006).*Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom*, Acta Iadertina, 3: 29–43.

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo

Jurčić, M. (2006). *Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje*. Odgojne znanosti, 8(2), 329-346

Ljubetić, M., Bubić, A. (2015). *Kvalitetno ozračje - preduvjet kvalitetnog studiranja (studentska perspektiva)*. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 64(2), 209-226.

Matijević, M. (1998). *Didaktičke strategije i razredno nastavno ozračje na početku obveznog školovanja*. Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja, 47(1), 23-32.

Reić Ercegovac, Koludrović, Jukić (2010). *Emocionalna komptentnost i stres u nastavničkim zanimanjima*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, 2/3, 2010, str. 85-96

Roberts, R. D., Zeidner, M., Matthews, G. (2001). *Does Emotional Intelligence Meet Traditional Standards for an Intelligence? Some New Data and Conclusions*. Emotion, 1(3), 196-231.

Vrgoč, H. (1997). *Školsko i razredno-nastavno ozračje-put prema kvalitetnoj školi i nastavi*. Zagreb: HPKZ.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIODEMOGRAPHIC VARIABLES, THE EMOTIONAL COMPETENCE OF TEACHERS AND THE QUALITY OF THE CLASSROOM CLIMATE

Abstract

The paper presents the results of a research aimed at examining the relationship between sociodemographic variables (gender, length of service and employment in primary or secondary school), the emotional competence of teachers and the quality of the classroom climate. This relationship was analyzed based on the teachers' self-assessment of their own emotional competencies and the quality of the classroom climate they create. The research was conducted on a sample of 302 teachers employed in primary and secondary schools in Bosnia and Herzegovina. Data collection was carried out online using the Emotional Competence Questionnaire (UEK-45), the Classroom Climate Questionnaire, and the Sociodemographic Questionnaire.

The research found that the sociodemographic variable of teachers' length of service predicts, in a statistically significant manner, all dimensions of the emotional competence of teachers. The sociodemographic variable of gender has proven to be a statistically significant predictor of the ability to understand and perceive emotions in such a way that teachers achieve higher values on this subscale of emotional competence. Also, multiple regression analysis found that gender is a statistically significant predictor of creating a classroom climate. The conducted research indicates the importance of the emotional competence of teachers for the creation of a positive classroom climate.

Keywords: *teacher competencies, emotional competence, classroom climate, teacher support, classroom cohesion*

UDK 316.774-057.874(497.6 HNK
Izvorni naučni rad

Amela Medar
Alema Fazlić
Aida Džiho

MEDIJSKA PISMENOST UČENIKA ZAVRŠNIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE U HNK

Sažetak

Pojam pismenosti, koji se nekada odnosio na sposobnost čitanja i pisanja na maternjem jeziku, mijenja se u skladu sa društvenim, naučnim i tehnološkim promjenama tako da u XXI vijeku pismenost ne predstavlja samo sposobnost čitanja i pisanja, nego podrazumijeva poznavanje informacijskih i komunikacijskih tehnologija, kritičko razmišljanje i neophodnost cjeloživotnog učenja. Takve promjene zahtijevaju i promjene u obrazovnom sistemu, tj. medijsko opismenjavanje učenika već od osnovne škole što se postiže medijskim obrazovanjem.

U radu ćemo analizirati zastupljenost sadržaja vezanih za medijsko obrazovanje i medijsku pismenost u nastavnim predmetima: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija, te njihov uticaj na na razvoj kritičkog promišljanja i medijske pismenosti učenika osmih i devetih razreda osnovne škole. Nakon prikupljenih podataka u svrhu izrade teorijskog dijela rada, pristupili smo izradi metodološkog dijela, koji predstavlja osnovu za empirijsko istraživanje problema. Koristeći metode teorijske analize i sinteze, deskriptivnu i survey metodu, ispitali smo povezanost sadržaja navedenih nastavnih predmeta sa medijskom kulturom. Cilj istraživanja bio je i utvrđivanje uključenosti medijskih sadržaja u nastavi navedenih nastavnih predmeta s akcentom na analizu najčešće korištenih medija i medijskih sadržaja, mogućnost njihovog kritičkog vrednovanja od strane učenika, kao i sposobnost stvaranja vlastitih medijskih sadržaja.

***Ključne riječi**: medijska pismenost, medijsko obrazovanje, osnovna škola, Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija, Hemija*

UVOD

Mediji su nezaobilazni u savremenom društvu, utiču na ponašanje i identifikaciju pojedinca, a neosporan je i njihov uticaj na djecu, tj. učenike koji se s medijima susreću od najranijeg djetinjstva. U skladu s tim, već pedesetih i šezdesetih godina XX vijeka javlja se potreba za medijskim obrazovanjem i razvijanjem medijske pismenosti općenito kao odgovor na nagli razvoj medija. U *Deklaraciji o značaju medijske i informacijske pismenosti u BiH* navodi se sljedeće: „*Medijska i informacijska pismenost je skup sposobnosti koje osnažuju građane za pristup, preuzimanje, razumijevanje, procjenu i korištenje, stvaranje i dijeljenje informacijskih i medijskih sadržaja u svim formatima, pomoću različitih alata, na kritičan, etički i učinkovit način, u cilju sudjelovanja i angažmana u osobnim, profesionalnim i društvenim aktivnostima*."[1]

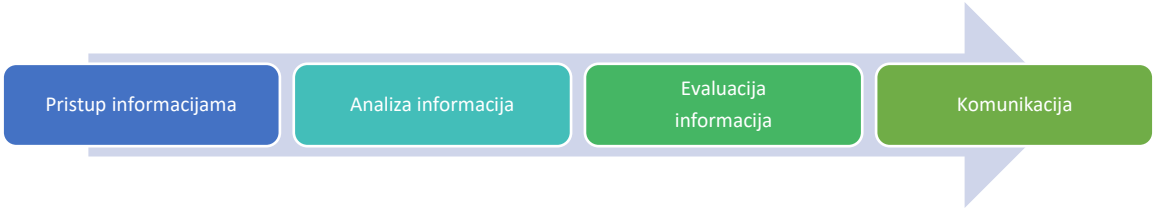
Medijska i informacijska pismenost obuhvata brojne kompetencije, poput kritičkog mišljenja, društvene orijentacije, dubinskog istraživanja, indukcije i dedukcije.

Kontinuirano medijsko opismenjavanje učenika mora biti zastupljeno na svim nivoima odgojno-obrazovnog sistema. "Odgoj za medije je obrazovni proces/praksa koji/-a članovima društva želi omogućiti kreativno i kritičko učenje (na nivou produkcije, distribucije i praćenja) s upotrebom tehnoloških i tradicionalnih medija za razvoj i oslobođenje pojedinaca i društva, te za demokratizaciju komunikacije" (Komar, 1998: 247).

„Media Education", UNESCO-va konferencija održana 1982. godine, rezultirala je deklaracijom koju je potpisalo 19 država, a kojom se naglašava značaj medijske pismenosti i imperativ za izradu sistemskog programa medijskog opismenjavanja uključujući i projekat medijskog obrazovanja. Rezultat medijskog odgoja i obrazovanja mora biti osposobljavanje mladih da razmišljaju o svojim informacijskim potrebama, o medijima i medijskim porukama, ali isto tako o informacijsko-komunikacijskim procesima u društvu.

Da bi nastavnik mogao podučavati o medijima i medijskim sadržajima, neophodno je da poznaje funkciju medija i način na koji se vrši potencijalni utjecaj, a za razumijevanje medija i njihove funkcije potreban je, prije svega, pristup tehnologiji i medijima. Četiri elementa koja nalazimo u gotovo svim savremenim definicijama medijske pismenosti su: pristup, analiza, evaluacija i komunikacija (Sivrić, 2021).

[1] https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2020/12/Deklaracija-MIP-BIH-2019.pdf



Shema1: *Elementi medijske pismenosti*

Uticaj medija na svaku generaciju mijenja se zbog intenzivnog razvoja medija i informacijske tehnogije zbog toga strčunjaci ističu važnost kontinuiranog medijskog obrazovanja s ciljem pomoći pojedincima da „razviju navike istraživanja i vještine izražavanja koje su im potrebne da bi bili kritični mislioci, učinkoviti komunikatori i aktivni građani u današnjem društvu“. (Scheibe i Rogow, 2012: 36)

U ovom radu analizira se zastupljenost sadržaja vezanih za medijsko obrazovanje u nastavnim predmetima: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija u završnim razredima osnovne škole.

Medijsko obrazovanje u kontekstu savremenoga podučavanja mora omogućiti kritičku istragu i dijalog koji se odvija između nastavnika i učenika, ali sa posebnim fokusom na razvoj kritičke autonomije. To je složen proces koji zahtijeva razumijevanje funkcije medija, komunikaciju i interakciju korisnika s medijima, razumijevanje, analizu i interpretaciju medijskih sadržaja, uzimajući u obzir i činjenicu da sve medijske sadržaje koje primamo možemo protumačiti i interpretirati na više različitih načina.

Medijska i informacijska pismenost u nastavi bosanskog jezika i književnosti

Nastavni predmet Bosanski jezik i književnost obuhvata jezičke, umjetničke, stvaralačke i medijske sadržaje zasnovane na međusobnom prožimanju nastavnih područja i nastavnih disciplina i predmeta (interdisciplinarnost i povezanost sa drugim nastavnim predmetima). U okviru ovog predmeta medijsko opismenjavanje učenika uglavnom se ostvaruje na časovima medijske kulture, koji su zastupljeni od prvog do završnog razreda osnovne škole. U razrednoj nastavi na časovima medijske kulture učenici se upoznaju sa crtanim i lutkarskim filmom, osnovnim odlikama televizije i televizijskih emisija za djecu, dok se u predmetnoj nastavi znanja proširuju izučavanjem osnovnih vrsta medija, vrsta igranih filmova, izražajnih sredstava filmske umjetnosti, odlika radija, televizije i stripa, upoređuju književno djelo sa pozorišnom i filmskom umjetnošću, upoznaju se sa hitorijskim razvojem filmske umjetnosti i sl. Osnovne karakteristike

interneta i općenito internet kao nastavni sadržaj u NPP-u za osnovnu školu izučava se tek u devetom, završnom, razredu. Međutim, savremeno doba, u kojem je digitalno okruženje sastavni dio odrastanja, primjenu interneta i interakciju sa multimedijalnim sadržajima postavlja kao imperativ uspješne nastave bosanskog jezika i književnosti tako da je neophodno i prije nego je NPP-om predviđeno kontinuirano raditi na medijskom odgoju i obrazovanju učenika s ciljem razvoja medijske pismenosti kao preduslova za uspješnu nastavu koja će biti u skladu sa interesima današnjih učenika.

Formalno obrazovanje ne može zadovoljiti potrebe savremenih učenika pa je odgovornost nastavnika da, s ciljem prevazilaženja postojećih nedostataka, u nastavni proces unosi inovacije u skladu sa tehnološkim dostignućima što podrazumijeva i konstantno usavršavanje i iskustveno učenje i samog nastavnika kako bi upotreba tehnologije i interneta (različitih mrežnih alata) bila pažljivo metodički osmišljena i usmjerena na razvoj medijske pismenosti učenika.

Medijski odgoj i obrazovanje moraju biti sastavni dio nastavnog predmeta Bosanski jezik i književnost jer ovaj predmet nudi brojne mogućnosti za razvoj medijske pismenosti učenika koja je sastavni dio opće pismenosti u XXI vijeku.

Brojni su veb-alati i aplikacije koji omogućavaju samaostalno i saradničko učenje, zajednički rad na projektima, dijeljenje informacija i mišljenja, kreiranja vlastitih sadržaja pri čemu sam proces učenja postaje važniji. Timski rad i saradničko učenje uz upotrebu mrežnih alata osbosobit će učenike za dijeljenje odgovornosti, usavršavanje i nadogradnju znanja, a dovodi i do sasvim novih nastavnih aktivnosti što povećava efikasnost nastave. Uz mrežne alate, efikasnosti nastave mogu doprinijeti i društvene mreže koje omogućavaju formiranje grupa za učenje, jednostavnu razmjenu nastavnih sadržaja i samostalno kreiranih materijala za učenje na obrazovnim aplikacijama. Na taj način učenici ovladavaju novim alatima, koriste nove termine, a olakšana je komunikacija među učenicima i komunikacija nastavnik – učenik/ci. Osim za sam proces učenja, različiti mrežni alati mogu biti korišteni i u procesu praćenja i vrednovanja (dijagnostičko, formativno, sumativno) jer omogućavaju izradu kvizova, testova, anketa i upitnika za procjenu učeničkog znanja u svim fazama nastavnog procesa. Ovakav način praćenja i vrednovanja rezultata učenja smanjuje stres koji često izaziva klasično ocjenjivanje, omogućuje učeniku i nastavniku brzu povratnu informaciju o rezultatima praćenja, motiviše učenika da svoje znanje upoređuju sa znanjem vršnjaka i vrši samoprocjenu.

Nastava bosanskog jezika i književnosti osmišljena uz upotrebu različitih mrežnih alata razvijat će i medijsku pismenost učenika jer nudi mogućnost prepoznavanja (ne)tačnosti ponuđenih informacija, korištenje različitih izvora za dobivanje informacija, razumijevanje medijskog diskursa i ekonomskih principa funkcionisanja medija.

Medijska pismenost u nastavi Engleskog jezika

Već smo naveli da sve veća prisutnost i značaj medija nameće potrebu za razvojem medijske pismenosti jer je ona najbolji način zaštite od medijske manipulacije, a razvija i medijske, tehničke i praktične vještine kod učenika. U svim nastavnim predmetima, a posebno onim vezanim za jezik, bitno je popularizirati važnost posjedovanja znanja o medijima i razumijevanja utjecaja medija na svakodnevni život. Uključivanje medijske i informacijske pismenosti u obrazovne sisteme u BiH kroz kurikulume postojećih predmeta je veliki izazov, prije svega za nastavnike, kojima je potrebna adekvatna, zvanična obuka vezana za ovu temu. Tako Ibrahimović (2015) ističe da je paradoks da đaci koji su konstantno okruženi medijima i medijskim porukama, u školi vrlo malo i površno govore o medijima. Istraživanja su pokazala da se medijska pismenost kod nas više razvija kroz neformalno obrazovanje i da postojeći nastavni planovi ne nude adekvatnu edukaciju iz ove oblasti, već je samo sporadično obrađuje u pojedinim predmetima. Medijska pismenost je u stvari nadogradnja opće pismenost pa bi učenici na kraju osnovne škole trebali razumjeti svrhu i vrste medija, sigurno i odgovorno koristiti medije, te razumjeti medijske poruke.

Učenje stranog jezika potiče sistematski način razvijanja kreativnog i kritičkog mišljenja te jača intelektualni kapacitet pojedinca, što je odlična podloga za uključivanje medijskih sadržaja u nastavu, te razvoj medijske pismenosti. Cilj savremenog koncepta izučavanja engleskog jezika je razvijanje funkcionalne pismenosti i ovladavanje formatima i stilovima koji učenicima omogućavaju kritičko i kreativno pismeno, ali i usmneno izražavanje.

U pojedinim kantonima u Federaciji BiH (npr. Kanton Sarajevo), u važećem NPP-u (https://ossbb.edu.ba/wp-content/uploads/2020/02/engleski_jezik-NPiP.pdf) se spominje i razvoj medijske pismenosti, a veže se za domenu *Samostalnost u ovladavanju jezikom* i *Interkulturalne jezičke kompetencije*. Tako se u predmetnoj nastavi, kroz sve razrede, u okviru tih domena navode i sljedeći ishodi:

Učenik samostalno uočava činjenice i mišljenja.

Učenik samostalno prepoznaje različite izvore informacija.

Analizira ulogu medija i informacijsko-komunikacijskih tehnologija u okviru interkulturalnosti.
Koristi informatičke alate u online nastavi (link, pjesmice, kraći tekstovi).
Identifikuje ključne poruke u različitim medijskim formatima kroz slušani kraći sadržaj.

U našem kantonu (HNK), koji još radi po *Okvirnom nastavnom planu i programu za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine*, u nastavi Engleskog jezika u nižim razredima, nema konkretnih nastavnih sadržaja vezanih za medije i medijsku pismenost, niti se konkretno spominju, ali učenicima se već na tom uzrastu nastavni sadržaji iz stranog jezika prezentuju kroz medijsko-informacijske tehnologije (kratki animirani filmovi, igrice, pjesmice, you tube, itd.).

U predmetnoj nastavi, već imamo dosta tekstova vezanih za medije i upotrebu novih tehnologija, dok u NPP-u stoji samo da je neophodno da učenici „koriste informacionu tehnologiju kod učenja jezika". U devetom razredu čitav jedan modul je posvećen medijskoj kulturi, a poseban akcent je stavljen na analizu uloge medija u svakodnevnom životu i prepoznavanje lažnih informacija. Pri obradi ovih sadržaja učenici istražuju, komentiraju, iznose zaključke i analiziraju vrste medija, negativne i pozitivne utjecaje, raspoznaju utjecaj medija sa kojim se susreću u svakodnevnom životu, a sve to izražavaju na stranom jeziku. Proširuje se i upotreba raznih alata i platformi, a često se u nastavi koriste i kratke you tube lekcije, prezentacije i sl. Naravno, ovo ni izbliza nije dovoljno i neophodno je što prije uključiti više elemenata medijske kulture i pismenosti u postojeći NPP jer nastava stranih jezika pruža mnoštvo mogućnosti za upotrebu raznovrsnih nastavnih sredstava kao i medija na času. Uz pažljiv odabir medija i samog sadržaja, nastava stranog jezika uvijek ima moderan i inovativan aspekt bilo da se održava u svom tradicionalnom obliku u učionici, online ili kombinovanom, hibridnom obliku.

Medijska i informacijska pismenost u nastavi hemije

Hemija je nastavni predmet koji uči i podučava o tvarima i njihovim promjenama što učenici najlakše razumijevaju iskustveno. Najčešće korištene nastavne metode u nastavi hemije su istraživanje, projekat i simulacija, čije su etape uočavanje i postavljanje problema, oblikovanje pretpostavki, prikupljanje podataka te izvođenje zaključaka o tačnosti postavljenih pretpostavki. Za razliku od istraživanja koje se provodi kraći vremenski period, projekt je dugotrajniji i može se provoditi čak i nekoliko uzastopnih godina učenja. Zaključci istraživanja i projekata na kraju se sistematiziraju u obliku izvještaja. Simulacija je nastavna metoda koja se koristi kada nije moguće

ostvariti iskustvo u stvarnoj situaciji. Zbog nedostatka materijalno-tehničkih sredstava, nepostojanja laboratorija na nivou škole, često se uvode metode simulacije za razumijevanje koncepata na makroskopskom nivou, pa su simulacije možda i jedan od najzastupljenijih modela podučavanja. Za simulaciju se koriste medijsko-informacijske tehnologije kao što su snimke ogleda koje su urađene kao dio videolekcija. Ogledi se mogu preuzeti sa određenih web stranica ili ih mogu snimiti sami predmetni nastavnici, a mogu se izvoditi demonstracijski tokom video-konferencijske nastave. Učenici mogu zapažanja i zaključke donositi samostalno ili međusobno komunicirajući u realnom ili virtualnom okruženju, čime se opet ostvaruju oblici kooperativnog učenja i metode kritičkog promišljanja o problemu. Za ove oblike podučavanja moguće je koristiti alate srednje i visoke složenosti upotrebe kao što su grupni video ili audio pozivi (npr. Zoom, Teams, Skype) i sisteme za upravljanje učenjem.

Određene kognitivno zahtjevnije hemijske koncepte potrebno je obraditi podučavanjem. Za različite oblike podučavanja moguće je koristiti sve elemente medijsko-informacijske pismenosti uz konkretne upute nastavnika poput: grupnih video ili audio poziva za pripremanje potrebnih informacija i podataka (npr. Teams, Zoom, Skype itd.), potom snimljene videozapise, prezentacije putem slajdova (npr. PowerPoint), e-pošte, telefonskih pozivi, poruke putem mobilnog telefona ili poruke putem mobilnih aplikacija, *online* igre i materijali i društveni mediji (npr. Facebook, Instagram). U nastavi hemije, kroz sve razrede, u okviru određenih nastavnih cjelina spominju i sljedeći ishodi vezani za razvoj medijske pismenosti učenika:

Analizira pouzdanost različitih izvora informacija (internet, udžbenik, stručna literatura)
Izrađuje lični dnevnik potreba i potrošnje energije koristeći ponuđene aplikacije
Uočava zakonitosti podatakaiz različitih izvora prikazanih modelima, tabelama i grafikonima
Prikuplja podatke iz različitih izvora

Kod programiranog podučavanja problem koji se podučava, prezentira se učenicima kroz podijeljene elemente koji zahtijevaju aktivno učestvovanje učenika i izvršavanje aktivnosti određenim slijedom. Nakon svake od etapa, učenik dobiva povratnu informaciju. Etape mogu biti koncipirane kao analiza videosnimki, tekstova, nastavnih listića za usvajanje matematičkih koncepata, te kompjuterskih programa za simulaciju i sl. Programirano učenje je najprikladnije za samostalni rad učenika. Za ovaj oblik podučavanja najpogodniji su elementi medijsko-informacijske pismenosti podržani sistemima za upravljanje učenjem.

Medijska i informacijska pismenost u nastavi biologije

Primjena medijske i informacijske pismenosti u nastavi Biologije ima mnogo pozitivnih aspekata, a jedan od njih je i mogućnost kreiranja kvalitetnijeg nastavnog procesa. Digitalni mediji, sami po sebi, ne čine nastavu kvalitetnijom, već na to utječe niz različitih faktora. Za postizanje definiranih ishoda učenja i kvalitetnu nastavu, Topolovčan, Rajić i Matijević (2017), navode da su između ostalog, bitna individualna obilježja nastavnika i učenika (predznanje, motivacija, stilovi učenja, stavovi, sposobnosti korištenja digitalnih medija).

Medijska i informacijska pismenost pružaju različite mogućnosti koje zahtijevaju aktivnost učenika, odnosno potiču nastavu usmjerenu na učenika, a istraživanja su pokazala da nastavnici koji imaju pozitivne stavove o konstruktivističkoj nastavi, češće primjenjuju medije u nastavi (Topolovčan i sar. 2017). Primjena medija se uspješno može uskladiti sa konstruktivističkim teorijama učenja, pa se mediji uspješno primjenjuju u nastavi koja je prihvatila te teorije (Klopfer, Osterweil, Groff i Haas, 2009). Mediji u nastavi biologije omogućavaju individualizaciju rada, situacijsko učenje, učenje istraživanjem, učenje rješavanjem problema, saradničko učenje, učenje igrom, projektno učenje te učenje usmjereno prema djelovanju. Riječ je o strategijama učenja koje sadrže obilježja aktivnog učenja, a njihova primjena u nastavi biologije može poticati razvoj ključnih kompetencija učenika među kojima i digitalne.

Korištenje digitalnih medija povezanih na internet, omogućava pronalaženje informacija o svim sadržajima biologije. Informacije u udžbenicima su tekstualne, potkrepljene ilustracijama i fotografijama, dok informacije pronađene putem digitalnih medija, mogu biti i u drugim oblicima (zvuk, video). U nastavi biologiji u okviru određenih nastavnih cjelina spominju i sljedeći ishodi vezani za razvijanje medijske pismenosti učenika:

Vrednuje rezultate iz različitih izvora o građi i funkciji ćelija, ćelijskim diobama i diferencijacijama ćelija.

Poznaje procedure, tehnike i instrumente za usvajanje informacija i predstava o strukturi i promjeni tvari i energije u živoj prirodi.

Interpretira i vrednuje rezultate iz različitih izvora o morfologiji i anatomiji živih bića služeći se stručnom terminologijom

Preporučuje mjere zaštite primjera endemskih, rijetkih i ugroženih vrsta beskičmenjaka u Bosni i Hercegovini, koristeći medijsku i digitalnu pismenost,

Analizira rezultate istraživanja o održivom razvoju na zemlji, prostoru življenja koristeći se medijskom i digitalnom pismenošću.

Nastavnicima biologije internet može biti neiscrpan izvor ideja, od toga kako poboljšati nastavu (Fass,1998.) do toga kako učenicima olakšati razumijevanje složenih bioloških pojmova. Potpunije razumijevanje biologije, efikasnije usvajanje novih pojmova, bolje pamćenje sadržaja, te bolje primjenjivanje u novim situacijama omogućavaju medijski atraktivni i zanimljivi prikazi, koji uključuju grafike, dvodimenzionalne i trodimenzionalne modele, multimedijske prikaze, elektronski interaktivni udžbenici, edukativni programi, animacije i simulacije bioloških procesa (Faure, 2002.). Nastavnicima biologije i učenicima su posebno značajne web stranice sa prikazima mikroskopskih struktura ćelije i tkiva (The Virtual Biology Lab), animacije bioloških procesa (Biology Topics) i prikazi eksperimenata u virtualnim laboratorijama (npr. The Virtual Cell Web Page, Biology experiments) koji se zbog nedostatka opreme ili sigurnosnih razloga ne mogu izvesti u učionici (Peat i Taylor, 2005.).

Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja je analiza zastupljenosti sadržaja vezanih za medijsku pismenost u nastavi osmog i devetog razreda osnovne škole, odnosno zastupljenosti medijskog obrazovanja u nastavnim predmetima: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija te njihov uticaj na kritičko promišljanje i analiziranje medijskih sadržaja u savremenom okruženju od strane učenika. Osnovni cilj istraživanja je steći uvid u zastupljenost medijskog obrazovanja u navedenim nastavnim predmetima, te pozitivan utjecaj istih na razvoj medijske pismenost učenika osmih i devetih razreda osnovne škole. U skladu s predmetom i ciljem istraživanja postavljeni su sljedeći zadaci:

1. Analizirati stavove učenika vezane za zastupljenost elemenata medijskog obrazovanja u nastavnim predmetima: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija i njihov pozitivan uticaj na razvoj medijske pismenosti učenika.
2. Utvrditi stavove učenika vezane za kritičko promišljanje, analiziranje i objavljivanje medijskih sadržaja vezanih za popularne digitalne medije.
3. Utvrditi razlike u stavovima učenika osmih i devetih razreda vezane za praćenje i procesuiranje medijskih sadržaja.

U skladu s navedenim predmetom i zadacima istraživanja u radu se polazi od opće hipoteze: *Pretpostavlja se da se u nastavi Bosanskog jezika, Engleskog jezika, te nastavi Biologije i Hemije, kroz realizaciju postojećeg NPP-a radi i na razvijanju medijske pismenosti učenika, te time doprinosi razvijanju njihovog kritičkog i misaonog stava vezanog za valjanost i pouzdanost dostupnih informacija (kritička analiza medijskih sadržaja).*

Na osnovu opće hipoteze, utvrđene su sljedeće podhipoteze:

1. Elementi medijskog obrazovanja zastupljeni su u nastavnim predmetima Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija i pozitivno utiču na razvijanje svijesti učenika osmih i devetih razreda o važnosti medijske pismenosti.
2. Učenici osmih i devetih razreda nemaju dovoljno razvijenu svijest i kritički stav vezan za praćenje, procesuiranje i objavljivanje medijskih sadržaja.
3. Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika vezanim za kritičko praćenje i procesuiranje medijskih sadržaja u odnosu na spol.

U radu su korištene sljedeće metode: metoda teorijske analize i sinteze (kroz razradu teorijske osnove istraživanja i pri upoznavanju i analizi sadržaja prethodnih istraživanja koja su predmetno i metodološki srodna ovom problemu), empirijsko-neeksperimantalna metoda (survey) za istraživanje na izabranom uzorku pomoću instrumenata odabranih za potrebe ovog istraživanja, te komparativna i deskriptivna metoda kojima smo ispitali i opisali pojave vezane za predmet istraživanja. U cilju realizacije postavljenog cilja i zadataka istraživanja, a na osnovu odgovarajućih tehnika, kao osnovni instrument korišten je anketni upitnik za učenike obuhvaćene istraživanjem. Anketni upitnik, napravljen u Google obrascu, se sastojao od skala procjene Likertovog tipa sa 14 tvrdnji pomoću kojih su ispitanici izražavali stepen slaganja ili neslaganja i šest pitanja zatvorenog tipa. Na osnovu korištenih instrumenata istraživanja analizirali smo, utvrdili i interpretirali mišljenja i stavove učenika osmog i devetog razreda o medijskoj pismenosti i značaju nastavnih predmeta: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija za razvoj medijske pismenosti. Istraživanje je provedeno u šest osnovnih škola na području Hercegovačko-neretvanskog kantona među učenicima osmog i devetog razreda, tj. na uzorku od 212 učenika. Struktura uzorka ispitnika prikazana je u Tabeli 1.

	Spol		Razred		Škola						Total
Učenici osmih i devetih razreda	M	Ž	8.	9.	OŠ Gnojnice	OŠ Mustafa Ejubović - Šejh Jujo	Prva osnovna škola	Šesta osnovna škola	OŠ Bijelo Polje	OŠ Čaplji na	**212**
	105	107	98	114	55	24	67	17	29	20	

Tabela 1. *Struktura uzorka*

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

U ovom dijelu rada prikazani su najznačajniji rezultati istraživanja, njihova analiza, te doneseni logični zaključci kao rezultat te analize. Prvi zadatak istraživanja bio je analiza zastupljenosti elemenata medijskog obrazovanja u nastavnim predmetima: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija te njihov pozitivan uticaj na razvoj medijske pismenosti učenika osmih i devetih razreda. Na osnovu toga postavili smo prvu hipotezu koja glasi: „*Elementi medijskog obrazovanja zastupljeni u nastavnim predmetima: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija pozitivno utiču na razvijanje svijesti učenika osmog i devetog razreda o važnosti medijske pismenosti.”*

U narednim tabelama prikazane su frekvencje odgovora učenika vezane za datu temu.

Rb.	**Indikator**	Ne slažem se	I slažem se i ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
		f %	f %	f %	f %
1.	Naše učenje tokom nastavnog procesa je takvo da razumijem medijske sadržaje, medije, vijesti i etiku informisanja	28 13,2%	99 46,7%	73 34,4%	12 5,7%
2.	U nastavi se poučavamo o medijskom izvještavanju i važnosti „snage slike“ u savremenom dobu	31 14,6%	100 47,2%	71 33,5%	10 4,7%

Tabela 2. *Stavovi učenika vezani za podučavanje medijskih sadržaja u nastavi*

Iz analize frekvencije odgovora učenika vidljivo je da se tek 34,4% učenika slaže sa tvrdnjom da tokom nastavnog procesa i podučavanja razumije medijske sadržaje, medije, vijesti i etiku informisanja, dok se tek 5,7% učenika u potpunosti slaže sa tom tvrdnjom. Za ovaj indikator, najviše učenika je odabralo odgovor „i slažem se i ne slažem“, njih 47,7%. Takođe, tek 33,5% učenika se složilo sa tvrdnjom da se u nastavnom procesu poučavaju o medijskom izvještavanju i važnosti „snage slike“ u savremenom dobu, a tek 4,7% učenika se u potpunosti slaže sa tom tvrdnjom. Ponovo je za ovaj indikator najviše učenika, njih 47,2%, odabralo odgovor „i slažem se i ne slažem“.

U narednoj tabeli vidljive su frekvencije odgovora učenika vezane za neka pitanja o medijima i medijskim sadržajima koja se obrađuju u nastavnim predmetima: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija.

Rb.	**Indikator**	U potpunosti se slažem	Slažem se	I slažem se i ne slažem	Ne slažem se	U potpunosti se ne slažem
		f %	f %	f %	f %	f %
1.	Na časovima navedenih predmeta (Bosanski jezik, Engleski jezik, Hemija, Biologija) učili smo o povijesnom razdoblju medijskih sadržaja od tradicionalnih medija do online medijskih tehnologija	24 11,3%	92 43,4%	72 34,0%	17 8,0%	7 3,3%
2.	Učili smo o primjeni novih medijskih tehnologija u društvu, masovne i digitalne komunikacije	13 6,1%	96 45,3%	72 34,0%	23 10,8%	8 3,8%
3.	Učili smo o različitim mogućnostima i izazovima interneta u savremenom dobu	23 10,8%	116 54,7%	53 25,0%	14 6,6%	6 2,8%
4.	Nastavnici su me upoznali sa različitim izvorima informacija, načinima njihovog pronalaženja, vrednovanja i korištenja za sticanje znanja	24 11,3%	105 49,5%	63 29,7%	13 6,1%	7 3,3%
5.	Upoznati smo sa različitim modelima vlasništva i kontrole nad medijima	16 7,5%	67 31,6%	91 42,9%	31 6,1%	7 3,3%

Tabela 2.1. *Stavovi učenika vezani za podučavanje o medijskim sadržajima u nastavnim predmetima Bosanski jezik, Engleski jezik, Hemija, Biologija*

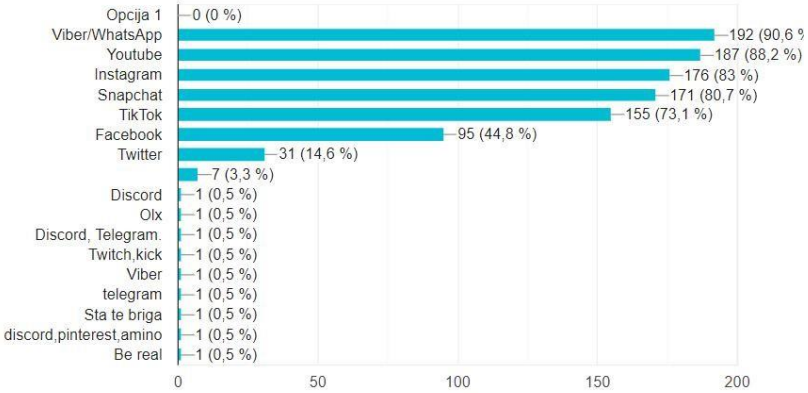
Iz distribucije odogovora učenika vidljivo je da se većina učenika, njih 43,4%, slaže sa tvrdnjom da su na časovima navedenih predmeta učili nešto o povijesnom razdoblju medijskih sadržaja od tradicionalnih medija do online medijskih tehnologija, a 3,3% učenika se u potpunosti ne slaže sa tom tvrdnjom. Većina učenika, njih 45,3%, slaže da su u toku nastave učili nešto o primjeni novih medijskih tehnologija u društvu, masovne i digitalne komunikacije, dok se 3,8% u potpunosti ne slaže sa tom tvrdnjom. Više od polovine anketiranih učenika, njih 54,7%, se slaže sa tvrdnjom da su u toku nastave učili nešto o različitim mogućnostima i izazovima interneta u savremenom dobu, a tek 2,8% njih se s tom tvrdnjom u potpunosti ne slaže. Većina učenika, njih 49,5%, se slaže sa tvrdnjom da su ih nastavnici upoznali sa različitim izvorima informacija, načinima njihovog pronalaženja, vrednovanja i korištenja za sticanje znanja, a tek 3,3% učenika se s tom tvrdnjom u potpunosti ne slaže. Što se tiče tvrdnje vezane za različite modele vlasništva i kontrole nad medijskim sadržajima, većina učenika, njih 42,9%, je za taj indikator odabralo odgovor „i slažem se i ne slažem“, dok se tek 31,6% učenika slaže sa tom tvrdnjom.

Na osnovu analize stavova ispitanika u Tabelama 2 i 2.1, te na osnovu dobivenih vrijednosti možemo zaključiti da je prva hipoteza: „*Elementi medijskog obrazovanja zastupljeni su u nastavnim predmetima Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija i pozitivno utiču na razvijanje svijesti učenika osmih i devetih razreda o važnosti medijske pismenosti”,* djelimično potvrđena.

Učenci imaju razvijenu svijest o važnosti medijske pismenosti, elementi te pismenosti su zaista ugrađeni u sadržaje navedenih predmeta, ali i dalje je to na niskoj i površnoj razini da bi zadovoljilo potrebe učenika koji žive u XXI vijeku, kojima je neophodno razumijevanje iz oblasti funkcionisanja medija i medijskih poruka i sadržaja.

Drugi zadatak istraživanja bio je utvrditi stavove učenika vezane za kritičko promišljanje, analiziranje i objavljivanje medijskih sadržaja vezanih za popularne digitalne medije, a na osnovu njega postavili smo drugu podhipotezu koja glasi: *“Učenici osmih i devetih razreda nemaju dovoljno razvijenu svijest i kritički stav vezan za praćenje, procesuiranje i objavljivanje medijskih sadržaja.”* U narednim grafikonima predstavljeni su odgovori učenika vezani za tu temu.

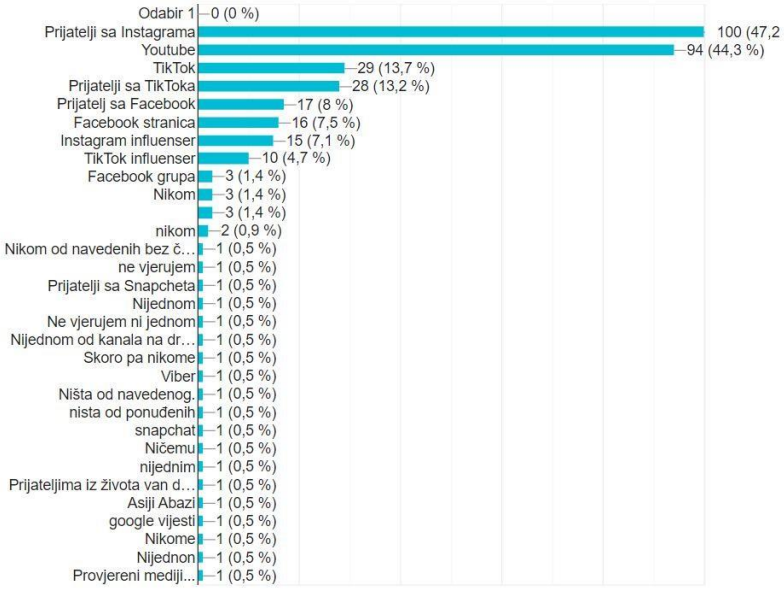
U Grafikonu 1 učenici su se izjasnili koje društvene mreže i platforme najčešće koriste u svakodnevnom životu.



Grafikon 1. *Društvene mreže koje učenici koriste*

Na pitanje "Koje društvene mreže/platforme koristite?", većina učenika, njih 90,6%, je odgovorilo da je to Viber/WhatsApp, zatim slijedi YouTube sa 88,2%, Instagram sa 83%, Snapchat 80,7%, TikTok sa 73, 1%, te Facebook sa 44,8% i Twitter sa tek 14,6%.

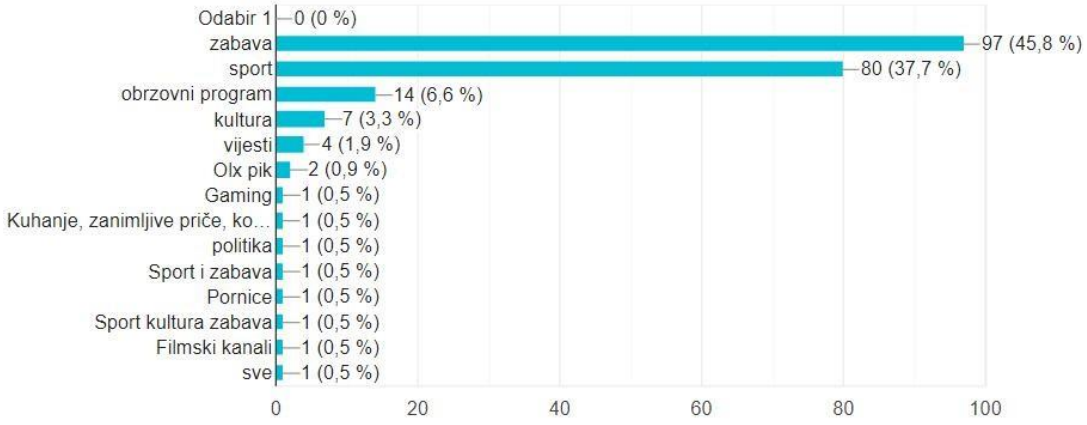
U Grafikonu 2 naveli su kojim kanalima i društvenim mrežama najviše vjeruju.



Grafikon 2. *Kanali i društvene mreže kojima učenici vjeruju*

Većina učenika, njih 47,2%, odgovorilo je da najviše vjeruje prijateljima sa Instagrama, zatim 44,3% učenika se izjasnilo da vjeruje YouTube-u, 13,7% da vjeruje TikToku, 13,2% prijateljima sa TikToka, a samo 1,4% učenika se izjasnilo da ne vjeruje nikom.

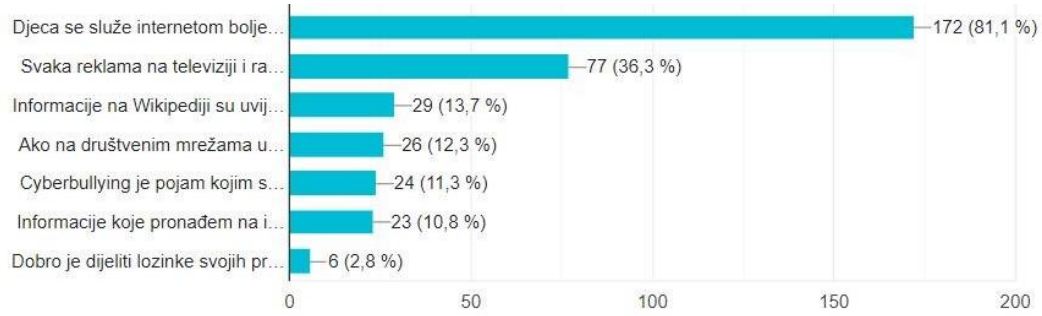
U Grafikonu 3 učenici su se izjasnili koje vrste sadržaja ili programa najčešće gledaju.



Grafikon 3. *Vrste sadržaja/programa koje učenici gledaju*

Na pitanje "Koje vrste sadržaja/programa obično gledaju?", većina učenika se izjasnila da su to sadržaji zabavnog karaktera, njih 45,8%. Slijede sportski sadržaji, 37,7%, obrazovni sadržaji samo 6,6%, a vijesti gleda tek 1,9% učenika.

Grafikonom 4 predstavljene su tvrdnje učenika vezane za korištenje interneta i društvenih mreža.

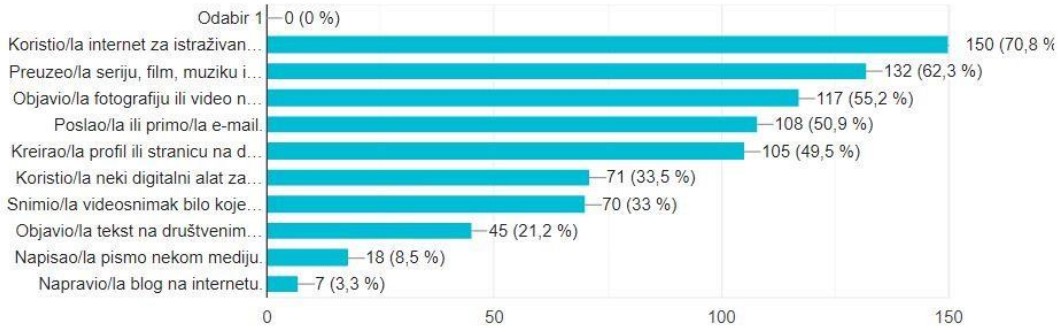


Grafikon 4. *Tvrdnje vezane za korištenje interneta i društvenih mreža*

Vlika većina učenika, njih 81,1% se složila sa tvrdnjom da se "djeca služe internetom bolje od odraslih", a njih 36,3% smatra da "svaka reklama na televiziji i radiju mora biti jasno označena". Čak 13,7% učenika se slaže sa tvrdnjom da su "informacije na Wikipediji uvijek tačne", a 12,3% smatra da "ako na društvenim mrežama uvrijedi prijatelja ili prijateljicu, moj prijatelj ne može biti kažnjen". Čak 11,3% učenika smatra da je „Cyberbullying je pojam kojim se označava dobro poznavanje novih medija.", a 10,8% da „informacije koje pronađe na internetu smije koristiti bez

navođenja izvora“. Samo 2,8% učenika smatra da je „dobro dijeliti lozinke svojih profila na društvenim mrežama, u online igrama itd. s najbližim prijateljima“.

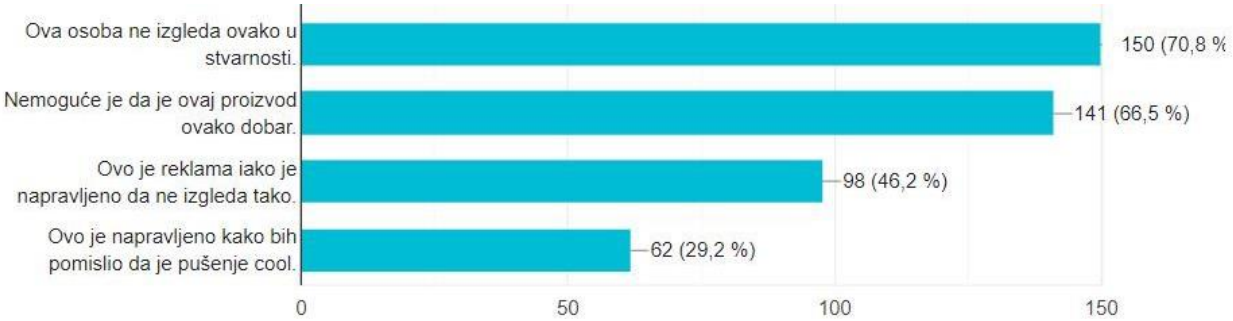
U Grafikonu 5 učenici su se izjasnili o aktivnostima koje su poduzimali na internetu u posljednjih godinu dana.



Grafikon 5. *Aktivnosti koje su učenici poduzimali na internetu u posljednjih godinu dana*

Što se tiče aktivnosti učenika na internetu, 70,8% se izjasnilo da je u posljednjih godinu dana internet koristilo za potrebe nastave, a 62,3% učenika je preuzelo seriju, muziku film ili neki drugi sadržaj. 55,2% učenika je objavilo fotografiju na nekoj društvenoj mreži, 50,9% njih je poslalo ili primilo e-mail, a 49,5% je kreiralo profil ili stranicu na društvenoj mreži. 33,5% učenika je koristilo neki digitalni alat vezan za obrazovanje, a 33% njih je snimilo neki videosnimak, dok je 21,2% njih objavilo tekst na društvenim mrežama. Samo 8,5% učenika je napisalo pismo nekom mediju, a tek 3,3% učenika je napravilo blog.

U Grafikonu 6 učenici su navodili tvrdnje vezane za prepoznavanje određenih sadržaja koji se nude na internetu.



Grafikon 6. *Tvrdnje vezane za prepoznavanje određenih sadržaja koji se nude na internet*

Čak 70,8% učenika se izjasnilo da na internetu često prepozna da „neka osoba ne izgleda tako i u stvarnosti“, a 66,5% njih da prepozna i pomisli da je nemoguće da je neki proizvod „toliko dobar“. 46,2% učenika se izjasnilo da prepozna reklamu, iako je ona napravljena da ne izgleda tako, a tek 29,2% njih se izjasnilo da prepoznaju da je neki digitalni sadržaj napravljen samo da bi pomislili da pušenje izgleda „kul“.

Iz analize učeničkih odgovora vidljivo je da većina njih koristi popularne društvene mreže, da smatraju da su njihove digitalne kompetencije veoma dobre, ali da ih uglavnom koriste da gledanje i pretraživanje sadržaja zabavnog karaktera, dok se manji broj učenika izjasnio da gleda i kreira sadržaje vezane za nastavu. Većina učenika se izjasnila i da prepoznaje tzv. „uljepšanu virtualnu stvarnost“, kao i reklamne sadržaje. S druge strane, zabrinjavajuća je činjenica da se većina učenika izjasnila da najviše vjeruje „prijateljima sa Instagrama“, ili da neki od njih misle da je „cyberbullying“ pojam kojim se označava dobro poznavanje novih medija.

Analizom podataka iz grafikona dolazimo do zaključka da je druga hipoteza: *“Učenici osmih i devetih razreda nemaju dovoljno razvijenu svijest i kritički stav vezan za praćenje, procesuiranje i objavljivanje medijskih sadržaja.”*, također, djelimično potvrđena.

Medijska pismenost uključuje mnoga znanja, vještine i kompetencije, no najveća je vrijednost medijske pismenosti u sposobnosti analiziranja, vrednovanja i stavljanja informacija u kontekst, a takve sposobnosti su kod naših učenika tek donekle razvijene. Iako postoji ta svijest i kritički stav o internet medijima, društvenim mrežama i platformama koje prate i na kojima ponekad objavljuju sadržaje, sigurno im je potrebna dodatna edukacija o načinu njihovog funkcionisanja.

Treći zadatak istraživanja bio je utvrditi razlike u stavovima učenika osmih i devetih razreda vezane za praćenje i procesuiranje medijskih sadržaja. Na osnovu toga postavili smo treću podhipotezu koja glasi: „*Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika vezanim za kritičko praćenje i procesuiranje medijskih sadržaja, u odnosu na spol.“*

U Tabeli 3. vidimo kako učenici procjenjuju svoju sposobnost prepoznavanja lažnih vijesti ili propagande.

Rb.	Indikator	Spol	Vrlo dobro	Dobro	Prihvatljivo	Loše	Veoma loše	χ^2	df	Statistička Značajnost
			f	f	f	f	f			
1.	Kako biste ocijenili svoju sposobnost da prepoznate lažnu vijest ili propagandu?	M	57	27	17	4	0	9,60	4	Da
		Ž	40	46	18	2	1			

Tabela 3. *Samoprocjena vezana za sposobnost prepoznavanja lažnih vijesti ili propagande*

Nakon analize odgovora, vidljivo je da većina dječaka i djevojčica svoju sposobnost da prepoznaju lažnu vijest ili propagandu procjenjuju kao "vrlo dobru" te da postoji statistička razlika u stavovima u odnosu na spol.

U narednim tabelama prikazani su stavovi učenika vezani za medije i medijske sadržaje te stavovi vezani za kritičko promišljanje o informacijama i uticaju medija na popularnu kulturu.

Rb.	**Indikator**	Spol	Ne slažem se	I slažem se i ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	χ^2	df	Statistička značajnost
			f	f	f	f			
1.	Dovodim u pitanje informacije predstavljene u medijima	M	18	57	18	12	5,58	3	Da
		Ž	10	73	17	7			
2.	Svi mediji su pristrasni i ne treba im vjerovati	M	15	61	23	6	2,27	3	Da
		Ž	10	72	19	6			
3.	Mediji moraju odgovarati za svoje izvještavanje	M	6	25	56	18	1,98	3	Da
		Ž	4	33	56	14			
4.	Poznati su mi načini interpretacije medijskih i drugih sadržaja	M	13	49	31	12	9,70	3	Ne
		Ž	4	51	46	6			

Tabela 4. *Stavovi učenika vezani za medije i medijske sadržaje*

Rb.	**Indikator**	Spol	U potpunosti se slažem	Slažem se	I slažem se i ne slažem	Ne slažem se	U potpunosti se ne slažem	χ^2	df	Statistička značajnost
			f	f	f	f	f			
1.	Poznati su mi načini kritičkog promišljanja o informacijama iz medija, uz razlikovanje činenica od iznesenog mišljenja	M	21	36	42	4	2	6,50	4	Da
		Ž	11	46	46	4	0			
2.	Poznato mi je kako mediji utiču na popularnu kulturu ili je oblikuju	M	23	45	30	4	3	3,51	4	Da
		Ž	15	58	28	3	3			

Tabela 4.1 *Stavovi učenika vezani za kritičko promišljanje o informacijama i uticaju medija na popularnu kulturu*

Analizom podataka je utvrđeno da je izračunata vrijednost χ^2 u Tabeli 4. za indikatore 1, 2 i 3, te u Tabeli 4.1 za oba indikatora, veća od granične vrijednosti na nivou značajnosti 0,05, te posmatrajući rezultate za navedene indikatore, zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u procjeni ispitanika vezanim za kritičko praćenje i procesuiranje medijskih sadržaja, u odnosu na spol, što potvrđuje našu treću podhipotezu koja glasi „*Postoji statistički značajna razlika u stavovima učenika vezanim za kritičko praćenje i procesuiranje medijskih sadržaja, u odnosu na spol.“*

Međutim, analiza frekvencija odgovora učenika, također, nas navodi na zaključak da oni još nisu dovoljno svjesni da se medijske poruke proizvode prema određenim pravilima i da mogu imati dodatno ili skriveno značenje pa je neophodno da se ovi sadržaji u većem obimu ugrade u nastavne predmete i međupredmetne teme, kako bismo učenicima pomogli da dodatno razviju vještine za kritičko razumijevanje medijskih sadržaja, pronalaženje relevantnih informacija i zaštitu od dezinformacija**.**

Na osnovu testiranja svih postavljenih hipoteza, odnosno rješenja svih postavljenih zadataka istraživanja možemo konstatovati da se djelimično potvrđuje naša opća hipoteza:

“Pretpostavlja se da se u nastavi Bosanskog jezika, Engleskog jezika, te nastavi Biologije i Hemije, kroz realizaciju postojećeg NPP-a radi i na razvijanju medijske pismenosti učenika, te time doprinosi razvijanju njihovog kritičkog i misaonog stava vezanog za valjanost i pouzdanost dostupnih informacija (kritička analiza medijskih sadržaja).”

Iako se u okviru nastavnih predmeta: Bosanski jezik, Engleski jezik, Biologija i Hemija zaista radi na razvijanju medijske pismenosti učenika, to još uvijek nije ni blizu na zadovoljavajućem nivou jer postojeći nastavni planovi ne nude adekvatnu edukaciju iz ove oblasti, kako za nastavnike, tako ni za učenike. Istraživanja zemalja u okruženju su pokazala da učenici imaju razvijene tehničke kompetencije, ali i poteškoće s kritičkim razmišljanjem i razumijevanjem medija. Slična situacija i je i u našim školama, gdje se medijska pismenost uglavnom svodi na digitalnu vještinu, a ona je, u stvari, puno više od toga.

Zaključak

Medijska pismenost je ključna kompetencija za život i rad u XXI vijeku pa je neophodno i da uključivanje medijskog obrazovanja i razvoj medijske pismenosti učenika bude imperativ formalnog osnovnog obrazovanja. Istraživanje je pokazalo da je u nastavnim predmetima: Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik, Biologija i Hemija zastupljen medijski odgoj i da sadržaji navedenih predmeta nude mogućnost za razvijanje medijske pismenosti, ali, ipak, ni kvantitativno ni kvalitativno, nije usklađeno sa potrebama učenika XXI vijeka.

Rezultati istraživanja pokazuju da učenici osmog i devetog razreda osnovne škole posjeduju informatičku pismenost koja je izražena više u formi digitalne vještine kada je riječ o pristupu medijskim sadržajima, ali ne posjeduju u dovoljnoj mjeri razvijenu svijest o kritičkom pristupu tim sadržajima i infromacijama.

Očigledno je da je savremenim generacijama neophodno kvalitetno medijsko obrazovanje, koje se može realizovati i kao poseban nastavni predmet, što ne isključuje kontinuiran razvoj medijske pismenosti u okviru svih nastavnih predmeta pojedinačno, te međupredmetnih veza. U svakom slučaju, izuzetno je važno da program medijskog obrazovanja bude takav da učenike pripremi za cjeloživotno pravilno korištenje medija i njihovo kritičko vrednovanje, tumačenje i analizu postojećih sadržaja te kreiranje vlastitih medijskih sadržaja s ciljem ostvarivanja komunikacijskih prava, iznošenja mišljenja i stavova i zaštite od medijske manipulacije i zloupotrebe.

Odgojno-obrazovni sistem mora odgovoriti na savremene potrebe društva pa je važno provesti dalja istraživanja o efikasnosti medijskog obrazovanja u okviru pojedinih nastavnih predmeta i mogućnostima unapređenja i razvoja medijske pismenosti učenika osnovne škole, ali i edukacija nastavnika kako bi osavremenili pristup medijskom obrazovanju i posvetili više pažnje razvoju kritičkog stava učenika prema razumijevanju medijskih sadržajima i procesuiranju informacija.

Literatura

- Fass, M. F. (1998), Using the Internet to Enhance Biology Education: Suggestions for the Novice. Enhance Biology Education 24.htpp://acube.org. /volume_24/v24-2p7-12.pdf.
- Faure. D. (2002) Education on the Internet. My Favourite Uses of Websites in Biology and Science Teaching. www.spartacus.schoolnet.co.uk/internet41.a.htm.
- https://fpn.unsa.ba/b/wp-content/uploads/2020/12/Deklaracija-MIP-BIH-2019.pdf
- Ibrahimović, N. (2015), Mediji i medijska pismenost u osnovnoj školi, u: Ibrahimbegović-Tihak V.(ur.), Medijska pismenost u digitalnom dobu, Internews, Sarajevo, str. 111–131, dostupno na:https://issuu.com/internewsbih/docs/zbornik-a5_fin
- Klopfer, E, Osterweil, S, Groff, J, Haas, J. (2009). Using the Technology of Today, in the Classroom Today. URL: https://education.mit.edu/wp content/uploads/ 2015/01/ GamesSims SocNets_EdArcade.pdf
- Komar, K. J. (1998). "Media Education in Third World", Media Development, 18(4): 33–40.
- Kostović-Vranješ, V, Tomić, N. (2014), Training Teachers for the use of Information Communication Technology in Science. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 63(3), 287-307.
- *Okvirni nastavni plan i program za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine*, dostupno na https://skolegijum.ba/static/files/pdf/docs/52df9345338c0.pdf
- Peat. M, Taylor. C, (2005), Virtual Biology: how well can it replace authentic activities? http:// science.universe.edu.au/pubs/callab/Vol113/05.web.pdf.
- Scheibe, Cyndy L. i Rogow, Faith (2012) The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World. Thousand Oaks, California: Corwin. DOI: 10.4135/9781483387581.
- Tolić, M. (2009). Temeljni pojmovi suvremene medijske pedagogije; Život i škola, br: 22
- Topolovčan, Rajić, Matijević, Konstruktivistička nastava, Teorija i empirijska istraživanja, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2017.
- Vajzović, E, (ur), Medijska i informacijska pismenost: istraživanje i razvoj, Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, 2020.
- Zgrabljić Rotar, N, (ur.) Medijska pismenost i civilno društvo, Sarajevo: MediaCentar

MEDIA LITERACY OF FINAL PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN HNK

Abstract

The concept of literacy, which once referred to the ability to read and write in the mother tongue, is changing in accordance with social, scientific and technological changes so that in the 21st century literacy is not only the ability to read and write, but also implies knowledge of information and communication technologies, critically thinking and the necessity of lifelong learning. Such changes also require changes in the educational system, i.e. media literacy of students from the period of elementary school, which is achieved through media education.

In this paper, we will analyze the presence of content related to media education and media literacy in the following subjects: Bosnian language and literature, English language, Biology and Chemistry, and their impact on the development of critical thinking and media literacy of eighth and ninth grade elementary school students. After collecting the data for the purpose of developing the theoretical part of the work, we began to develop the methodological part, which represents the basis for empirical research of the problem. Using the methods of theoretical analysis and synthesis, descriptive and survey methods, we examined the connection between the content of the mentioned teaching subjects and media culture. The aim of the research was also to determine the inclusion of media content in the teaching of the mentioned subjects with an emphasis on the analysis of the most frequently used media and media content, the possibility of their critical evaluation by the students, as well as the ability to create their own media content.

Keywords: *media literacy, media education, elementary school, Bosnian language and literature, English language, Biology, Chemistry*

UDK 37.015.3
UDK 159.922.74:159.953.5
Pregledni rad

Izet Pehlić
Fikret Čančar

MOTIVACIJA ZA ŠKOLSKIM UČENJEM UČENIKA OSNOVNIH I SREDNJIH ŠKOLA

Sažetak

Na temelju uvida u relevantne teorijske i istraživačke izvore ustanovljeno je da u školskom učenju vanjski i unutarnji motivi utječu na motivaciono ponašanje. Cilj ovog rada bio je da se na temelju stavova učenika ispita motivacija za školskim učenjem učenika osnovnih i srednjih škola.

Istraživanje po svojoj naravi je deskriptivno neeksperimentalno. Od istraživačkih metoda u oblikovanju teorijskog dijela korišten je metod teorijske analize, a deskriptivno-analitički servej metod u prikupljanju, analizi i interpretaciji dobivenih rezultata. Od istraživačkih tehnika korišteno je anketiranje, a od istraživačkih instrumenata Upitnik školske motivacije – ISM (Ali & McInerney, 2005).

Rezultati istraživanja su pokazali da je motivacija za školskim učenjem u većoj mjeri prisutnija kod učenika osnovne škole za sve subskale osim za spremnost za izvršavanjem školskih zadataka, gdje je veća motiviranost vidljiva kod učenika srednje škole. U motiviranosti za učenje postoji statistički značajna razlika u stavovima ispitanika muškog i ženskog spola na subskalama trud, takmičenje, društvena moć i nagrada, tj. na varijablama takmičenje, društvena moć i nagrada ispitanici muškog spola su pokazali statistički značajno viši srednji rang u odnosu na ispitanike ženskog spola, dok su na varijabli trud ispitanici ženskog spola pokazali statistički značajno viši srednji rang u odnosu na ispitanike muškog spola.

Izveden je zaključak kako dobijeni istraživački rezultati mogu biti osnova za kreiranje radionica za nastavnike koje bi bile u funkciji jačanja njihovih kompetencija za motivisanje učenika u odgojno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: *motiviranost za učenje, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija, motivaciono ponašanje*

UVOD

U školskom učenju vanjski i unutarnji motivi utječu na motivaciono ponašanje. Kada su u pitanju vanjski motivi, koji se nalaze van situacije onog koji uči (npr. ocjene, diplome, materijalna korist), onda govorimo o vanjskoj motivaciji. Ako je nastavnik u centru nastavnog procesa, onda on uključuje sredstva vanjske motivacije, a ako je učenik, onda se teži razvijanju unutarnje motivacije. Unutarnju motivaciju čine želje za stjecanjem određenih znanja, informacija, vještina i dr. Učenik uči da stekne znanje, a cilj je u samoj aktivnosti učenja.

Podjela motivacije u učenju na unutarnju i vanjsku odgovara podjeli na primarnu i sekundarnu, koju navode drugi autori. Prednost se daje unutarnjoj motivaciji, odnosno primarnoj, u pogledu intelektualnog usvajanja. Nastavni proces teži transformisanju vanjske, odnosno sekundarne motivacije u unutarnju, a to se može ostvariti kada dođe do približavanja između sredstva i svrhe učenja.

Insentivna motivacija našla je primjenu u nastavi u obliku insentiva (podsticaja ili stimulatora), koji se često koriste za oživljavanje i razvijanje motivacije u školskim situacijama kada se javlja opadanje aktivnosti, monotonija i nezainteresiranost. Insentiv je opažen objekt ili vanjski uvjet za koji se smatra da bi mogao zadovoljiti pobuđeni motiv i koji izaziva aktivnost (Rakić, 1977). Insentivi se razlikuju po vrsti, intenzitetu u odnosu na cilj i po svojoj vrijednosti. Često se u nastavi govori o pozitivnim i negativnim insentivima, ili o unutarnjim i vanjskim, koji mogu biti u dijalektičkom odnosu (Cviić, 1975). Neki autori (Bujas, 1964) definiraju insentive kao psihološke stimulatore. Obično se u insentive uvrštavaju: pohvala, nagrada, opomena, kazna, takmičenje, saradnja, ocjena i dr. Kazna i nagrada su jači insentivi od opomene i pohvale, a takmičenje je jači stimulator od saradnje. Neki jaki insentivi nisu odgojno i društveno vrijedni; ponekad individualno takmičenje kreira želju za isticanjem i dovodi do suparništva.

Po tome koliko dugo i s kakvim intenzitetom treba podsticati neki oblik ponašanja, razlikuju se kontinuirani i diskontinuirani podsticaji. Kontinuirani podsticaji se primjenjuju u procesu formiranja nekog oblika ponašanja, tj. određeno ponašanje se podstiče sve dotle dok je neoformljeno. Čim je kod učenika izgrađen željeni oblik ponašanja, primjenjuju se diskontinuirani podsticaji (Đorđević, 1997). Ističe podsticaje sa reakcionom kvotom, odnosno, učenik treba da dobije neku potvrdu o svojoj aktivnosti poslije određenog broja željenih oblika ponašanja.

Mogućnosti razvijanja motivacije za školskim učenjem

Kreiranje konteksta i razvoj motivacije za školsko učenje je značajnim ciljem nastavnog procesa, a osnovni razlozi za to su sadržani u poželjnim odgojno-obrazovnim efektima koje, pod određenim uvjetima, može imati razvijena motivacija kako za samog učenika, tako i za efikasnost poučavanja, pa i za širu društvenu zajednicu (Marentič-Požarnik, 1978; Palekčić, 1985; Trebješanin, 1986; Savić, 1994). Iz ugla učenika, za njega razvoj intrinzične motivacije za učenje čini osnovu zadovoljstva u radu, osnovu stalnog obrazovanja i samorazvoja.

Postavlja se pitanje da li je moguće utjecati na razvijanje motivacije za školsko učenje? Na razvoj motivacije za učenje, prema rezultatima nekih istraživanja, moguće je i potrebno utjecati, a najvažniju ulogu u tome ima škola, odnosno nastavnici u procesu nastave. Motivacija za školsko učenje, nastaje i razvija se u toku školskog učenja i manifestira se u obliku pozitivnih emocionalnih doživljaja, želja i interesovanja povezanih sa neposrednim sadržajima i procesima školskog učenja. Također, uobičajeno je da se emocije razmatraju kao ishodišna varijabla (kao rezultat) u motivaciji, ali postoje istraživanja koja pokazuju da emocije igraju centralnu ulogu u objašnjenju učenikovih odgovora na izazovan rad (Meyer i Turner, 2002). Pored toga, i teorija samodeterminacije (Deci, 1995) uključuje i emocije čovjeka, mada se direktno ne bavi emocijama. Brojna istraživanja pokazuju da emocije i subjektivni doživljaj igraju veoma važnu ulogu u procesu saznavanja i učenja, tako da ih je nemoguće zanemariti u razmatranju motivacije za školsko učenje. Dakle, intrinzična motivacija za školskim učenjem ne postoji prethodno, sa njom djeca ne dolaze u školu.

Rezultati istraživanja (Trebješanin i Šefer, 1991) pokazuju da početni pozitivan stav prema školi i entuzijazam sa kojim prvaci izvršavaju školske obaveze, a koji su rezultat socijalnih podsticaja i opće radoznalosti, počinju vidljivo opadati već u trećem razredu, ako izostane posebna briga o motivacionoj strani učenja. Također, interesovanje za same sadržaje i procese školskog učenja se ne pojavljuje, u znatnijem obimu, ukoliko se posebna pažnja ne posveti motivaciji za učenje i to na kontinuiran i sistematičan način.

Istraživanja, u eksperimentalnim uvjetima, prema Trebješaninu (1998) pokazuju da je uz pomoć odgovarajućih postupaka moguće, već i kod djece nižeg osnovnoškolskog uzrasta, kreirati intrinzične motive za usvajanje strukturiranih naučnih znanja, a ne samo za izolirane zanimljive sadržaje. Također, smatra se da je u okviru redovne školske nastave moguće, i to u relativno kratkom vremenskom roku, uspostaviti neke vidove intrinzične motivacije za školskim učenjem,

pod uslovom da se nastava organizuje na određeni način. Ustanovljeno je da je moguće efikasno utjecati na kreiranje pozitivnog stava prema učenju i kod djece ispodprosječnih sposobnosti.

Istraživanja motivacije za školskim učenjem

Bariša i saradnici (Barrish, Saunders i Wolfgood, 1969) proveli su istraživanje koje se uzima kao primjer za bihejvioristička istraživanja motivacije učenika i discipline na času. Naime, nastavnici su nekoliko učenika četvrtog razreda osnovne škole slali kod direktora na razgovor zbog ometanja nastave (ustajanje s mjesta, pravljenje nereda i buke, odbijanje saradnje i drugi oblici ometanja nastavnog procesa). Kako bi se promijenilo ponašanje učenika u odjeljenju, proveden je eksperiment. Istraživanje je provedeno kroz četiri faze: (1) prva faza – posmatrači su bilježili ponašanje učenika na časovima čitanja i matematike prije uvođenja igre; (2) druga faza – igra je provedena na časovima čitanja, a ne na časovima matematike; (3) treća faza – igra je provedena na časovima matematike, a ne na časovima čitanja; (4) četvrta faza – igra je provedena na časovima čitanja i matematike. Rezultati su pokazali da je igra značajno uticala na smanjenje ometajućeg ponašanja u učionici.

Disi (Deci, 1971) istraživao je efekte vanjskih nagrada na unutrašnju motivaciju. On je izvršio eksperimentalno istraživanje u laboratoriji. Osnovna pretpostavka istraživanja bila je: unutrašnja motivacija za određenu aktivnost opada ako ispitanici dobiju novčanu nagradu. U eksperimentu su učestvovala 24 učenika koja su imala zadatak da sklapaju slagalice. U startu je utvrđeno da su ispitanici unutrašnje motivirani za ovu aktivnost. Tokom tri sesije ispitanici koji su pripadali eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi imali su identične zadatke. Jedina razlika između dvije grupe bila je da su učenici u eksperimentalnoj grupi nagrađivani dolarom za svaku riješenu slagalicu, a učenici u kontrolnoj grupi nisu. Mjera intrinzične motivacije bila je količina vremena koju su ispitanici u ovom periodu proveli rješavajući slagalicu. Rezultati su pokazali da postoji značajno smanjenje unutrašnje motivacije u trećoj sesiji u odnosu na prvu kod učenika u eksperimentalnoj grupi, dok u kontrolnoj grupi nije došlo do promjene u nivou unutrašnje motivacije.

Pintrič i De Grut (Pintrich i De Groot, 1990) izveli su korelacijsko istraživanje u kojem su ispitali povezanost između motivacione orijentacije, samoregulisanog učenja i uspjeha učenika u školi. Autori su izdvojili tri komponente samoreguliranog učenja: 1) metakognitivne strategije učenika za planiranje, praćenje, 2) upravljanje i kontrola u toku rješavanja zadatka, 3) kognitivne

strategije koje učenici koriste da nauče, zapamte, i razumiju materijal. Uzorak je obuhvatio 173 učenika sedmog razreda (prosječan uzrast 12 i po godina). Rezultati ovog istraživanja pokazali su da su motivacione komponente, posebno samoefikasnost, značajno povezane s kognitivnim angažiranjem i uspjehom učenika. Utvrđena je povezanost između interesovanja, kognitivnih strategija i samoregulacije, nezavisno od nivoa početnih postignuća, samoefikasnosti i predispitne anksioznosti.

Suzić (2002) sproveo je empirijsko neeksperimentalno istraživanje kojim se tretiraju emocije i ciljevi studenata u određenoj fazi školovanja. Istraživanje nije bilo strogo transverzalno, nego je zahvatalo i četvorogodišnje (longitudinalno) praćenje studenata po kriteriju školskog uspjeha. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji niz značajnih korelacija između emocija i ciljeva studenata. Izbjegavanje rada kao ciljnu orijentaciju prate više pozitivne nego negativne emocije. Određeni nivo prijatnosti može se očekivati pri izbjegavanju rada ili pri minimiziranju napora u radu, ali i nizak iako značajan nivo srama kao negativne emocije. Među studentima dominira performativna ciljna orijentacija, u čijoj je osnovi nastojanje da se nadmaše drugi i da se demonstriraju vještine.

Volker i saradnici (2004) obavili su istraživanje čiji je predmet bio odnos samoreguliranog učenja, kolaborativnog učenja i mogućnosti za koregulaciju (McCaslin & Hickey, 2001; Rohrkemper, 1989, prema Walker i sar., 2004) u nastavnom kontekstu, pri čemu je poseban značaj dat instruktivnoj podršci (*scaffolding*) nastavnika. Cilj istraživanja bio je ispitivanje efekata programa intervencije dizajnirane s ciljem da poboljša učeničke samoregulatorne vještine. Rezultati su pokazali da su učenici koji su bili u eksperimentalnoj grupi bili značajno napredniji od svojih vršnjaka u kontrolnoj grupi u pogledu sposobnosti za samoregulirano učenje (upotreba IKT u istraživačke svrhe, izbor i primjena kognitivnih i metakognitivnih strategija, motivacione i strategije emocionalne kontrole, kao i strategije koje se odnose na regulaciju vremena i napora i na kontrolu različitih akademskih zadataka).

Švarc i Votermen (Schwartz i Waterman, 2006) proveli su longitudinalno istraživanje o promjeni interesovanja i unutrašnje motivacije učenika tokom vremena. Nalazi su pokazali da tokom vremena aktivnosti mogu postati više ili manje povezane sa svojstvima unutrašnje motivacije. Značajan progresivni pad u toku semestra pronađen je za samodeterminaciju, flou doživljaje i interesovanja. Također, pokazalo se da su promjene u vrijednosti samorealizacije značajno povezane s promjenama u osjećanju lične ekspresivnosti i promjenama u flou

doživljajima. Promjene u balansu izazova i vještine najslabije doprinose promjenama u subjektivnim pokazateljima motivacije, osim u dva slučaja (utiču na promjene interesovanja između drugog i trećeg ispitivanja i flou doživljaja između prvog i drugog ispitivanja).

Urdan i saradnici (2007) proveli su istraživanje o percepciji učenika o porodičnim uticajima na njihovu motivaciju za učenje. Rezultati istraživanja su pokazali veliku raznovrsnost porodičnih uticaja. Kada učenici osjete pritisak ili kada su opterećeni roditeljskim očekivanjima njihova motivacija je niža i stavovi prema školi su negativniji i obrnuto, učenici koji su osjećali podršku, a ne pritisak bili su motiviraniji za učenje i imali su pozitivniji stav prema školi. Ovi rezultati ukazuju na značaj percepcije o roditeljskom uticaju.

Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec (2009) u svom istraživanju ustanovile su da su značajniji prediktori boljeg školskog uspjeha snažniji osjećaj školske kompetencije i manje negativnih osjećaja prema školi. Učenici koji su usmjereniji prema učenju zadovoljniji su školom i učenje shvataju zabavnim. Usmjerenost na izvedbu povezana je s većom školskom kompetencijom, ali i s više negativnih osjećaja prema školi. Učenička percepcija relevantnosti školovanja za njihovu budućnost značajan je prediktor obiju ciljnih orijentacija.

Bećirović-Karabegović i saradnici (2021) u svom radu su zaključili da osim dječje vlastite aktivnosti (otkrivanje prirode, svojstva, odnosa, povezanosti predmeta i pojava iz okoline) aktivno učenje djece zahtijeva odgajatelja koji ohrabruje, motivira, podržava, koji poznaje razvojne karakteristike djece i koji je usmjeren na dijete, njegove mogućnosti, interese, želje i potrebe, odgajatelja koji više vremena provodi posmatrajući i slušajući djecu, a manje govoreći. Kreiranje okruženja za razvoj i učenje kroz igru omogućuje konstruktivističko, interaktivno-kooperativno, individualizirano, multisenzorno i metakognitivno učenje i jača motivaciju za učenje.

Krmelj (2022) u svom istraživanju potvrdila je kako škola nije samo mjesto gdje se odvija proces učenja, već je i bogato društveno okruženje. Ključnu ulogu u tome ima učitelj koji motivira učenike i razvija njihove potencijale. Učitelj treba voljeti učenike i vjerovati im. U ovom radu pozitivna razredna klima i dobri međuljudski odnosi dovedeni su u vezu s motivacijom za školskim učenjem.

METOD

Glavni cilj ovog istraživanja bio je da se na temelju stavova učenika ispita motivacija za školskim učenjem učenika osnovnih i srednjih škola. Također, u radu će biti predstavljeni odgovori na istraživačko pitanje: Postoji li razlika u motivaciji za školskim učenjem između ispitanika različitih sociodemografskih obilježja?

Po svojoj naravi ovo istraživanje je deskriptivno neeksperimentalno. Od istraživačkih metoda korišteni su: metod teorijske analize (u oblikovanju teorijskog okvira istraživačkog problema u uvodnom dijelu rada) i deskriptivno-analitički servej metod (u prikupljanju, analizi, interpretaciji i diskusiji stavova učenika osnovnih i srednjih škola). Od istraživačkih tehnika korišteni su upitnici.

Instrumenti

Kao istraživački instrumenti korišteni su: Upitnik o općim sociodemografskim podacima i Upitnik školske motivacije – The Inventory of School Motivation – ISM (Ali i McInerney, 2005).

Upitnik o općim sociodemografskim podacima konstruiran je za potrebe ovog istraživanja i činile su ga varijable: spol, uzrast, mjesto življenja i broj djece u porodici.

Upitnik školske motivacije – The Inventory of School Motivation – ISM (Ali & McInerney, 2005) konstruisan je za mjerenje školske motivacijske ciljne orijentacije studenata. Dizajniran je da objasni školske motivacijske karakteristike individua i grupa radi ispitivanja sličnosti i razlika između njih; objasni ishodne promjene, poput školskog uspjeha, tj. rezultata u slučaju pojedinačnih individualnih i grupnih karakteristika i razlika, i/ili da predvidi buduće rezultate ponašanja učenika pojedinačno i grupne karakteristike.

Upitnik školske motivacije sastoji se iz osam subskala: spremnost na izvršavanje školskih zadataka (1, 2, 3 i 4), ulaganje truda i napora u školsko učenje (5, 6, 7, 8, 9, 10 i 11), takmičenje sa drugim učenicima u izvršavanju školskih zadataka (12, 13, 14, 15, 16 i 17), težnja za dominacijom i društvenom moći (18, 19, 20, 21, 22 i 23), težnja za grupnim radom (24, 25 i 26), težnja za pomaganjem drugima u vršenju školskih zadataka (27, 28, 29, 30 i 31), potreba za pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka od strane drugih (nastavnika, roditelja i prijatelja) (32, 33, 34, 35 i 36) i potreba za nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha (37, 38, 39, 40, 41, 42 i 43).

Izvršena je provjera Upitnika školske motivacije i na našem uzorku, te je konstatovano da ima visok stepen pouzdanosti (α=0,925), što ukazuje da je riječ o izrazito homogenom

instrumentu čije su tvrdnje u visokom stepenu međusobne povezanosti. Stepen pouzdanosti subskala je sljedeći: spremnost na izvršavanjem školskih zadataka (α=0,783), ulaganje truda i napora u školsko učenje (α=0,765), takmičenje sa drugim učenicima u izvršavanju školskih zadataka (α=0,721), težnja za dominacijom i društvenom moći (α=0,756), težnja za grupnim radom (α=0,765), težnja za pomaganjem drugima u vršenju školskih zadataka (α=0,768), potreba za pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka od strane drugih (nastavnika, roditelja i prijatelja) (α=0,727) i potreba za nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha (α=0,726).

Ispitanici

Po svojoj naravi istraživački uzorak je slučajni. Ispitanici su bili učenici sedmog razreda osnovnih škola i učenici drugog razreda srednjih školama sa područja Srednjobosanskog kantona. Istraživački uzorak činilo je 159 ispitanika iz osnovne škole i 170 ispitanika iz srednje škole.

Tabela 1. *Sociodemografske karaktestrike uzorka*

Varijable		N	%
Spol učenika	Muški	155	47,1
	Ženski	174	52,9
Uzrast	osnovna škola	159	48,3
	srednja škola	170	51,7
Mjesto življenja	na selu	208	63,2
	u gradu	121	36,8
Broj djece u porodici	jedino dijete	31	9,4
	dvoje djece	175	53,2
	troje djece	82	24,9
	četvero djece	29	8,8
	više od četvero djece	12	3,6

Statistički postupci

Od statističkih postupaka u radu su predstavljeni osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike. Budući da je ustanovljeno da distribucija rezultata odstupan od normalne raspodjele korišteni su statistički postupci neparametrijske statistike. Za testiranje povezanosti bipolarnih varijabli korišteni su: deskriptivna statistika, Mann-Whitney test, a kod višepolarnih varijabli Kruskal Wallis test, te testiranje pouzdanosti istraživačkog instrumenta.

REZULTATI

Prije nego što se pristupilo definiranju odnosa između istraživačkih varijabli, utvrđeni su osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike, a potom i distribucija rezultata dobijenih na Upitniku školske motivacije (Ali & McInerney, 2005).

U tabeli 2. predstavljene su ostvarene prosječne vrijednosti na Upitniku školske motivacije unutar svih osam subskale (zadatak, trud, takmičenja, društvena moć, rad u grupama, briga za društvo, pohvala i nagrada).

Tabela 2. *Osnovni statistički parametri i parametri deskriptivne statistike utvrđeni pri ispitivanju školske motivacije*

	N (broj Ispitanika)	Minimum	Maximum	Sum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Trud	329	15	35	9487	28,84	4,19
Nagrada	329	7	35	8607	26,16	6,895
Pohvala	329	5	25	6610	20,09	4,6
Takmičenje	329	6	30	6493	19,74	5,672
Briga za društvo	329	5	25	6400	19,45	3,994
Zadatak	329	10	20	5968	18,14	1,829
Društvena moć	329	6	30	4990	15,17	6,899
Rad u grupama	329	3	15	3735	11,35	2,998

U tabeli 2. vidljive su ostvarene prosječne vrijednosti i standardne devijacije unutar svih subskala Upitnika školske motivacije. Najveća prosječna vrijednost utvrđena je na subskalama trud (AS=28,84), briga za društvo (AS=20,09), te pohvala (AS=20,09), a najmanju prosječnu vrijednost ima subskala rad u grupama (AS=11,35), što je u skladu sa brojem tvrdnji navedenih subskala. Također, shodno navedenim aritmetičkim sredinama izražen je i stepen standardne devijacije ili raspršenja rezultata oko aritmetičke sredine.

Tabela 3. *Odstupanje distribucije rezultata od normalne raspodjele unutar subskala Upitnika školske motivacije*

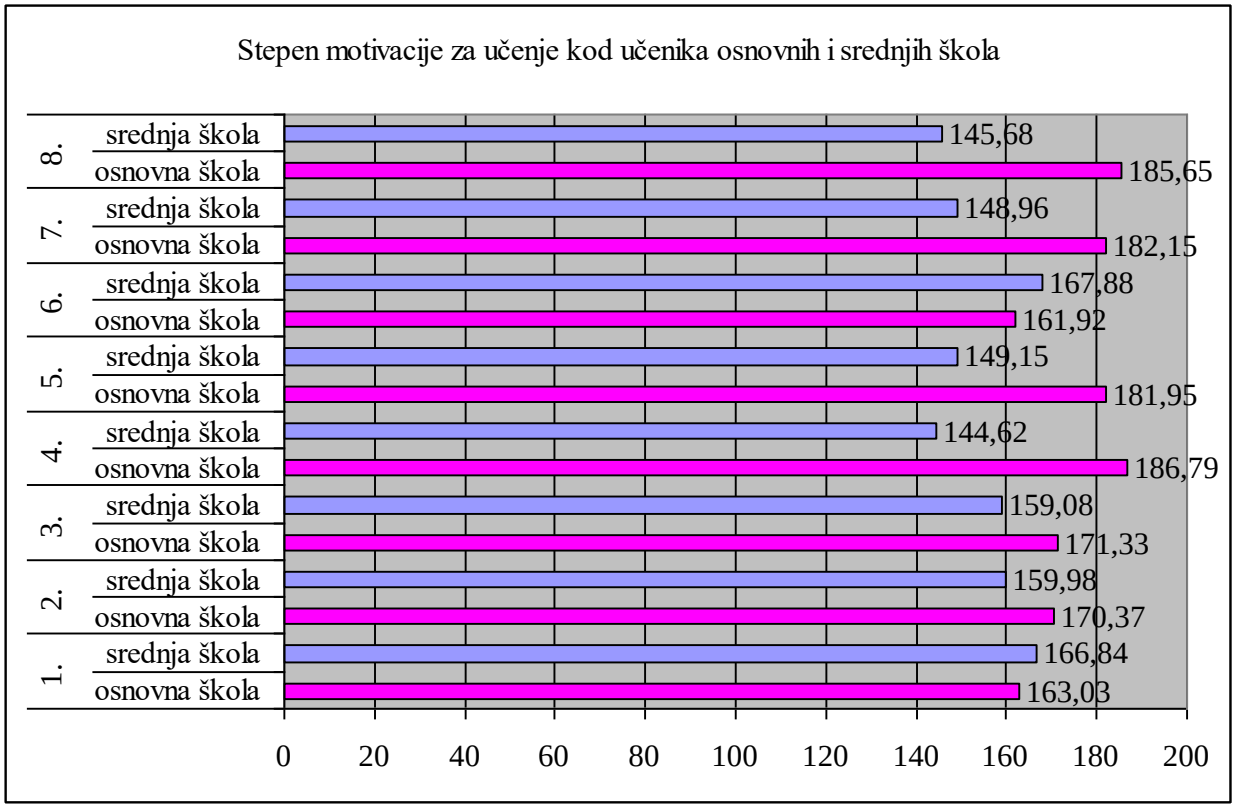
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Zadatak	,207	329	,000	,867	329	,000
Trud	,114	329	,000	,955	329	,000
Takmičenje	,081	329	,000	,977	329	,000
Društvena moć	,107	329	,000	,941	329	,000
Rad u grupama	,113	329	,000	,928	329	,000
Briga za društvo	,121	329	,000	,948	329	,000
Pohvala	,143	329	,000	,883	329	,000
Nagrada	,119	329	,000	,921	329	,000

Rezultati predstavljeni u tabeli 3., a dobijeni putem Kolmogorov-Smirnovog testa ukazuju na stepen odstupanja dobijenih rezultata od normalne raspodjele unutar pojedinih subskala Upitnika školske motivacije: zadatak (0,207; $p<0,01$), trud (0,114; $p<0,01$), takmičenje (0,081; $p<0,01$), društvena moć (0,107; $p<0,01$), rad u grupama (0,113; $p<0,01$), briga za društvo (0,121; $p<0,01$), pohvala (0,143; $p<0,01$), te nagrada (0,119; $p<0,01$).

Motivacija za školskim učenjem učenika osnovnih i srednjih škola

Na osnovu uvida u tabelu 2. i grafikon 1., vidljivo je kako je u ovom istraživačkom dizajnu motivacija za učenje ima osmodijelnu strukturu: 1. spremnost za izvršavanjem školskih zadataka (zadatak), 2. ulaganje truda i napora u školsko učenje (trud), 3. takmičenje sa drugim

učenicima u izvršavanju školskih zadataka (takmičenje), 4. težnja za dominacijom i društvenom moći (društvena moć), 5. težnja za grupnim radom (rad u grupama), 6. težnja za pomaganjem drugima u vršenju školskih zadataka (briga za društvo), 7. potreba za pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka od strane drugih – nastavnika, roditelja i prijatelja (pohvala) i 8. potreba za nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha (nagrada).



Grafikon 2. *Stepen motivacije za učenje kod učenika osnovnih i srednjih škola*

Rezultati istraživanja (grafikon 1.) motivacije učenika za učenje, a na osnovu analize aritmetičkih sredina rezultata na subskalama motivacije za učenje, pokazali su kako je na prvom mjestu trud, slijede ga nagrada, pohvala, takmičenje, briga za društvo, zadatak, društvena moć, a na posljednjem mjestu je rad u grupama. Također, vidljivo je da je motivacija za učenje u većoj mjeri prisutnija kod učenika osnovne škole za sve subskale osim za zadatak, gdje je veća motiviranost vidljiva kod učenika srednje škole.

Rezultati istraživanja potvrđuju model naše škole u kojem je uveliko zastupljena ekstrinzična motivacija za postignućem. Vidljivo je da je jasno oblikovan odgojni ideal učenika

koji se uveliko u svome postignuću oslanja na vlastiti trud očekujući ekstrinzično motiviranu satisfakciju.

Treći istraživački zadatak bio je "ispitati stepen motivacije za učenje kod učenika osnovnih i srednjih škola i ustanoviti postoji li između njih statistički značajna razlika".

Tabela 4. *Rang vrijednosti zavisnih varijabli u odnosu a varijablu uzrast ispitanika*

	Uzrast ispitanika	N	Mean Rank	Sum of Ranks
1. Zadatak	osnovna škola	159	163,03	25921,50
	srednja škola	170	166,84	28363,50
2. Trud	osnovna škola	159	170,37	27088,50
	srednja škola	170	159,98	27196,50
3. Takmičenje	osnovna škola	159	171,33	27241,50
	srednja škola	170	159,08	27043,50
4. Društvena moć	osnovna škola	159	186,79	29700,00
	srednja škola	170	144,62	24585,00
5. Rad u grupama	osnovna škola	159	181,95	28930,00
	srednja škola	170	149,15	25355,00
6. Briga za društvo	osnovna škola	159	161,92	25746,00
	srednja škola	170	167,88	28539,00
7. Pohvala	osnovna škola	159	182,15	28961,50
	srednja škola	170	148,96	25323,50
8. Nagrada	osnovna škola	159	185,65	29519,00
	srednja škola	170	145,68	24766,00

Tabela 5. *Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu uzrast ispitanika*

	1	2	3	4	5	6	7	8
Mann-Whitney U	13201,5	12661,5	12508,5	10050,0	10820,0	13026,0	10788,5	10231,0
Wilcoxon W	25921,5	27196,5	27043,5	24585,0	25355,0	25746,0	25323,5	24766,0
Z	-,372	-,993	-1,169	-4,025	-3,152	-,569	-3,179	-3,815
Asymp. Sig. (2-tailed)	,710	,321	,242	**,000**	**,002**	,569	**,001**	**,000**
a. Grouping Variable: Uzrast ispitanika								

Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su kako postoje statistički značajne razlike, na nivou značajnosti od 0,01 u stepenu motivacije za učenje između učenika osnovne i srednje škole na subskalama motivacije za učenje: društvena moć, rad u grupama, pohvala i nagrada, a na drugim subskalama razlika nije statistički značajna.

Naime, učenici osnovnih škola iskazuju viši stepen težnji za dominacijom i društvenom moći u razredu, zatim više teže ka grupnom radu, pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka i nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha u odnosu na učenike srednjih škola.

Odnos motivacije za školskim učenjem i spola ispitanika

S ciljem sagledavanja odnosa motivacije za školskim učenjem sa nezavisnom varijablom spol primijenjen je Mann-Whitney test. Rezultati istraživanja (tabela 6.) pokazali su da na subskalama takmičenje, društvena moć, rad u grupama i nagrada ispitanici muškog spola pokazuju veću motiviranost od ispitanika ženskog spola, dok na subskalama zadatak, trud, briga za društvo i pohvala ispitanici ženskog spola pokazuju veću motiviranost od ispitanika muškog spola.

Tabela 6. *Rang vrijednosti zavisnih varijabli u odnosu a varijablu spol*

Spol učenika		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Zadatak	muški	155	162,72	25221,50
	ženski	174	167,03	29063,50
Trud	muški	155	149,34	23147,00
	ženski	174	178,95	31138,00
Takmičenje	muški	155	183,61	28459,50
	ženski	174	148,42	25825,50
Društvena moć	muški	155	188,03	29145,00
	ženski	174	144,48	25140,00
Rad u grupama	muški	155	167,65	25985,00
	ženski	174	162,64	28300,00
Briga za društvo	muški	155	159,77	24765,00
	ženski	174	169,66	29520,00
Pohvala	muški	155	164,93	25564,00
	ženski	174	165,06	28721,00
Nagrada	muški	155	179,09	27759,00
	ženski	174	152,45	26526,00

Tabela 7. *Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu spol*

	Zadatak	Trud	Takmičenje	Društvena moć	Rad u grupama	Briga za društvo	Pohvala	Nagrada
Mann-Whitney U	13131,5	11057,0	10600,5	9915,0	13075,0	12675,0	13474,0	11301,0
Wilcoxon W	25221,5	23147,0	25825,5	25140,0	28300,0	24765,0	25564,0	26526,0
Z	-,420	-2,828	-3,355	-4,152	-,480	-,944	-,013	-2,540
Asymp. Sig. (2-tailed)	,675	**,005**	**,001**	**,000**	,631	,345	,990	**,011**

a. Grouping Variable: Spol ispitanika

Rezultati istraživanja Mann-Whitney testa (tabela 7.) pokazali su kako u motiviranosti za učenje postoji statistički značajna razlika u stavovima ispitanika muškog i ženskog spola na subskalama trud, takmičenje, društvena moć i nagrada, a na ostalim subskalama ne postoji statistički značajna razlika u njihovim stavovima.

Dakle, na varijablama takmičenje, društvena moć i nagrada ispitanici muškog spola su pokazali statistički značajno viši srednji rang u odnosu na ispitanike ženskog spola, dok su na varijabli trud ispitanici ženskog spola pokazali statistički značajno viši srednji rang u odnosu na ispitanike muškog spola.

Odnos motivacije za školskim učenjem i mjesta stanovanja ispitanika

Rezultati istraživanja (tabela 8.) pokazali su kako učenici iz grada veću motiviranost od učenika iz sela pokazuju na subskalama zadatak, trud, takmičenje, rad u grupama, briga za društvo i pohvala, dok učenici iz sela veću motiviranost od učenika iz grada pokazuju na subskalama društvena moć i nagrada. Međutim, ta razlika nije statistički značajna.

Tabela 8. *Rang vrijednosti zavisnih varijabli u odnosu a varijablu mjesto stanovanja ispitanika*

U većoj mjeri životni vijek proveo/la sam		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Zadatak	na selu	208	162,36	33771,50
	u gradu	120	168,20	20184,50
Trud	na selu	208	162,34	33766,50
	u gradu	120	168,25	20189,50
Takmičenje	na selu	208	160,40	33363,00
	u gradu	120	171,61	20593,00
Društvena moć	na selu	208	166,78	34690,50
	u gradu	120	160,55	19265,50
Rad u grupama	na selu	208	162,94	33890,50
	u gradu	120	167,21	20065,50
Briga za društvo	na selu	208	162,49	33797,00
	u gradu	120	167,99	20159,00

Pohvala	na selu	208	163,33	33973,00
	u gradu	120	166,53	19983,00
Nagrada	na selu	208	164,96	34312,50
	u gradu	120	163,70	19643,50

Tabela 9. *Tabela statističkih neparametrijskih testova za nezavisnu varijablu mjesto stanovanja ispitanika*

	Zadatak	Trud	Takmičenje	Društvena moć	Rad u grupama	Briga za društvo	Pohvala	Nagrada
Mann-Whitney U	12035,5	12030,5	11627,0	12005,5	12154,5	12061,0	12237,0	12383,5
Wilcoxon W	33771,5	33766,5	33363,0	19265,5	33890,5	33797,0	33973,0	19643,5
Z	-,550	-,545	-1,033	-,574	-,397	-,508	-,295	-,117
Asymp. Sig. (2-tailed)	,582	,586	,302	,566	,692	,611	,768	,907

a. Grouping Variable: U većoj mjeri životni vijek proveo/la sam

Rezultati istraživanja Mann-Whitney testa (tabela 9.) pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stepenu motiviranosti između učenika koji žive u selu i gradu.

Odnos motivacije za školskim učenjem i broja djece u porodici ispitanika

Rezultati istraživanja (tabela 10.) pokazali su kako različit broj djece u porodici iz koje ispitanici potiču različito determinišu pojedine subskale motivacije za školskim učenjem. Očigledno je kako viši srednji rang na subskalama motivacije za školskim učenjem ostvaruju ispitanici koji dolaze iz porodica sa većim brojem djece od ispitanika koji dolaze iz porodica sa manjim brojem djece i porodica s više od četvero djece.

Tabela 10. *Rang vrijednosti zavisnih varijabli u odnosu a varijablu broj djece u porodici*

	rođen/a u porodici	N	Mean Rank
Zadatak	kao jedino dijete	31	156,21
	s dvoje djece	175	167,53
	s troje djece	82	159,84
	s četvero djece	29	181,81
	s više od četvero djece	12	145,42
Trud	kao jedino dijete	31	155,95
	s dvoje djece	175	171,71
	s troje djece	82	158,21
	s četvero djece	29	180,98
	s više od četvero djece	12	98,29
Takmičenje	kao jedino dijete	31	145,08
	s dvoje djece	175	171,69
	s troje djece	82	156,82
	s četvero djece	29	171,41
	s više od četvero djece	12	159,33
Društvena moć	kao jedino dijete	31	154,53
	s dvoje djece	175	166,25
	s troje djece	82	157,99
	s četvero djece	29	189,00
	s više od četvero djece	12	163,71
Rad u grupama	kao jedino dijete	31	166,24
	s dvoje djece	175	169,41
	s troje djece	82	152,11

	s četvero djece	29	159,95
	s više od četvero djece	12	197,71
Briga za društvo	kao jedino dijete	31	159,34
	s dvoje djece	175	172,88
	s troje djece	82	154,98
	s četvero djece	29	177,17
	s više od četvero djece	12	103,75
Pohvala	kao jedino dijete	31	159,35
	s dvoje djece	175	166,98
	s troje djece	82	150,83
	s četvero djece	29	200,41
	s više od četvero djece	12	161,92
Nagrada	kao jedino dijete	31	166,11
	s dvoje djece	175	164,19
	s troje djece	82	162,51
	s četvero djece	29	168,14
	s više od četvero djece	12	183,33

Tabela 11. *Statističke značajnosti između grupa broj djece u porodici na sve zavisne varijable*

	Zadatak	Trud	Takmičenje	Društvena moć	Rad u grupama	Briga za društvo	Pohvala	Nagrada
Chi-Square	2,140	8,338	3,014	2,707	3,445	7,723	6,100	,552
df	4	4	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,710	,080	,555	,608	,486	,102	,192	,968

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: rođen/a u porodici

Rezultati Kruskal Wallis testa (tabela 11.) pokazali su kako ne postoji statistički značajna razlika u stepenu motivacije za školskim učenjem učenika u odnosu na gravitacijsko obilježje.

ZAKLJUČAK

Motivacija za školskim učenjem je značajna za proces nastave i učenja i zato se smatra da, ukoliko se karakteristike uspješnih učenika mogu identificirati, nastavnici mogu podsticati razvoj motivacije za postignuće i kod neuspješnih učenika, odnosno kod učenika sa niskim motivom postignuća. Dakle, smišljenim i planskim djelovanjem moguće je i potrebno utjecati na razvoj motivacije za učenje, a najvažniju ulogu u tome ima škola, odnosno nastavnici i nastavni proces.

Djelimično je potvrđena hipoteza, tj. istraživački rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između učenika osnovnih i srednjih škola na subskalama spremnost za izvršavanjem školskih zadataka, ulaganje truda i napora u školsko učenje, takmičenje sa drugim učenicima u izvršavanju školskih zadataka i težnja za pomaganjem drugima u vršenju školskih zadataka, ali da postoji statistički značajna razlika u korist učenika osnovnih škola na subskalama težnja za dominacijom i društvenom moći, težnja za grupnim radom, potreba za pozitivnim potkrepljenjem u izvršavanju školskih zadataka od strane drugih (nastavnika, roditelja i prijatelja) i potreba za nagrađivanjem zbog ostvarenog školskog uspjeha.

Ograničenost istraživačkih rezultata je u tome što su predstavljeni samo iz perspektive učenika, te bi u budućim istraživanjima trebalo uključiti i nastavnike i ustanoviti postoji li saglesje ili razlika u stavovima učenika i nastavnika u motivaciji za školskim učenjem učenika osnovnih i srednjih škola.

Istraživački rezultati mogu poslužiti za oblikovanje odgojno-obrazovnih programa rada s učenicima koji bi bili u funkciji jačanja motivacije za školskim učenjem.

LITERATURA

1. Ali, J., & McInerney, D. M. (2005). *An analysis of the predictive validity of the inventory of school motivation (ISM).* AARE 2005 International Educational Conference. Sydney, Australia.
2. Barrish, H., Saunders, M., & Wolfgood, M.M. (1969). Behavior game: Effects of individual contigerncies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied behavior analysis* 2, 119–124.
3. Bećirović-Karabegović, J., Hasanagić, A., Pehlić, I. i Gasal J. (2021). Učenje kroz igru, u: Mulić, V., Ćurulija E. i Šrepfler, I. (ur.). *Učimo i igramo se*, str. 17–80, Sarajevo: Jordan Studio.
4. Bujas, Z. (1964). *Osnove psihofiziologije rada*. Zagreb: Škola narodnog zdravlja.
5. Cviić, Z. (1975). *Didaktički aspekti motivacije učenika: Didaktički aspekti motivacije učenika*. Rijeka: Z. Cviić.
6. Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
7. Deci, E.L. (1995). *Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy*. New York: G. P. Putnam's Sons.
8. Đorđević, J.Đ. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
9. Krmelj, P. (2022). Pozitivna klima i poticajno okruženje za učenje. *Varaždinski učitelj, 5* (8), 312–318.
10. Marentič-Požarnik, B. (1978). Kvalitet interakcije nastavnik-učenici kao značajan faktor efikasnosti nastave, *Zbornik 11 Instituta za pedagoška istraživanja*, 117–127. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
11. Meyer, D.K., & Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research, *Educational Psychologist*, 37 (2), 107–114.
12. Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*. Sarajevo: Svjetlost i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.

14. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja, 18* (4-5 (102–103)), 697–716.
15. Rakić, B. (1977). *Motivacija i školsko učenje*, Sarajevo: Nastavna biblioteka.
16. Savić, J. (1994). *Intrinsička motivacija*. Beograd: Rad.
17. Schwartz, S.J., & Waterman, A.S. (2006). Changing interests: A longitudinal study of intrinsic motivation for personally salient activities, *Journal of Research in Personality* 40, 1119–1136.
18. Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT–centar.
19. Trebješanin, B. (1986). *Unutarnja motivacija: pojam i pedagoško-psihološke implikacije u visokoškolskom učenju* (Magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
20. Trebješanin, B. (1998). Intrinzična motivacija kao cilj nastavnog procesa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 30, 168–179.
21. Trebješanin, B. i J. Šefer (1991). Motivacija učenika. *Učitelj u praksi* (72–96). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
22. Urdan, T., Solek, M. & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Joumal of Psychology of Education*, 22, 7–21.
23. Walker, R.A., Kimberley Pressick-Kilborn, Lynette S. Arnold, & Erica J. Sainsbury (2004). Investigating Motivation in Context: Developing Sociocultural Perspectives, *European Psychologist*. 9 (4), 245–256.

MOTIVATION FOR SCHOOL LEARNING OF PRIMARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

Based on an insight into relevant theoretical and research sources, it was established that external and internal motives influence motivational behavior in school learning. The aim of this paper has been to examine the motivation for school learning of primary and high school students based on the students' attitudes.

This research, by its very nature, is descriptive and non-experimental. Speaking of research methods, the method of theoretical analysis and the descriptive-analytical survey method were used. The theoretical analysis method was used while forming the theoretical part, and the descriptive-analytical survey method was used for collecting, analysis and interpretation of the results. Survey was used as the research technique, and The Inventory of School Motivation - ISM (Ali & McInerney, 2005) was used as the research instruments.

The results of the research have shown that the motivation for school learning is higher in elementary school students for all subscales except for performing of school tasks, where motivation is visibly higher in high school students. In motivation for learning, there is a statistically significant difference in attitudes of male and female respondents on the following subscales: effort, competition, social power and reward, i.e. on the variables competition, social power and reward, male respondents showed a statistically significantly higher mean rank compared to female respondents, while on the variable effort, female respondents showed a significantly higher mean rank compared to male respondents.

It has been concluded that the obtained research results can be the basis for creating workshops for teachers that would enhance their capabilities to motivate students in the educational process.

***Keywords**: motivation to learn, intrinsic motivation, extrinsic motivation, motivational behavior*

UDK 371.38
Stručni rad

Vanesa Delalić

MEĐUPREDMETNA KORELACIJA I TEMATSKO PLANIRANJE U RAZREDNOJ NASTAVI

Sažetak

Savremeni način poučavanja podrazumijeva raznolikost metoda i načina rada sa učenicima. Cilj je da se učenik stavlja u središte procesa savremene nastave, te da samostalnim radom i aktivnim učenjem dolazi do novih spoznaja i činjenica. Savremene nastavne metode poput projektnog učenja daju najbolje didaktičko rješenje za ostvarivanje ciljeva i ishoda savremene nastave. Kroz projektnu nastavu moguće je uspješno integrirati sadržaje različitih nastavnih predmeta (područja) u cilju potpunog i svrsishodnog učenja koje će biti kvalitetnije, dugotrajnije i primjenjivo u svakodnevnim životnim situacijama. Važnost integracije sadržaja ogleda se u visokoj razini motiviranosti učenika za takav način rada. Nastavniku razredne nastave pružaju se mnogobrojne mogućnosti kada je riječ o povezivanju predmeta, jer njihovim integriranjem ostvaruju se poveznice između različitih nastavnih oblasti te se stvaraju logičke veze među predmetima. U radu ćemo navesti korelacijsko- integracijska obilježja nastave, oblike integriranog poučavanja, međupredmetno povezivanje u razrednoj nastavi te ulogu nastavnika u procesu savremenog počavanja.

Ključne riječi*: nastava, učenik, međupredmetna korelacija, projektna nastava, nastavnik*

UVOD

U vremenu kada se vode bitke za inoviranjem odgojno- obrazovnog procesa sve se više govori o projektnom učenju. Projektno učenje kao individualni čin usmjeren samostalnom istraživanju, projektna je nastava istraživački usmjerena nastava koja potiče interdisciplinarno učenje i istraživanje, osjećaj zajedništva na relaciji nastavnik-učenik, suradničko učenje, komunikacijske vještine, te proaktivno djelovanje u zajednici. U ovakvom pristupu nastavi, nastavnik postaje mentor, suradnik, posmatrač projekta koji kreira zajedno s učenicima. Uzimajući u obzir da školski projekti ponajprije ovise o specifičnoj kulturi pojedine škole cilj ovog rada je predstaviti i analizirati projekat iz prakse, predstaviti način pripreme i provođenja školskog projekata, metode i oblike rada. Rezultati će pridonijeti boljem razumijevanju metodologije školskih projekata u praksi kao i projektnom učenju koje se pokazuje kao odgovarajuće didaktičko rješenje za stjecanje neophodnih znanja i vještina koji su potrebni u školi, ali i izvan nje.

PROJEKTNA NASTAVA

Projektna nastava je metoda rada koja se javlja već u 16. stoljeću u naznakama, zatim je osnažuju američki pragmatičari na početku 20. stoljeća, a onda ponovo postaje moderna na početku 21. stoljeća kao metoda koja učenika-istraživača stavlja u središte nastavnoga procesa i razvija njegove socijalne vještine timskoga rada kako bi ga dovela do aktivnoga učenja i dugotrajnog znanja. Glavna ideja projektne nastave je da se učenicima omogući samostalno učenje i razvoj individualnih sposobnosti, kako bi pokazali svoje znanje i istraživačke sposobnosti . "Projektna nastava omogućava učenicima da budu aktivni u procesu učenja, što učenicima daje mogućnost da uče sa razumijevanjem. Suvremeni didaktičari kažu da je "projekat metoda rješavanja problema koja uvodi učenike u istraživanje i pronalaženje, te pisano ili verbalno izvještavanje o istom" (Reece, Walker, 1994: 498).

Lamer i saradnici (2015) definišu projektnu nastavu kao „ nastavnu metodu prema kojoj učenici stiču znanje i vještine u dužem periodu, uz samostalno istraživanje i pronalazak rješenja i rad na istinskom, složenom i atraktivnom projektnom zadatku.

Projekt u nastavi treba sagledati u okviru nastavnih procesa u školi radi ostvarivanja ciljeva učenja. Projekt se može opisati kao metoda koja ima niz aktivnosti koje za svoj cilj imaju ostvarenje jasno određenih rezultata u zadanom vremenskom roku. On ima jasno definiran početak i kraj, te se njime treba doći do ili producirati određene projektne rezultate. Niti jedan projekt nije isti, ne može biti rutinski posao te je stoga vrlo izazovan i traži vještine na različitim područjima. Isto tako

projekt u nastavi uopće nije rutinski, a njegova kvaliteta izvođenja zavisi o njegovoj pripremi koju odrađuje nastavnik kao voditelj projekta i njegovoj izvedbi koju odrađuju učenici. Projekt u nastavi može biti unutar samo jednog nastavnog predmeta, a može se provoditi integrirano i korelacijski međupredmetno tako da se jedna tema koja se proteže kroz nekoliko nastavnih predmeta obradi na način da ju se sagleda i prouči iz nekoliko perspektiva različitih predmetnih područja ili nastavnih predmeta.

Također, kada je vremensko trajanje u pitanju, projekat u nastavi može trajati kraće (do sedam dana), projekti srednje dužine (1- 2 mjeseca), te duži projekti (traju obično koliko i jedno polugodište). U suvremenoj školi poznata je i nastavna praksa "projektni dan" unutar kojeg se također najčešće provodi nastava korelacijskim pristupom unutar kojega se jedna tema istražuje i obrađuje kroz različite nastavne predmete. Sudionici koji su glavni akteri u projektu u nastavi su učenici i nastavnik, a mogu biti i ostali radnici škole, roditelji, članovi lokalne zajednice i drugi. Učenje koje se realizuje kroz projektu nastavu povećava i motivaciju učenika. Također, učenje koje se zasniva na projetnom učenju stvara kod učenika i bolje komunikacijske vještine te se od njih traži da izađu iz svoje uobičajene rutine i nauče komunicirati i stvarati, a onda time i učiti u autentičnim situacijama u svojoj grupi u kojoj provode projekat. Samim time razvijaju se i učeničke socijalne vještine jer projektna nastava zahtjeva interakciju i suradničko učenje da bi nastavni proces bio realiziran.

Nastavnik u projektnoj nastavi je kreator nastavnog projekata koji što kvalitetnije nastoji implementirati u nastavni proces bilo unutar nastavnoga predmeta bilo korelirajući s nekoliko nastavnih predmeta. Ovakva vrsta nastave ima presudnu ulogu u formiranju osobe koja odgovara zahtjevima suvremenoga društva. Samostalno radeći na različitim vrstama projekata učenik stvara svoj vlastiti način usvajanja znanja i na taj način stvara temelj za dugoročno znanje. To dokazuje veliku učinkovitost korištenja modela projektne nastave.

S obzirom na broj učesnika u projektu razlikujemo:

- male projekte- učenici ih izgrađuju samostalno ili u grupama
- razredni projekti- učestvuju svi učenici jednog razreda (zajedničke teme)
- projekti na nivou škole – provode ih učenici cijele škole (javno ih predstavljaju u školi ili naselju)

Primjer Projektne nastave u OŠ "Miroslav Krleža" Zenica (Obilježavanje 100. dana škole , međupredmetne korelacije u razrednoj nastavi. Projekat je realizovan u V razredu kroz

međupredmetnu korelaciju sedam nastavnih predmeta: bosanski jezik i književnost, matematika, priroda, društvo, muzička kultura, likovna kultura, tjelesni i zdravstveni odgoj.

Aktivnost1.

Definisanje teme za koju je moguće uraditi tematsko planiranje (razredna nastava)

Obilježavanje 100. dana škole

Aktivnost 2.

Navesti nastavne predmete kroz koje je moguće povezati tematsko povezivanje.

Tematsko planiranje bazirano na predmetnim kurikulumima: bosanski jezik i književnost, matematika, priroda, društvo, muzička kultura, likovna kultura, tjelesni i zdravstveni odgoj

Aktivnost 3.

Odrediti oblasti unutar svakog predmeta i odgovarajuće ishode učenja i segmente njihove razrade koji se mogu ostvariti kroz tematsko povezivanje.

PREDMET	OBLAST	KLJUČNI SADRŽAJ	ISHOD	INDIKATOR
BOSANSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST	B Jezička pismenost C Medijska pismenost	Slobodno pisanje u vezi sa pričanjem doživljaja ili opisom lika, kreativne radionice Mogući izvori za prikupljanje informacija: televizija, novine, internet	B.5.6. Piše rad usavršavajući ga planiranjem, revizijom, pokušajem novog pristupa C.5.1. Istražuje različite izvore u cilju izgradnje i prezentacije znanja i ideja JZK 4.1.1. JZK 4.4.2. JZK 5.1.2.	B.5.6.1. - samostalno ili uz pomoć nastavnika ili vršnjaka generira ideje za pisanje C.5.1.1. - prikuplja i integriše relevantne informacije iz više printanih i digitalnih izvora, te ih pravilno koristi C.5.1.2. -provodi kratke istraživačke projekte s ciljem proširivanja znanja

				o određenoj temi crpeći informacije iz različitih izvora i praveći bilješke o tome
MATEMATIKA	B Algebra C Geometrija i mjerenja D Podaci i vjerovatnoća	Čitanje, pisanje i uspoređivanje brojeva prvog miliona, brojevna linija do million, struktura brojeva do million Niz brojeva do miliom, brojevna linija, veza između sabiranja i oduzimanja, veza između množenja i dijeljenja, kvadratni brojevi, trougaoni brojevi Trougao, elementi trougla, vrste trouglova, modeliranje pravougaonika od kvadrata, četverougao	B.5.1. Analizira i prikazuje strukturu broja koristeći algebarske oznake i izvodi zaključke MTP 2.1.1. MTP 2.1.2. B.5.6. Formuliše pitanja svojstvena matematici i logički zaključuje pri rješavanju matematičkih problema i situacija. MTP 2.3.1. C.5.1. Crta trouglove i četverouglove, analizira njihova svojstva i odnose MTP 3.1.1. D.5.2. Procjenjuje I predviđa ishode	B.5.1.1. Poznaje I koristi matematički jezik i simbole u skupu brojeva do million B.5.6.2. Zaključuje po analogiji B.5.6.3. Zaključuje od pojedinačnog ka općeg C.5.1.1. Opisuje likove: trougao, kvadrat, pravougaonik C.5.1.4. Modelira pravougaonik od kvadrata D.5.2.2. Primjenjuje prošireno terminologiju kako bi procijenio ili

		Različite matematičke igre, problemski zadaci	istraživanja i ishode događaja u matematičkim igrama MTP 4.2.1. MTP 4.2.2.	predvidio ishod događaja D.5.2.3. Određuje mogućnost pojavljivanja nekog događaja u datoj situaciji ili matematičkim igrama
PRIRODA	C Održivi razvoj	Prirodni resursi na planeti Zemlji Racionalno korištenje prirodnih resursa Važnost bioraznolikosti i primjeri zaštite u BiH	C.5.1. (prirodni resursi) PNP 3.3.1. PNP 4.3.1. PNP 4.3.2. C.5.2. (zaštita prirodne sredine) PNP 1.4.1. PNP 1.4.3. PNP 3.3.1.	C.5.1.1. -prepoznaje prirodne resurse C.5.1.5. -objašnjava važnost korištenja obnovljivih i neobnovljivih resursa C.5.1.7. -analizira na osnovu istraživanja, C.5.1.9. -analizira svoje postupke u kontekstu održivog razvoja C.5.2.7. - opisuje razloge zaštičenosti

				određenog područja, C.5.2.9. -primjenjuje stečena znanja na zaštiti i ošuvanju životne sredine
DRUŠTVO	A Pojedinac i društvo	Prava i slobode, Dužnosti i odgovornosti Prava i odgovornost pojedinaca i društvenih grupa Razvoj identiteta Značajne ličnosti i važni događaji Kulturno historijsko nasljeđe BiH Zaštita kulturno-historijskog nasljrđa	A.5.1. Opisuje slobode, prava dužnosti i odgovornosti pojedinaca u društvu DHP 1.1.1. DHP 1.1.2. DHP 1.1.3. A.5.2. Analizira prava i odgovornosti pojedinaca i društvenih grupa u vremenu i prostiru A.5.3. Objašnjava utjecaj pojedinaca, ideja i događaja na razvoj društva u prošlosti i sadašnjosti DHP1.3.2. DHP 1.3.3. DHP2.2.2. A.5.4.	A.5.1.2. -zaključuje o utjecaju prava I dužnosti na pojedinca i zajednicu te o važnosti slobode za pojedinca i društvo A.5.2.4. -objašnjava značaj prihvatanja i poštovanja različitosti A.5.2.5. -prepoznaje svoju odgovornost u očuvanju zajednice i unapređenje odnosa u njoj A.5.3.1. -istražuje o značajnim pojedincima, idejama I

			Objašnjava važnost očuvanja kulturno-histirijskog nasljeđa svoje domovine DHP 1.2.3. DHP 1.2.4. DHP 1.2.5.	događajima u svom okruženju A.5.3.5. -koristi različite izvore znanja, zaključuje o promjenama i odnosima društvenih pojava u vremenu i njihov utjecaj na sadašnjost A.5.4.2. -objašnjava šta su kulturno- historijski spomenici i navodi neke od njih A.5.4.3. -primjenjuje različite izvore znanja prilikom istraživanja prošlosti A.5.4.6. -objašnjava povezanost kulturno-historijskog nasljeđa s identitetom domovine, te

				očuvanju nacionalnog identiteta
LIKOVNA KULTURA	A Kreativnost i produkcija	Linije po toku i karakteru, ritam, boja, prostorni odnosi Rješavnje likovnog problema putem otkrića	A.5.1. Primjenjuje i objašnjava osnovna izražajna sredstva i likovne principe u radu i zadanim umjetničkim djelima A.5.3. Proizvodi originalna idejna rješenja	A.5.1.3. -oblikuje likovne cjeline ističući likovne principe. Uočava i povezuje ritam elemenata s ukupnim doživljajem likovne kompozicije A.5.3.3 -producira više ideja i odabire onu koja najbolje odgovara materijalu
TJELESNI I ZDRAVSTVENI ODGOJ	A Kineziološka znanja i dostignuća	Osnovni elementi tehnike pojedinačnih sportova , brzo trčanje do 60m niski start Ciklična kretanja različitim tempom, vježbe za razvoj motoričkih sposobnosti	A.5.1. Primjenjuje teorijska i motorička znanja iz područja sporta prema vlastitim mogućnostima A.5.4. Primjenjuje motorička dostignuća prema	A.5.1.1. -primjenjuje samostalno osnovna teorijska i motorička znanja pojedinačnih sportova prema svojim mogućnostima A.5.1.5. - povezuje osnovna teorijska znanja s

			svojim mogućnostima	tjelesnim aktivnostima A.5.4.1. -samostalno primjenjuje i izvodi naučene kretne manifestacije u različitom okrušenju A.5.4.3. -procjenjuje i uspoređuje lična motorička dostignuća sa rezultatima drugih A.5.4.4. -ispravlja i prilagođava lična vježbanja s ciljem poboljšanja dostignuća
MUZIČKA KULTURA	A Muzičko stvaralaštvo i reprodukcija B Muzičko opismenjavanje C Kulturni razvoj	Slušanje klasične i tradicionalne muzike Memorisanje imena i prezimena kompozitora i kompozicija koje su slušali	A.5.1. Razvijanje muzikalnosti B.5.2. Prepoznaje i imenuje kompozitore i njihova muzička djela koja sluša na nastavi ili u	A.5.1.1. - pjeva dionice dvoglasnih vokala i vokalno-instrumentalnih aranžmana A.5.1.6. - pjevajući razvija tehniku pjevačkog

		Muzičke manifestacije na lokalnom nivou	slobodnom vremenu C.5.1. Primjenjuje pravila kulturnog ponašanja tokom prisustva javnim muzičkim manifestacijama	disanja, artikulaciju i dikciju B.5.2.1. -upoznaje bogatstvo i šarolikost muzičkih stilova B.5.2.3. - razvija muzičku memoriju C.5.1.1. -posjećuje kulturne manifestacije C.5.1.3. - objašnjava važnost kulturnog ponašanja tokom prisustva javnim maifestacijama C.5.1.5. - izražava svoj stav o slušamom djelu C.5.1.7. -animira vršnjake da posjete pojedine kulturne manifestacije

Aktivnost 4.

Pronaći ključne sadržaje unutar predmeta koji se mogu tematski povezati

Sve nastavne predmete povezali smo simbolično brojem 100 (kroz realizaciju niza zanimljivih aktivnosti koje su zasnovane prvenstveno na istraživanju i timskom radu).

MATEMATIKA

- ✓ Istražiti broj 100
- ✓ Ko će sastaviti više tangram figurica za 100 sekundi

(učenici su se takmičili po grupama, svi takmičari imali su ispred sebe list sa istim figurama i istim redom su sastavljali figure)

BOSANSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST

- ✓ Napiši priču Da imam sto…
- ✓ Napiši 100 riječi u kojima se nalazi niz sto

PRIRODA

- ✓ Najznačajnije prirodne ljepote u Bosni i Hercegovini

DRUŠTVO

- ✓ kulturno- historijske znamenitosti u BiH,
- ✓ poznate historijske ličnostini
- ✓ ličnosti na koje smo ponosni
- ✓ Ko se nalazi na novčanicama od 100 konvertibilnih maraka?

TJELESNI I ZDRAVSTVENI ODGOJ

- ✓ Utrka na 100 m je atletska disciplina
- ✓ Najbolji atletičar na 100 m (Usain Bolt)
- ✓ Naš najbolji atletičar Amel Tuka
- ✓ Posjeta Atletskom stadionu i utrka na 100m

LIKOVNA KULTURA

- ✓ Društvena igra Ko će prvi do 100

MUZIČKA KULTURA

- ✓ Pjevanje himne 100. dan škole
- ✓ Koncert Klavirske kamerne muzike za 4,6,8 i 16 ruku " Čarobni prsti " u BNP-u.

Ponosni smo na naših 100 dana škole – prezentovali smo aktivnosti koje smo realizovali u toku 100 dana škole.

Aktivnost 5.

Navesti odgojne elemente koji se mogu ostvariti kroz obradu sadržaja u okviru odabrane teme.

Učenici su tokom rada na Projektnom zadatku razvili i pokazali da imaju razvijene sljedeće odgojne komponente: odgovornost, istrajnost, empatiju, timski rad, kreativnost, istraživački duh, pravilno korištemje informacijskih tehnologija, ljubav prema domovini, odgovorno ponašanje prema prirodi, kulturnim i historijskim znamenitostima, takmičarski duh, jačanje samopouzdanja, fer igranje i poštivanje pravila, radovanje zbog postignutog uspjeha druga, stjecanje dugotrajnog znanja, vještina i navika primjenjivih u svakodnevnom životu.

Aktivnost 6.

Navesti okvirni vremenski plan i slijed realizacije aktivnosti tematskog povezivanja unutar međupredmetne korelacije.

Vrijeme realizacije aktivnosti: od 1. 02. do 13.02. (devet radnih dana)

OPIS PROJEKTA

Ovaj projekat pod nazivm "100. dan škole namjenjen je učenicima petog razreda kako bi bili angažovani u praktičnom radu i na taj način sami došli do očekivanih zapažanja koja će im služiti kao pomoć da prepoznaju, razumiju, usvoje i razviju kritičko mišljenje prema postavljenom zadatku.

FORMIRANJE TIMOVA, PODJELA ZADATAKA

Projekat čini svakog učenika aktivnim u razredu. Aktivnosti se odvijaju u grupama ili paru.

Upoznavanje učenika sa projektnom nastavom i načinom zajedničkog rada

Predstavljanje planiranih aktivnosti – učenici su vrlo vješto birali aktivnosti za koje imaju najviše dara, sposobnosti, ali i svoje drugare kako bi što bolje zajedničkim radom realizovali svoje zadatke.

Tematski smo povezali svih sedam nastavnih predmeta koje realizuju sa učiteljicom (bosanski jezik i književnost, matematika, priroda, društvo, likovna kultura, mizička kultura, tjelesni i zdravstveni odgoj)

PRAVLjENJE PLAKATA

Svaki tim će istaći svoj plakat sa unaprijed odrađenim koracima, kojih se trebaju pridržavati, svakodnevno dopunjavati svojim opažanjima i novim informacijama (podacima), koja će im na kraju pomoći da dođu do sopstvenih zaključaka.

RAZMATRANJE PROBLEMA

Ova faza je veoma bitna. Potrebno je da učenici shvate zbog čega se bavimo sa ovom temom. Posebno je važan partnerski odnos između učitelja i učenika, kao i funkcionalno komuniciranje između svih članova projekta. Učitelj usmjerava učenike da dođu do razumijevanja šireg konteksta, kritičkog mišljenja.

Zadnji dan projekta planiranana je prezentacija radova u timovima te zajednički zaključak

POSTAVLJANJE HIPOTEZE

1. Pretpostavljamo da će učenici u okviru broja 100 istraživanjem doći do novih podataka i informacija koje do sada nisu znali.
2. Smatramo da istraživanje prirodnih resursa kao, kulturno- historijskih znamenitosti te značajnih ličnosti odgojno djelovati na učenike u smislu zaštite istih.
3. Učenici će nakon analize rezultata naših sportista- atletičara i u upoznavanja istih shvatiti važnost postavljanja cilja u životu, te da iza svakog uspjeha stoji puno rada, zalaganja i odricanja.

VOĐENJE BILJEŠKI

Učenici su svakodnevno prikupljali i bilježili svoja zapažanja, prikupljali fptografije, isječke iz novena kako bi što bolje predstavili svoj zadatak ostalim učenicima

DISKUSIJA I PREZENTACIJA RADOVA

Učenici po timovira prezentuju svoje zadatke i izvode zajedničke zaključke.

SAMOVREDNOVANJE RADA OD STRANE UČENIKA

Učenici će vrednovati sam projekat, način rada. Ne samo rezultate već aktivnosti u svim vidovima rada. Važno je da analiziraju proces, dolaze do zaključaka. Od učenika se očekuje da analiziraju i uslove rada, saradnja sa vršnjacima, način i metode rada kao i atmosferi u kojoj su radili.

Cilj je da učenicima učenje postaje želja, motivacija, potreba za napredovanjem, a ne obaveza.

VREDNOVANJE ODGOJNO- OBRAZOVNOG RADA

(Blumova taksonomija ciljeva i zadataka)

Znanje – imenovanje pojmova koji se odnose na broj 100 kroz različite predmete i oblasti

Razumijevanje – Objasnite zašto je važno da učimo i istražujemo našu okolinu- domovinu

Primjena – Kako vi zamišljate zaštitu prirodnih ljepota, kulturnih i historijskih znamenitosti

Analiza- Osmislite plan kako bi najsnažnije motivisali ljude da vode računa o prirodi i kulturno-historijskim znamenitostima

Sinteza- Uočite prednosti upoznavanja svoje domovine i njene raznolikosti

Evaulacija- Napravljene plakate istaći ćemo u prostorijama škole.

Nastavnik može da ocjenjuje aktivnosti učenika u projektnoj nastavi. Posmatra se stepen saradnje, motivisanost, samostalnost, snalaženje, vođenje bilješki, rezultati. Ova vrsta nastave pokreće učenike na samostalan rad koji će im biti od koristi za pronalaženje rješenja u svakom problem, izgradnji samopouzdanja i kvalitetnih međuvršnjačkih odnosa i saradnje.

ZAKLJUČAK

Projektno učenje i projektna nastava još uvijek predstavljaju relativno inovativnu didaktičku metodu unatoč tome što je njezin historijski razvoj započeo još u prošlom stoljeću. U projektnoj nastavi uloga nastavnika je da prije svega potiče učenike na samostalni rad (projektno i aktivno učenje), poticanje suradnje i poticanje na usvajanje tehnika (samo)vrednovanja. Posebno je važno da se projektno učenje poveže sa stvarnim životom i praktičnom namjenom. S ciljem prevladavanja nedostataka tradicionalne nastave (zajedničkog poučavanja u velikim grupama učenika u učionici), škole bi trebale organizirati zanimljivije, svestranije i učinkovitije pristupe učenju i poučavanju, a projektno učenje i projektna nastava jedno je od njih.

Literatura:

1. Fabijanić, V. (2014). Projektna nastava: primjena u izradi istraživačkih radova učenika. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije* (1), 89-96.
2. Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. U: B. Dranić (Ur.), *Nastavnički suputnik* (str. 188-225). Zagreb: Znamen.
3. Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
4. Ppt prezentacija sa webinara- Primjena novih predmetnih kurikuluma u Zeničko-dobojskom kantonu (od 19. 01. 2024.)
5. Predmetni kurikulumi zdk- online Platform
6. Rustempašić. S.M. (2020): Projektna nastava bazirana na ishodima učenja, Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo
   https://www.pcskolarac.info

INTERCURRICULUM CORRELATION AND THEMATIC PLANNING IN CLASSROOM EDUCATION

Abstract

Modern teaching approach aims to put to use diverse teaching methods and techniques. The objective is to place the student at the center of the modern teaching process and enable them to obtain new facts and insights through independent work and active learning. Modern teaching methods, such as project-based learning,are the optimal didactic tools to attain the goals and achieve outcomes of modern teaching. Project-based learningallows for successful integration of content from diverse courses (fields) with the goal of purposeful learning that can boast higher quality, long-term knowledge retention and real-world application. The importance of content integration is reflected in increased levels of learner motivation to engage in this type of work. An elementary school teacher can access plentiful possibilities when connecting courses, since the integration of this sort creates links between various sciences and establishes logical ties between courses. This paper aims to present the correlational aspects of integrated teaching, describe the forms of integrated teaching and cross-curricular links in elementary school teaching, and finally expound on the teacher role in the modern teaching process.

Keywords: *teaching, student, cross-curricular correlation, project-based learning, teacher*

Projektna nastava

UDK 371.671.046.12/.14::811.112.2
Izvorni naučni rad

Belma Polić
Emina Horić
Nihada Topovčić

USKLAĐENOST SADRŽAJA ODOBRENIH UDŽBENIKA ZA PREDMET NJEMAČKI KAO DRUGI STRANI JEZIK U ZENIČKO-DOBOJSKOM KANTONU DEVETOG RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE I PRVOG RAZREDA GIMNAZIJE

Sažetak

Učenje njemačkog jezika danas je nezaobilazan fenomen u mnogim zemljama Evrope, s obzirom na činjenicu da njemačko govorno područje pripada najrazvijenijim evropskim zemljama, prvenstveno u ekonomskom, ali i u socijalnom smislu, te kao takvo u vremenu globalizacije nudi potencijalnu sigurnost za mnoge ljude, koji žive u nerazvijenijim zemljama, kao što je i Bosna i Hercegovina. Njemački kao drugi strani jezik se u osnovnoj školi Zeničko-dobojskog kantona izučava od 6. do 9. razreda, te se kontinuirano nastavlja učiti i u sva četiri razreda gimnazije. Planiranje nastave njemačkog kao drugog stranog jezika, podrazumijeva cjelokupnost i nedjeljivost jezika kao sistema, što podrazumijeva postupnu pojavu njegovih specifičnosti, elemenata i osobina, kako bi se različite, ali međusobno uvjetovane jezičke pojave prožimale i ispreplitale u procesu učenja, što će rezultirati slaganjem pomenutih pojava u jedan logičan i neprekidan niz, u kome će svaki stadij usvajanja stranog jezika biti jedna od karika u nizu. S obzirom na to da su udžbenici osnovno nastavno sredstvo, ili instrument, u procesu podučavanja i učenja, vrlo je važno da se novim kurikulumom propisani sadržaji kontinuirano naslanjaju jedni na druge- to podrazumijeva i prelaz iz osnovne škole u gimnaziju. Ovo istraživanje ima za cilj da istraži usklađenost sadržaja odobrenog udžbenika za 9. razred devetogodišnje osnovne škole, autorice Zlate Maglajlije, i odobrenog udžbenika deutsch.com1 – udžbenika, koji se koristi u gimnazijama. Unutar navedenog cilja će se odvojeno analizirati i deskriptirati usklađenost

tematskih cjelina, gramatičkih sadržaja, te razvijanja jezičkih kompetencija. Na kraju će se spomenuti i da li se i kako obrađuju frazeološke jedinice u navedenim udžbenicima.

Ključne riječi: *udžbenici, osnovna škola, gimnazija, kurikulum, metodika, frazeodidaktika*

Uvod

S obzirom na to da je Zeničko-dobojski kanton u fazi implementacije Kurikuluma (2023) za nastavni predmet Njemački jezik u osnovnim školama i gimnazijama, postavlja se pitanje da li su odobreni udžbenici prilagođeni zahtjevima koje navedeni Kurikulum i postavlja. Pored navedenog, u fokusu ovog rada analizirat će se usklađenost udžbenika za 9. razred osnovne škole za predmet Njemački jezik (drugi strani jezik) sa udžbenikom za 1. razred gimnazije, sa osvrtom na usklađenost tematskih cjelina, gramatičkih sadržaja, te razvoja jezičkih kompetencija. Na kraju će se provjeriti zastupljenost frazeoloških jedinica u navedenim udžbenicima. U Kurikulumu (2023: 107) se eksplicitno navodi da "je važno da udžbenici iz osnovne škole u gimanaziju nude adekvatan prijelaz i usklađenost tema, kao i gramatike sa Kurikulumom. Jezička znanja stečena u osnovnoj školi se produbljuju, sistematiziraju i proširuju, te se stavljaju u funkciju."

Za ostvarenje ishoda učenja, potrebna su adekvatna nastavna sredstva, poput udžbenika, radnih sveski, priručnika za nastavnike i sl. (Poljak 1980: 29). Udžbenik, kao didaktičko-metodički oblikovano nastavno sredstvo, je najvažniji instrument učenja i podučavanja i bez odgovarajućeg udžbenika, nastava je gotovo nezamisliva (Marsh 1994: 18).

Udbženik za 9. razred osnovne škole autorice Maglajlija (2013) sadrži ukupno 10 lekcija, pri čemu je prva lekcija namijenjena ponavljanju gradiva iz osmog razreda. Udžbenik deutsch.com1(2008) se koristi u 1. i 2. razredu gimnazije, prva polovina u prvom razredu gimnazije. Broji devet lekcija i nema lekciju namijenjenu ponavljanju gradiva iz devetog razreda ili iz osnovne škole. Sama činjenica da je udžbenik namijenjen za A1 nivo, velika je vjerovatnoća da se neće nadovezati na četverogodišnje učenje njemačkog jezika u osnovnoj školi.

Usklađenost tematskih cjelina i gramatičkih sadržaja

U ovom dijelu rada analizirane su tematske cjeline udžbenika za deveti razred osnovne škole i udžbenika koji se koristi u prvom razredu gimnazije i njihova usklađenost s Kurikulumom. Udžbenik za 9. razred je usklađen s Kurikulumom, i odabirom tema, ali i odabirom gramatičkih sadržaja. Međutim, način obrade tema zahtijeva anketiranje učenika, s obzirom da se pojavljuju riječi koje su prevaziđene i današnjoj djeci nepoznate (npr. *DVD; Kassette* i sl.). Cilj navedenog anketiranja jeste utvrditi motiviranost onih kojima je udžbenik namijenjen navedenim načinom obrade tema i gramatike. Udžbenik za prvi razred gimnazije tematski ne prati ono što je predloženo u Kurikulumu (2023: 67), pa tako nema zastupljeno sljedeće: raspust, putovanje, vannastavne aktivnosti, dopisivanje, život u porodici, stanovanje, život na selu i gradu, zemlje njemačkog govornog područja. Kurikulum podrazumijeva nadovezivanja i širenje vokabulara iz osnovne škole, što u ovom udžbeniku nije slučaj. Što se tiče predložene gramatike, većina sadržaja se ne obrađuje u navedenom udžbeniku (sinonimija, antonimija, prijevodni ekvivalenti, složenice s poznatim riječima, prijevodni ekvivalenti ključnih riječi, upotreba određenog i neodređenog člana s fokusom na pravila za izostavljanje, deklinacija imenica, preterit, komparacija pridjeva, *hätte*, imperative, povratni glagoli, red riječi u rečenici.

Također, teme koje se pojavljuju u udžbeniku za 1. razred gimnazije su već obrađene u ranijim razredima osnovne škole. Isti je slučaj i sa gramatičkim sadržajima. U narednoj tabeli napravljena je detaljna analiza tematskih cjelina i gramatičkog sadržaja u 9. razredu osnovne škole, a zatim i 1. razredu gimnazije.

Tematske cjeline u 9. razredu	**Gramatika u 9. razredu**	**Tematske cjeline u 1. razredu gimnazije**	**Gramatika u 1. razredu gimnazije**	**Da li se nadovezuje ili se ponavlja obrađeno gradivo u osnovnoj školi?**

Švicarska Vlastita porodica Predstavljanje sebe i drugih Vremenska prognoza	Imenice na –chen Perfekt sa pomoćnim glagolom *sein*	Pozdravljanje Hobiji	Brojevi do 12 Abeceda i spelovanje	Gradivo se ne pojavljuje u 9. razredu, ali u ranijim razredima 0.š.
Austrija i Salzburg Razumijevanje prospekta za putovanje Nešto obrazložiti Opisati neki put	Tvroba perfekta sa odvojivim i neodvojivim glagolima (pravilni) Tvorba perfekta koji završava na -*ieren*	Predmeti Dani u sedmici Godišnja doba Mjeseci Hrana i piće Navođenje cijena	Brojevi do 100	Gradivo se ne pojavljuje u 9. razredu, ali u ranijim razredima o.š.
Beč Pričati o vlastitom gradu Planirati putovanje Iznositi argumente	Glagoli sa određenim prepozicijama Tvorba perfekta s nepravilnim glagolima Zavisne rečenice s veznikom *dass*	Odjeća Boje Porodica	Brojevi iznad 100, određeni i neodređeni član, prisvojna zamjenica	Porodica je tema koja se pojavljuje u 9. Međutim, zahtjevnije je u 9. razredu Ostale teme i gradivo se obradilo u ranijim razredima 0.š.

Pričati o prijateljstvu Opisati najboljeg prijatelja/prijateljicu	Tvorba perfekta s nepravilnim glagolom Zavisne rečenice s veznikom *wenn*	Hobiji Prihvatanje ili odbijanje nečega Nešto ne znati	Lične zamjenice u nominativu, pitanja koja zahtijevaju odgovor sa DA ili NE Izjavna rečenica, veznik *i* Prilog *gern*	Gradivo se ne nadovezuje na 9. razred, ali se radi o temama koje su se obradile u ranijim razredima (6. i 7. razred) o.š.
Razgovarati o osjećajima Razumjeti književno djelo Opisati put do škole Razumjeti pitanja čitatelja i odgovarati na njih	/	Podaci o nekoj osobi Opisivati sebe i druge Postavljati pitanja i odgovarati na njih	Prezent glagola *sein* Lične zamjenice u nominativu Pitanja sa W-riječima Tvorba imenica sufiksom *-in*	Gradivo je obrađeno u ranoj fazi učenja njemačkog kao stranog jezika, posebno dio iz gramatike
Razgovarati o medijima Tumačiti grafikon Govoriti o omiljenim medijima	Prijedlog *für* Prijedlozi s akuzativom i dativom	Školske prostorije Aktivnosti na nastavi Školski pribor i stvari	Prezent glagola *haben*, Konjugacija glagola u	Gradivo je obrađeno u ranoj fazi učenja njemačkog jezika, ne nastavlja se, niti ponavlja ono iz 9. razreda. Posebno je gradivo iz gramatike

Napisati prijavu Obrazložiti neku odluku			prezentu (plural) Određeni, neodređeni član i prisvojna zamjenica u nominativu i akuzativu Množina imenica Prezent nepravilnog glagola *zeichnen* Tvorba imenica + imenica	nešto što je obrađeno u početnoj fazi učenja njemačkog u osnovnoj školi.
Poznavati poznate ličnosti iz njemačkog govornog područja Svijet njemačkih bajki	Preterit modalnih glagola	Slobodno vrijeme Škola Dani u sedmici Znati reći koliko je sati Znati se dogovoriti,	Upitne riječi Vremenski prijedlozi Glagoli kojima se mijenja samoglasnik u prezentu jednine	Gradivo je obrađeno u početnoj fazi učenja njemačkog je. u o.š.

		predložiti nešto, oklijevati, izraziti želju	Modalni glagoli *können* i *möchten* Modlani glagoli u prezentu Negacija sa *nicht* Veznik *aber*	
Predstaviti neko zanimanje Govoriti o prednostima i manama nekog zanimanja Govoriti o planovima za budućnost Obrazlaganje odluke	Zavisne rečenica s veznicima *wenn* i *als*	Aktivnosti u slobodno vrijeme Radost ili žaljenje izraziti Navesti obrazloženje Nešto potvrditi	Mjesni prijedlozi *zu + dativ, in + dativ* Vremenski prijedlozi *vor i* nach *Nach* + dativ	Gradivo se ne nadovezuje, niti je dimenzija više u odnosu na 9. razred. Radi se o gradivu koje se obradilo u osnovnoj školi u početnoj fazi učenja.
Govoriti o gradovima u BiH Predstaviti domovinu kao poželjno mjesto za putovanje	Upitna zamjenica *was für eine/ein*	Pokloni, aktivnosti u kućanstvu, zabave, datumi, čestitanje	Piedlog für + akuzativ	Pokloni, aktivnosti u kućanstvu, zabave, datumi, čestitanje

Iznositi pro i kontra argumente Interpretacija određenog književnog djela	Pridjev kao atribut u nominativu			

Usklađenost razvijanja jezičkih kompetencija

Analiza razvijanja jezičkih kompetencija u devetom razvoju pokazala je da je najveći broj zadataka posvećen razvoju pismenih kompetencija (86%), dok ostatak pripada usmenim kompetencijama i vježbanju izgovora, što je izuzetno malo, s obzirom na to da komunikativna didaktika u nastavi stranih jezika objedinjuje se četiri jezičke kompetencija i pretendira, čak, na razvijanje usmenih kompetencija u prvom periodu učenja stranog jezika, po uzoru na učenje maternjeg jezika.

Sljedeća tabela pokazuje rezultate navedene analize po lekcijama:

Udžbenik za 9. razred (broj zadataka za razvijanje navedenih kompetencija)					
	Čitanje i razumijevanje	Slušanje i razumijevanje	Govor	Pisanje	Izgovor
1. Lekcija	6	/	2	4	/
2. lekcija	5	/	1	6	1
3. lekcija	9	/	2	4	2
4. lekcija	9	/	/	6	/
5. lekcija	5	/	/	8	/
6. lekcija	4	/	/	4	1
7. lekcija	6	/	4	7	1
8. lekcija	9	/	1	7	1
9. lekcija	8	1	2	4	1
10. lekcija	9	1	/	5	/
Ukupno:	**70 (48%)**	**2 (1%)**	**12 (8%)**	**55 (38%)**	**7 (5%)**
ukupno	**146 (10 lekcija)**				

Analiza zadataka kojima se razvijajaju jezičke kompetencije u prvom razredu gimnazije, pokazala je da udžbenik deutsch.com 1 nudi zadatke za razvijanje sve četiri kompetencije, poseban je akcenat na čitanju i govoru, što odgovara zahtjevima moderne didaktike.

Udžbenik za 1. razred gimnazije (broj zadataka za razvijanje navedenih kompetencija)					
	Čitanje i razumijevanje	Slušanje i razumijevanje	Govor	Pisanje	Izgovor
1. lekcija	3	2	6	/	8
2. lekcija	4	2	6	1	8
3. lekcija	6	1	5	1	4
4. lekcija	5	2	8	2	2
5. lekcija	10	3	4	2	1
6. lekcija	8	4	7	2	1
7. lekcija	8	4	6	2	1
8. lekcija	7	1	6	2	1
9. lekcija	7	1	7	4	2
Ukupno:	**58 (33%)**	**20 (11%)**	**55 (31%)**	**16 (9%)**	**28 (16%)**
Ukupno:	**177 (9 lekcija)**				

Zastupljenost frazema u analiziranim udžbenicima

Udžbenik za 9. razred ima 15 tekstova, unutar kojih je vrlo mali broj čvrstih struktura, koje bismo mogli svrstati u frazeološke jedinice. Pronađeni su sljedeći čvrsti izrazi: *etw.macht Spaß, Freunde erkennt man in der Not (poslovica); Recht haben (upitno); dicke Nerven haben; einer S./etw.wert sein*. Ne postoji nikakav model putem kojeg se navedeni frazemi uočavaju, prezentiraju, reproduciraju ili primjenjuju.

Udžbenik za 1. razred gimnazije ima tek jedan tekst (*Der Schulhof-Report*), ostatak su vrlo kratki dijalozi ili čatovi. Među navedenim „tekstovima“ pronađena je samo čvrsta struktura *etw.macht Spaß*. Dakle, i u pogledu frazema ne postoji nikakav kontinuitet ili intenzivnija obrada, s obzirom na to da se radi o petoj godini učenja njemačkog jezika. Iako Kurikulum (107: 2023) jasno propisuje da se rade sljedeće vrste tekstova: „strip, obrazac s ličnim podacima (npr. CV), dijaloški

tekst, članak/tekst (npr. iz časopisa za mlade), književni tekst primjeren za mlade, razni oblici prilagođenih ili autentičnih narativnih i ekspozitornih monoloških i dijaloških tekstova primjerenih uzrastu, iskustvu i jezičkom razvoju te primjerene dužine (npr. informativni tekstovi poput obavijesti, poruka, uputa, upozorenja, članaka, pisama, sažetaka, sastava, intervjua, razgovora i rasprava, izlaganja, predavanja, izvještaja, referata, kratkih literarnih tekstova, biografskih prikaza, reportaža, vijesti), vođeni/slobodni sastav."

Zaključak

Analiza udbženika devetog razreda i udžbenika prvog razreda gimnazije je trebala da pokaže da li udžbenik iz osnovne škole u gimnaziju nudi adekvatan prijelaz, usklađenost tema, kao i gramatike sa Kurikulumom, te da se uoči da li su zastupljene i frazeološke jedinice, kao nezaobilazan element svakog jezika, unutar oba udžbenika, te kako se i da li se obrađuju.

Rezultati analize pokazali su da je udžbenik za 9. razred tematski i gramatički usklađen s Kurikulumom, no da su teme/riječi prevaziđene, možemo reći i arhaične za učenike kojima se nudi. Radi se o načelu primjerenosti, koje se izborom tema ne poštuje, a itekako se mora primjenjivati, jer navedeni princip inicira motivaciju kod učenika, koja je ključni faktor u nastavi stranog jezika. Udžbenik za prvi razred gimnazije nije u potpunosti usklađen niti sa temama koje nudi Kurikulum, niti sa gramatičkim sadržajima. Radi se o temama i gramatici, koje su u ranoj fazi učenja njemačkog jezika već obrađene- ne radi se niti o njihovom proširenju, niti pordubljavanju.

Što se tiče razvijanja jezičkih kompetencija, razultati su pokazali da su u udžbeniku za 9. razred previše zastupljeni zadaci za razvijanje pismenih kompetencija, dok su usmene zanemarene, iako se radi o prvoj fazi učenja stranog jezika (A nivo) i ona podrazumijeva naslanjanje na način učenja maternjeg jezika, koji se odvija u prvoj fazi usmenim putem. Udžbenik za prvi razred gimnazije raporeduje ravnomjernom zadatke za razvijanje sve četiri kompetencije, s fokusom na čitanje i govor.

Udžbenik za devet razred, iako nudi 15 tekstova, skoro pa i da nema zastupljene frazeološke jedinice, a i oni frazemi koji se pojavljuju u udžbeniku ne prolaze nikakav didaktički model obrade. Iznenađujuće mali broj tekstova (tek jedan) u udžbeniku za prvi razred gimnazije, također, ne nudi frazeološke jedinice unutar svojih vrlo kratkih rečenica.

Zaključno možemo reći da se udžbenička politika mora posvetiti novim rješenjima, kada su u pitanju udžbenici, kako u osnovnoj školi, tako i u gimnaziji, kako bi se odgovorilo postavljenim zahtjevima kurikularnih reformi.

Literatura

1. Kurikulum nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne i gimnazije (2023).

https://kurikulumpzzdk.ba/sites/default/files/2023-

05/Kurikulum%20Njema%C4%8Dki%20jezik.pdf (pristupljeno 23.10.2023.)

2. Maglajlija, Zlata (2012). Njemački jezik za 9. razred osnovne škole (drugi strani jezik-četvrta godina učenja), Sarajevo: Dječija knjiga, Bosanska riječ.
3. Marsh, Colin J. (1994). Kurikulum: temeljni pojmovi, Zagreb: Educa.
4. Neuner, Gerhard/Kursiša, Anta/Pilypaityte, Lina/ Szakaly, Erna/Vicente, Sara (2008). Deutsch.com 1, Sarajevo: Buybook.

5. Polić, Belma/Hasanica, Memnuna (2021). Metodika nastave stranih jezika, Zenica:

Univerzitet u Zenici.

6. Poljak, Vladimir (1980). Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika, Zagreb: Školska

knjiga.

7. Spisak odobrenih radnih udžbenika, udžbenika, priručnika, radnih listova i zbirki zadataka

za osnovne škole, gimnazije i srednje tehničke i stručne škole u školskoj 2023/2024. godini http://www.fmon.gov.ba/Upload/Ostalo/77747fc3-c468-4f07-8143-

d058bd9d9b29_Spisak%20odobrenih%20udzbenika%20za%202023-2024.pdf

(pristupljeno 23.10.2023.)

CONFORMITY OF THE CONTENTS OF THE APPROVED TEXTBOOKS FOR THE SUBJECT GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE ZENICA-DOBOJ CANTON FOR THE NINTH GRADE OF PRIMARY SCHOOL AND THE FIRST GRADE OF HIGH SCHOOL

Abstract

Learning the German language today is an unavoidable phenomenon in many European countries, considering the fact that the German-speaking area belongs to the most developed European countries, primarily in the economic, but also in the social sense, and as such, in the time of globalization, it offers potential security for many people, who live in less developed countries, such as Bosnia and Herzegovina. German as a second foreign language is studied in the elementary school of the Zenica-Doboj Canton from the 6th to the 9th grade, and it continues to be studied continuously in all four grades of the high school. Planning the teaching of German as a second foreign language implies the wholeness and indivisibility of the language as a system, which implies the gradual emergence of its specificities, elements and features, so that different, but mutually conditioned language phenomena permeate and intertwine in the learning process, which will result in the agreement of the mentioned phenomena into one logical and continuous series, in which each stage of acquiring a foreign language will be one of the links in the series. Given that textbooks are the basic teaching tool, or instrument, in the teaching and learning process, it is very important that the contents prescribed by the new curriculum are continuously supported by each other - this includes the transition from elementary school to high school. This research aims to investigate the compatibility of the content of the approved textbook for the 9th grade of the nine-year elementary school, authored by Zlata Maglajlija, and the approved textbook deutsch.com1 - textbook, which is used in gymnasiums. Within the stated goal, the compatibility of thematic units, grammatical contents, and the development of language competences will be separately analyzed and described. At the end, it will be mentioned whether and how phraseological units are processed in the mentioned textbooks.

Keywords: *textbooks, elementary school, high school, curriculum, methodology, phrase didactics*

UDK 371.3::796]:004.9
Izvorni naučni rad

Mirela Abdukić

NOVE TEHNOLOGIJE U EVALUACIJI UČENJA I PODUČAVANJA U NASTAVI TJELESNOG ODGOJA – PRIMJER POZITIVNE PRAKSE

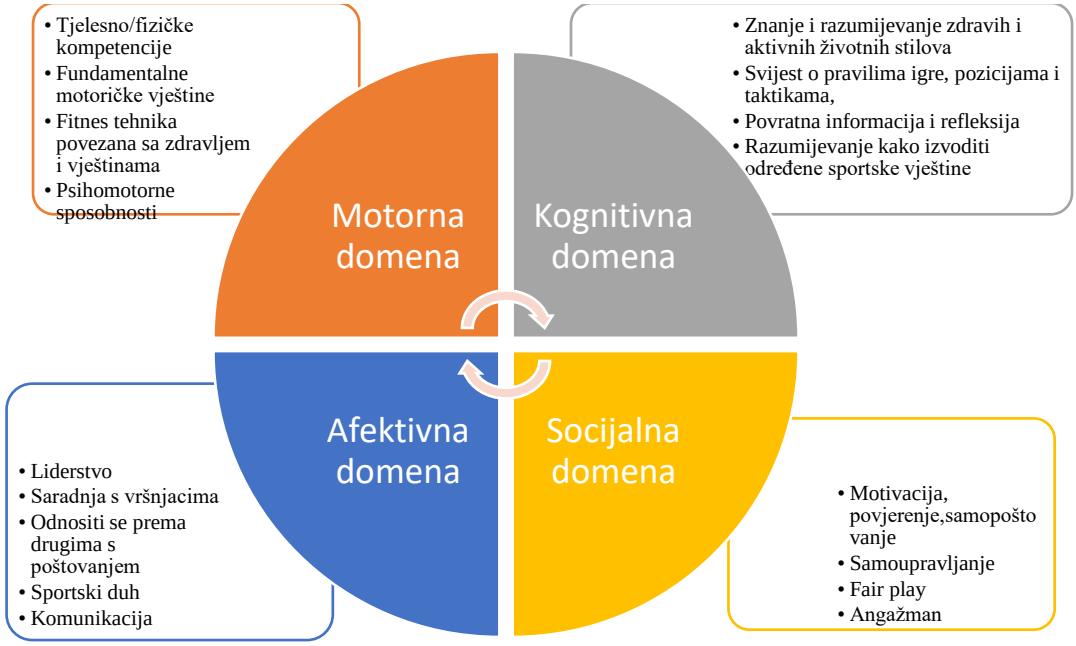
Sažetak

Ovaj rad pojašnjava primjenu novih proizvoda informacionih tehnologija u nastavi Tjelesnog i zdravstvenog odgoja kroz primjer aplikacije „Lesson Study Analyst for Physical Education" u svrhu analize časa Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, održanog u srednjoj školi u Brezi, a u sklopu online treninga JICA "Quality Physical Education". Održani čas je snimljen potom analiziran aplikacijom „LSA for PE", uz prethodnu suglasnost roditelja učenika odjeljenja. Aplikacija, primjenjiva na iOS uređajima, identifikovala je trajanje i analizu časa prema prostoru utjecaja kao i interakciju i ponašanje nastavnika. Kroz primjere primjene aplikacije u eksperimentalnim istraživanjima, može se uočiti njena značajnost primjene u edukaciji nastavnika razredne nastave, nastavnika i profesora tjelesnog odgoja, te u kontinuiranom procesu poboljšanja stručnih i profesionalnih kompetencija pedagoga tjelesnog odgoja.

Ključne riječi: *nove tehnologije, profesionalne kompetencije, aplikacija za analizu časa Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, edukacija*

UVOD

O važnosti i značaju fizičke aktivnosti je već mnogo toga utvrđeno. Koncept Tjelesnog i zdravstvenog odgoja je različit ako analiziramo obrazovne sisteme i kurikulume europskih država, međutim, ono što je zajedničko kod svih, je isticanje veze tjelesnog/fizičkog obrazovanja i zdravlja (5). Kurikulum, učenje, podučavanje i procjena su elementi koji predstavljaju takozvani pedagoški model tjelesnog odgoja (MbP). Kao takav, model za svoj cilj ima razvoj motoričkih vještina, sposobnosti, socijalni razvoj ličnosti, vrijednosti, stavova, ali i znanja i razumijevanja (3). Inkluzija, jednakost i pravičnost uz sve prethodno nabrojano, je odlika kvalitetnog tjelesnog/fizičkog obrazovanja (QPE) koje kroz razvoj tjelesno-zdravstvenih kompetencija učenika razvija njegovu dimenziju tjelesne/fizičke pismenosti (11). Učenik je u centru nastavnog procesa, a nastavnik, pored toga što posjeduje inicijalno stručno obrazovanje, te je osposobljen ne samo da vježba i demonstrira, potrebno je da ima i da dalje razvija vještine koje promoviraju zdrave životne stilove i predstavlja ključnu ulogu u nastavnom procesu (5). Nastavnik, kao pedagog tjelesnog odgoja, treba da posjeduje, između ostalog, radnu etiku i predanost pozivu što, kao rezultat, ima stalnu potrebu za stručnim usavršavanjem (8). U nekim europskim zemljama je trajno stručno usavršavanje, organizovano i obavezno, ali u nekim i pak decentralizovano (5).



Slika 1. *Domene učenja u nastavi Tjelesnog i zdravstvenog odgoja (4)*

Profesionalne kompetencije nastavnika tjelesnog odgoja

Niz studija i preglednih radova se osvrnulo na prostor profesionalnih kompetencija pedagoga tjelesnog odgoja i izvedbenih performansi koje bi ona/on trebala/o posjedovati. Definirane kompetencije se blago diferenciraju, ali su autori u jednom saglasni, da kvalitetno tjelesno/fizičko obrazovanje zahtijeva i izvedbene kvalitete voditelja nastavnog procesa, odnosno nastavnika što rezultira efikasnom podučavanju i ostvarivanju postavljenih ciljeva i zadataka procesa (2, 3,10,11,13,14). Za uspješno provođenje časa tjelesnog odgoja, dvije grupe profesionalnih kompetencija, kako navodi autor Miholić, se izdvajaju: generičke i predmetno specifične (1,12). Prostor svake od navedenih grupa opisuju latentne kompetencije i to: metodički aspekti rada, vođenje projekata i naučno-istraživački rad, društveno odgovorno ponašanje, upravljanje nastavnim procesom i odgojno-obrazovna legislativa, definišu grupu generičkih kompetencija dok predmetno-specifične kompetencije uključuju: specijalne pedagoške kompetencije , specijalne metodičke kompetencije, kompetencije praktične izvedbe i antropološke kompetencije. Autori navode da opće znanje, specifično znanje povezano s predmetom, pedagoške vještine i znanje, kompetencije upravljanja, vrednovanja, praćenja napretka, evaluacije, te informatičke kompetencije su baza profesionalnih kompetencija nastavnika (1, 2, 10). Nadalje, utvrđuje se da su kognitivne, afektivne i motivacijske dispozicije neizostavni dio profesionalnih kompetencija nastavnika zahtijevane u sklopu efektivnog podučavanja. Kao način poboljšavanja profesionalnih kompetencija identifikuje se poboljšanje kroz tri razvojne komponente i to razvoj aspekta kompetencija kroz proširivanje znanja o organizacijskim sposobnostima na času Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, poboljšanje percepcije, interpretacije i donošenja odluka kroz analizu snimljenih časova i dijelova koji se odnose na metodičko-organizacijske komponente i kao treće samoevaluacija prema postavljenim kriterijima dobro održanog časa (3). Potreba za dugoročnim učenjem i usavršavanjem nastavnika na polju stručnog razvoja je ujedno i obaveza, za koju, veliku podršku pruža i nastavni process (14). Nastavnik koji pored stručne osposobljenosti, potrebno je da ima volju i želju, ali i obavezu za dugoročnim učenjem. Strategija poboljšanja vlastitih stručnih kompetencija u sklopu poboljšanja nastavnog procesa, treba da obuhvata, pored stručnih seminara, stručnih obaveznih edukacija i svakodnevno evaluiranje svog rada. Šta to znači? Nastavnik kroz svoje iskustvo i praksu, ima mogućnost poboljšavanja rada. Ali sama praksa nije dovoljna ako u toku rada, nastavnik ne razmišlja i ne promišlja o svom radu. Termin refleksivne prakse ili promišljanja o nastavnom procesu učenja i podučavanja, razmišljanja, refleksije je uveliko prihvaćen, te veoma značajan u napredovanju nastavnika u radu (14). Analiziranje i vrednovanje svog rada, objektivno, kao i rada drugog je jako bitno u napredovanju. Da bi nastavnik, u kontekstu predmeta Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, bio

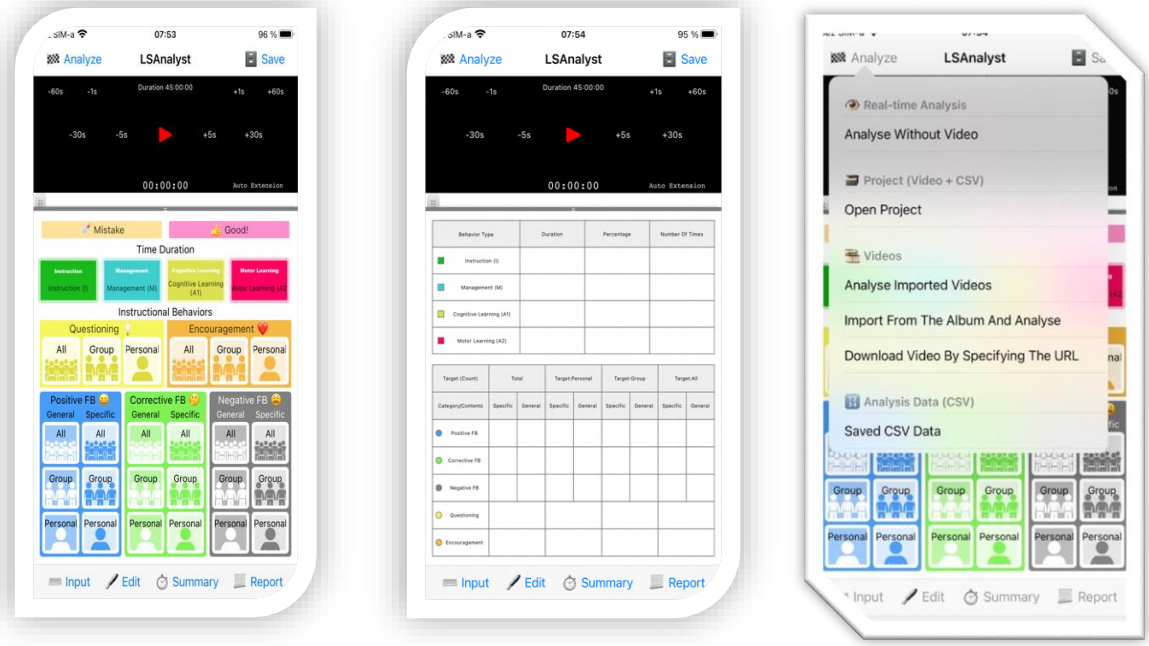
siguran u svoj efektivan rad, potrebno je da analizira, prati i vrednuje svoj rad kao jedan način napredovanja, odnosno kontinuirano uči i proširuje znanje.

Primjena informacionih tehnologija u obrazovnoj praksi ističe se kao potreba i standard naročito nakon ekspanzije u proteklom periodu uslijed pandemije corona virusa koja je utjecala na oblik izvođenja nastavnog procesa kroz obaveznu primjenu IT-a i mogućnosti koje pruža (8). Informatička pismenost je postala neophodna dimenzija koja određuje kvalitetu nastavnog procesa nadalje, te se iskazuje potreba za primjenom novih informatičkih tehnologija u poboljšanju obrazovanja, kako na svim nivoima tako i u prostoru Tjelesnog i zdravstvenog odgoja. Kada govorimo o učenju i podučavanju, niz studija su pokušale kvantificirati taj proces primjenom metoda sistematskog posmatranja iz 1980-ih, posebno metode evidencije trajanja i interakcijskog ponašanja nastavnika (6). Metode evidencije trajanja časa i interakcije nastave se koriste u pedagoškoj praksi u stručnom usavršavanju nastavnika. Statistički podaci i rezultati nastali tim studijama bili su korisni u pružanju važnih saznanja učiteljima, ali su postupci za izračunavanje rezultata bili kompleksni i dugotrajni. Iz toga je proistekla potreba kreiranja aplikacije za lakše, preciznije i preglednije analiziranje trajanja časa kroz sve njegove faze, aspekte te interakcijsko ponašanje nastavnika (6,7). Aplikacija je prvi put predstavljena na Internacionalnoj konferenciji AIESEP u Wyomingu, USA, a autor aplikacije i testnih istraživanja je Etushi Hasegawa, univerzitetski profesor na Odsjeku za tjelesni odgoj u Tsakubi, Japan. Sprovedena su eksperimentalna istraživanja i testna primjena aplikacije u tokijskim osnovnim i srednjim školama, te na univerzitetu. Rezultati istraživanja su pokazala da je primjena LSA for PE korisna za nastavnike kako bi razumjeli svoju ulogu u procesu učenja i podučavanja na časovima Tjelesnog i zdravstvenog odgoja (6,7).

Lesson Study Analyst for Physical Education-LSA for PE

Lesson Study Analyst for Physical education je aplikacija kreirana u svrhu analize časa Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, a bazira se na kalkulaciji i vizualizaciji trajanja i organizacije časa. Aplikacijom se analizira i prikazuje procentualni vremenski raspored ključnih sadržaja i aktivnosti, koje imaju utjecaja na domene učenja na času Tjelesnog i zdravstvenog odgoja (6,7). Aplikacija funkcioniše na IOS operativnim sistemima (IPad i iPHONE), te specifičnim dizajnom i logaritmom prvo prikazuje vremensku liniju provedenog časa, a na osnovu kreiranog, videosnimka prethodno unesenog u aplikaciju. Drugi korak je povezivanje vremenskog prikaza časa sa sadržajima i aktivnostima, koje se diferenciraju prema spektru različitih boja od kojih svaka se odnosi na određeno područje djelovanja na domene učenja i interaktivno ponašanje nastavnika. Također, drugi način je da se čas snima i analizira u isto vrijeme, te se analiza časa automatski

bilježi i prikazuje. Potrebno je naglasiti, da aplikacija zahtijeva od onog ko koristi da je stručno i educirano lice i upoznato s njenom primjenom.



Slika. 2, 3 i 4. *Početni izgled i opcije aplikacije LSA for PE*

Praktičan primjer primjene LSA for PE na času Tjelesnog i zdravstvenog odgoja

U sklopu online treninga JICA Knowledge Co-Creation Program "Quality Physical Education for Basic education" održanom u periodu od septembra 2021. do februara 2022. godine, a u organizaciji Japanske internacionalne agencije i saradnji Univerziteta u Tsakubi, obavezan zadatak učesnika je bio rad na pripremi za čas, te realizaciji časa prema planiranoj pripremi[1]. Realizovan je čas Tjelesnog i zdravstvenog odgoja u srednjoj školi u Brezi koji je snimljen uz prethodnu suglasnost roditelja učenika tog odjeljenja te analiziran aplikacijom LSA for PE.

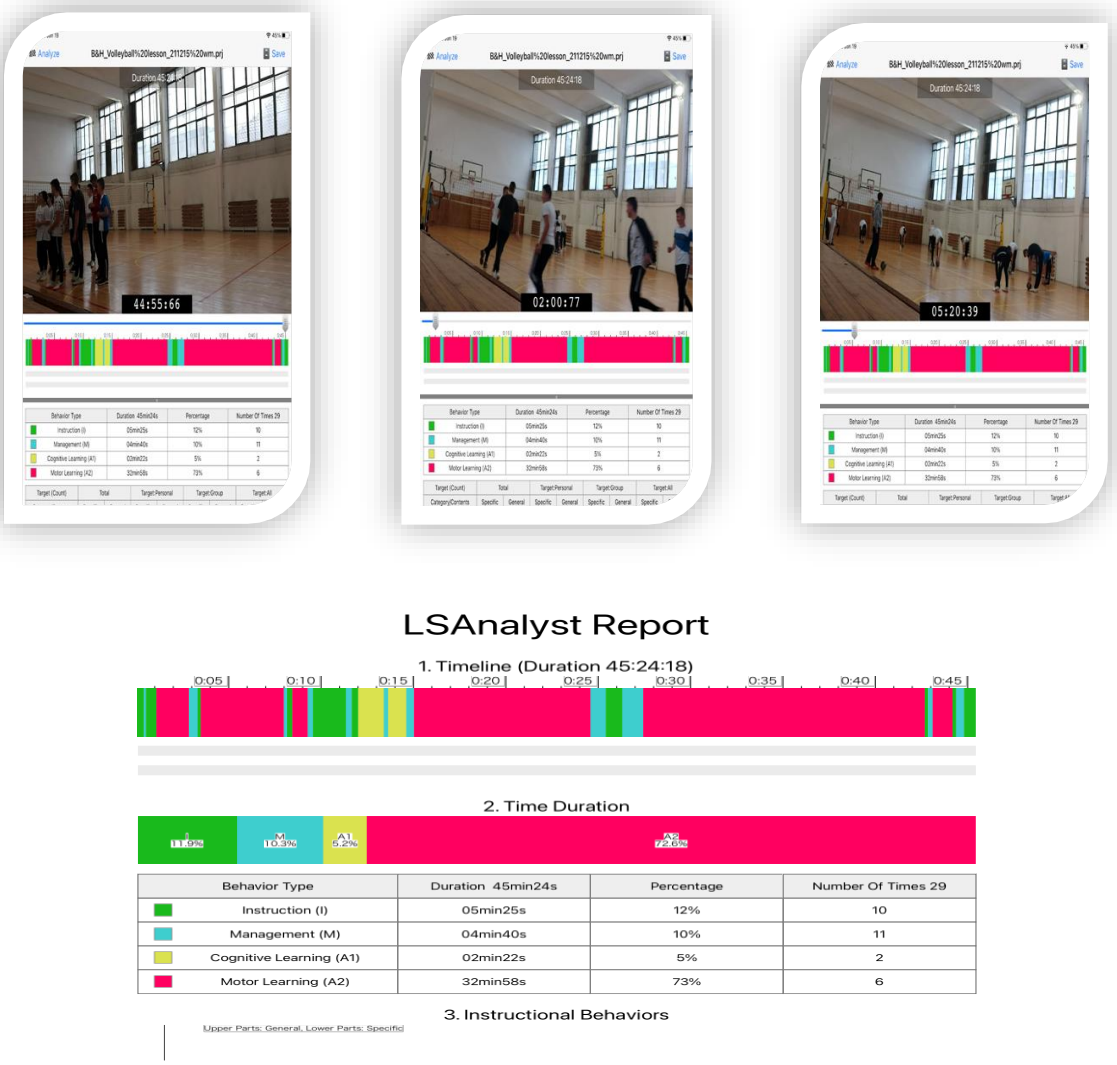
Sadržaj časa

U kombinovanom odjeljenju od 18 učenika u trajanju od 45 minuta, održan je čas odbojkaške igre. Učenici, raspoređeni u dvije grupe, su u uvodnom dijelu izvodili igru potjere po linijama odbojkaškog terena, a potom vježbe razgibavanja s loptom uz kombinaciju ponavljanja elemenata

[1] Učesnici online treninga JICA Knowledge Co-Creation Program „Quality Physical education in Basic Education" su bili predstavnici Bosne i Hercegovine, Južnog Sudana, Senegala, uz predavanja profesora sa Univerziteta u Tsakubi, Odsjek tjelesnog odgoja i sporta (prof. dr. Etushi Hasegawa, prof.dr. Taku Yamaguchi)

gornjeg i donjeg odbijanja, u pripremnom dijelu. U glavnom A dijelu časa, učenici podijeljeni u ekipe po dva, odigravali su utakmice mini odbojke 2:2, paralelno na dva označena terena dimenzija 3x3 do 5 osvojenih poena. Ekipe koje nisu u tom trenutku igrale, izvodile su dopunsku vježbu odigravanja gornjim ili donjim odbijanjem od zid u paru (slobodan prostor). U B glavnom dijelu časa, odbojkaška igra je provedena kroz primjenu pravila igre 6:0. U završnom dijelu časa, nakon vježbi istezanja i relaksacije, kroz razgovor i diskusiju, učenici su na pitanja o tome da li su naučili nešto novo o odbojci (pravila, tehnika), da li su već znali i da li postoji nešto u vezi igre ili tehnike što bi htjeli još da nauče, razmišljali i odgovarali. Također, tokom časa, predmetni nastavnik je po potrebi davao dodatna pojašnjenja, grupne i individualne korekcije uz kratke prekide časa, te motivirao učenike na rad pohvalom individualno ili grupe. Čas je snimljen kamerom mobitela, postavljenom u dijelu sale. Snimak je proslijeđen na analizu aplikacijom LSA for PE.

Nakon sprovedene analize na opciji Raport se može vidjeti procent vremena koji se odnosi na svaki dio označen određenom bojom. Zelena boja označava vrijeme provedeno u objašnjenjima, plava boja na organizacijske aktivnosti, žuta boja na vrijeme u kojem su provedene aktivnosti koje se odnose na kognitivnu domenu učenja i crvena na aktivnosti motoričkog učenja. U ovom slučaju od ukupnog vremena trajanja časa odbojkaške igre, na instrukcije, objašnjenja i uputstva od strane nastavnika se odnosi 12% ukupnog vremena trajanja časa. Na kognitivni prostor učenja 9% (refleksija o času u završnom dijelu, dodatna pitanja i objašnjenja u vezi pravila, tehnike ili igre), na motoričko učenje 77%, a ostatak vremena se odnosi na organizaciju prostora, rekvizita i slično.



Slika 5, 6, 7 i 8. *Prikazi analize časa na aplikaciji LSA for PE*

Autor aplikacije i istraživanja, je sproveo analizu časova na kojima se kao glavni sadržaj primjenjivala taktička izvedba igara sa akcentom na kooperativno učenje i primjenu modela sportske edukacije kao tip časa (7). Naime, nekoliko časova je sprovedeno sa ključnim sadržajima igara s loptom, a sprovodili su ih različiti nastavnici. U uvodnom dijelu časa je izvršeno zagrijavanje s loptom, potom vježbe povezane sa igrom, te je odigrano prvo poluvrijeme igre koja se bazira na pravilima sličnim „graničaru“. Nakon toga je pauza iskorištena za razgovor o igri, te je nastavljeno drugo poluvrijeme. Pri tome svaka ekipa je imala po dva tima, koja su mijenjala

uloge kroz dijelove igre, na način dok je jedan tim igrao, drugi je podržavao i „navijao“ („Sibling team system“) i obrnuto. Časovi su snimljeni i potom analizirani aplikacijom LSA for PE.

Behavior Type	Duration 48min02s	Percentage	Number Of Times 48
Instruction (I)	07min07s	15%	8
Management (M)	04min31s	9%	19
Cognitive Learning (A1)	07min13s	15%	9
Motor Learning (A2)	29min11s	61%	12

Slika 8, 9 i 10 *Analiza časova igre „Graničara“ (6, 7)*

Uočava se da je na instrukcije kao i kod prikazanog časa u brezanskoj školi, provedeno u prosjeku 16% vremena, upravljanje prostorom i rekvizitima od 9 do 12%, na kognitivno učenje od 11% do 16% vremena i na motoričko učenje od 57% do 62% vremena. Kada se uporedi sa analizom časa odbojke, razlika se uočava u vremenskom trajanju aktivnosti i sadržaja vezanih za motoričko učenje.

ZAKLJUČAK

Poboljšanje profesionalnih kompetencija pedagoga tjelesnog odgoja, ako želimo kvalitetno tjelesno/fizičko obrazovanje (QPE), kompetencija koje se odnose na one potrebne za planiranje i provođenje časa, kao i kontinuirani rad na unapređenju ličnih, socijalnih i motivacijskih kompetencija, je obavezan proces (15) . Kroz primjere istraživanja (6,7) i praktičan primjer, može se prepoznati uloga i mjesto proizvoda novih tehnologija kao što je LSA for PE u stalnom procesu unapređivanja učenja i podučavanja u tjelesno-zdravstvenom području kroz sve nivoe obrazovanja. LSA for PE može naći svoje mjesto u postupku efektivnijeg i lakšeg razumijevanja održanog časa što je direktno vezano za poboljšanje predmetno-specifičnih kompetencija. Primjena aplikacije LSA for PE zahtijeva znanje i edukaciju onog ko vrši analiziranje, ali, također, pruža jednostavan način samoevaluacije nastavnika. Ovakav način refleksivne prakse u nastavnom procesu, doprinosi boljem razumijevanju časa, postupaka i vremena koji se odnosi na organizaciju prostora, rekvizita, instrukcije i uputstva, motivaciju i komunikaciju nastavnika i učenika. Također, vizualizira i prikazuje procentualno zastupljenost adekvatnih sadržaja i aktivnosti povezanih s četiri domene učenja u Tjelesnom i zdravstvenom odgoju (kognitivna, afektivna, socijalna i motorička). Kurikulum Tjelesnog i zdravstvenog odgoja, definiran na ishodima zajedničke jezgre, baziran je na oblastima učenja, ključnim sadržajima, indikatorima, elementima a koji se primjenom aplikacije, može vizualizirati i analizirati te na taj način doprinijeti stalnoj njegovoj evaluaciji. Također, refleksija o afektivnom-motivacijskom izvedbi i na relaciji nastavnik-učenik je važna informacija koju ova aplikacija pruža. Aplikacija može naći svoje mjesto u sklopu stručnog usavršavanja, praćenja nastavnog procesa i rada nastavnika, ali učenika, kao i u educiranju budućih pedagoga tjelesnog odgoja. Preporuka je njene primjene, te daljih obaveznih istraživanja koja pokazuju učinak na poboljšanje profesionalnih kompetencija nastavnika, ali i nastavnog procesa općenito kao i evaluacije kurikularne efektivnosti.

Literatura

1. Alić J, Petković N, Ivković G. Kompetencije učitelja potrebne za provedbu sata Tjelesne i zdravstvene kulture. Acta Iadertina. 2022;19(1):63-85.
2. Al-Tawel A, AlJa'afreh IA. Competencies in physical education teaching: An investigation of teachers' perceptions in the Southern Governorates of Jordan. Journal of Studies in Education. 2017;7(2):213-34.
3. Baumgartner M. Professional competence (s) of physical education teachers: terms, traditions, modelling and perspectives. German Journal of Exercise and Sport Research. 2022;52(4):550-7.
4. Casey A, Kirk D. Models-based practice in physical education. Routledge; 2020.
5. Casey A, Goodyear VA. Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. Quest. 2015;67(1):56-72.
6. Europska komisija/EACEA/Eurydice. Tjelesna i zdravstvena kultura i sport u europskim školama. Izvješće Eurydicea. Luksemburg: Odjel za izdavaštvo Europske unije, 2013.
7. Hasegawa, E.: Application development to Analyze the Teaching-Learning Process in Physical Education Lessons. AIESEP International Conference. Larami, Wyoming, USA, 2016.
8. Hasegawa, E.: Teaching Games with Tactical Games Approach, Cooperative Learning, and the Sport Education Model in Japan, AIESEP International Conference Guadalaoupe, 2017.
9. Ivanova V, Mileva E. Competencies of physical education teachers in conducting online education. Proceedings of CBU in Social Sciences. 2021; 2:167-71.
10. Kovač M, Sloan S, Starc G. Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. European physical education Review. 2008; (3):299-323.
11. Lohmann J, Breithecker J, Ohl U, Gieß-Stüber P, Brandl-Bredenbeck HP. Teachers' professional action competence in education for sustainable development: A systematic review from the perspective of physical education. Sustainability. 2021; 13(23):13343.
12. McLennan N, Thompson J. Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers. Unesco Publishing; 2015.

13. Miholić Jenko S. *Kineziološke kompetencije učitelja primarnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Kinesiology).
14. Thomas KT, Lee AM, Thomas JR. Physical education methods for elementary teachers. Human Kinetics; 2008.
15. https://kurikulumpzzdk.ba/sites/default/files/2023-08/Kurikulum%20TIZO-FIZV.pdf

(Pristupljeno 25.3. 2024. godine)

NEW TECHNOLOGIES IN THE EVALUATION OF LEARNING AND TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION - AN EXAMPLE OF POSITIVE PRACTICE

Abstract

This paper clarifies the application of new information technology products in the teaching of Physical Education through the example of the "Lesson Study Analyst for Physical Education" application for the purpose of analyzing the Physical and Health Education lesson,held in the secondary school in Breza, as part of the JICA "Quality Physical Education" online training. The lesson was recorded and then analyzed using the "LSA for PE" application, with the prior consent of students' parents. The App, applicable on iOS devices, identified the duration and analysis of the lesson according to the field of influence as well as the teacher's interaction and behavior. According to conducted experimental research, its importance can be observed in the education of classroom teachers, PE teachers and in the continuous process of improving the PE teacher's professional competencies.

Keywords: *new technologies, professional competences, application for analysis of Physical Education lessons, education*

UDK 371.3::502/504
UDK 37.033
Stručni rad

Arijana Midžić

KREATIVNO PODUČAVANJE ZA ODRŽIVU BUDUĆNOST

Sažetak

Živimo u vremenu brzih promjena u svim područjima nauke, tehnologije te načina komuniciranja i življenja ljudske zajednice. Svakodnevno se pitamo koliko škola priprema za te promjene i za život u novom multimedijskom okruženju. Stručnjaci se moraju stalno pitati šta ima najveći uticaj na učenje i razvoj mladih u tako bogatom informacijskom dobu. Lista najvažnijih kompetencija za život je znatno promijenjena i proširena u odnosu na prošlo stoljeće. Stručnjaci za odgoj i učenje nastoje predvidjeti moguće promjene u području sadržaja i metoda učenja na početku 21. stoljeća. Glavna pitanja na koja se nastoji pronaći odgovore jesu: što treba učiti, kako učiti, gdje učiti, zašto učiti te u kakvoj su vezi odgovori na ta pitanja s novom obrazovnom sredinom.

Ovaj rad daje definiciju glavnih pojmova vezanih za odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, kao i pregled važnih godina i dokumenata koji su ključni za početak priče o održivom razvoju. Ukratko je objašnjena historija koncepta održivog razvoja, njegove značajke, principi i važnost implementacije u škole / nastavne planove i programe. Nadalje su prikazane odrednice koje mora imati odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, argumenti koji potvrđuju njegovu nužnost, mogući nositelji i odgovorni u procesu razvoja kreativne škole u budućnosti.

Ključne riječi: *održivi razvoj, kreativnost, odgoj, obrazovanje*

Uvod

Obrazovna inicijativa za održivu budućnost je nastala iz potrebe da se osmisli sveobuhvatan, koherentan i dosljedan pedagoški proces („zelena pedagogija“) koji vodi suštinskom razumijevanju odnosa između prirodnih, ekonomskih, socijalnih i političkih sistema kako bi se uticalo na rješavanje gorućih problema nastalih usljed klimatskih promjena, nekontrolisanog iscrpljivanja prirodnih resursa, polarizacije i nejednakosti u društvima širom svijeta.

U Bosni i Hercegovini, koja se suočava sa odlaskom mladih ljudi, siromaštvom i ekološkom katastrofom, su nužne i prijeko potrebne akcije koje će okupiti edukatore, akademiju, naučnike, roditelje, djecu i mlade, i sve kojih se budućnost tiče oko jedinstvenog zajedničkog cilja, a to je promjena obrazovne paradigme sa *kreativnim izmjenama* i dopunama sadržaja učenja, autentičnim i kontekstualiziranim aktivnostima od učionice do čitave zajednice i promjenom pogleda i filozofije na egzistencijalnu temu današnjice i budućnosti – obrazovanja za održivu budućnost.

Kako je škola po samoj definiciji odgojno-obrazovna ustanova, potrebno je promišljati kojim sve kompetencijama moramo podučiti djecu kako bi jednog dana i njihova djeca bila sretni i zadovoljni stanovnici ove naše planete. Segment koji svakako treba biti implementiran u obrazovne kurikulume u školama jest odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, odnosno izgradnja znanja i vještina potrebnih za život. Odgovoran suživot s drugim ljudima najbolje se uči upravo kroz odgoj i obrazovanje djece u školama i predškolskim ustanovama.

Da bismo govorili o didaktičkim konceptima „zelene pedagogije“ kao prostoru za razvoj kreativne škole budućnosti, neophodno je napraviti pojmovnu razliku između odgoja i obrazovanja za okoliš i za održivi razvoj, o čemu će u nastavku biti više riječi.

„Okoliš“ vs. „Održivi razvoj“

Nezanemariva je razlika između često izjednačavanih pojmova odgoj i obrazovanje za „okoliš“ i „održivi razvoj“ i neophodno je navesti evidentne razlike u pojmovnim određenjima. Tako Tatković, Diković i Štifanić (2015, prema Lepičnik Vodopivec, 2013) navode da postoji razlika između pojmova *odgoj i obrazovanje za okoliš* i *odgoj i obrazovanje za održivi razvoj*, a suštinske razlike su predstavljene u tabeli 1.

Tabela 1. *Prikaz razlika između definiranja pojmova odgoj i obrazovanje za „okoliš“ i „održivi razvoj“*

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA OKOLIŠ	ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA ODRŽIVI RAZVOJ
- bavi se ekološkim problemima - ekološki problemi ovise o ljudskim aktivnostima i njihovom uticaju na okoliš - procjenjuje biorazličitost (smatra je važnom) - akcije za zaštitu okoliša - poželjan rezultat, dobar okoliš - odgovornost za okoliš - bavi se individualnim ponašanjem (ekološka etika) - odgoj i obrazovanje za okoliš ima lokalni i globalni kontekst - promišlja se o njemu u nekim školskim predmetima	- bavi se na integrirani način očuvanjem/zaštitom okoliša, djelotvornim korištenjem prirodnih dobara, održavanjem ekosistema, dobro funkcionalnim društvom i dobrom ekonomijom - problem zavisi od konflikata između različitih ljudskih ciljeva – ekoloških, ekonomskih, društvenih, kulturnih - smatra važnim kulturnu, društvenu, ekonomsku i biološku različitost - motivacija za promjenu stila života temelji se na važnim pitanjima osobnog života - kvaliteta života za današnje i buduće generacije - odgovornost za ljudske uvjete i uvjete ekosistema - povećava akcijsku kompetenciju, uključujući kompetenciju za razvijanje moralnih kriterija i stimulira javno sudjelovanje u donošenju odluka - odgoj i obrazovanje za održivi razvoj trebalo bi se primjenjivati i zasnivati u lokalnom ekonomskom, društvenom, kulturalnom i ekološkom kontekstu i zajednici, slijedeći nakon toga regionalni, nacionalni i globalni kontekst - integriran u sve poučavanje i učenje i u sav školski život

Obzirom na prikazane karakteristike u prethodnoj tabeli važno je naglasiti da je okoliš životni okvir osoba i društva te je na neki način riječ o onome šta priroda nudi i šta je ona prethodno stvorila. Obrazovanje za okoliš možemo poimati kao obrazovanje za ljepši i bolji život. Znamo da ako naš planet želimo očuvati za buduće generacije, onda moramo drastično promijeniti stil života. Podjednako je važno da se bavimo integriranim načinom očuvanjem/zaštitom okoliša, djelotvornim korištenjem prirodnih dobara, održavanjem ekosistema, dobro funkcionalnim društvom i dobrom ekonomijom, a sa druge strane i ekološkim problemima. Kako je i navedeno da je odgoj i obrazovanje za održivi razvoj integriran u sve poučavanje i učenje i u sav školski život, dalje usmjeravanje ovog rada je vezano za analiziranje koncepata „zelene pedagogije" koji podržavaju stvaranje kreativne škole.

Principi održivog razvoja i pregled Strategija održivog razvoja

Održivi razvoj zahtijeva jedan novi način razmišljanja koji se mora temeljiti na dogovorenim vrijednostima i odlikama demokratskih društava. Održivi razvoj je okvir za oblikovanje politika i strategija prema kojima se gospodarstvo i socijalni sektor mogu razvijati bez štetnih posljedica na okoliš i prirodne izvore koji su bitni za daljnju ljudsku djelatnost. On se naslanja na ambicioznu ideju po kojoj razvoj, trošenjem neobnovljivih izvora energije, devastiranjem i zagađivanjem okoliša, ne smije ugroziti budućnost generacija nakon naše.

UN-ov Skup o Zemlji, održan 1992. u Rio de Janeiru, koji je do tada okupio najveći broj čelnika vlada, usmjerio je svjetsku pažnju na najkritičnija pitanja pred kojima se svi nalazimo i usvojio Agendu 21[1], globalni plan djelovanja radi njihova rješavanja. Deklaracija iz Rija sadrži osnovna načela na kojima države moraju zasnivati buduće odluke i programe, uzimajući u obzir djelovanje društveno-gospodarskoga razvoja na okoliš. Konferencija UN-a o održivom razvoju u Johannesburgu održana 2002. godine pokazala je da nije baš puno učinjeno, a i ona sama će biti zapamćena kao samit kompromisa između Europe i SAD-a, između razvijenih i nerazvijenih. Otkad je, još 1987. godine, UN-ova Komisija za okoliš i razvoj definirala održivi razvoj kao

[1] Agenda 21 polazi od pretpostavke da je zajedničko i odmjereno rješavanje pitanja okoliša i razvoja jedini način osiguranja sigurnije i uspješnije budućnosti. Agenda 21 predstavlja globalni konsenzus i preuzimanje obaveze sarađivanja u razvoju i zaštiti okoliša na najvišoj političkoj razini. Prepoznato je da je održivi razvoj ponajprije obaveza vlada koje su nadležne za izradu državnih strategija, planova i programa, no prepoznaje se i važna uloga drugih sudionika i društvenih skupina. Također je prepoznato da su za ostvarivanje ciljeva Agende 21 potrebna značajna financijska sredstva te pomoć zemljama u razvoju. Saradnja među državama bitna je za učinkovito i ravnomjerno raspodijeljeno globalno gospodarenje koje svima može pomoći na putu ostvarivanja održivog razvoja.

„zadovoljavanje potreba sadašnje generacije bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe“, on je postao jednim od ključnih elemenata u formuliranju i provođenju razvojnih politika u svijetu (Pavić-Rogošić, 2010).

Globalno prihvaćeni principi održivog razvoja definirani su kroz Deklaraciju iz Rija i Agendu 21, Deklaraciju i Plan provedbe iz Johannesburga i principima Milenijske deklaracije UN-a (koji su pretočeni u Milenijske razvojne ciljeve). Ovi se principi sažeto mogu prikazati na sljedeći način: integriranje pitanja okoliša u razvojne politike, internalizacija troškova vezanih za okoliš, sudjelovanje svih društvenih sudionika u donošenju odluka kroz procese savjetovanja i dijaloga te stvaranje partnerstva, pristup informacijama i pravosuđu generacijska i međugeneracijska jednakost (uključujući i rodnu ravnopravnost) i solidarnost, princip supsidijarnosti (hijerarhije odnosno međuzavisnosti) između lokalne i globalne razine, pristup uslugama i financijskim resursima koji su neophodni za zadovoljavanje osnovnih potreba.

Definiciju održivog razvoja daje Strugar (2008:3, prema UNESCO-ovom svjetskom izvješću 2007) koji navodi da je to „razvoj koji zadovoljava postojeće potrebe i ne ugrožava sposobnosti budućih generacija za zadovoljavanje vlastitih potreba.“ Autor navodi i ciljeve održivoga razvoja. Prvi je cilj društveni napredak u kojem se prepoznaju potrebe svakoga, drugi cilj jeuspješna zaštita okoliša, a treći umjereno, razumno korištenje prirodnih resursa i održavanje visoke i stalne razine gospodarskog rasta i zaposlenosti.

U nastavku rada je predstavljen pregled Nacionalnih strategija obrazovanja za održivi razvoja kako za BiH, tako i za Europu i Euroaziju.

NSOR[2] Bosne i Hercegovine

U svom radu do 2025. godine, vlasti u BiH i sistem Ujedinjenih nacija će se voditi Okvirom saradnje za održivi razvoj (skr. CF). Ovaj Okvir je Vijeće ministara BiH usvojilo na svojoj 22. sjednici 16. decembra 2020, a Predsjedništvo BiH potvrdilo na svojoj 114. vanrednoj sjednici 5. marta 2021.Okvir saradnje za održivi razvoj (CF) opisuje četiri strateška prioriteta za zajednički rad do 2025. godine: održivi, otporni i inkluzivni rast; kvalitetno, dostupno i inkluzivno obrazovanje, zdravstvo i socijalna zaštita; uprava i vladavina prava sa ljudima u fokusu i angažiranje građana i zajednice za socijalnu koheziju.

Vlasti u BiH i sistem UN-a imaju međusobnu odgovornost za postizanje planiranih rezultata iz CF-a. Na temelju njihovih komparativnih prednosti, agencije iz sistema UN-a će osigurati savjete

[2]Nacionalna strategija održivog razvoja

o javnim politikama, u skladu s međunarodnim normama, standardima i najboljim praksama te pomoći u razvoju novih kapaciteta na svim nivoima vlasti u BiH za provedbu i praćenje strategija, politika i planova u BiH. Naglasak je stavljen na one strategije, javne politike i planove koji su u značajnoj mjeri usklađeni sa SDG-ima i ciljevima navedenim u predstojećem Okviru za ostvarivanje Ciljeva održivog razvoja u BiH (https://bosniaherzegovina.un.org/bhs/129388-partnerstvo-za-odrzivi-razvoj-okvir-saradnje-bosne-i-hercegovine-i-ujedinjenih-nacija-za).

UNECE-ova[3] opća Strategija

Ova Strategija treba pospješivati uvođenje i promicanje obrazovanja za održivi razvoj (OOR) u UNECE regiji te time pridonositi ostvarenju zajedničke vizije. Kada govorimo o tematskom određenju obrazovanja za održivi razvoj moramo spomenuti ključne teme obrazovanja OOR-a, a to su: razvoj ruralnih i gradskih područja, građanstvo i demokratija, obrasci proizvodnje i potrošnje, upravljanje prirodnim resursima, društvena odgovornost, klimatske promjene, ekonomija, zdravlje, mir, zaštita okoliša, etika, raznolikost, ljudska prava i eliminacija siromaštva. Svrha ove Strategije je poticati države članice UNECE-a na razvijanje i ugradnju OOR-a u njihove formalne obrazovne sisteme, u sve relevantne predmete, te u neformalno i informalno obrazovanje. To će ljudima pružiti znanje i vještine za održivi razvoj, učiniti ih stručnijim i pouzdanijim te povećati njihove mogućnosti za djelovanje u korist zdravog i produktivnog života u skladu s prirodom[4] te uz brigu za socijalne vrijednosti, jednakost spolova i kulturnu raznolikost.

UN dekada odgoja i obrazovanja za održivi razvoj

UNESCO je razdoblje od 2005. do 2014. proglasio UN-ovom dekadom odgoja i obrazovanja za održiv razvoj. Ključni obrazovni principi doneseni su na Svjetskom samitu UN-a 2005, a uključuju: interdisciplinarnost i cjelovitost, vrijednosnu orijentiranost, kritičko mišljenje i rješavanje problema, multidisciplinarnost, sudjelovanje u donošenju odluka, primjenjivost i relevantnost za lokalnu zajednicu. Sudjelovanje i uključenost nužne su komponente odgoja i obrazovanja za održiv razvoj, s naglaskom na osnaživanje aktivnog građanstva, ljudskih prava i socijalnih promjena. Promjene su nužne na svim stepenima i u svim fazama obrazovanja i

[3]Gospodarsko i socijalno vijeće UN-a za Europu i Euroaziju

[4]Deklaracija iz Rija o okolišu i razvoju navodi da su ljudska bića u središtu interesa održivog razvoja te da imaju pravo na zdravi i produktivni život u skladu s prirodom (pogledati također Plan provedbe, Svjetski samit o održivom razvoju, UN, 2002).

obuhvaćaju socijalno učenje, što čini odgoj i obrazovanje za održivi razvoj širim procesom od svrhe samog obrazovanja (Davis i sur., 2008).

Analizirajući navedene nacionalne strategije i planove koncepta obrazovanja za održivi razvoj, može se zaključiti da se ne radi samo o procesu koji pomaže u prijenosu znanja, vrijednosti, stavova i ponašanja, nego je krajnja svrha koncepta usmjerena na osposobljavanje ljudi da samostalno definiraju i oblikuju alternativne načine života.

Značenje *didaktičkog koncepta* obrazovanja za održivi razvoj

Iako postoje brojni dokumenti (neki su navedeni u prethodnom poglavlju) koji govore o obrazovanju za održivi razvoj, još uvijek ne postoji jedno jedinstveno objašnjenje njegovog značenja. Sukladno tome, značenje koncepta obrazovanja za održivi razvoj je i dalje predmet brojnih rasprava (Bogović i Čegar, 2012).

Uzimajući u obzir razlike diljem svijeta te nejednakosti među pojedinim zemljama, nema potrebe tražitijedinstveno značenje obrazovanja za održivi razvoj, a potrebno je definirati raspon temeljnih načela za realizaciju koncepta na međunarodnoj razini. Bogović i Čegar (2012) navode da su neka od tih načela sljedeća: obrazovanje za održivi razvoj je proces učenja koji je utemeljen na idejama i mjeramaodrživog razvoja, a obuhvaća sve oblike i razine obrazovanja; obrazovanje za održivi razvoj je potrebno shvatiti kao cjelokupni paket za kvalitetnoučenje o temeljnim problemima današnjice (siromaštvo, klimatske promjene, ravnopravnost među spolovima, zaštita autohtonih kulturnih zajednica i sl.); obrazovanje za održivi razvoj podupire pet glavnih tipova učenja kojima se pružakvalitetno obrazovanje i daje poticaj održivom ljudskom razvoju (učiti biti, učiti živjeti zajedno, učiti znati, učiti kako preoblikovati društvo i sebe te učiti moći) i obrazovanje za održivi razvoj primjenjuje holistički pristup koji mu omogućava da postane ključ ostvarenja „Milenijskih ciljeva razvoja“ i ciljeva inicijative „Obrazovanje za sve“.

Bez obzira na to što svaka regija UN-a ima svoje viđenje održivog razvoja, sinteza izvješća svake regije pokazuje da svi dijele isto stajalište prema kojem se vrijednost obrazovanje za održivi razvoj može definirati kao:

- proces koji radi na osposobljavanju ljudi novim znanjima i vještinama koji pomažu u rješavanju problema globalnog društva;
- proces koji nastoji integrirati održive vrijednosti u obrazovni i odgojni sistem;

- proces koji pomaže u povećanju kvalitete obrazovnih programa, reformiranju postojećih te podizanju svijesti cijelog društva o važnosti koncepta obrazovanja za održivi razvoj i
- sveobuhvatni proces kojim se razvija poštovanje prema cijelom obrazovnom i odgojnom životu.

Budući da pitanje održivog razvoja zadire u sve sfere ljudskog života, obrazovne koncepcije moraju se kroz integrativni pristup razraditi i dopuniti elementima ostalih obrazovnih koncepcija. Uvođenje fenomena održivog razvoja u obrazovanje ne zahtijeva stvaranje nove obrazovne discipline, nego implicira sinergiju postojećih tematskih područja i njihovo povezivanje s različitim potrebama društva.

Na osnovu provedenih istraživanja autora (Bogović i Čegar, 2012) podaci pokazuju da se mogu izdvojiti četiri temeljna problema koja sprečavaju kontinuitet programskog toka u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj, a to su: nedovoljna osposobljenost nastavnika na svim razinama realizacije odgoja i obrazovanja za održivi razvoj; nepovezanost više različitih dijelova i sektora odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, slaba prisutnost koncepta o održivom razvoju i okolišu u nastavnom kurikulumu i slaba povezanost i neaktualnost trenutnih sadržaja u nastavnim programima.

Potrebne promjene i razvoj kreativne škole

Prema Hargreaves i Fullan (1992) veliki broj učitelja se ne osjeća dovoljno osposobljeno za izazove koje pred njih stavljaju današnje generacije učenika i stvaranje kreativne škole u budućnosti. Sukladno tome, jedno od najvećih značenja koncepta obrazovanja za održivi razvoj je taj što dolazi do jačanja nastavničkih kompetencija iskustvenim učenjem. Nastavnici su tako putem ovog koncepta usvojili brojne didaktičke i metodičke kompetencije obrazovanja i odgoja za održivi razvoj, te su stekli komunikacijske vještine potrebne za rasprave o održivom razvoju. „U središtu pozornosti nije bilo samo preuzimanje stručnog znanja nego i promišljanje o samostalnoj organizaciji procesa učenja. Svjesno su mogli odlučiti koje metode istraživanja u svome projektu žele iskoristiti“ (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2011: 58). Za razliku od navedenog postoje i drugačiji podaci koji svakako govore u prilog potrebe za obrazovanje za održivi razvoj, a to su

rezultati OECD –TALIS studije[5] koji su pokazali da obrazovni rezultati učenika ne mogu nadići kvalitetu učitelja (poučavanja).

Ukoliko se žele uvesti promjene i ići u smjeru razvoja kreativne škole, prema Bogoviću i Čegaru (2012) potrebno je uvrstiti sve tri dimenzije obrazovanja za održivi razvoj u obrazovne smjerove, programe i predmete, a to su: sociokulturna dimenzija – dimenzija koja je vezana za sigurnost i mir ljudi, njihova prava, spolnu ravnopravnost, kulturnu raznolikost i razumijevanje drugih kultura; ekološka dimenzija – dimenzija koja je vezana za ekološke probleme (klimatske promjene, urbanizacija, elementarne nepogode, ruralni razvoj itd.) i ekonomska dimenzija – dimenzija koja se odnosi na korporativnu odgovornost, tržišno gospodarstvo i reduciranje siromaštva.

Postoji više dimenzija održivosti na koje treba misliti prilikom obrazovanja i prenošenja znanja učenicima. Već navedene biološka i ekološka održivost su održivost samog života i našeg prirodnog doma, a ekonomska održivost podrazumijeva sposobnost obnavljanja produkcije usluga i roba, kako bi se opstalo i stvarao profit. Socio-kulturna održivost znači sposobnost zajednice ili nekog društva na određenom teritoriju da svojim djelovanjem i načinom života obnavlja svoj identitet i prenosi usvojene vrijednosti, dok je politička održivost sposobnost samodeterminacije nekog društva, da ono samo zna *krojiti svoju sudbinu*. Integralna je održivost na djelu onda kada se paralelno razvija održivost svih navedenih dimenzija (Lay, 2007; prema Rodić, 2010). Šoljan (prema Uzelac, 2008) navodi sljedeća polazišta i odrednice obrazovanja za održivi razvoj:

- ono nije jednokratno učenje i konačni rezultat uspjeha, nego je trajna potreba za angažmanom djece i odraslih u učenju;
- povezano je sa stalnim promjenama te su znanja o održivom razvoju sklona promjenama;
- odgoj i obrazovanje za održivi razvoj tjera nas da budemo ukorak sa znanstvenim i drugim postignućima na tom polju te da i mi upravljamo budućnošću tog polja;
- ono pokazuje tendenciju obuhvaćanja svih ljudi u svim životnim dobima.

Uvođenjem prethodno navedenih dimenzija u nastavne planove i programe dobili bismo stručnjake koji bi bili sposobni za prihvatanje svih mjera koje propisuje proces odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u smjeru iskorištavanja kompetencija za kreiranje kreativnih izmjena u školama.

[5]www.oecd.org/edu/talis ili OECD TALIS (2009) Creating Effective Teachingand Learning Environments: First Results from TALIS

Primjena odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u nivoima obrazovanja

U sadašnjim nastojanjima kontinuitet odgoja i obrazovanja za održivi razvoj valja tražiti u primjeni, u osnovnom odgoju i obrazovanju, najučinkovitijih svojstava metoda učenja *predškolskog odgoja* (Lepičnik-Vodopivec, 2006). Istodobno, misli se na stvaranje uvjeta za veće uvažavanje fleksibilnosti u organizaciji aktivnosti te zabave i rekreacije u obliku igre, za istraživanje, za korištenje sredstava koja su djetetu poznata i koja su sastavni dio predškolskog i/ili obiteljskog života i sl. U tom kontekstu, vizualno-estetske karakteristike prostora jedne su od važnih faktora percepcija okoliša (Uzelac i Pejčić, 2003). Istodobno, *odgoj i obrazovanje u osnovnoj školi* mora voditi brigu o zahtjevima *srednjoškolskog odgoja i obrazovanja* za održivim razvojem. Naime, povezivanje osnovnih i srednjih razina odgoja i obrazovanja za održivi razvoj, također, nalaže određena prilagođavanja, odnosno izbjegavanje odvojenog razvoja učenja, sada u tri odgojno-obrazovne razine (predškolska, osnovnoškolska i srednjoškolska razina), s tendencijom daljnjeg produžavanja (Huckle, 2006).

Općenito, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj u školi mora pružiti više od uskog učenja i poučavanja zaštite prirode, iako to i dalje ostaje važno (xxx: 2003. Environmental education in the formal School of Southeastern Europe). Nije dovoljno naglašavati samo potrebu novih znanja i informacija s kojima se suočava okoliš danas, pri tome da se zanemari ne samo smisao promjena u školi po razvoj osjetljivosti i svijesti za održivi razvoj, već naglašavati i potrebu proširenja dimenzija dječjeg/učeničkog neposrednog fizičkog i kulturnog okoliša.

Uspješnost škole se određuje raznovrsnim poticajima u stjecanju i praktičnoj primjeni osnovnih vrijednosti održivog razvoja, čime je moguće učiniti značajan pomak od klasičnog pristupa učenju o održivom razvoju (Faulstich i Zeuner, 2000). To znači da o otvorenim pitanjima, postavljenim u nekim drugim radovima, bilo da su nam iznimno zanimljiva i/ili provokativna, ostaju po strani, a tiču se, naprimjer, vođenja ka održivom razvoju, odnosno učenju putem djelovanja (Lay, 2007). U suštini, radi se o shvaćanju prema kojem bi škola morala poticati razvoj takvih znanja, vještina, stavova i ponašanja s pomoću kojih će djeca/učenici moći odgovoriti na sadašnje i buduće zahtjeve održivog razvoja koje će im postaviti obitelj, srednja škola, radno mjesto i društvena zajednica. Samim postavljanjem zahtjeva škola upravo postaje poligon za primjenu didaktičkih aspekata „zelene pedagogije“ i stvara bolje preduslove da škola bude kreativnija u budućnosti.

Kreativni nastavni planovi i programi i „zelena pedagogija“

U pripremi programa obrazovanja za održivi razvoj važno je prikupiti pozitivne i uspješne primjere. Nikome neće biti poticajno ući u projekt koji je borba s vjetrenjačama. Kažu da nema ništa stimulativnije od uspjeha. Stoga se treba usmjeriti na moguće i ostvarivo, s pogledom u budućnost koju sami oblikujemo i koju ovisno o našim svakodnevnim izborima, možemo učiniti svijetlom i optimističnom.

Somolanji i Bognar (2008) navode kako danas u službi odgoja i obrazovanja dominira proučavanje kreativnosti te da se škola kao mjesto sistemskog razvijanja smatra jednom od osnovnih predispozicija za razvoj kreativnosti. Ističu i to kako je nastava u školi jedinstven i neponovljiv proces, a svaki razred (i svaki učenik) čine sistem za sebe. Svi se oni odlikuju svojim posebnostima i individualnim potrebama kojima se svaki učitelj mora prilagoditi.

Kreativnostu školi mogu kočiti i preopširni nastavni programi, neadekvatni planovi te neadekvatna i pretjerana oslonjenost na udžbenike i ostale propisane materijale (priručnici, nastavni i radni listići, radne bilježnice i slično). Pomenuti nastavni planovi i programi su kao i obrazovanje za održivi razvoj, nagnuće svake moderne pedagogije u nastojanju da se obrazovne ustanove uključe u rješavanje aktualnih društvenih i okolišnih problema. Pritom se školi i obrazovanju ne namjenjuje neka izolirana uloga, nego odgojno-integrativna zadaća s obzirom na pojavljivanje različitih faktora koji u tome procesu participiraju. Prilika je to da se već kod određenja cilja savremenog odgoja, zatim preko izbora novih sadržaja, oblika i načina učenja, sve do osposobljavanja učitelja da djeluju na primjeren, profesionalno kompetentan i kreativan način, doprinese razvijanju kulture očuvanja životnog okoliša. Razvoj ovoga područja usko je povezan s idejom strukturiranja nastavnih planova i programa kao optimalnog puta ostvarenja planiranih zadataka odgoja, autonomije škole i slobodnog razvoja učeničkih potencijala.

U odgoju i obrazovanju za održivi razvoj treba svakako voditi računa da se ono ne odvija na način *ovdje i sada*, već *sada za sutra*, ponajprije jer ono uključuje znanja i vještine za suživot i snalaženje u današnjem svijetu promjena.Jedna cjelovita slika kurikuluma vodi nas mogućim odgovorima na ovo pitanje. Ona pritom polazi od onih kurikulumskih teorija, zatim metodologije, njegove konstrukcije i izrade, što u okvire trajnih vrijednosti ugrađuje promjenjive zadatke i sadržaje temeljene na uvažavanju razvojnih i kulturoloških društvenih potreba, obrazovnih ciklusa, zatim odgojno-školskih razina te zadovoljenje obrazovnih područja i stručnih kompetencija uz pomoć adekvatne nastavne tehnologije. Radi se, dakle, o čitavom nizu pedagoških koraka koji se

primjenjuju kod izrade školskog kurikuluma, kao što su: strategiji izbora pristupa i sadržaja; međuodnosu cilja, zadataka i sadržaja; didaktičko-metodičkoj transformaciji sadržaja; organizaciji školskog rada kao pedagoškog-komunikacijskog okoliša; konfiguraciji znanja i obrazovanja; standardima, taksonomiji i katalogizaciji obrazovanja; kurikulumskoj mreži skrivenih suodgajatelja i sukonstruktora kurikuluma; revizijama i zahvatima koji izazivaju „stručnu i javnu buru“ (Previšić, 2008).

Naravno, kako je svaki dobro strukturirani kurikulum, prije svega, otvorena i kreativna knjiga u koju je moguće, i nužno, uvijek unositi inovativne sadržaje i ideje što pridonose realizaciji postavljenog cilja i zadaća savremenog odgoja, obrazovanja i socijalizacije, to se i ovo može shvatiti tek kao postavljeni pedagoški radni okvir.

Kreativni ciljevi pomenutih nastavnih planova i programa bi trebali omogućiti učenicima da postanu uspješni učenici koji uživaju u učenju i postižu rezultate; samopuzdani pojednici koji su osposobljeni živjeti sigurne, zdrave i ispunjene živote i odgovorni građani koji pozitivno doprinose zajednici. Samim tim škole sa kreativnim NPP-ima omogućavaju učenicima da imaju osnovne vještine usvajanja literarne, matematičke pismenosti i informacijske i komunikacijske tehnologije; da su kreativni, snalažljivi i sposobni prepoznati i riješiti probleme; da imaju istraživačke umove i razmišljanja; da kvalitetno komuniciraju; razumiju način na koji uče i uče iz vlastitih pogrešaka; sposobni su učiti samostalno i sa drugima; poznaju velike ideje i događaje koji oblikuju svijet i uživaju u učenju i motivirani su na postizanje najboljeg što mogu sada i u budućnosti.

Prema Previšić (2008) temeljne vrijednosti koje bi obrazovanje za održivi razvoj trebalo promicati, sasvim je moguće strukturno integrirati u kurikulum savremenoga obrazovanja mladih. To su primjerice: poštivanje prava i dostojanstva čovjeka, uvažavanje kulturne, prirodne i društvene raznolikosti među ljudima, poštivanje prava i potreba budućih generacija, očuvanje životne okoline i života na Zemlji, kao i razvijanje odgovornosti za mir i nenasilje, kako prema socijalnoj, tako i prema prirodnoj okolini. Sve je ove sadržaje i načine didaktičkog rada u području čovjekova zdravog razvoja, potrebno provoditi kroz partnerstvo i povezivanje ljudi širom svijeta. To će pomoći i samopraćenje i vrednovanje znanja učenika s gledišta održivog razvoja te pomoći uočavanju dostignuća, ali i problema na lokalnim, regionalnim pa i međunarodnim razinama.

Kreativne škole kao posljedica „zelene pedagogije“

Da bismo govorili o kreativnim školama, one bi trebale u svojim odgojno obrazovnim programima uključivati neke od ključnih pojmova kao što su: kritičko mišljenje, razumijevanje i sistemno promišljanje složene stvarnosti koja nas okružuje, promišljanje okrenuto budućnosti, planiranje promjena i upravljanje promjenama, interdisciplinarna povezanost, prilagodba stečenih iskustava različitim kontekstima konkretne stvarnosti, donošenje odluka čak i u nesigurnim okolnostima, sposobnost suočavanja s krizama i različitim opasnostima odgovornog djelovanja i na lokalnoj i na globalnoj razini, utvrđivanje i objašnjavanje vrijednosti, sposobnost da se djeluje uz poštivanje drugoga te da se prepoznaju sudionici i njihovi interesi, kao i sposobnost da se na demokratski način sudjeluje u donošenju odluka i dogovara i postiže konsenzus. U većini zemalja ovim se pojmovima najveća pozornost poklanja u osnovnom i općem srednjem obrazovanju, nešto manja u strukovnom obrazovanju i obrazovanju nastavnika te općenito u visokoškolskom obrazovanju. U predškolskom odgoju i obrazovanju tome se ne poklanja gotovo nikakva pažnja. To bi značilo da je u mnogim dijelovima svijeta uloga predškolskog odgoja i obrazovanja u planiranju i provedbi obrazovanja za održivi razvoj potcijenjena (Rodić, 2010).

Ali, prema podacima koje daju autori Elliot i Davis (2009) proteklih godina postoji tendencija da se projekti iz područja obrazovanja za okoliš vežu uz područje „zelenih pitanja“. Kako bi se vratili originalnoj ideji o održivosti iz sredine prošlog stoljeća, australski odgajatelji i istraživači preuzeli su koncept o održivosti koji nije kompromitiran negativnostima razvoja. Takvo obrazovanje za održivost pažnju usmjerava na pedagogiju ljudi kao pokretača promjena.

Spoznaja da je dijete građanin svijeta, i spoznaja razlike između djeteta i odraslog, vodi do moralnih i etičkih pitanja te ravnoteže među vrijednostima – naprimjer, solidarnosti nasuprot individualnosti. I djeca i odgajatelji trebaju kompetencije kao što su hrabrost, integritet, kritičko mišljenje i odgovornost. Slušajući i uvažavajući djecu, stvaramo prave susrete gdje se mogu graditi odnosi i učenje (Johansson, 2009). Unatoč tome, istraživanja pokazuju da su sa stajališta odgajatelja najpoželjnije vrijednosti disciplina i poslušnost. Potiču li onda ustanove ranog i predškolskog odgoja kritičko mišljenje?Održiv razvoj možemo uključiti u planove pedagoških aktivnosti ukoliko ga oblikujemo kao viziju ili perspektivu, a ne kao tačno određen sadržaj (Hägglund i Pramling Samuelsson, 2009).

Zaključak

Važnost implementiranja odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u svakodnevni rad škola ogleda se u osiguravanju budućih genereacija koje su svjesne svijeta u kojem žive i koje su spremne na promjene. Od kada je krajem 80-ih godina prošlog stoljeća nastao kao jedan od prevladavajućih koncepata naše civilizacije, održivi razvoj učimo preko položaja, važnosti i odnosa tri nosiva stupa: okoliša, društva i gospodarstva. Ako govorimo o obrazovanju koje je osnova za razvoj škola, u smjeru pozitivnih promjena, onda moramo raditi na promjenama ustaljenih stupova. Promjene bi trebale ići u smjeru *dobrobiti za sve, aktivnom djelovanju i povezivanju.*

Nepostojanje kontinuiteta u procesu odgoja i obrazovanja za održivi razvoj najčešće se ogleda u nedostatnim znanjima i umijećima nastavnika, u nepovezanosti različitih segmenata, nedovoljnim sadržajima o okolišu i održivom razvoju u nastavnim kurikulumima, te nepovezanosti tih sadržaja u nastavnim programima. Razlog ovoga je i u fokusiranju na sadržaje obrazovanja i odgoja za održivi razvoj, a ne na njegovu bit. Također, zbog ustaljene tradicionalne podjele na naučna područja i predmete, učenici i studenti nisu u mogućnosti da steknu uvid u cjelinu zbivanja oko njih, jer pokušaji uvođenja novih predmeta su ostali, uglavnom polazna modifikacija.

Da bi se podržala „zelena pitanja“, neophodno je da didaktički koncepti kao što su izmjene prilikom planiranja nastavnih kurikuluma, a koje se odnose i na potrebe raznih zvanja i značaja održivog razvoja za područja rada postanu i realizacija. Za sveobuhvatnu podršku neophodno je implementirati sve dimenzije održivosti u sve relevantne predmete, programe i smjerove.

Preduvijeti za uvođenje „zelene“ koncepcije su i: vizije (ciljevi), motivacija (htjeti, trebati/ morati, smjeti), moć (znanje, kritičko razmišljanje, sistemno razmišljanje, sposobnosti, osjećaj vlastite učinkovitosti) i djelovanje (planiranje, djelovanje i evaluacija). Također, možemo govoriti i o osiguravanju optimizma nasuprotpriznavanju društvenih problema. Pedagoška vizija ne smije predlagati jedinstven pogled jer je stvarnost kompleksna i pluralistička i školsko obrazovanje ne smije biti jedini oblik OOR-a jer su nužne i druge promjene.

Postavlja se pitanje kako dovesti u pedagošku vezu: globalizaciju koja se, htjeli mi ili ne, jednostavno događa; održivost kao proces i razvoj kao poželjnost tih mijena i događanja, prema kurikulumskoj praksi odgoja i obrazovanja u našim školama? Imamo li pritom hrabrosti za realnost i promjene koje se odnose na sociokultrnu, ekološku i ekonomsku dimenziju? Nedovoljno razvijena kulturna, društvena i ekonomska osnova u tehničkim i prirodno naučnim programima obrazovanja te slaba zastupljenost prirodno naučnih koncepata u društveno obrazovnim

usmjerenjima uzrokovala je nerazvijen holistički način razmišljanja kod mlađe populacije. „Stoga, umjesto da novi koncept održivog razvoja stvori pretpostavke za transformaciju postojećeg obrazovnog sistema u smjeru stvaranja održivog društva, on je djelomično asimiliran u sam obrazovni sistem, bez većih uticaja na svijest ljudi“ (Bogović i Čegar, 2012: 237).

Literatura

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2011). *Obrazovanje za održivi razvoj*. Priručnik za osnovne i srednje škole. Zagreb: Domagoj Dizajn d.o.o.
2. Bogović, D. i Čegar, N. Š. (2012). *Obrazovanje za održivi razvoj*. U: Karaman Aksentijević, Nada. ur. Obrazovanje za održivi razvoj. Ljudski potencijali i ekonomski razvoj. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Ekonomski fakultet. Str. 232-242.
3. xxx: (2003). *Environmental Education in the formal School of Southeastern Europe* – needs, achievements, partnership, perspectives, FullReport.
4. Elliott, S. & Davis, J. (2009*). Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood*. International Journal of Early Childhood, 41(2), 65-78.
5. Faulstich, P. i Zeuner, C. (2000). *Učenje tijekom života u mrežama*. U: Perspektive i tendencije obrazovanja odraslih u Europi. Zagreb: Hrvatska zajednica pučkih otvorenih učilišta. Str. 41-45.
6. Hägglund, S. & Pramling-Samuelsson, I. (2009). *Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship*. International Journal of Early Childhood, 41(2), 49-64.
7. Hargreaves, A. i Fullan, M. (1992). Understanding Teacher Development. New York:Teachers College Press.
8. Huckle, J. (2006). *Education for Sustainable Development: A Briefing Paper for the Training and Development Agency for Schools*. Revised edition. Preuzeto sa: https://huckleorguk.files.wordpress.com/2016/10/huckle2006.pdf
9. Johansson, E. (2009). *The preschool child of today – the world-citizen of tomorrow*? International Journal of Early Childhood, 41(2), 79-96.
10. Lay, V. (2007). *Vizija održivog razvoja Hrvatske*, u: Lay, V. ur. Razvoj sposoban za budućnost. Prinosi razmišljanju održivog razvoja Hrvatske. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
11. Lepičnik-Vodopivec, J. (2006). *Okoljska vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: AWTS.

12. NSOR Bosne i Hercegovine, Preuzeto sa: https://bosniaherzegovina.un.org/bhs/129388-partnerstvo-za-odrzivi-razvoj-okvir-saradnje-bosne-i-hercegovine-i-ujedinjenih-nacija-za. Zadnji pregled, novembar 2022.
13. Pavić-Rogošić, L. (2010). *Održivi razvoj*. Preuzeto sa: https://www.odraz.hr/wp-content/uploads/2020/10/odrzivi_razvoj.pdf
14. Previšić, V. (2008). *Globalne dimenzije održiva razvoja u Nacionalnom školskom kurikulumu*. U: Uzelac, V. ur. Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Rijeka: Učiteljski fakultet.
15. Rodić, I. (2010). *Kako spasiti našu jedinu Zemlju*? Školske novine, 40(61): 15-18.
16. Sellin, Siv (2003). *The Haga Declaration*, u: Education for Sustainable Development in the Baltic Sea Region, Chapter 2, Undervisnings Ministeriet.
17. Somolanji, I. i Bognar, L. (2008). *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*. Život i škola, 19, 87-94.
18. Davis, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling Samuelsson, I., Siraj-Blatchford, J., & Valladh, P. (2008). *The Gothenburg recommendations on education for sustainable development*.
19. UNESCO (2007). *Prema društvima znanja*. Svjetsko izvješće. Zagreb: EDUCA.
20. Uzelac, V. i Pejčić, A. (2003). *Pristupi i tendencije odgoja i obrazovanja za okoliš: poseban osvrt na učitelje*. Zagreb: Napredak, 144 (2003), 3; 328-338.
21. Uzelac, V. (2008). *Teorijsko-praktični okvir cjeloživotnog učenja za održivi razvoj*. U: Uzelac, V. ur. *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.

CREATIVE TEACHING FOR A SUSTAINABLE FUTURE

Abstract

We live in a time of rapid changes in all areas of science, technology and the way of communication and living of the human community. We ask ourselves every day how much school prepares for these changes and for life in a new multimedia environment. Experts must constantly ask themselves what has the greatest influence on the learning and development of young people in such a rich media environment. The list of the most important competencies for life has been significantly changed and expanded compared to the last century. Education and learning experts try to predict possible changes in the field of content and learning methods at the beginning of the 21st century. The main questions to which one tries to find answers are: what should be learned, how to learn, where to learn, why to learn, and what is the relationship between the answers to these questions and the new educational environment.

This paper provides a definition of the main terms related to education for sustainable development, as well as an overview of important years and documents that are key to the beginning of the story of sustainable development. The history of the concept of sustainable development, its features, principles and the importance of implementation in schools / curricula are briefly explained. Furthermore, the determinants that education and training must have for sustainable development, arguments that confirm its necessity, possible bearers and those responsible in the process of developing a creative school in the future are presented.

Keywords: *sustainable development, creativity, upbringing, education*

UDK 159.922.8.07
Pregledni rad

Nermin Mulaosmanović
Hazim Selimović

POVEZANOST STRAHA OD NEGATIVNE SOCIJALNE EVALUACIJE, SAMOPOŠTOVANJA I ZADOVOLJSTVA TJELESNIM IZGLEDOM MLADIH

Sažetak

Tijelo je najvidljiviji dio pojedinca, uvijek izloženo pogledu drugih, za razliku od personalnih karakteristika. Svaka osoba posjeduje mnoge predodžbe, mišljenje i osjećaje o vlastitom tijelu, uključujući cjelokupan izgled, specifična područja i dijelove tijela. U razdoblju mnogih promjena u adolescenciji osim na privikavanje promjena u vlastitom tjelesnom izgledu, potrebno je usvojiti nove oblike ponašanja i uloge koje ih približavaju i odraslim. Najelementarniji nivo self-koncepta je svakako percepcija sopstvenih tjelesnih karakteristika ili slika svog tjelesnog izgleda.Također, u ovom periodu života razvija se svijest o važnosti dojma koji se ostavlja na druge, gdje proizilazi i osjećaj odgovornosti za ishod interakcija. Javlja se sve veća zabrinutost za ishode socijalnih situacija i dovodi do veće vjerovatnosti za pojavu straha od negativne socijalne evaluacije. Mladima je općenito vrlo važan sud o njihovom fizičkom izgledu, o kojem uglavnom ovisi i samopoštovanje. Tjelesne promjene mogu da utiču na tjelesno zadovoljstvo tokom adolescencije jer u relativno kratkom vremenu dolazi do drastičnih promjena izgleda, te adolescentima tjelesni izgled postaje jedna od najvažnijih briga. Fizičko sazrijevanje u ranoj adolescenciji može negativno uticati na samopoštovanje. Osnovni problem rada je bio ispitati odnos između straha od negativne socijalne evaluacije, samopoštovanja i zadovoljstva tjelesnim izgledom kod mladih, dok je cilj bio utvrditi da li su samopoštovanje i strah od negativne socijalne evaluacije značajni faktori u objašnjenju zadovoljstva tjelesnim izgedom mladih? Populaciju u istraživanju su činili adolescenti uzrasta od 15 do 18 godina, čiji je uzorak brojao 1172 ispitanika. U istraživanju su korišteni sociodemografski upitnik, skala straha od negativne evaluacije koju je adaptirao Leary (1983), skala samopoštovanja (Rosenberg 1965), upitnik zadovoljstva tjelesnim izgledom (Mendelson, Mendelson i White, 2001). Upitnici u ovom istraživanju su pokazali dobre metrijske karakteristike. Dobijeni rezultati pokazuju da postoji značajna pozitivna povezanost

između samopoštovanja i zadovoljstva tjelesnim izgledom, te negativna značajna povezanost straha od negativne evaluacije sa zadovoljstvom tjelesnim izgledom. Navedene prediktorske varijable objašnjavaju oko 17,7 % varijance zadovoljstva tjelesnim izgledom. Nisu utvrđene spolne i dobne razlike u zadovoljstvu tjelesnim izgledom kod mladih. Sve navedeno ukazuje da je potrebno raditi sa mladima na razvoju pozitivne slike o sebi i strategijama uspješnog nošenja sa socijalnim evaluacijama.

Ključne riječi: *strah od negativne evaluacije, samopoštovanje, zadovoljstvo tjelesnim izgledom, mladi*

Uvod

U vrijeme adolescencije veoma važno postaje mišljenje vršnjaka iako je mišljenje roditelja i dalje važno. Oni su skloni da budu zadovoljni sobom ako njima važne osobe imaju dobro mišljenje o njima. Prema Schlenker and Leary(1982) oblik anksioznosti koji nastaje iz stvarne prisutnosti ili očekivanja socijalne evaluacije u stvarnim ili zamišljenim socijalnim situacijama naziva se socijalna anksioznost. Kao što se može vidjeti ona je karakterizirana zabrinutošću u vezi s tim da li će je i kako drugi vrednovati. Ljudi nastoje kod drugih ljudi stvoriti pozitivne socijalnopoželjne dojmove. Dakle, prisutne su kognitivna, afektivna i bihevioralna komponenta. Jedan od aspekata socijalne anksioznosti je strah od negativne evaluacije. Odnosi se na stepen u kojem pojedinci doživljavaju bojazan pri mogućnosti da ih drugi negativno evaluiraju (Radovanović i Glavak, 2003). Također Levinson i sar. (2013) ističu da se odnosi na strah osobe da će biti negativno procijenjena. Negativna procjena se može odnositi na težinu ili izgled osobe, s obzirom na to da su opažljivi izvana, a može biti pod uticajem socijalnih pritisaka mršavosti ili pak predrasuda i diskriminacije vezanih uz tjelesnu težinu (Titchener i Wong, 2015). Takav strah pojedinca da će drugi njegov izgled negativno procijeniti se naziva strah od negativne evaluacije tjelesnog izgleda (Lundgren i sur., 2004). Javljanje straha je primjetno kako pri aktivnoj evaluaciji tako i prema zamišljenoj evaluaciji. Konstrukt socijalne evaluacije u psihologiji se počeo intenzivno spominjati šesdesetih godina u okviru različitih istraživačkih problema naročito u međupodručju socijalne psihologije i psihologije ličnosti (Barušić, Milas i Rimac, 2003). Ideja da se ispitanici pri odgovaranju na psihološkim instrumentima rukovode strahom od negativnog društvenog vrednovanja izvorno se pripisuje Crowne-u i Marlowe-u (1960) a potom su istraživanja i operacionalizacije ovog konstrukta otišle do neslućenih razmjera. Ljudi se međusobno razlikuju u stepenu doživljavanja i ispoljavanja socijalne anksioznosti.

Evaluativni aspekt samopoimanja naziva se samopoštovanje. Odnosi se na stepen u kojem osoba ima opći osjećaj vrijednosti i valjanosti (Rosenberg, 1965., 1979.). Adolescenti oba spola zabrinuti su za svoj izgled. Neka istraživanja pokazuju da je procjena vlastita tjelesnog izgleda od najveće važnosti za samopoštovanje adolescenata (Harter, 1990). Adolescenti su skloniji tome da budu zadovoljni sobom ako smatraju da njima važne osobe, imaju dobro mišljenje o njima. Dok se samopoštovanje usmjerava na brige o uspjehu u različitim domenama života, zadovoljstvo tijelom je usmjereno jedino na brigu oko osobnog tjelesnog izgleda. Samopoštovanje je dobrim dijelom ovisno kako nas drugi vrednuju. Ono je povezano sa emocijama koje su sastavni dio

međuljudskih odnosa. Veće samopoštovanje determinira veće uvažavanje i cijenjenje sebe kao i pozitivno mišljenje o sebi. Obično se termin samopoštovanja koristi da bi izrazili globalno vrednovanje sebe. Postoji mnogo definicija samopoštovanja, pa tako Rosenberg (1965) definira samopoštovanje kao pozitivan ili negativan stav o sebi. Prema Radovanović i Glavak (2003) evaluativni aspekt samopoimanja naziva se samopoštovanje i to je stepen u kojem osoba ima opći osjećaj vrijednosti i valjanosti. Prema Mark Leary (1995) samopoštovanje je unutrašnja mjera za blagostanje u socijalnim odnosima. Ima dvojaku prirodu, što znači da obuhvata i opće i specifične procjene samog sebe naprimjer, i vlastite procjene koje predstavljaju opće karakteristike individue i one koje reflektiraju individuin osjećaj sposobnosti kroz različite domene kao što su kognitivna, društvene, atletske i fizičke kompetencije. Ključnu ulogu u razvoju niza poremećaja mogu da imaju nestabilan pojam o sebi i nisko samopoštovanje (Mirjanić i Milas, 2009).

Najelementarniji nivo self-koncepta je svakako percepcija sopstvenih tjelesnih karakteristika ili slika svog tjelesnog izgleda. Njegov razvoj je vezan za rano djetinjstvo i ostvaruje se tokom cijelog života i važan je dio samopoimanja, samopoštovanja, naročito kod adolescenata (Radovanović i Glavak, 2003). Tjelesno samopoimanje se različito definira u zavisnosti od područja. Subjektivna reprezentacija tjelesnog izgleda i tjelesnog iskustva se u stručnoj literaturi naziva slika ili predodžba tijela, odnosno body image (Pokrajac-Bulian i sar., 2004), dok se podatak o tome koliko je pojedinac zadovoljan svojim tjelesnim izgledom i kako ga procjenjuje naziva zadovoljstvo tijelom ili body esteem (Abdollahi i sar., 2016). Proučavanje ovih konstrukata je započelo u granama kliničke psihologije i psihijatrije, u kontekstu istraživanja poremećaja hranjenja (Grogan, 2006). Fisher (1966) smatra da je tijelo ekran na kome jedinka projektuje svoje brige. Savremeno društvo je društvo u tranziciji, narcističko društvo (Ćurčić, 2003). Vlastito tijelo doživljavamo kao lijepo ili ružno, spretno ili nespretno, slabo ili snažno. Ovi sudovi su praćeni emocijama kao što su zadovoljstvo i nezadovoljstvo. Slika ili predodžba tijela (body image) je subjektivna reprezentacija tjelesnog izgleda i tjelesnih iskustava i značajan je aspekt psihološkog i interpersonalnog razvoja u adolescenciji (Pokrajac-Bulian i Stubbs, 2004).

Značajan doprinos u istraživanju zadovoljstva tijelom su napravili Mendelson i saradnici (2001) čiji rezultati, potvrđeni i u drugim istraživanjima (Confalonieri i sur., 2008), ukazuju na postojanje tri glavne domene koje su uključene u ukupno zadovoljstvo tijelom osobe. To su: (1) zadovoljstvo izgledom, (2) zadovoljstvo težinom i (3) atribucije. Spomenuta pretpostavka proizlazi iz stajališta da zadovoljstvo tijelom pobliže određuju generalni osjećaji osobe o vlastitom

izgledu (zadovoljstvo izgledom), zadovoljstvo tjelesnom težinom (zadovoljstvo težinom) te percepcija procjene vlastitog tijela od strane drugih (atribucije) (Mendelson i sar., 1996). Kako se radi o subjektivnoj procjeni, ona nije nužno povezana s objektivnom stvarnošću, te je podložna promjenama koje mogu biti pod uticajem različitih faktora (Pokrajac-Bulian i sar., 2004).

Thompson i van den Berg (2002); predlažu sljedeće komponente stava prema tijelu: globalno subjektivno nezadovoljstvo, afektivna uznemirenost izgledom tijela i kognitivni aspekt slike tijela. Globalno subjektivno nezadovoljstvo odnosi se na opće zadovoljstvo ili nezadovoljstvo izgledom tijela. Afektivna uznemirenost izgledom tijela odnosi se na emocije koje osoba preživljava u vezi izgleda, uključujući anksioznost i neugodu. Kognitivni aspekt slike tijela se odnosi na ulaganje u vlastiti izgled, usmjerenost pažnje na tijelo, mišljenje o vlastitom tijelu i tjelesnim iskustvima, iskrivljene misli ili vjerovanja o tijelu, atibucije i ostale kognitivne komponente. Smatra se da je način na koji osoba percipira i doživljava svoje tijelo značajno povezan s načinom na koji percipira sebe. Razvoj predodžbe o vlastitom tijelu temelji se na interakciji s prvim skrbnicima, međutim, kako se odvija proces odrastanja, osoba širi svoj interakcijski krug, izraženija postaje i uloga šire socijalne okoline. Faktore koji utiču na predodžbu o vlastitom tijelu je pokušao identificirati Slade (1994) koji ističe sedam faktora: dotadašnja senzorna iskustva vezana za vlastito tijelo, dotadašnja promjena u tjelesnoj težini, kulturalne i socijalne norme, individualni stavovi vezani za tjelesnu težinu i oblik tijela, kognitivne i afektivne varijable, individualna psihopatologija i biološke varijable. Smatra se da je tjelesno samopoimanje determinirano subjektivnom percepcijom svog tijela (njegova izgleda i funkcije), internaliziranim emocionalnim iskustvom o tijelu, internalizacijom reagiranja okoline na tijelo subjekta, te time kakve je standarde i očekivanja o svome izgledu osoba izgradila, odnosno kakva je za nju idealna slika tijela.

Opća tjelesna privlačnost, izgled lica i tjelesna težina vrlo su važne za opće tjelesno samopoimanje, ne samo u pubertetu nego i u kasnoj adolescenciji (Matić, 2008). U adolescentnom periodu slika pojedinca o vlastitom tijelu doživljava značajne promjene, dok fizički izgled postaje jedan od temelja na kojem se gradi identitet. Počinje upoznavanje sa promjenama na tijelu te spoznaje da tijelo funkcionira na odrastao način, da ima snagu, koordinaciju i reproduktivnu sposobnost. Promjene koje se događaju u adolescenciji doprinose da tjelesni izgled postaje jedna od najvažnijih briga adolescenata. Promjene mogu biti doživljene i na traumatičan način stoga mogu dovesti do promjene u samopoimanju i vrednovanju vlastitog integriteta. Različiti učinci

slike o vlastitom tijelu mlade osobe variraju od osjećaja sigurnosti u samog sebe, do gubitka samopouzdanja, straha, nesigurnosti (Laklija i Urbanc, 2007).

Ranija istraživanja

Navodi se da je jedan od važnih posrednika sociometrijskog statusa nekog pojedinca upravo njegov fizički izgled i stepen fizičke atraktivnosti (Zubić i Burušić, 2009). Skup fizičkih značajki koji odražavaju fizičku atraktivnost predstavljaju najdostupnija obilježja koja najčešće predstavljaju i prvu informaciju o nekoj osobi. Stoga se može reći da fizička obilježja čine veliku ulogu u stvaranju dojmova i kreiranju mišljenja o nekoj osobi. Tjelesnost u razvoju ličnosti ima značajnu ulogu za uspostavljanje granice između pojedinaca i okoline, tj. između onoga što mi shvatamo između „ja" i „ne ja".

Prema istraživanjima Harter (1990) procjena vlastitog tjelesnog izgleda je od najveće važnosti za samopoštovanje adolescenata. Rodin, Silberstein i Striegle-Moore (1985) smatraju da je nezadovoljstvo tijelom toliko učestalo u normalnoj populaciji da predstavlja "normativno nezadovoljstvo". Prema njima, srž nezadovoljstva tijelom čini diskrepanca između percipiranog tjelesnog izgleda i idealnog tjelesnog izgleda, koji je obično određen socijalnim i društvenim standardima. Cliford (1971), Davis i Furnham (1986) ističu da su djevojke i žene manje zadovoljne svojim tjelesnim izgledom nego muškarci i da je nepovoljna slika prisutnija u mlađih adolescentica. Također, Fallon i Rozin (1985) su proveli istraživanja koja pokazuju da je nezadovoljstvo tijelom vezano više uz žensku populaciju. Izgled lica, tjelesno samopoimanje i tjelesna težina veoma su važne za opće tjelesno samopoimanje. Niz istraživanja pokazao je da je opći osjećaj samopoštovanja usko povezan sa zadovoljstvom vlastitim tijelom. Neka savremena društva su opsjednuta tjelesnim izgledom i podržava se stereotipija „lijepo je dobro". Prema istraživanju Offera i saradnika (1989) veći postotak mladića je izjavio da se ponosi svojim tijelom za razliku od djevojaka. Ove razalike nisu prisutne samo u dobi od 13 do 15 godina nego i u dobi od 16 do 19 godina prema riječima autora. Pronađeno je da kod djevojaka od 14 do 18 godina raste zadovoljstvo tijelom. Nezadovoljstvo tijelom povezano je sa depresijom (Lacković- Grgin, 2005). Prema podacima Sleimera iz 1983 godine 80% osoba u toku adolecencije drži dijetu. Istraživanja u Hrvatskoj pokazala su da 31% učenica osnovne i srednje škole drži dijetu, dok kod muškaraca 18,4% provodi dijetu. Slični podaci prema (Ambrosi-Randić, 2001) su i u nekim drugim zemljama. Lerner i saradnici ukazuju na to da je tjelesna efektivnost važnija za samopoimanje kod muških a

da je kod ženskih važnija tjelesna atraktivnost za samopoimanje nego kod muških. Tjelesni izgled predstavlja osobu u njenom socijalnom svijetu, te pruža osnovne informacije o spolu, dobi, rasnoj pripadnosti. Dolazi do uticaja na socijalnu percepciju i ponašanje, a može uticati i na oblikovanje osobnih i interpersonalnih doživljaja kroz cijeli životni vijek (Pokrajac-Bulian i Stubbs, 2004). Ispitivanjima u SAD i u Australiji pronađeno je da postoji značajna korelacija između samopoštovanja i /ne/zadovoljstva tjelesnom težinom (Lacković–Grgin, 1994). S obzirom na to da od poremećaja hranjenja u značajno većoj mjeri obolijevaju žene (Begić, 2016), ne čudi da su istraživanja zadovoljstva tjelesnim izgledom uglavnom bila usmjerena na žensku populaciju. Erling i Hwang (2004) razlike između navedenih konstrukata objašnjavaju na način da slika o tijelu uključuje kognitivnu percepciju tjelesnog izgleda te osjećaje i stavove osobe o svome tijelu, dok zadovoljstvo tijelom predstavlja uži konstrukt koji se odnosi na samoevaluaciju tog izgleda.

Istraživanja o spolnim razlikama u pogledu zadovoljstva tijelom uglavnom imaju stabilne nalaze koji upućuju da su žene nezadovoljnije svojim tjelesnim izgledom od muškaraca. Takve su nalaze dobili i Frederick i saradnici (2006). Djevojčice su u odnosu na dječake i u djetinjstvu nezadovoljnije svojim tjelesnim izgledom (Erling i Hwang, 2004), a to se nezadovoljstvo nastavlja i u adolescenciji i odrasloj dobi, što upućuje na to da je (ne)zadovoljstvo tjelesnim izgledom uglavnom stabilno u funkciji dobi (Tiggemann, 2004). Ipak, veći broj autora naglašava važnost zadovoljstva tjelesnim izgledom u mlađoj odrasloj dobi, od 18 do 29 godina, koje se u literaturi još naziva nadolaženje odraslosti (Lacković-Grgin, 2014). Navode se česte oscilacije u zadovoljstvu tijelom (Kapur, 2015)

Tiggemann (2004) je našla da s dobi u žena postaje sve veće nezadovoljstvo vlastitom tjelesnom težinom, iako se tjelesna težina ne udaljuje od idealne figure, dalje se ističe da je gledajući s razvojnog aspekta nezadovoljstvo tjelesnom težinom manje prisutno u djetinjstvu i u zrelo doba a najviše je prisutno u adolescenciji naročito kod djevojaka. Mendelson i White (1985) pronalaze da gojazni imaju niže tjelesno samopoštovanje. Rezultati istraživanja pokazuju kako su pretile osobe i osobe povećane tjelesne težine rizične skupine za razvoj anksioznosti povezane s procjenom izgleda i strahom od negativne evaluacije tjelesnog izgleda (Titchener i Wong, 2015). Nalazi Puhl i saradnika (2015) pokazuju kako je 59% sudionika u Sjedinjenim Američkim Državama, odnosno 43% sudionika u Kanadi, te 33% sudionika u Islandu, izvijestilo o barem jednom događaju u kojemu su bili žrtve zadirkivanja ili nepoštenog odnošenja zbog svoje tjelesne težine. Nerijetko dolazi i do povlačenja iz socijalnih aktivnosti te posljedično propadanja socijalnih odnosa

(Abdollahi i sar., 2016). Neka istraživanja pokazuju postojanje negativne povezanosti između vrsta socijalnih anksioznosti, uključujući strah od negativne evaluacije tjelesnog izgleda i zadovoljstva izgledom, sugerirajući da visoko zadovoljstvo tjelesnim izgledom umanjuje rizik nastanka socijalne anksioznosti i dovođenja do ranije spomenutih posljedica (Abdollahi i sar., 2016; Pawijit i sar., 2019). Pawijit i saradnici (2019) ukazuju na medijacijsku ulogu straha od negativne evaluacije, prema njihovom istraživanju, stupanj u kojem je osoba nezadovoljna svojim izgledom ne dovodi do anksioznosti u socijalnim situacijama, već zabrinutost oko negativnog procjenjivanja od strane drugih.

Connors i Casey (2006) navode, s obzirom na to da je percepcija osobe o svojem tjelesnom izgledu vjerovatno uključena u pojam o sebi, njezini stavovi o svojem tijelu su također povezani s drugim domenama pojma o sebi, poput samopoštovanja. Rezultati brojnih istraživanja potvrđuju ovu pretpostavku o povezanosti samopoštovanja i zadovoljstva tijelom. Williams i Currie (2000) u svojom radu sumiraju takve konzistentne nalaze prethodnih istraživanja koji pokazuju da žene koje su manje zadovoljne svojem tjelesnim izgledom i težinom imaju i niže samopoštovanje. Da je veći nivo samopoštovanja povezana sa većim zadovoljstvom tjelesnim izgledom potvrđuju i nalazi Mendelson i saradnika (2000) na uzorku muškaraca i žena u dobi od 16 do 21 godine. Osim toga, Abdollahi i suradnici (2016) navode da su i samopoštovanje i zadovoljstvo tijelom pozitivno povezani s dobrobiti mladih u razdoblju nadolaženja odraslosti, te je dobro predviđaju. Nadalje, Boyes i saradnici (2007; prema Olenik-Shemesh i sar., 2018) izvještavaju da se osobe u mladoj odrasloj dobi koje imaju viši nivo samopoštovanja, ujedno i zadovoljnije svojim tjelesnim izgledom, u manjoj mjeri uključuju u nezdrave dijete. Razlog tome je vjerovatno to što su osobe s nižim nivoom samopoštovanja sklone nezadovoljstvu sobom ili preziru prema sebi, a nerijetko i odbacivanju (Rosenberg, 1965). Pregledom literature uočen je nedostatak domaćih istraživanja koji obuhvataju širi raspon faktora povezanih sa zadovoljstvom tijelom.

METODOLOŠKI OKVIR RADA

Problem i cilj rada

Osnovni problem rada je bio ispitati odnos između straha od negativne socijalne evaluacije, samopoštovanja i zadovoljstva tjelesnim izgledom kod mladih, dok je cilj bio utvrditi da li su samopoštovanje i strah od negativne socijalne evaluacije značajni faktori u objašnjenu zadovoljstva tjelesnim izgedom mladih?

Zadaci:

1. Utvrditi stepen zadovoljstva tjelesnim izgledom kod mladih;
2. Ispitati povezanost straha od negativne socijalne evaluacije, samopoštovanja i zadovoljstva tjelesnim izgledom;
3. Istražiti da li postoje značajne spolne i dobne razlike u zadovoljstvu tjelesnim izgledom;
4. Utvrditi da li samopoštovanje i strah od negativne socijalne evaluacije objašnjavaju značajan dio varijance zadovoljstva tjelesnim izgledom kod adolescenata;

Hipoteze:

1. Očekuje se da su mladi zadovoljni tjelesnim izgledom;
2. Pretpostavlja se da postoji značajna veza samopoštovanja, straha od negativne evaluacije i zadovoljstva tjelesnim izgledom;
3. Očekuju se značajne spolne i dobne razlike u zadovoljstvu tjelesnim izgledom kod mladih;
4. Očekuje se da samopoštovanje i strah od negativne evaluacije objašnjavaju značajan dio varijance zadovoljsta tjelesnim izgledom.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je urađeno na prigodnom uzorku. Populaciju u istraživanju su činili adolescenti uzrasta od 15 do 18 godina, čiji je uzorak brojao 1172 ispitanika, prosječna starosna dob svih ispitanika je M =17,02 (SD = 0,988). Broj muških ispitanika je 552, a ženskih 620, što u procentima predstavlja odnos 47,10% : 52,90%. Ispitanici su učenici srednjih škola sa područja Tuzlanskog kantona (BiH).

Mjerni instrumenti

U istraživanju su korišteni sociodemografski upitnik, skala straha od negativne evaluacije koju je adaptirao Leary (1983), skala samopoštovanja (Rosenberg 1965) , upitnik zadovoljstva tjelesnim izgledom (Mendelson,Mendelson i White, 2001). Upitnici u ovom istraživanju su pokazali dobre metrijske karkteristike: skala samopoštovanja (α=0,796), upitnik zadovoljstva tjelesnim izgledom (α=0,856), skala straha od negativne socijalne evaluacije (α=0,754).

Postupak

Ispitivanje je sprovedeno na području Tuzlanskog kantona u srednjim školama. U istraživanju su poštovani principi anonimnosti i dobrovoljnosti. Učenicima je data jasna usmena i pismena uputa za popunjavanje upitnika. Nakon prikupljanja podataka urađene su potrebne statističke analize s ciljem dobijanja odgovora na postavljeni cilj i zadatke istraživanja. Istraživanje je sprovedeno u trajanju 20 minuta.

Rezultati

Na početku su u *Tabeli 1* predstavljeni deskriptivni parametri za subskale zadovoljstva tjelesnim izgledom kod mladih. Koeficijenti asimetričnosti i spljoštenosti za sve varijable u ovom istraživanju zadovoljavaju Klineove kriterije normaliteta distribucije, te omogućavaju primjenu parametriskih statističkih postupaka. Aritmetička sredina za cijelu skalu zadovoljstva tjelesnim izgledom je (M=82,13; SD=14,86), što ukazuje da su adolescenti izvjestili da su zadovoljni tjelesnim izgledom, na što ukazuju vrijednosti aritmetičke sredine i vrijednosti asimetričnosti, spljoštenosti prikazani u *Tabeli 1*.

Tabela 1. *Deskriptivni statstički parametri za subskale i cijelu skalu zadovoljstva tjelesnim izgledom*

	N	M	SD	SEM	Sk	Ku
Subskala zadovoljstva izgledom	1172	36.23	7.216	.2107	-.302	-.338
Subskala zadovoljstva težinom	1172	29.36	6.509	.1901	-.417	-.205
Percepcija okoline	1172	16.54	3.622	.1058	.007	-.144
Cijela skala zadovoljstva Tijelom	1172	82.13	14.860	.4340	-.330	-.091
Ukupno	1172					

Utvrđena je značajna negativna veza između zadovoljstva tjelesnim izgledom i straha od negativne socijalne evaluacije (r=-.190; p=.000), te pozitivna zanačajna veza između samopoštovanja i zadovoljstva tjelesnim izgledom (r=-.415;p=.000), što ukazuje da su mladi sa većim samopoštovanjem zadovoljniji tjelesnim izgledom, dok mladi sa većim strahom od negativne socijalne evaluacije imaju niži stepen zadovoljstva tjelesnim izgledom (*Tabela 2).*

Tabela 2. *Povezanost zadovoljstva tjelesnim izgledom sa strahom od negativne evaluacije i samopoštovanjem*

		Zadovoljstvo tjelesnim izgledom	Strah od negativne evaluacije	Samopoštovanje
Zadovoljstvo tjelesnim izgledom		1	-.190**	.415**
	Sig		.000	.000
	R		1172	1172
Strah od negativne evaluacije	R		1	-.284**
	Sig			.000
	N			1172
Samopoštovanje	R			1
	N	1172	1172	1172

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Rezultati ukazuju da, iako, gledano prema prosjeku, podaci ukazuju na veće nezadovoljstvo tjelesnim izgledom kod djevojaka (Mž=81.77, SD=15.74; Mm=82.54, SD=13.80; t(1170)=1169,73; p=.372), međutim nije utvrđena statistički značajna razlika u zdovoljstvu tjelesnim izgledom u odnosu na spol, dobijene razlike se smatraju produktom slučajnosti (*Tabela 3).*

Tabela 3. *Spolne razlike u zadovoljstvu tjelesnim izgledom*

	Spol	N	M	SD	t	p
Zadovoljstvo tjelesnim izgledom	Muški	552	82.54	13.80	1169,73	.372
	Ženski	620	81.77	15.74		

Rezultati u *Tabeli 4* pokazuju da na skali zadovoljstva tjelesnim izgledom nije utvrđena statistički značajna razlika među učenicima različite dobi, (F(3,1168)=.503, p=.000), iako najmlađi i najstariji iz ove skupine pokazuju veće zadovoljstvo tjelesnim izgleodm (M15=82,05, SD=14,984); (M18=82.90, SD=14.940).

Tabela 4. *Dobne razlike u zadovoljstvu tjelesnim izgledom kod mladih*

	N	M	SD	SD	F	p
15	324	82.05	14.984	.8325	.503	.681
16	217	81.91	14.367	.9753		
17	291	81.49	15.025	.8807		
18	340	82.90	14.940	.8102		
Ukupno	1172	82.13	14.860	.4340		

U *Tabeli 5* prikazana je multipla regresiona analiza sa beta opterećenjima za varijablu zadovoljstvo životom. Prediktorske varijable uključene u regresioni model su: samopoštovanje i strah od negativne evaluacije. Ukupna količina objašnjenje varijance zadovoljstva tjelesnim

izgledom je 17,7 % a koeficijent multiple korelacije između prediktorskih varijabli i kriterija iznosi R=.420 (F=125.294, p=.000). Najveći pozitivan doprinos ostvaruje samopoštovanje ($\beta = .392, p = .000$), dok strah od negativne evaluacije ostvaruje negativan doprinos kriterijskoj mjeri zadovoljstva tjelesnim izgledom ($\beta = -.076, p = .005$).

Tabela 5. *Multipla regresiona analiza sa beta opterećenjem i nivoima značajnosti za varijablu strah od negativne socijlane evaluacije*

Prediktori	β	t	p
Samopoštovanje	.392	14.208	.000
Strah od negativne evaluacije	-.076	-.2819	.005
	R= .422; R^2=.177;	F= 126,511	p= .000

Diskusija

Naši rezultati su pokazali da mladi izvještavaju o većem stepenu zadovoljstva tjelesnim izgledom, iako rezultati drugih istraživanja ukazuju na negativne procjene zadovoljstva mladih zbog toga što se dešavaju tjelesne promjene u periodu puberteta i adolecencije kod dječaka i djevojčica (Özdemir i sar., 2016), izraženije želje za promjenom tjelesne mase (McCabe i Ricciardelli, 2004). Djevojčice su u odnosu na dječake i u djetinjstvu nezadovoljnije svojim tjelesnim izgledom (Erling i Hwang, 2004), a to se nezadovoljstvo nastavlja i u adolescenciji i odrasloj dobi. Moguće objašnjenje rezultata išlo bi u pravcu upitnika samoprocjene koji su korišteni i tendencije da se mladi predstave pozitivno. Također, jedan od razloga bi mogao biti promjenjivost samoprocjene zadovoljstva tjelesnim izgledom, što je moguće uticalo na dobijene rezultate.

Značajna pozitivna povezanost između zadovoljstva tjelesnim izgledom i samopoštovanja, te negativna veza sa strahom od negativne socijalne evaluacije u ovom radu je u saglasnosti i sa drugim istraživanjima. Istraživanja pokazuju da nezadovoljstvo tjelesnim izgledom može proizaći

iz usporedbe s vrlo često nedostižnim idealima tjelesnog izgleda (Pokrajac-Bulian i sar., 2004) koji se promoviraju medijima i društvenim mrežama. Pokušaj dostizanja tih ideala može dovesti do nepotrebnih zahvata (Grogan, 2006), nezdravih navika hranjenja poput prejedanja, držanja strogih dijeta i namjernog povraćanja (Levine i Piran, 2004) kao i drugih oblika poremećaja hranjenja (Stice i Shaw, 2002). Osim toga, percepcija osobe da se njeno tijelo ne uklapa u prihvaćene standarde ljepote može dovesti do anksioznosti od moguće negativne evaluacije od strane drugih i želje da se ona izbjegne. Zbog navedenog, neki pojedinci pribjegavaju povlačenju iz socijalnih odnosa i izolaciji (Radovanović i Glavak, 2003). Utvrđeno je da su osobe s vrlo izraženim strahom od negativne evaluacije tjelesnog izgleda ujedno u značajno manjoj mjeri zadovoljne svojim tijelom. Ovakvu su povezanost u svom radu dobili i Pawijit i saradnici (2019). Spomenuti autori navode da su posljedice nezadovoljstva tijelom i negativnom slikom tijela slične strahu od negativne evaluacije te uključuju zaokupljenost vlastitim tjelesnim izgledom i njegovom usporedbom s društvenim idealima, kao i osjećaje krivnje i srama prilikom neuspjeha u dostizanju idealnog izgleda. Iako uzročno-posljedični odnos zadovoljstva tijelom i straha od negativne evaluacije tjelesnog izgleda nije jasan, povezanost među ovim varijablama pruža podlogu za nova istraživanja i okvir za preventivne programe. Kako je specifično prikazano tijelo u skladu s idealima, logično je da osoba čiji tjelesni izgled odstupa od takvog, prilikom usporedbe, osjeća nelagodu i nezadovoljstvo svojim tijelom.

Zaštitna uloga od štetnih posljedica nezadovoljstva tjelesnim izgledom uglavnom se pripisuje višem nivou samopoštovanja (Abdollahi i sar., 2016) što je u skladu sa našim rezultatima. Ovakvi su nalazi dobijeni i drugim istraživanjima (naprimjer Mendelson i sar., 2000; Williams i Currie, 2000). Connors i Casey (2006) su u svom radu utvrdili da su samopoštovanje i zadovoljstvo tijelom značajno povezani različitim stavovima osobe o svojem tijelu, koji u konačnici čine ukupno zadovoljstvo tijelom. Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da osobe s pozitivnim stavovima o svom tijelu, poput percipirane privlačnosti, imaju i viši nivo samopoštovanja u odnosu na osobe koje su sklonije negativnim stavovima o svojem tijelu. Neki autori sugeriraju da je povezanost ovih konstrukata naročito jaka u razdoblju puberteta, kada se posebna važnost pridaje tjelesnom izgledu koji se pak uslijed bioloških promjena često mijenja i dovodi do oscilacija u zadovoljstvu tijelom (Gatti i sar., 2014; Kapur, 2015).

Rezultati nisu konzistentni kada je u pitanju zadovoljstvo tijelom u odnosu na spol. Navodi se da su muškarci u prosjeku zadovoljniji svojim tijelom od žena i djevojaka (Frederick i sar.,

2006; Mendelson i sar., 1996; Olenik-Shemesh i sar., 2018). Naši rezultati nisu pokazali značajnu razliku u procjeni zadovoljstva tijelom u odnosu na spol, što je u skladu sa istraživanjem Grogan (2010) koji ističe kako se razlika između nezadovoljstva tijelom kod muškaraca i žena danas smanjuje, te se i na muškarce svakodnevno stavlja sve veći pritisak da se uklope u društvene standarde ljepote. Kada je u pitanju dob ispitanika, također, u ovom istraživanju nisu pronađene statistički značajne razlike iako autori ukazuju da kroz starosnu dob dolazi do određenih promjena u procjeni te se ističe da dok u adolescenciji postoji podjednaka podjela između muškaraca koji žele izgubiti težinu ili je povećati, naročito mišićnu masu, a u odrasloj dobi dolazi do izraženije želje za smanjenjem tjelesne mase (McCabe i Ricciardelli, 2004). Tiggemann (2004) tvrdi da u djetinjstvu kod djevojaka postoji nezadovoljstvo svojim tjelesnim izgledom (Erling i Hwang, 2004), a to se nezadovoljstvo nastavlja i u adolescenciji i odrasloj dobi, što upućuje na to da je (ne)zadovoljstvo tjelesnim izgledom uglavnom stabilno u funkciji dobi. Ipak, veći broj autora naglašava važnost zadovoljstva tjelesnim izgledom u mlađoj odrasloj dobi, od 18 do 29 godina, koje se u literaturi još naziva nadolaženje odraslosti (Lacković-Grgin, 2014).

Samopoštovanje je značajan pozitivan prediktor zadovoljstva životom, što znači da će osobe s visokim nivoom samopoštovanja vjerojatno biti i zadovoljnije svojim tijelom, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima koja govore o zaštitnoj ulozi samopoštovanja (Abdollahi i sar., 2016). S druge strane u našem istraživanju strah od negativne socijalne evaluacije je značaajan negativan prediktor zadovoljstva tjelesnim izgledom, veća izraženost straha od negativne evaluacije bi kod osobe mogla predvidjeti manje zadovoljstvo tijelom. Naime, rezultati drugih istraživanja pokazuju da je strah od negativne evaluacije uspješno predvidio jedinstveni udio varijance tjelesnog dismorfnog poremećaja, ograničenja u prehrani, te anksioznosti kao osobine ličnosti, faktora koji su povezani s nezadovoljstvom tijelom (Lundgren i sur., 2004).

Prijedlozi za nova istraživanja

Neki od prijedloga za dalja istraživanja bi se mogli odnositi na proširenje uključenih konstrukata koji se povezuju sa zadovoljstvom tijelom. Jedan od njih je zasigurno indeks tjelesne mase. Također, radi boljeg razumijevanja, bilo bi dobro provesti longitudinalno istraživanje kojim bi se došlo do novih podataka. Također veći raspon u godinama ispitanika bi moguće dao nove spoznaje. Jedan od nedostataka istraživanja je i moguća tendencija ispitanika da se pozitivno procjenjuju na upitnicima, te se javlja potreba u novim istraživanjima koristiti i procjenu značajnih osoba samih ispitanika. U objašnjenju varijance zadovoljstva tjelesnim izgledom bi se mogle uključiti i druge varijable kao npr. osobine ličnosti ispitanika.

Zaključak

Istraživanjem je obuhvaćeno 1172 adolescenta, gdje je u skladu sa ciljem istraživanja ispitan nivo zadovoljstva tijelom, spolne razlike i dobne razlike, povezanosti samopoštovanja, straha od negativne socijalne evaluacije i zadovoljstva tjelesnim izgledom, te doprinos samopoštovanja i straha od negtaivne socijalne evaluacije u objašnjenju varijance zadovoljstva tijelom. Mladi su izvjestili da su zadovoljni tjelesnim izgledom. Istraživanjem nisu utvrđene značajne spolne razlike. Nadalje, na uzorku sudionika ovog istraživanja je utvrđena značajna pozitivna povezanost zadovoljstva tijelom s nivoom samopoštovanja. Negativna povezanost zadovoljstva tijelom je utvrđena sa strahom od negativne evaluacije. Na kraju, multiplom regresijskom analizom je prikazano da je setom prediktora koji uključuju strah od negativne evaluacije tjelesnog izgleda i samopoštovanje moguće objasniti 17,7% ukupne varijance zadovoljstva tijelom. Značajna su bila oba prediktora, smaopoštovanje je bilo pozitivan prediktor dok strah od negativne socijalne evaluacije negativan značajan prediktor. U okviru istraživanja zadovoljstva tijelom, rezultati doprinose teorijskom razumijevanju konstrukta, te se mogu koristiti u razmatranju postojećih preventivnih programa kako bi se povećalo zadovoljstvo tijelom. Uz teorijske doprinose, moguće je izvesti i neke praktične implikacije ovog istraživanja, naročito one preventivnog tipa. Kao što je prethodno navedeno, nezadovoljstvo tijelom može dovesti do velikog raspona negativnih posljedica koje uključuju nepotrebne ili prekomjerne zahvate, različite oblike nezdravih navika hranjenja ili pak poremećaja hranjenja, te povlačenju iz socijalnih odnosa i izolaciju. Kombinacijom ovih spoznaja i dobijenih rezultata istraživanja, moguće je planiranje preventivnih programa usmjerenih na jačanje zadovoljstva tijelom kroz rad na poboljšanju slike o

tijelu, ponašanja i stavova vezanih uz hranjenje i to putem jačanja samopoštovanja, te smanjenja važnosti socijalnog prihvatanja, tjelesnog izgleda i atletskih sposobnosti. Potrebno je imati u vidu da su tjelesne promjene najučestalije, a zadovoljstvo tijelom i samopoštovanje relativno nestabilni. Obzirom da mediji značajno utiču na zadovoljstvo tijelom, bilo bi korisno da se uvede sadržaj usmjeren na jačanje otpornosti i razvoj kritičkog razmišljanja. Navedeni faktori bi trebali djelovati kao zaštitan faktor nedostižnih ideala ljepote koje mediji promoviraju i nezdravih pokušaja njegovog dostizanja. Akcentom na učenju o funkcionalnosti pojedinih dijelova tijela, naglašavajući tako svrhu i mogućnosti pojedinog dijela, a ne izgled, bi moglo pomoći mladima u prihvatanju svog tjelesnog izgleda. Naglašavanje izgleda tijela dovodi do usmjeravanja na nesavršenosti ili nedostatke, što ima negativnu konotaciju, dok naglašavanje sposobnosti tijela usmjerava osobu na razmišljanje o svemu što tijelo može učiniti, što uz sebe povezuje pozitivne misli.

Literatura

Abdollahi, A., Abu Talib, M., Reza Vakili Mobarakeh, M., Momtaz, V. i Kavian Mobarake, R. (2016). Body-esteem mediates the relationship between self-esteem and social anxiety: The moderating roles of weight and gender. *Child Care in Practice*, 22(3), 296-308. https://doi.org/10.1080/13575279.2015.1054787

Begić, D. (2016). *Psihopatologija (3. izdanje)*. Medicinska naklada.

Connors, J. i Casey, P. (2006). Sex, body-esteem and self-esteem. *Psychological reports*, 98(3), 699-704. https://doi.org/10.2466/pr0.98.3.699-704

Ćurčić, V. (2003). *Adolescencija: traganje za smislom*. Beograd: „Žarko Albulj“

Davis, C., Elliott, S., Dionne, M. i Mitchell I. (1991). The relationship of personality factors and physical activity to body satisfaction in men. *Personality and Individual Differences*. *12*(7),689-694.https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90224-Y

Erceg Jugović, I. (2015). Sociokulturalni čimbenici nezadovoljstva tijelom u adolescenciji. *Ljetopis socijalnog rada*, 22(3), 465-488. https://doi.org/10.3935/ljsr.v22i2.61

Erling, A. i Hwang, C. P. (2004). Body-esteem in Swedish 10-year-old children. *Perceptual and motor skills*, 99(2), 437-444. https://doi.org/10.2466/pms.99.2.437-444

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Frederick, D. A., Fessler, D. M. i Haselton, M. G. (2005). Do representations of male muscularity differ in men's and women's magazines?. *Body image*, 2(1), 81-86. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2004.12.002

Frederick, D. A., Peplau, L. A. i Lever, J. (2006). The swimsuit issue: Correlates of body image in a sample of 52,677 heterosexual adults. *Body Image*, 3(4), 413-419. https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2006.08.002

Gatti, E., Ionio, C., Traficante, D. i Confalonieri, E. (2014). "I Like My Body; Therefore, I Like Myself": how body image influences self-esteem - a cross-sectional study on Italian Adolescents. Europe's Journal of Psychology, *10*(2), 301-317. https://doi.org/10.5964/ejop.v10i2.703

Grogan, S. (2006). Body image and health: Contemporary perspectives. *Journal of health psychology*, 11(4), 523-530. https://doi.org/10.1177/1359105306065013

Harter, S. (1990.) *Self and identity development*. U: S. S. Feldman, G. R. Elliott (ur.), At the threshold: The developing adolescent. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kapur, S. (2015). Adolescence: the stage of transition. *Horizons of holistic education*, 2, 233-250. https://www.researchgate.net/profile/Shikha

Laklija M, Urbanc, K. (2007). Doživljavanje vlastitog tijela i seksualnost u adolescenata s motoričkim oštećenjem. *Ljetopis socijalnog rada*. *14*(3), 579-596.

Lacković-Grgin, K. (2014). Novo u psihologijskim razvojnim teorijama: Modificiranje ranijih, te formuliranje i provjera novih teorija i koncepata. *Suvremena psihologija*, 17(2), 199-227. https://hrcak.srce.hr/145629

Leary, M. R., Kowalski, R. M. (1995.). *Social anxiety*. New York: Guilford Press.

Levine, M. P. i Piran, N. (2004). The role of body image in the prevention of eating disorders. *Body image*, 1(1), 57-70. https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00006-8

Levinson, C. A., Rodebaugh, T. L., White, E. K., Menatti, A. R., Weeks, J. W., Iacovino, J. M. i Warren, C. S. (2013). Social appearance anxiety, perfectionism, and fear of negative evaluation. Distinct or shared risk factors for social anxiety and eating disorders?. *Appetite*, 67, 125-133. https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.04.002

Lundgren, J. D., Anderson, D. A. i Thompson, J. K. (2004). Fear of negative appearance evaluation: Development and evaluation of a new construct for risk factor work in the

field of eating disorders. *Eating behaviors*, 5(1), 75-84. https://doi.org/10.1016/S1471-0153(03)00055-2

Matić, V. (2008). *Sociokulturni faktori i nezadovoljstvo vlastitim tijelom kod adolescenata.* Diplomski rad. Odsjek za psihologiju. Zageb: Filozofski fakultet.

Mendelson, B. K., Mendelson, M. J. i White, D. R. (2001). Body-esteem scale for adolescents and adults. *Journal of personality assessment, 76*(1), 90-106. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7601_6

McCabe, M. P. i Ricciardelli, L. A. (2004). Body image dissatisfaction among males across the lifespan: A review of past literature. *Journal of psychosomatic research, 56*(6), 675-685. https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00129-6

Mendelson, M. J., Mendelson, B. K. i Andrews, J. (2000). Self-esteem, body esteem, and bodymass in late adolescence: Is a competence × importance model needed?. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(3), 249-266. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00035-0

Mirjanić, L., Milas, G. (2011). *Uloga samopoštovanja u održavanju subjektivne dobrobiti u primjeni strategija suočavanja sa stresom.* Društvena istraživanja. *20*(3), str.711-727.

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T. i Keshet, N. S. (2018). The role of career aspiration, selfesteem, body esteem, and gender in predicting sense of well-being among emerging adults. *The Journal of genetic psychology, 179*(6), 343-356. https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1526163

Pawijit, Y., Likhitsuwan, W., Ludington, J. i Pisitsungkagarn, K. (2019). Looks can be deceiving: body image dissatisfaction relates to social anxiety through fear of negative evaluation. International journal of adolescent medicine and health, *31*(4). https://doi.org/10.1515/ijamh-2017-0031

Pokrajac-Bulian, A., Stubbs, L. i Ambrosi-Randić, N. (2004). Različiti aspekti slike tijela i navike hranjenja u adolescenciji. *Psihologijske teme, 13*(1.), 91-104. https://hrcak.srce.hr/12656

Radovanović, N. i Glavak, R. (2003). Povezanost straha od negativne evaluacije sa samopoimanjem i socijalnom percepcijom kod adolescenata. Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, *12*(6 (68)), 1123-1139. https://hrcak.srce.hr/19278

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. In Society and the adolescent self-image. Princeton university press.

Schlenker, B. R., Leary, M. R. (1982.), Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, *92* (3), 641-669.

Stice, E. i Shaw, H. E. (2002). Role of body dissatisfaction in the onset and maintenance of eating pathology: A synthesis of research findings. *Journal of psychosomatic research*, *53*(5), 985-993. https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00488-9

Titchener, K. i Wong, Q. J. (2015). A weighty issue: Explaining the association between body mass index and appearance-based social anxiety. *Eating behaviors*, *16,* 13-16. https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.10.005

Tiggemann, M. (2004). Body image across the adult life span: Stability and change. *Body image*, 1(1), 29-41. https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00002-0

Watson, D., i Friend, R. (1969.), Measurement in social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *33*, 448-457

Williams, J. M. i Currie, C. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. The Journal of Early Adolescence, 20(2), 129-149. https://doi.org/10.1177/0272431600020002002

Zubić, D., i Burušić, J.(2009). Fizička atraktivnost kao odrednica sociometriskog statusa: moderirajući uticaj samopoštovanja i socijalne anksioznosti. *Suvremena psihologija*, *12*(1),63-80.

THE CORRELATION BETWEEN YOUNG PEOPLE'S FEAR OF NEGATIVE SOCIAL EVALUATION, SELF-ESTEEM, AND SATISFACTION WITH THEIR PHYSICAL APPEARANCE.

Abstract

Unlike personal traits, the body is the most visible component of a human, always exposed to the perspective of others. Each person has a variety of beliefs, opinions, and sentiments about their own body, including its overall appearance as well as specific areas and portions of the body. In adolescence, in addition to adjusting to changes in one's physical appearance, it is required to adopt new kinds of behavior and roles that bring them closer to adults. The impression of one's own physical traits or images of one's physical appearance is undoubtedly the most basic level of self-concept. In addition, throughout this stage of life, awareness of the significance of the impression left on others develops, as does a sense of responsibility for the result of encounters. There is growing anxiety about the consequences of social events, which increases the likelihood of fear of unfavorable social judgment. In general, young individuals make highly critical judgments about their physical appearance, which heavily influences their self-esteem. Physical changes can affect physical satisfaction during adolescence because drastic changes in appearance occur in a relatively short time, and physical appearance becomes one of the most important concerns for adolescents. Physical maturation in early adolescence can negatively affect self-esteem. The main problem of the study was to investigate the relationship between fear of negative social evaluation, self-esteem, and satisfaction with physical appearance among young people, with the goal of determining whether self-esteem and fear of negative social evaluation are significant factors in explaining young people's satisfaction with physical appearance. The study's population consisted of 1172 respondents ranging in age from 15 to 18. A sociodemographic questionnaire, a fear of negative assessment scale adapted by Leary (1983), a self-esteem scale (Rosenberg 1965), and a questionnaire of satisfaction with physical appearance (Mendelson, Mendelson, and White, 2001) were utilized in the study. The questionnaires used in this study had good metric properties. The findings reveal a substantial positive association between self-esteem and pleasure with physical appearance, as well as a large negative correlation between fear of negative evaluation and satisfaction with physical appearance. The

aforementioned predictor variables account for approximately 17.7% of the variance in physical appearance satisfaction. There were no gender or age differences in young people's contentment with their physical appearance. All of this suggests that it is critical to engage with young people to help them establish a healthy self-image and techniques for dealing with social evaluations.
Keywords: *fear of negative evaluation, self-esteem, satisfaction with physical appearance, youth*

UDK 316.644-051:[371.26:004
Izvorni naučni rad

Sandra Kadum
Jelena Grbić

STAVOVI UČITELJA RAZREDNE NASTAVE O UPOTREBI e-DNEVNIKA

Sažetak

Tehnologija, zbog svog brzog razvoja, svakodnevno utječe na promjene i razvoj društva, zahvatila je i odgojno-obrazovni sustav. U školskoj godini 2011./2012., kao pilot-projekt Carneta, u Republici Hrvatskoj, uvodi se e-Dnevnik. Budući da e-Dnevnik učitelji koriste već duže vrijeme, postoje iskustva vezano uz njegovu primjenu i rad.

Cilj provedenog istraživanja bio je utvrditi jesu li učitelji razredne nastave u osnovnoj školi zadovoljni e-Dnevnikom. Za potrebe istraživanja konstuiran je anketni upitnik, koji je postavljen na društvene mreže, u grupe učitelja razredne nastave i popunilo ga je 986 učitelja. Rezultati kazuju da je 84,0% sudionika istraživanja zadovoljno aplikacijom e-Dnevnik. Zbog mogućnosti uvida u e-Dnevnik, 78,9% ispitanika navodi da roditelji rjeđe dolaze na individualne informacije za svoje dijete. Gotovo ⅔ ispitanika (njih 64,3%) zadovoljno je rubrikama u e-Dnevniku u odnosu na tradicionalni dnevnik, dok je 27,5% neodlučno.

Prilikom uvođenja e-Dnevnika škole su organizirale edukacije o upotrebi e-Dnevnika pa je tako 55,7% ispitanika pohađalo edukaciju, dok je 32,6% njih izjavilo da takve edukacije nisu bile organizirane. Vezano uz evidentiranje podataka (upis ocjene, pisano praćenje učenika,…) 71,3% ispitanika izjavljuje da im je uporaba e-Dnevnika jedostavnija u odnosu na "stari" način vođenja evidencije, dok 13,1% navode podjednakost u vođenju e-Dnevnika i tradicionalnog (papirnatog) dnevnika/imenika. Nadalje, ispitanici, kao prednosti, najčešće ističu da ima više mjesta za upis pisanog praćenja učenika i brži unos podataka. Za nedostatke najčešće izjavljuju nepreglednost ocjena, jer treba ulaziti u svaki predmet, nemogućnost cjelodnevnog upisa izostanka učenika i potreba za dobrom internetskom vezom.

Ključne riječi: *učitelji, e-Dnevnik, tradicionalni imenik, nastava, razredna nastava*

UVOD

Informacijske znanosti iz dana u dan napreduju i nezaobilazan su dio života ljudi. Svakodnevni razvoj tehnologije i tehnička otkrića imaju velik utjecaj na rad nastavnika i na razvoj nastavnog procesa i rad školskog sustava (Dumančić, Igić, Samardžić, Štimac, 2017). Mreža Carnet je privatna mreža hrvatske akademske i znanstveno – istraživačke zajednice te ustanova iz sustava osnovnog i srednjeg školstva. Carnet je web aplikaciju e-Dnevnik za vođenje razredne knjige u elektroničkom obliku uveo, kao pilot project, početkom školske godine 2011./2012. Informacijski sustav e-Dnevnika je Web baziran sustav koji omogućuje pristup nastavnicima, učenicima i njihovim roditeljima (Grabar, Dumančić, 2019).

Kako ističu Vrkić Dimić i Vidov (2019) e-Dnevnik predstavlja sklop IKT-a i razredne knjige iskazane u elektroničkom obliku. E-Dnevnik zajedno čine imenik i dnevnik. Prednosti su: jednostavnija evidencija izostanaka, ocjenjivanje, analiza prikupljenih statističkih podataka te brz pristup informacijama za učenika, za razred ili za ukupnu nastavu.

Vrkić Dimić i Vidov (2019) provele su istraživanje među 127 srednjoškolskih učitelja u devet srednjih škola u gradu Zadru o korištenju e-Dnevnika u svakodnevnom radu. Velika većina ispitanika, njih 97%, smatra da je e-Dnevnik jednostavan za korištenje, a neki ga smatraju i korisnim za unapređenje obrazovnog sustava. Mnogi, čak 68,5% ispitanika, prošli su programe obuke za korištenje e-Dnevnika organizirane u njihovim školama. Ovi nastavnici daju visoke ocjene kvaliteti aplikacije, iako koriste samo mali dio potencijala e-Dnevnika, koristeći selektivno neke opcije i značajke.

E-Dnevnik je 2020. imao svoju zadnju nadogradnju. Novosti su vezane uz prikaz svih ocjena na jednom mjestu i izvoz u PDF, omogućen je izvoz rasporeda ispita, rasporeda sati u PDF.

Nadalje, učenici, koji su upisani u program Osnovna škola funkcionalne muzičke pedagogije i njihovi roditelji, imaju omogućen prikaz ocjena po završetku navedenog glazbenog programa, za učenike umjetničke škole omogućen je prikaz samo imena i prezimena učitelja koji je odabrao tog učenika, za učenike koji predmet pohađaju kroz kombiniranu grupu omogućen je prikaz samo imena i prezimena nastavnika koji je dodao učenika u grupu, omogućen je odabir jezika za prikaz učenicima koji su upisani u jedan od međunarodnih programa i učenicima koji nastavu pohađaju na jeziku nacionalne manjine te njihovim roditeljima. Također se, u obliku izvještaja, dobivaju se podaci ukoliko je učenik pohađao školu u bolnici (https://www.srednja.hr/novosti/e-dnevnik-dobio-novo-ruho-nove-funkcionalnosti-evo-sto-se-promijenilo/).

Boj (2014) provela je istraživanje o mišljenju učitelja, učenika i roditelja o primjeni e-Dnevnika u III. osnovnoj školi u Čakovcu. Rezultati istraživanja pokazali su da je prije uvođenja e-Dnevnika komunikacija roditelja i nastavnika bila učestalija. Sustav e-Dnevnik sadrži podatke poput ocjena i bilježaka na dostupnom mjestu i roditelj se može u bilo kojem trenutku informirati o ocjenama svog djeteta. Roditelji to navode kao prednost, dok je učiteljima to veliki nedostatak.

Svakako, kod korištenja e-Dnevnika, učitelji imaju mogućnost uvida samo u ocjene iz predmeta kojeg oni predaju. Problematika ocjenjivanja učenika oduvijek je aktualno pitanje. Ocjenjivanjem se vrednuje učenikovo postignuće, a provjeravanjem znanja prikupljaju se informacije o razumijevanju i usvojenosti nastavnih sadržaja (Kadum-Bošnjak, Cotič i Felda, 2014). Provjeravanjem se utvrđuje ekstenzitet i intenzitet stečenih znanja, stupanj razvijenosti radnih sposobnosti i usvojenih odgojno-obrazovnih vrijednosti. (Kadum-Bošnjak, 2013; Kadum i Kadum, 2019). Kao "zadnji korak" dolazi ocjenjivanje koje se definira kao postupak kojim se prati odgojno-obrazovni razvoj učenika/studenta i određuje razina koju je on u vezi s time ostvario. Radi se o ugovorenom načinu evidentiranja razvoja i postignuća u nastavi, klasificiranju, tj. razvrstavanju rezultata učenja u određene kategorije, u sustav različitih razina postignuća. (Kadum-Bošnjak, 2013). Sukladno Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi učitelj ima obavezu upoznati učenike s elementima ocjenjivanja i načinima i postupcima vrednovanja. Transparentnost i objektivnost ocjenjivanja i jasno izneseni kriteriji ocjenjivanja doprinosi odgojno-obrazovnom sustavu jer učeniku predočava jasne pokazatelje ostvarenih ishoda prema razinama njihove ostvarenosti (Stanić i Borić, 2016). To svakako doprinosi većoj objektivnosti ocjenjivanja, a samim time i motivaciji učenika za učenje. Motivacija je u padu ako su date nepravedne ocjene koje nisu argumentirane i objektivne (Kadum-Bošnjak, 2013).

METODA

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove i promišljanja učitelja razredne nastave vezano uz uporabu tradicionalog dnevnika rada i e-Dnevnika, o njihovoj informacijskoj i računalnoj pismenosti, o pohađanju edukacije za korištenje e-Imenika, te njihov stav o odnosu roditelja spram e-Dnevnika. Cilj istraživanja bio je, također, ispitati koje su prednosti i nedostatci tradicionalnog dnevnika rada, a koje su prednosti i nedostaci e-Dnevnika.

Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja konstruiran je on-line mjerni instrument – anketni upitnik – na Google obrascu, koji je podijeljen, preko Facebook grupa, učiteljima razredne nastave. Prije same objave čekalo se na pregled i odobrenje administratora. Upitnik je sadržavao dvije nezavisne varijable (čestice): spol i godine radnog iskustva u djelatnosti odgoja i obrazovanja, te 11 zavisnih varijabli (čestica), od kojih:

- s e d a m je temeljeno na skali procjene Likertova tipa, gdje su ponuđeni odgovori (1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slaže, niti se ne slažem, tj. neodlučan sam, 4 = slažem se, 5 = u cijelosti se slažem), a sudionici istraživanja trebali su se opredijeliti za jedan od njih, za onaj koji najviše odgovara njihovom stavu i promišljanju;
- su u č e t i r i ponuđeni odgovori, a ispitanici su se opredjeljivali za jedan od ponuđenih odgovora, onaj koji je najviše odgovara njihovom stavu i promišljanju.

Prilikom provedbe samog istraživanja u cijelosti je poštivan etički kodeks. Sudionicima istraživanja su u pisanom obliku dane upute o načinu popunjavanja upitnika. Pritom je istaknuto da je anketa anonimna, da je nije potrebno potpisivati, da je sudjelovanje u anketi dragovoljno i da u svakom trenutku mogu, bez posljedica, odustati od daljnjeg davanja odgovora. Uz to, sudionici istraživanja su zamoljeni da odgovore koje daju budu što spontaniji i iskreniji kako bi dobiveni podaci bilo što kvalitetniji.

Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja činili su učitelji razredne. Osobitost uzorka prikazana je u tablici 1. Iz tablice 1. se uočava da je u istraživanju sudjelovalo 985 ispitanika, od čega je bilo 97.8% ženskog i 2.2% muškog spola. Vezano uz godine radnog iskustva (tablica 1.) najviše je onih u intervalu *"više od 5 do 12 godina"*: takvih je 28.7%, slijede oni u intervalu "*više od 26 do 33 godine*": njih je 20.2%. Sudionika istraživanja s više od 33 godina radnog iskustva nije bilo.

Tablica 1. Osobitost uzorka

		frekvencija (*f*)	postotak (%)
spol	ženski	963	97.8
	muški	22	2.2

	ostalo	0	0.0
	ukupno:	985	100.0
godine radnog iskustva	do 5 godina	146	14.8
	više od 5 do 12 godina	283	28.7
	više od 12 do 20 godina	194	19.7
	više od 20 do 26 godina	163	16.5
	više od 26 do 33 godina	199	20.2
	više od 33 godina	0	0.0
	ukupno:	985	100.0

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U nekim istraživanjima (Dumančić i sur., 2017; Grabar, 2018; Vidov, 2018; Grabar i Dumančić, 2019), provedenim prije našeg istraživanja, susrećemo se sa stavovima i promišljanjima sudionika istraživanja, učitelja razredne i predmetne nastave, da su zadovoljniji aplikacijom e-Dnevnik u odnosu na tradicionalni dnevnik. Nadalje, saznaje se da su uvođenjem e-Dnevnika i roditelji zadovoljni, pa su, shodno tome, prestali dolaziti na informativne razgovore (informacije) u školu. Pritom oni, ispitanici u navedenim istraživanjima, smatraju da nisu dovoljno računalno i informacijski pismeni. Stoga je sudionicima istraživanja, u našem istraživanju, na izjašnjavanje dan set čestica kojima smo željele saznati njihove stave i promišljanja vezano uz e-Dnevniku u odnosu na tradicionalni dnevnik.

Aplikacijom e-Dnevnika sam zadovoljan – bila je prva čestica koja je sudionicima istraživanja postavljena na izjašnjavanje. Dobiveni podaci su prikazani u tablici 2. Iz tablice 2. se uočava da se više od ⁴/₅ sudionika istraživanja, njih 84%, sa postavljenom česticom slaže (44.2%), odnosno u cijelosti slaže (39.8%); 13.4% ispitanika se sa česticom niti slaže niti se ne slaže, tj. bilo je neodlučno, dok se samo 2.6% njih s česticom uopće ne slaže (1.9%), odnosno uopće se ne slaže (.7%).

Tablica 2. Aplikacijom e-Dnevnik sam zadovoljan.

	frekvencija (*f*)	postotak (%)
uopće se ne slažem	7	.7
ne slažem se	19	1.9
niti se slažem, niti se ne slažem (neodlučan sam)	132	13.4
slažem se	435	44.2
u cijelosti se slažem	392	39.8
U k u p n o :	985	100.0

Aritmetička sredina: $M = 4.20$; standardna devijacija: $SD = .795$

Koeficijent asimetričnosti: –.953, uz standardnu pogrešku asimetričnosti: .078

Hi-kvadrat: $\chi^2 = 846.081^a$, $df = 4$, $p = .000 < .05$

a 0 ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5. Minimalna očekivana frekvencija ćelija je 197.0.

Vrijednost izračunate aritmetičke sredine je visoka, iznosi $M = 4.20$, uz standardnu distribuciju $SD = .795$. U prilog tome ide i vrijednost koeficijenta asimetričnosti: –.953, i kako je negativnog predznaka, zaključuje se da se većina podataka (rezultata) nalazi desno od aritmetičke sredine, dakle među višim vrijednostima. Hi-kvadrat je izrazito visoke vrijednosti: $\chi^2 = 846.081$, uz četiri stupnja slobode ($df = 4$) i signifikaciju $p = .000 < .05$. Temeljem toga se zaključuje da se odgovori sudionika istraživanja statistički značajno različito distribuiraju.

Sljedeća čestica koja je sudionicima istraživanja dana na izjašnjavanje glasila je: *E-imenik je u odnosi na tradicionalni imenik bolji*. Podaci dobiveni izjašnjavanem po ovoj čestici prikazani su u tablici 3. Uočava se da se gotovo ¾ sudionika istraživanja, njih 74.7%, sa postavljenom česticom u cijelosti slaže (48.2%), odnosno slaže (26.5%). Neodlučnih, onih koji se sa česticom niti slaže niti se ne slaže, je 17.2%. Vezano za definiranu česticu, 8.1% sudionika istraživanja se s njome uopće ne slaže (3.0%) odnosno ne slaže (5.1%). Izračunata vrijednost aritmetičke sredine iznosi $M = 4.12$, dok je standardna devijacija $SD = 1.057$. Koeficijent asimetričnosti iznosi –1.115, i pritom je standardna pogreška asimetričnosti .078. Kako je koeficijentnosti asimetričnosti

negativnog znaka slijedi zaključak da se većina odgovora sudionika istraživanja nalazi među višim vrijednostima, dakle desno od aritmetičke sredine.

Tablica 3. E-imenik je u odnosi na tradicionalni imenik bolji

	f	%	*M*	*SD*
uopće se ne slažem	30	3.0		
ne slažem se	50	5.1		
niti se slažem, niti se ne slažem (neodlučan sam)	169	17.2	4.12	1.057
slažem se	261	26.5		
u cijelosti se slažem	475	48.2		
U k u p n o :	985	100.0	–	–

Koeficijent asimetričnosti: –1.115, uz standardnu pogrešku asimetričnosti: .078

Hi-kvadrat: $\chi^2 = 668.335^a$, $df = 4$, $p = .000 < .05$

a 0 ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5. Minimalna očekivana frekvencija ćelija je 197.0.

Vrijednost hi-kvadrata je izrazito visoka i iznosi $\chi^2 = 846.081$, uz četiri stupnja slobode ($df = 4$) i signifikaciju $p = .000 < .05$, što znači da se odgovori sudionika istraživanja statistički značajno različito distribuiraju.

Naredna čestica koja je sudionicima istraživanja dana na izjašnjavanje glasila je: *Računalno sam i informacijski pismen.* Podaci dobiveni po ovoj čestici prikazan su u tablici 4. Može se uočiti da 88.8% ispitanika smatra je računalno i informacijski pismeno: 33.7% se sa česticom slaže dok se njih 53.1% u cijelosti slaže. Onih koji se s česticom niti slaže niti se ne slaže, tj. onih neodlučnih bilo je 11.7%, dok 1.5% ispitanka smatra da *računalno i informacijski* nisu pismeni. Aritmetička sredina iznosi $M = 4.38$ i pritom je standardna devijacija $SD = .773$. Vrijednost koeficijenta asimetričnosti iznosi –1.202, uz standardnu pogrešku asimetričnosti od .078. Kako je vrijednost asimetričnosti negativnog znaka zaključuje se da se većina odgovora sudionika istraživanja nalazi desno od aritmetičke sredine, među višim vrijednostima.

Tablica 4. Računalno sam i informacijski pismen.

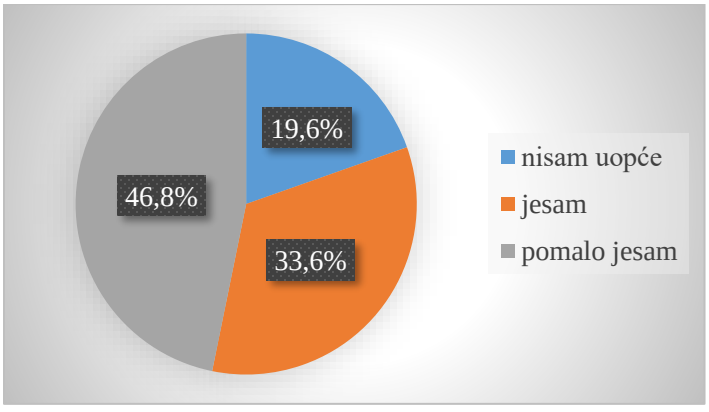
	f	%	*M*	*SD*	χ^2 *df* *p*
uopće se ne slažem	6	.6			
ne slažem se	9	.9			1 030.711[a]
neodlučan sam	115	11.7	4.38	.773	4
slažem se	332	33.7			.000
u cijelosti se slažem	523	53.1			
U k u p n o :	985	100.0	–	–	–

Koeficijent asimetričnosti: –1.202, uz standardnu pogrešku asimetričnosti: .078

a 0 ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5. Minimalna očekivana frekvencija ćelija je 197.0.

Izračunata vrijednost hi-kvadrata je vrlo visoka, iznosi χ^2 = 1030.711, uz četiri stupnja slobode i signifikaciju p = .000 < .05, kazuje da se odgovori sudionika istraživanja statistički značajno različito raspoređuju.

Najavom uvođenja e-Dnevnika, a prije edukacije, osjećao sam strah i nelagodu – glasila je sljedeća čestica koja je sudionicima istraživanja ponuđena na izjašnjavanje. Dobiveni podaci su prikazani na slici 1.



Slika 1. Najavom uvođenja e-Dnevnika, a prije edukacije, osjećao sam strah i nelagodu

Sa slike 1. je vidljivo da je 46.8% sudionika istraživanja osjećalo pomalo strah i nelagodu najavom uvođenja e-Dnevnika (prije edukacije), dok 33.6% ispitanika strahove i nelagode uopće nije osjećalo; onih koji su strahove i nelagode najavom uvođenja e-Dnevnika osjećali bilo je 19.6%. Izračunavanjem vrijednosti aritmetičke sredine dobilo se da ona iznosi M = 1.86, uz standardnu devijaciju SD = .716. Asimteričnost je .213, uz standardnu pogrešku od .078. Kako je asimetričnost negativnog znaka, zaključuje se da se istraživanjem dobiveni podaci nalaze lijevo od aritmetičke sredine, dakle među nižim vrijednostima. Vrijednost hi-kvadrata iznosi χ^2 = 109.409, uz dva stupnja slobode (df = 2) i signifikaciju p = .000 < .05, visoka je. Zaključuje se stoga da se dobiveni odgovori sudionika istraživanja po ovoj čestice statistički značajno različito distribuiraju. Pritom nula ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5, dok minimalna očekivana frekvencija ćelija iznosi 328.3.

Sljedeća čestica koja je sudionicima istraživanja dana na izjašnjavila glasila je: *Pohađao sam edukaciju za korištenje e-Dnevnika*. Dobiveni podaci su prikazani u tablici 5. Uočava se da je gotovo ⅓ ispitanika (32.6%) pohađalo edukaciju za korištenje e-Dnevnika, dok onih koji edukaciju nisu pohađali je bilo 58.1%: o njih oni koji je nisu pohađali jer nisu bili u mogućnosti je 2.4%, a onih koji edukacji nisu prisustvovali jer nisu bili zainteresirani bilo je 55.7%.

Tablica 5. Pohađao sam edukaciju za korištenje e-Dnevnika

	frekvencija (f)	postotak (%)
da, pohađao sam	321	32.6
nisam pohađao, jer nije bila organizirana	91	9.2
nisam pohađao, jer nisam bio u mogućnosti	24	2.4
nisam pohađao, jer nisam bio zainteresiran	549	55.7
U k u p n o :	985	100.0

Aritmetička sredina: M = 2.81; standardna devijacija: SD = 1.386

Koeficijent asimetričnosti: –.400, uz standardnu pogrešku asimetričnosti: .078

Hi-kvadrat: $\chi^2 = 693.372^a$, df = 3, p = .000 < .05

a 0 ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5. Minimalna očekivana frekvencija ćelija je 246.3.

Aritmetička sredina iznosi M = 2.81, dok je standardna devijacija SD = 1.386. Vrijednost koeficijenta asimetričnosti je –.400, uz standradnu pogrešku asimetričnosti od .078. Kako je vrijednost koeficijenta asimetričnosti negativnog predznaka, slijedi da se većina odgovora sudionika istraživanja nalazi desno od aritmetičke srdine, dakle među višim vrijednostima. Hi-kvadrat iznosi $\chi^2 = 693.372^a$, uz tri stupnja slobode (df = 3) i signifikaciju $p = .000 < .05$. Stoga slijedi zaključak: odgovori sudionika istraživanja statistički se značajno različito raspoređuju.

Zanimalo nas je prate li roditelji, nakon što je uveden e-Dnevnik, kvalitetnije, tj. bolje napredovanje svoje djec. Zato je sudionicima istraživanja na izjašnjavanje postavljena sljedeća čestica: *Roditelji bolje prate napredovanje svoje djece otkad imaju stalan pristup e-Dnevniku.* Podaci izjašnjavanjem ispitanika po navedenoj čestici prikazani su u tablici 6. Iz tablice 6. je vidljivo i zaključuje se:

- 56.9% ispitanika se sa postavljenom česticom slaže (26.%), odnosno u cijelosti slaže (30.2%); onih neodlučnih, tj. onih koji se s česticom niti slaže niti se ne slaže je 29.7%.
- Aritmetička sredina je M = 3.69, dok je standardna devijacija SD = .128.
- Koeficijent asimetričnosti iznosi –.516, i kako je negativnog predznaka zaključuje se da se većina odgovora sudionika istraživanja nalazi desno od aritmetičke sredine, među višim vrijednostima.
- Hi-kvadrat je visok, iznosi $\chi^2 = 297.939$, i kazuje da se odgovori ispitanika statistički značajno različito rasposređuju.

Tablica 6. *Roditelji bolje prate napredovanje svoje djece otkad imaju stalan pristup e-Dnevniku*

	f	%	*M*	*SD*
uopće se ne slažem	46	4.7	3.69	1.128
ne slažem se	86	8.7		
niti se slažem, niti se ne slažem (neodlučan sam)	293	29.7		
slažem se	263	26.7		

u cijelosti se slažem	297	30.2			
U k u p n o :	985	100.0	–	–	

Koeficijent asimetričnosti: –.516, uz standardnu pogrešku asimetričnosti: .078

Hi-kvadrat: $\chi^2 = 297.939^a$, $df = 4$, $p = .000 < .05$

a 0 ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5. Minimalna očekivana frekvencija ćelija je 197.0.

Uvođenjem e-Dnevnika obitelji rijeđe dolaze na informativne razgovore (imformacije) u školu, bila je čestica koja je sudionicima istraživanja dana na izjašnjavanje. Podaci dobiveni izjašnjavanjem po ovoj čestici prikazani su u tablici 7.

Tablica 7. Uvođenjem e-Dnevnika obitelji rijeđe dolaze na informativne razgovore (informacije) u školu

	f	%	*M*	*SD*	χ^2 *df* *p*
uopće se ne slažem	26	2.6			
ne slažem se	48	4.9			856.853[a]
niti se slažem, niti se ne slažem	134	13.6	4.23	1.028	4
slažem se	247	25.1			.000
u cijelosti se slažem	530	53.8			
U k u p n o :	985	100.0	–	–	–

Koeficijent asimetričnosti: –1.316, uz standardnu pogrešku asimetričnosti: .078

a 0 ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5. Minimalna očekivana frekvencija ćelija je 197.0.

Iz tablice 7 je vidljivo da više od ¾ ispitanika, njih 78.9%, se sa postavljenom česticom slaže (25.1%), odnosno u cijelosti se slaže (53.8%). Onih neodlučnih bilo je 13.6%, dok onih koji se s česticom *Uvođenjem e-Dnevnika obitelji rjeđe dolaze na informativne razgovore (informacije) u*

školu uopće ne slažu (2.6%), odnosno koji se ne slažu (4.9%) ukupno je bilo 7.5%. Aritmetička sredina je $M = 4.23$, a standardna devijacija $SD = 1.028$. Vrijednost koeficijenta asimetričnosti iznosi –1.316; negativnog je predznaka, pa slijedi zaključak da se većina podataka, dobivena izjašnjavanjem ispitanika, nalazi desno od aritmetičke sredine, među višim vrijednostima. Vrijednost hi-kvadrata je vrlo visoka ($\chi^2 = 856.853$, $df = 4$, $p = .000 < .05$). Zaključuje se: odgovori sudionika istraživanja statistički se značajno različito distibuiraju, tj. raspoređuju.

Sljedeća čestica koja je sudionicima istraživanja postavljena na izjašnjavanje glasila je: *S rubrikama u e-Dnevniku, u odnosu na klasični dnevnik, sam zadovoljan*. Podaci izjašnjavanja vezano uz ovu česticu prikazani su u tablici 8. Gotovo ⅔ ispitanika, njih 65.3%, se sa postavljenm česticom slaže (35.8%), odnosno u cijelosti slaže (29.5%). Onih neodlučnih, tj. onih koji se sa česticom niti slažu niti se ne slažu je 27.5%, dok je 7.1% ispitanika koji se s česticom uopće ne slažu (1.9%), odnosno koji se s česticom ne slažu (5.2%).

Tablica 8. S rubrikama u e-Dnevniku, u odnosu na klasični dnevnik, sam zadovoljan

	frekvencija (*f*)	postotak (%)
uopće se ne slažem	19	1.9
ne slažem se	51	5.2
niti se slažem, niti se ne slažem (neodlučan sam)	271	27.5
slažem se	353	35.8
u cijelosti se slažem	291	29.5
U k u p n o :	985	100.0

Aritmetička sredina: $M = 3.86$; standardna devijacija: $SD = .966$

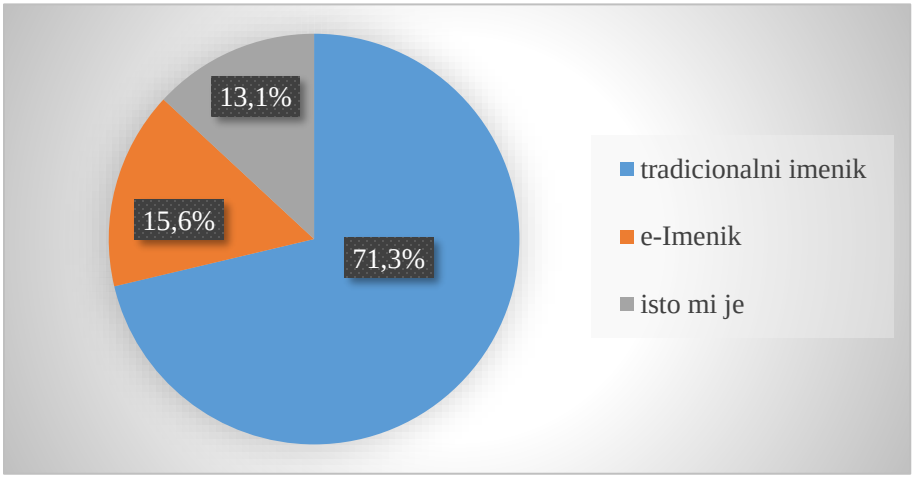
Koeficijent asimetričnosti: –.577, uz standardnu pogrešku asimetričnosti: .078

Hi-kvadrat: $\chi^2 = 465.218^a$, $df = 4$, $p = .000 < .05$

a 0 ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5. Minimalna očekivana frekvencija ćelija je 197.0.

Iz tablice 8 se nadalje vidi da aritmetička sredina iznosi $M = 3.86$, dok je standardna devijacija: $SD = .966$. Vrijednost koeficijenta asimetričnosti je –.577. Kako je koeficijent

asimetričnosti negativnog znaka, slijedi zaključak da se većina odgovora sudionika istraživanja nalazi desno od aritmetičke vrijednosti, tj. većih su vrijednosti od aritemtičke sredine. Hi-kvadrat iznosi $\chi^2 = 465.218^a$, uz četiri stupnja slobode ($df = 4$) i signifikaciju $p = .000 < .05$. Zaključuje se da se distribucija odgovor asudionika istraživanja statistički značajno različito raspoređuje.



Slika 2. Koji Vam je način vođenja evidencije jednostavniji?

Interesiralo nas je koji je način vođenja evidencije o napredovanju učenika za sudionike istraživanja jednostavniji, onaj vođen na tradicionalan način, ili možda onaj vođen primjenom e-Dnevnika, ili im je pak vođenje evidencije o napredovanju učenika na isti način jednostavno. Stoga smo ispitanicima postavili česticu, u obliku pitanja; koja je glasila: *Koji Vam je način vođenja evidencije jednostavniji?*, i pritom su im kao odgovori ponuđene sljedeće tri mogućnoti: (1) tradicionalan imenik, (2) e-Imenik, (3) isto mi je. Dobiveni podaci prikazani su na slici 2. Može se uočiti da se velika većina sudionika istraživanja, njih 71.3% izjasnilo da im je, kao najjednostavniji način vođenja evidencije, onaj vezan uz tradicionalni imenik. Tek je 15.6% ispitanika stava da je je najjednostavniji način vođenja evidencije onaj koji se vezuje uz e-Imenik. Izračunom su dobivene se sljedeće statističke vijednosti:

- Aritmetička sredina $M = 1.42$, standardna devijacija $SD = .711$;
- Hi-kvadrat $\chi^2 = 638.841$, $df = 2$, $p = .000 < .05$. Pritom nula ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5; minimalna očekivana frekvencija ćelije je 328.3.
- koeficijent asimetričnosti 1.386.

Iz prikazanih statističkih veličina zaključuje se da se većina podataka dobivenih izjašnjavanjem sudionika istraživanja po ovoj čestici nalazi lijevo od aritmetičke sredine (koeficijent asimetričnosti je pozitivan!), dakle, među nižim vrijednostima. I kako je hi-kvadrat vrlo visok, odgovori ispitanika statistički se značajno različito raspoređuju.

Sada kada imam pristup u e-Imeniku samo ocjenama iz svog nastavnog predmeta, ocjenjivanje je objektivnije – bila je sljedeća čestica koja je sudionicima istraživanja dana na izjašnjavanje. Dobiveni podaci prikazani su u tablici 9. Gotovo ⅓ ispitanika, njih 30.3%, sa postavljenom se česticom niti slaže niti se ne slaže; dakle, bili su neodlučni. Onih koji su prema čestici negativnog mišljenja bilo je 40.8%: sa česticom se uopće ne slaže 26.6% ispitanika, odnosno ne slaže se njih 14.2%.

Tablica 9. Sada kada imam pristup u e-Imenik samo ocjenama iz svog nastavnog predmeta, ocjenjivanje je objektivnije

	f	%	*M*	*SD*	χ^2 *df* *p*
uopće se ne slažem	262	26.6			
ne slažem se	140	14.2			120.305[a]
niti se slažem, niti se ne slažem	298	30.3	2.77	1.377	4
slažem se	136	13.8			.000
u cijelosti se slažem	149	15.1			
U k u p n o :	985	100.0	–	–	–

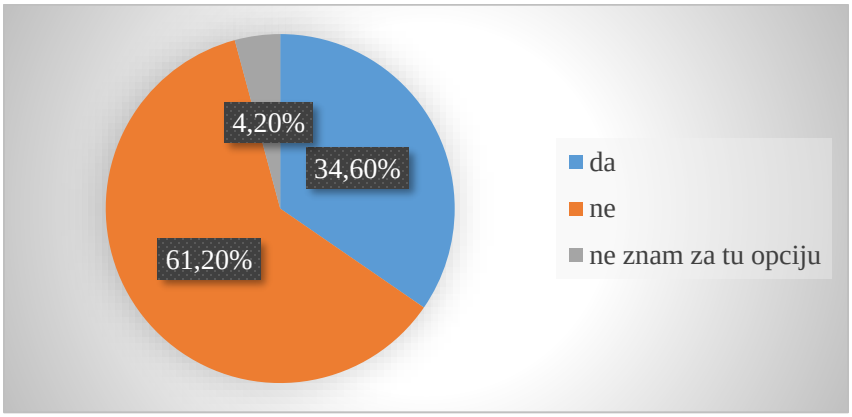
Koeficijent asimetričnosti: .161, uz standardnu pogrešku asimetričnosti: .078

a 0 ćelija (0.0%) ima očekivane frekvencije manje od 5. Minimalna očekivana frekvencija ćelija je 197.0.

Onih sudionika istraživanja koji su stava da je ocjenjivanje objektivnije, otkad imaju pristup e-Imeniku samo ocjenama iz svog nastavnog predmeta, je 28.9%: sa česticom se u cijelosti slaže 15.1% ispitanika, a njih 13.8% se sa postavljenoj čestici slaže. Aritmetička sredina iznosi M = 2.77, dok je standardna devijacija SD = 1.377. Koficijent asimetrije je pozitivnog znaka, iznosi

.161, kazuje da se većina odgovora ispitanika nalazi lijevo od aritmetičke sredine, među nižim vrijednostima. Pritom je standardna pogreška asimetričnosti .078. Kako je vrijednost hi-kvadrata visoka (χ^2 = 120.305, *df* = 4, *p* = .000 < .05), zaključuje se da se odgovori sudionika istraživanja statistički značajno različito raspoređuju.

Posljednja čestica koja je sudionicima istraživanja dana na izjašnjavanje u obliku je pitanja i glasila je: *Koristite li se u e-Imeniku opcijom "slučajan odabir" kod ispitivanja učenika?* Ispitanicima su ponuđena tri moguća odgovra: (1) da, (2) ne, (3) opcija mi nije poznata. Podaci dobiveni izjašnjavanjem prikazani su slikom 3. Sa slike 3 je vidljivo da opciju "slučajan odabir" koristi 34.6% sudionika istraživanja, da njih 4.2% za tu opciju ne znaju, dok 61.2% sudionika za tu opciju zna i koristi je pri ispitivanju učenika.



Slika 3. Koristite li se u e-Imeniku opcijom "slučajan odabir" kod ispitivanja učenika?

ZAKLJUČAK

Analizom rezultata koji su prikupljeni ovim istraživanjem možemo zaključiti da su učitelji zadovoljniji korištenjem e-Dnevnika u odnosu na tradicionalni. Veliki broj ispitanih nastavnika kao prednosti e-Dnevnika navode neograničeni prostor za upisivanje bilješki. Zatim navode da se za razliku od tradicionalnog dnevnika i imenika podaci iz e-Dnevnika mogu automatski povući u e-Maticu. Prednošću e-Dnevnika smatraju da je roditeljima i učenicima u svakom trenutku dostupan uvid u ocjene, izostanke, kao i u sve ostale mogućnosti koje im pruža aplikacija e-Dnevnik. Ispitanici su naveli da je bolja preglednost bila kod tradicionalnog imenika, dok je velika većina ispitanika istakla da glavni nedostatak e-Dnevnika mogućnost nestanka internetske veze kao i električne energije. Kao nedostatke tradicionalnog dnevnika većina ispitanika navodi da je podložan fizičkom uništenju, nije dostupan uvijek, ne može se iznositi iz škole, roditelji i učenici nemaju stalan pristup kao ni učitelji i nastavnici. Manjak prostora za upisivanje bilješki opisnog praćenja učenika velik broj ispitanika navodi kao nedostatak tradicionalnog dnevnika. Također kao nedostatak tradicionalnog dnevnika ispitanici navode mogućnost uvida u sve učenikove ocjene, što kod ocjenjivanja može dovesti do neobjektivnosti.

Na kraju možemo zaključiti da je e-Dnevnik saživio na pozitivan način kod učitelja i nastavnika, te je na neki način nastavni proces unaprijedio i obogatio.

LITERATURA

1. Boj, N. (2014). Istraživanje – što misle o primjeni e-Dnevnika učitelji, roditelji i učenici III. osnovne škole Čakovec? (Konferencijski rad). https://radovi2014.cuc.carnet.hr/modules/request.php?module=oc_proceedings&action=view.php&a=Accept&id=41&type=2

2. Dumenčić A., Igić I., Samardžić I., & Štimac A. (2017). Stavovi učitelja i nastavnika o korištenju aplikacije e-Dnevnik u osnovno školskom obrazovanju, istraživački rad, Učiteljski fakultet, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu. file:///C:/Users/korisnik/Downloads/Stavovi%20ucitelja%20i%20nastavnika%20o%20koristenju%20aplikacije%20e-Dnevnik%20u%20osnovnom%20obrazovanju.pdf

3. Grabar, I. (2018). Stavovi roditelja i učenika o korištenju sustava eDnevnik u osnovnom obrazovanju, Učiteljski fakultet, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu. file:///C:/Users/korisnik/Downloads/grabar_ivana_ufzg_2018_diplo_sveuc%20(1).pdf

4. Grabar, I., & Dumenčić, M. (2019). Stavovi roditelja i učenika o korištenju sustava e-Dnevnik u osnovnom obrazovanju, znanstveni rad, Opatija, Mipro.
file:///C:/Users/korisnik/Downloads/1005390.02_ce_5138%20(1).pdf
5. Kadum-Bošnjak, S. (2013). Dokimologija u primarnom obrazovanju. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
6. Kadum, S., Cotič, M., & Felda, D. (2014). Činitelji uspješnosti nastave u primarnom obrazovanju. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
7. Kadum, S., & Kadum, V. (2019). Poglavlja iz didaktike matematike. Zagreb: Element d.o.o.
8. Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama NN 47/2017.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2017_05_47_1108.html
9. Stanić, I., & Borić, E. (2016). Mjerila ocjenjivanja u razrednoj nastavi. Zagreb: Školska knjiga
10. Vrkić Dimić, J. & Vidov, S. 2019. E-dnevnik u školskoj praksi – mišljenja i iskustva nastavnika srednjih škola. *Acta Iadertina,* 16 (1), 31-58.
https://hrcak.srce.hr/225576

ATTITUDES OF CLASSROOM TEACHERS ABOUT THE USE OF e-DIARY

Abstract

Technology, due to its rapid development, affects the changes and development of society every day, it has also affected the educational system. In the school year 2011/2012, e-Diary was introduced as a Carnet pilot project in the Republic of Croatia. Since teachers have been using e-Diary for a long time, there are experiences related to its application and work.

The goal of the conducted research was to determine whether the classroom teachers in the elementary school are satisfied with the e-Diary. For the purposes of the research, a questionnaire was created and posted on social networks, to groups of classroom teachers: 986 teachers filled out the questionnaire. The results show that 84.0% of the research participants are satisfied with the e-Diary application. Due to the possibility of viewing the e-Diary, 78.9% of the respondents state that parents come less often for individual information for their child. Almost ⅔ of the respondents (64.3%) are satisfied with the sections in the e-Diary compared to the traditional diary, while 27.5% are undecided.

During the introduction of the e-Diary, schools organized training on the use of the e-Diary, so 55.7% of respondents attended the training, while 32.6% of them stated that no such training was organized. Regarding the recording of data (recording of grades, written monitoring of students, etc.), 71.3% of respondents declare that using the e-Diary is easier for them compared to the "old" way of keeping records, while 13.1% state that it is the same in keeping the e-Diary and a traditional (paper) diary/directory. Furthermore, respondents most often point out that there are more places to enter written monitoring of students and faster data entry as advantages. As for the shortcomings, they most often state that the grades are unclear, because you have to enter every subject, the impossibility of all-day registration of student absences and the need for a good Internet connection.

Keywords: *teachers, e-Diary, traditional directory, teaching, classroom teaching*

UDK 37.034
UDK 316.774:37.034
Stručni rad

Marija Tomić

MEDIJI I FORMIRANJE MORALNE LIČNOSTI

Sažetak

Rad se bavi ispitivanjem uticaja medijskog sadržaja na formiranje moralne ličnosti. Društvenim napretkom dolazi do određenih promjena u shvatanju i tumačenju moralnih vrijednosti, samim tim istraživanja u ovoj oblasti su neophodna za dalje usmjeravnje vaspitno-obrazovne prakse. U proteklih nekoliko godina, kao glavni uzrok moralnog posrnuća mladih ljudi, navodi se moderna tehnologija. S obizom da živimo u civilizaciji ozbiljne moralne hipokrizije, istraživanja u oblasti moralnosti su imperativ kada govorimo u budućem razvoju pedagoške nauke. Dekadencija vrijednosnog sistema, nedostatak tolerancije, vršnjačko nasilje, ekstremni hedonizam, sebičnost kao i potpuno odsustvo empatije i altruizma dovoljan su znak da je potrebna hitna promjena vrijednosnih koncepcija. Rad se u prvom dijelu bavi teorijskim razmatranjem teorija moralnosti i moralnim vaspitanjem djece. Metodološki dio opisuje rezultate istraživanja kao i zaključke za dalje unapređenje vaspitno-obrazovne prakse. Zadatak istraživanja je bio utvrditi da li postoji razlika u moralnom razvoju u zavisnosti od konzumiranja zabavnog i edukativnog TV sadržaja. Pored metode teorijske analize i sinteze, u radu je korišten i servej istraživački metod. Istraživanje koje je sprovedeno u dvije osnovne škole na području grada Banjaluka, na uzorku od 120 ispitanika sa ciljem identifikacije medijskog sadržaja kojeg učenici najviše konzumiraju i njihovog uticaj na moralno formiranje ličnosti. Pored anektnog upitnika korištena je skala moralnog razvoja kao instrument koji treba da pokaže nivo razvoja, koji obuhvata moralna znanja, uvjerenja i ponašanje. Rezultati istraživanja su opovrgli pretpostavku po kojom bi se moralni razvoj razlikovao u odnosu na sadržaj koji djeca gledaju.

Ključne riječi: *mediji, moralni razvoj, TV sadržaj*

Uvod

S obzirom da uticaj medija na rast i razvoj djece zauzima sve više prostora u pedagoškoj literaturi, neophodno je da se njihov uticaj ispita i na moralno formiranje ličnosti. Istraživanje na kom se temelji rad, zasnovano je na hipotezi da postoji određen uticaj medijskog sadražaja na moralni aspekt ličnosti. Rad se sastoji od teorijskog dijela, u kom su analizirani pojmovi morala i medija, I metodološkog dijela koji opisuje problem, predmet, metodologiju u rezultate istraživanja. Iako mediji podrazumijevaju širok spektar sredstava javnog informisanja, ovo istraživanje se bavilo isključivo uticajem televizijskog programa na učenike VIII razreda. S obzirom da bi obimnost projekta bila mnogo veća ukoliko bismo u istraživanje uključili i druge vrste medija, bilo je neophodno odlučiti se samo za jedan mediji, u ovom slučaj najmasovniji. Televizijski program smo podijelili na program zabave i dokolice i program edukativnog tipa. Na osnovu ove podijele, anketnim upitnikom je utvrđeno koje sadržaje učenici najviše gledaju, te kolike su razlike u moralnom razvoju u zavinosti od programa koji gledaju.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU ISTRAŽIVANJA

Na samom početku neophodno je definisati pojam moralnosti kao i razvojne faze u okviru moralnog vaspitanja. Moral se odnosi na shvatanje odnosa prema dobru i zlu, nepisanih društvenih načela, normi, ideala, običaja i odnosa među ljudima u skladu s opštim kriterijumima o dobru koji vladaju u određenom društvu (Anić, 2004). S obzirom da se moral definiše i kao praksa etike, važno je kratko se osvrnuti i na ovu nauku. Etika treba da pruži odgovor na donošenje teških moralnih odluka, učeći nas etičkim principima i moralnom rasuđivanju, obrazovne institucije mogu da ispune jednu od važnih obaveza, vaspitanje morala (Lindley, Stiles i Bruce, 1977). Pored velikog broja različtih definicija, za potrebe ovog rada oslonićemo se na moral kao odnos prema drugima, koji se zasniva na pravdi i brizi za njihovu dobrobit bez očekivanja nagrade (Power, 1994). Iako postoje različite definicije, poimanje morala zavisi i od istorijskog trenutka i društvenog uređenja. Kada bismo danas jednog Rimljanina, prenijeli iz doba Starog Rima u Evropu, i obukli mu savremenu odjeću, niko ne bi primjetio da se on razlikuje od ostalih. Ali kada bismo ga pitali da li je normalno da čovjek ubije drugog čovjeka u areni, on bi odgovorio potvrdno. Moral je, dakle, promjenljiva dimenzija ljudskog mišljenja, osjećanja i djelovanja (Suzić, 2005). Postoji nekoliko odrednica pomoću kojih se definiše moral:

- moral je oblik ljudske prakse ili oblik odnosa čovjeka prema svijetu, drugim ljudima i samom sebi,
- moral predstvalja sistem pravila i normi kojima se utvrđuju odnosi među ljudima
- moral je shvatanje ljudi o njihovim dužnostima,
- moral uvijek predstavlja vrijednosno procjenjivanje ljudskih postupaka i prakse (Branković, 2001).

Kolbergovo shvatanje morala

Kolberg se pri definisanju morala vodio Rawlsovom teorijom pravednosti (Rest i sar., 1999) pa su i postavke njegove teorije u velikoj mjeri obojene Rawlsovim. Kolberg je u svojoj teoriji kognitivno-moralnog razvoja naglasio kognitivnu podlogu moralnih procjena te njihovu vezu s moralnim djelima. Vidio je moralizaciju kao proces internalizacije kulturalnih ili roditeljskih normi (Nather, 2013). Kolberg je dao i poseban doprinos kada govorimo o razvoju morala. Po njegovom mišljenju moralni razvoj se odvija na tri nivoa: pretkonvencionali, konvencionalni i postkonvencionalni. Svaki nivo se sastoji od dvije faze. Za period od 10 do 13 dijete se nalazi u pretkonvencionalnom periodu, dok se postkonvencionalni period događa krajem adolescencije ili u mlađoj odrasloj dobi (Kolberg, 1986).

Kolberg prati razvoj moralnog suda od ranog djetinjstva do odrasle dobi, a kao ključni pojam upotrebljava pojam prava u njegovim društvenim relacijama. Stepen čovjekova moralnog suda određuje se po tom šta on smatra ispravnim u pojedinom uzrastu. Kolberg je djecu izlagao različitim moralnim dilemama, te je na temelju njihovih odgovora određivao stepen njihovog moralnog rasuđivanja (Raboteg Šarić, 1995; Vasta, Heith i Miller, 1998). Dakle, svaki pojedinac treba odlučiti šta će učiniti kada je suočen s konfliktnim moralnim normama, te se razlozi koje navode (kako bi opravdali taj postupak) dodatno analiziraju (Raboteg Šarić, 1995).

Pretkonvencionalni stepen sadrži dvije faze, heteronomna moralnost, te individualnost i instrumentalnost. Moralnu komponentu heteronomne moralnosti karakteriše pokoravanje pravilima i autoritetu zbog straha i izbjegavanja kazne. Društvena komponenta odnosi se na nemogućnost razmatranja situacije s različitih pozicija. Dakle, osobe smatraju da se svi osjećaju kao i one, te ne uzimaju u obzir interese drugih. U drugoj fazi, individualnost i instrumentalnost, prilikom procjene moralnosti u obzir se uzima zadovoljavaju li se na taj način vlastite potrebe.

Osobe (najčešće djeca) u ovoj fazi uočavaju da postoje različita gledišta, ali ne mogu posmatrati situaciju sa stajališta druge osobe (Vasta, Heith i Miller, 1998) .

Konvencionalna moralnost podrazumijeva i poštovanje društvenih konvencija. To je razvojni stepen moralnog suda kod adolescenata, ali većina ljudi, po Kolbergovom mišljenju, ostaje na tom nivou. I opet razlikujemo dva stepena: treći stepen je moralnost dobrog dječaka, dobre djevojčice. Četvrti stepen je moralnost održavanja zakona i reda. Primjer ovog stepena moralnosti je da je važno da poštujemo zakone, jer njihovo samovoljno kršenje minira sam zakoniti društveni poredak. Moglo bi se reći da se neki zakon smije prekršiti samo onda ako dotični pojedinac dokaže svoje poštovanje zakona na taj način što preuzima na sebe posljedice. Možemo pretpostaviti da mnogi naši problemi proizlaze iz toga što nam se moralnost kreće na ovom stepenu.

Peti i šesti stepen čine treći postkonvencionalni nivo moralnog rasuđivanja, zasnovan na perspektivi univerzalne pravde. Na petom stepenu temeljne pravde i društvenog ugovora, osoba temelji svoje shvatanje morala na načelima koja se nalaze u osnovi pravila i normi. Zakon i moral se ne poistovjećuju kao na četvrtom stepenu, nego se na zakone gleda kao na proistekle iz bazičnih moralnih načela te se prepoznaje mogućnost sukoba zakona i morala (zbog nesavršenosti zakona). Šesti, najviši, stepen moralnog rasuđivanja, teorijski je vrhunac moralnog razvoja, a Kolberg ga naziva stepenom opštih etičkih načela (Hren, 2008).

Mediji i njihov uticaj na mlade

Riječ medij vuče porijeklo od latinske riječi medius - srednji, posrednik. Postoje različite definicije ovog pojma, ali kao najprihvatljiviju izdvojićemo medije kao oruđa u komunikaciji koja prenose poruku (Inglis, 1997). Posebnu pažnju zauzima pojam masovnih medija ili skraćeno masmedija, kojim se označava sredstvo za komunikaciju masa. Masovni mediji podrazumijevaju institucije koje zadovoljavaju potrebu društva za javnom komunikacijom u kojoj mogu učestvovati svi pripadnici društva (Peruško, 2011). Neki autori ih definišu kao tehničke instrumente pomoću kojih se iskazi prenose javno i jednostrano disperzivnoj publici (Kunczik i Zipfel, 2006). Bez obzira na različite definicije, masmediji se odnose na knjige, televiziju, radio, te sve proizvode koji se mogu reprodukovati neograničen broj puta i koji su dostupni svim pripadnicima društva.

Poseban primjer predstavlja fenomen interneta koji po kriterijumima masmedija ne spada u iste. S obzirom da su proizvodi masmedija namjenjeni prodaji, internet se ne uklapa u ovu

postavku, a pored toga komunikacija na njemu je interaktivna, dok je u prvom slučaju jednosmjerna (Antolčić, 2016). Svaki masmedij ima specifičnosti po kome se razlikuje od ostalih. Novinama je glavni cilj informisati, dok televizija ima za cilj zabaviti, izuzetak je javna televizija i radio koji uz zabavu imaju prvenstveno cilj informisati i obrazovati. Ovo je jedan od razloga zašto je potrebno pozabaviti se uticajem medija na formiranje stavova mladih. Ponekad se postavljeni ciljevi u praksi potpuno drugačije reflektuju, što direktno može da utiče na vaspitanje mladih ljudi. Sljedeći elemenat se odnosi na distribuciju, recepciju i upotrebu određenog medija te njihov prostorno-vremenski odnos.

Dok je u nekim medijima sadržaj određen prostorom i vremenom, kao što je to slučaj s televizijom drugi mediji nisu ograničeni ovim komponentama, kao što je na primjer knjiga. S obzirom da je knjiga kao mediji sve manje popularna, bitno je naglasiti i njezin uticaj na izgradnju pozitivnih stavova mladih. Koliko i kako djeca koriste ovaj mediji, i kako to utiče na formiranje ličnosti, neophodno je pitanje kojim treba da se bavi pedagoška profesija i njoj srodne nauke. Televizija i radio su primjer klasičnih političkih medija, dok je knjiga manje podložna političkom uticaju. Bez obzira na sve pomenute razlike, masovni mediji imaju mnogo toga zajedničkog što predstavlja ključ istraživanja ove teme. Svim medijima je zajedničko distribucija informacija, znanja, kulture i ideja.

Uporedo sa razvojem medija, pojavljuju se istraživanja o uticajima na konzumente istih. Ova problematika se prvo pojavljuje u oblastima socioogije i psihologije. U prvim istraživanjima smatralo se da je medijska publika masovna i nepovezana te odatle i naziv masovni mediji. U tom kontekstu se pojavljuju i teorije o magičnom metku prema kom mediji usađuju takve poruke od kojih je nemoguće odbraniti se. Već ovde se nazire neophodnost ispitivanja ove teme i uticaja na formiranje konzumenata medija (Antolčić, 2016).

S obzirom na prethodno navedeno, jasno je da predmet pedagoških istraživanja treba da budu i problemi usko vezani za medije i njihov uticaj na djecu i mlade. Da bismo analizirali efekte medija, neophodno je osvrnuti se na njihove negativne strane. Negativan je pogled o masovnim medijima dominirao kada su se analizirale njihove karakteristike. Bilo je i onih koji su masovne medije vidjeli isključivo u pozitivnom svjetlu te su ih smatrali instrumentima za obrazovanje i vaspitanje. Le Bon odnos medija i konzumenata vidi kao odnos vođe i mase u kojoj jaka ličnost nameće svoju volju masi. Prema njegovom mišljenju masa je sposobna manje racionalno razmišljati, a svjesna osoba se gubi u anonimnosti mase. Ličnu odgovornost tada zamjenjuje

vođenje osjećajima i pad u stanje u kojoj jača moć sugestije odnosno moć uticaja (Kunczik i Zipfel, 2006). Međutim, proizvodi masovne kulture ne moraju nužno biti loši i kulturno manje vrijedni. Ako uzmemo film, strip, videospotove ili muziku jasno nam je da su u duhovnom napretku čovječanstva mediji itekako imali pozitivan uticaj. Kolika je njihova moć danas i u kom smjeru ostaje da ispitamo.

Bitan fenomen predstavlja i pojava tzv. novih medija od kojih je najpopularniji internet kao interaktivni oblik medijske komunikacije. Poznato je da su mnoga istraživanja govorila o pozitvnom i negativnom uticaju interneta, koji je sve zastupljeniji među mlađim generacijama. Kao dva najpopularnija medija uzećemo televiziju u internet. Potrebu proučavanja ovih fenomena nalazimo i u teorijama mnogih naučnika koji smatraju da je razvoj čovječanstva usmjeren podsredstvom medija. Zbog brzog razvoja televizije nastala je poznata sintagma globalno selo poznatog teoretičara medija M. McLuhana koji je smatrao da svi mediji, a naročito elektronski dovode do velikih i dugoročnih promjena u životu savremenog čovjeka. Televizija je najznačajniji i potencijalno najmoćniji elektronski medij jer i slikom i zvukom može doprijeti do svakog doma i pojedinca (Ilišin, 1999). Pretpostavke o uticaju na razvoj svakog pojedinca javljaju se i pojavom same televizije, iako do dana današnjeg nije utvrđeno kako ona tačno djeluje. Internet je globalni sistem koji povezuje računare i računarske mreže koristeći istoimeni protokol kako bi povezao milione uređaja širom svijeta. To je mreža svih mreža koja se sastoji od privatnih, javnih, akademskih, poslovnih i vladinih mreža na lokalnom i globalnom nivou (Radojević, 2017). Danas je korištenje interneta masovna pojava za čije postojanje još uvijek nisu utvrđeni svi uticaji na formiranje ličnosti mladih ljudi. Pojedina istraživanja navode da postoje određeni segmenti globalne mreže koji mogu da utiču na formiranje slike svijeta mladih ljudi kao i na njihovo ponašanje i razmišljanje. Iako postoje različite kategorije masovnih medija, njihova funkcija se može svesti na četiri osnovne funkcije masovnih medija:

1. informacija
2. zabava
3. uvjeravanje
4. transmisija kulture.

(Miliša i sar., 2009).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja su mediji i formiranjem moralne ličnosti. Odnosno, koliko medijski sadržaji utiču na moralno formiranje mladih ljudi, kao njihovih konzumenata. Iako se uticaj medija odražava i na druge segmente ličnosti, ovo istraživanje je usmjereno samo na ispitivanje moralnog aspekta. Kroz radionice i tribine prvenstveno je potrebno raditi na svijesti prosvetnih radnika o važnosti medija u životu djeteta, te usmjeriti vaspitno djelovanje na adekvatan odabir medijskih sadržaja koje djeca konzumiraju. Rezlutati nisu bitni samo za sadašnjost nego i za mjenjanje ključnih stvari u obrazovanju. Istraživanjem je obuhvaćeno 120 učenika iz dvije osnovne škole u Banjaluci. Učenici su uzrasta VIII razreda. Cilj istraživanja je utvrditi kakav je uticaj medija na moralno formiranje ličnosti.

Hipoteze istraživanja

Na osnovu cilja istraživanja dolazimo do formulisanja hipoteza:

I hipoteza: Pretpostavljamo da učenici koji više vremena provode ispred TV ekrana postižu niže rezultate na skali moralnog razvoja od učenika koji manje gledaju TV

II hipoteza: Pretpostavljamo da učenici koji gledaju zabavni TV program postižu niže rezultate na testovima moralnog razvoja u odnosu na učenike koji gledaju edukativni program

Instrumenti istraživanja

Anketni upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja je kombinovanog tipa. Sadrži 8 pitanja koja se odnose na tip programa koji učenici preferiraju na TVu kao i intenzitet konzumiranja TV programa. Prvih nekoliko pitanja se odnose na učestalost gledanja televizijskog programa, na vrste programa koje gledaju i razloge preferencije navedenih sadržaja. Pored anketnog upitnika korištena je i skala nivoa moralnog razvoja (SNMR), koja se sastoji od subskala moralnih znanja, moralnih uvjerenja i moralnog ponašanja.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Razlike u moralnom razvoju učenika u odnosu na vrijeme provedeno ispred TVa

Zbog lakšeg razumijevanja numeričkih vrijednosti datih u nastavku, do kojih se došlo statističkom obradom podataka, dobijeni rezultati u ovim poglavljima biće prikazani i interpretirani tekstualno i tabelarno. Statističkom obradom podataka dolazimo do zaključka da je u istraživanju učestvovalo 57 dječaka i 63 djevojčice.

Tabela 1.

Struktura uzorka prema polu

	Frekvencija	**Procenat**
Muški	57	47,50
Ženski	63	52,50
Ukupno	120	100,00

S obzirom da vrijeme provedeno ispred TVa može bitno da utiče na različite segmente razvoja ličnosti, cilj je bio utvrditi koliko je važno kontrolisati period posvećen televizijskom programu. Sve veći broj djece slobodno vrijeme ne provodi na kreativan i način koji stimuliše njihov razvoj. Pojedina istraživanja navode da su djeca često sama pred televizorom kao i da sami biraju šta će gledati bez konsultacije sa odraslima (Blažević, 2012). Upravo ovakva istraživanja su podsticaj za izučavanje uticaja programa na razvoj pojedinca. Kao što Tabela 2 pokazuje, postoji tendencija ka višem moralnom razvoju kod učenika koji provode manje od 2h gledajući televiziju. Iako ova razlika nije statistički značajna, ipak je dovoljan razlog za dalja ispitivanja na ovu temu. Pored toga što bi roditelji trebali da kontrolišu vrijeme i izbor programa, neophodno je da sa djecom diskutuju o TV sadržajima koje gledaju. S obzirom da su sva tri segmenta moralnosti vezana jedan za drugi, ukoliko učenik ne posjeduje moralna znanja, kao prvi nivo moralnosti jasno je da od njega ne možemo očekivati ni moralno ponašanje.

Tabela 2.

Razlike u novu moralnog razvoja u odnosu ne vrijeme provedeno ispred TVa

	N	**Mean Rank**
Moralna znanja		
Do 2h dnevno	77	70,82
Više od 2h dnevno	43	70,65
Moralna uvjerenja		
Do 2h dnevno	77	61,37
Više od 2h dnevno	43	60,20
Moralno ponašanje		
Do 2h dnevno	77	53,40
Više od 2h dnevno	43	53,35
Ukupno	77	
	43	

Iako manji broj djece provodi vise od 2h ispred ekrana, ovaj podatak je ipak zabrinjavajući s obzirom da čini 35,83% ispitanika. Procenat ipak nije zanemarujući, ukoilko u obzir uzmemo činjenicu da se radi o djeci VIII razreda. Iako je dokazano da učenici koji manje vremena provode ispred TVa postižu nešto viši nivo moralnog razvoja, dokazana razlika nije statistički značajna, čime se prva hipoteza odbacuje.

Razlike u moralnom razvoju učenika u odnosu na vrstu programa koju gledaju

Kao što je već navedeno najveći broj djece gleda zabavni program. Istraživanje je pokazalo da djeca koja na skali moralnog razvoja postižu niske rezultate u pravilu gledaju zabavne sadržaje na TVu. Iako rezultati nisu statistički značajni ova informacija daje temelj za nova pitanja i diskusije. S obzirom da je prevelik broj ispitanika dao odgovore da TV gleda zbog zabave, teško je povezati njegov uticaj sa razvojem moralnosti. Samim tim, i ova hipoteza se odbacuje. Kada je u pitanju skala moralnog razvoja, najveći procenat djece postiže visoke skorove, te se ovi rezultati ne mogu

dovesti u vezu sa sadržajem koji učenici gledaju. Samim tim, zaključujemo da ne postoji statistički značajna razlika sadržaja TV programa i moralnog razvoja učenika (Tabela 3).

Tabela 3.

Razlike u nivou moralnog razvoja u odnosu na vrstu programa

	N	Mean Rank
Moralna znanja		
Zabavni program	85	71,82
Edukativni program	35	72,65
Moralna uvjerenja		
Zabavni program	85	60,37
Edukativni program	35	60,20
Moralno ponašanje		
Zabavni program	85	53,32
Edukativni program	35	53,62
Ukupno	85	
	35	

Kada analiziramo edukativni program i formiranje moralne ličnosti, teško je govoriti o pretpostavljenom uticaju, s obzirom da mali broj učenika gleda emisije edukativnog tipa. Samim tim ova hipoteza je opovrgnuta.

Istraživanje je ispitalo i koji pol više prati TV program kao i koju vrstu. Rezultati navode da 52% dječaka i 48% svakodnevno gleda TV, čime je potvrđeno da oba pola mnogo vremena provode pred televizijskim ekranom. Dalje istraživanje pokazuje da neznatno veći broj dječaka gleda emsiije edukativnog tipa, dok su djevojčice više posvećene zabavnom programu. Ovi podaci su značajni za dalja istraživanja i ispitivanje uzorka ove pojave. Takođe, istraživanje je pokazalo da 48% učenika televizijski program prati na internetu, čime se ostavlja prostora za istraživanje o sve većoj popularnosti globalne mreže, i mogućnosti da ista zamjeni televiziju. Ovo pitanje ostavlja prostora i za otkrivanje uzroka ove pojave, kao i ispitivanje budućeg razvoja medija.

Iako većina njih gleda zabavan sadržaj, gotovo 89% smatra da TV ne nudi dovoljno edukativnog programa, koga bi po njihovim procjenama trebalo da bude više. Ovim se postavlja pitanje, da li učenici u nedostatku adekvatnih sadržaja posežu za programima lake zabave i niskog kvaliteta. Ukoliko je to činjenica, neophodno je raditi na tome da se djeca usmejere na korisnije aktivnosti ili na druge vrste medija koje mogu da pruže kvalitetnije sadržaje. Bez obzira na to što nije dokazana statistički značajna razlika u moralnom formiranju ličnosti, mediji i dalje predstavljaju bitan segment djetetovog života, kojem treba posvetiti posebnu pažnju. Navedeni rezultati pružaju uvid u bitne odgovore od kojih zavise neka naredna istraživanja i pitanja koja još uvijek nisu definisana u pedagoškoj teoriji.

ZAKLJUČAK

Na osnovu prezentovanih rezultata, jasno se zaključuje da su obe hipoteze opovrgnute, čime je dokazano da ne postoji statistički razlika u moralnom razvoju učenika u zavisnosti od programa koji gledaju. Bez obzira na ovakav ishod, sprovedeno istraživanje je otkrilo bitne činjenice za pedagošku oblast kao i za srodne nauke. Pored toga, predstavljeni rezultati mogu da posluže kao inspiracija za postavljanje novih istraživačkih pitanja i hipoteza.

Ukoliko uzmemo u obzir da je uzorak istraživanja ipak nedovoljan, dobijeni podaci nisu iznenađujući. Na uzorak ispitanika od 120 učenika, prevelik broj njih medije koristi isključivo u svrhu zabave, čime su bilo kakvi zaključci i generalizacije gotovo nemoguće. Ukoliko bi imali veći broj isptanika koji TV program koriste u edukativne svrhe, bilo bi moguće izvesti određene zakonitosti. Bez obzira na ovaj nedostatak, naredna istraživanja mogu da prevaziđu ove poteškoće čime će rezultati biti korisniji za pedagošku praksu. Bitan podatak dobijen ovim istraživanjem je da veliki broj učenika TV gleda više od 2h dnevno, što je poražavajuća činjenica s obzirom uzrast učenika. Iako ovi učenici na skali moralnog rasuđivanja postižu niži skor koji nije statistički značajan, ovaj podatak ipak ima vrijednost kada govorimo o potrebama za uvođenje promjena u pedagošku praksu i vaspitanje za slobodno vrijeme mladih.

Bez obzira što nisu dobijeni očekivani rezultati, opisano istraživanje je dalo uvid u interesovanja mladih, čime može da se utiče na eventualne promjene u njihovom sistemu vrijednosti kao i usmjeravanju interesovanja na neke druge sadržaje. Iako bi istraživanje ovakvog tipa trebalo da obuhvati i druge vrste medija, bila bi neophodna i pomoć drugih institucija i čitav tim stručnjaka, kako bi rezultati bili što validniji.

LITERATURA

1. Antolčić, (2016). *Uloga medija u slobodnom vremenu djece i mladih*. Zagreb: Filozofski fakultet.
2. Anić, V. (2004). *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber.
3. Blažević, N. (2012). Djeca i mediji-odgoj na televizijski način. *Nova prisutnost 10,* 479-493.
4. Branković. D. (2001). *Pedagoške teorije – naučne osnove i razvojni tokovi*. Banjaluka: Univerzitet u Banjaluci.
5. Hren D. (2008). *Utjecaj visokoškolskog obrazovanja na razvoj moralnog rasuđivanja osoba mlađe odrasle dobi*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
6. Inglis, F. (1997). *Teorija medija*. Zagreb: AGM.
7. Ilišin, V. (1999). Mladi i televizijski medij. *Napredak,* 140 (2), 143-153.
8. Kohlberg, L. (1986). *The psychology of moral development*. New York: Harper & Row. Creskill, NJ: Hampton Press.
9. Kunczik, M., Zipfel, A. (2006). *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
10. Lingley J. Stiles i D. Bruce (1977). *Morality Examined: Guidliness for Teachers*. NY: Princeton Book Company.
11. Miliša, Z, Vertovšek, N i Tolć, M (2009) *Mediji i mladi - Prevencija ovisnosti o medijskoj manipulaciji*. Zagreb: Sveučilišna knjižara.
12. Nather, F. (2013). Exploring the impact of formal education on moral reasoning abilities of college students. *College Student Journal, 48(3),* 470- 477.
13. Power, F.C. (1994). Moral Development. U: Ramachandran, V.S. (ur.) *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
14. Peruško, Z. (2011). *Uvod u medije*. Zagreb: Hrvatsko sociološko drštvo.
15. Radojević, A. (2017). *Mogućnost internet kao sredstva promocije turističke ponude na primjeru opštine Tivat*. Tivat: Fakultet za mediteranske poslovne studije.
16. Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. and Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, *11*, 291–324.
17. Raboteg -Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.

18. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banjaluka: TT-Centar.
19. Vasta, R., Heith, M. i Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

MEDIA AND DEVELOPMENT OF MORALITY

Abstract

The paper examines the impact of media content on the formation of moral personality. With social progress, there are certain changes in the understanding and interpretation of moral values, therefore research in this area is necessary for the further guidance of educational practice. In the past few years, modern technology has been cited as the main cause of moral failure among young people. Given that we live in a civilization of serious moral hypocrisy, research in the field of morality is imperative when we talk about the future development of pedagogical science. The decadence of the value system, lack of tolerance, peer violence, extreme hedonism, selfishness, as well as the complete absence of empathy and altruism are enough signs that an urgent change in value conceptions is needed. In the first part, the paper deals with the theoretical consideration of theories of morality and the moral education of children. The methodological part describes the results of the research as well as the conclusions for the further improvement of educational practice. The task of the research was to determine whether there is a difference in moral development depending on the consumption of entertaining and educational TV content. In addition to the method of theoretical analysis and synthesis, the survey research method was also used in the work. The research was conducted in two elementary schools in the area of the city of Banjaluka, on a sample of 120 respondents with the aim of identifying the media content that students consume the most and their influence on the moral formation of personality. In addition to the attached questionnaire, the scale of moral development was used as an instrument that should show the level of development, which includes moral knowledge, beliefs and behavior. The results of the research refuted the assumption that moral development would differ in relation to the content that children watch.

Keywords: *media, moral development, TV content*

SEKCIJA III

UDsK 394.24(497.6 Zenica)
Pregledni rad

Alen Šabanović

ZENIČKA ČIMBURIJADA – IZMEĐU TURIZMA I TRADICIJE SPONTANOG OKUPLJANJA

Sažetak

Zenička Čimburijada predstavlja višedecenijsku društvenu praksu građana Zenice, koja svoja ishodišta pronalazi u praksama koje se vežu za početak proljeća, buđenje prirode, te općenite društvene prakse druženja u prirodnom ambijentu. Glavno obilježje Zeničke Čimburijade, na koji se element tradicionalnosti primarno oslanja jeste proljetni uranak, tokom kojeg se u rano proljetno jutro, za prvi obrok sprema "Čimbur" (jelo koje se pravi od jaja, žare ili mladog luka). Čimburijada predstavlja tradicionalno, spontano okupljanje zeničana primarno na obalama njenih rijeka, ali nerijetko, u zavisnosti od drugih faktora, i u drugim okolnostima i okruženjima. Razvoj grada Zenice tokom 20. stoljeća, te promjene u načinu života i rada njenih građana, rezultirale su i promjenom u pristupu prema proljetnom uranku u Zenici, koji od druge polovine 20. stoljeća počinje dobijati medijsku pažnju. Nakon ratnog perioda 90ih, on dobija i institucionalnu podršku te svojevrstan organizaiconi aspekt. Kroz analizu literature relevantne za kontekst grada Zenice 20. stoljeća, te na osnovu terenskih istraživanja o odvijanju i organizaciji Proljetnog uranka Zenička Čimburijada, ovaj rad nastojat će prikazati kontekst u kojem se proljetni uranak u Zenici i pristup prema njemu mijenjao tokom druge polovine 20. stoljeća, te ukazati na izazove sa kojima se isti suočava u 21. stoljeću.

***Ključne riječi**: Čimburijada; Zenica; nematerijalna kulturna baština; tradicija; turizam; uranak; Čimbur; industrija.*

Uvod

Proljetni uranak odnosno Čimburijada predstavlja jednu od društvenih praksi grada Zenice koja se veže za obilježavanje prvog dana proljeća. Počeci tradicionalnog obilježavanja proljetnog uranka u Zenici vežu se za prve decenije 20. stoljeća kada u gradu dolazi do početka industrijskog razvoja pod upravom austrougarske, što će kasnije također rezultirati i značajnijim kulturnim i društvenim promjenama.

"Zenička Čimburijada – Između turizma i tradicije spontanog okupljanja" nastoji da ukaže na ekonomske, društvene i kulturne tokove koji su vodili stvaranju takvog konteksta, te razmotri faktore koji su utjecali i utiču na promjenu odnosa prema proljetnom uranku u Zenici, koji u novijem društvenom kontekstu nastoji da se "legitimiše" kao nematerijalna kulturna baština turističkog potencijala.

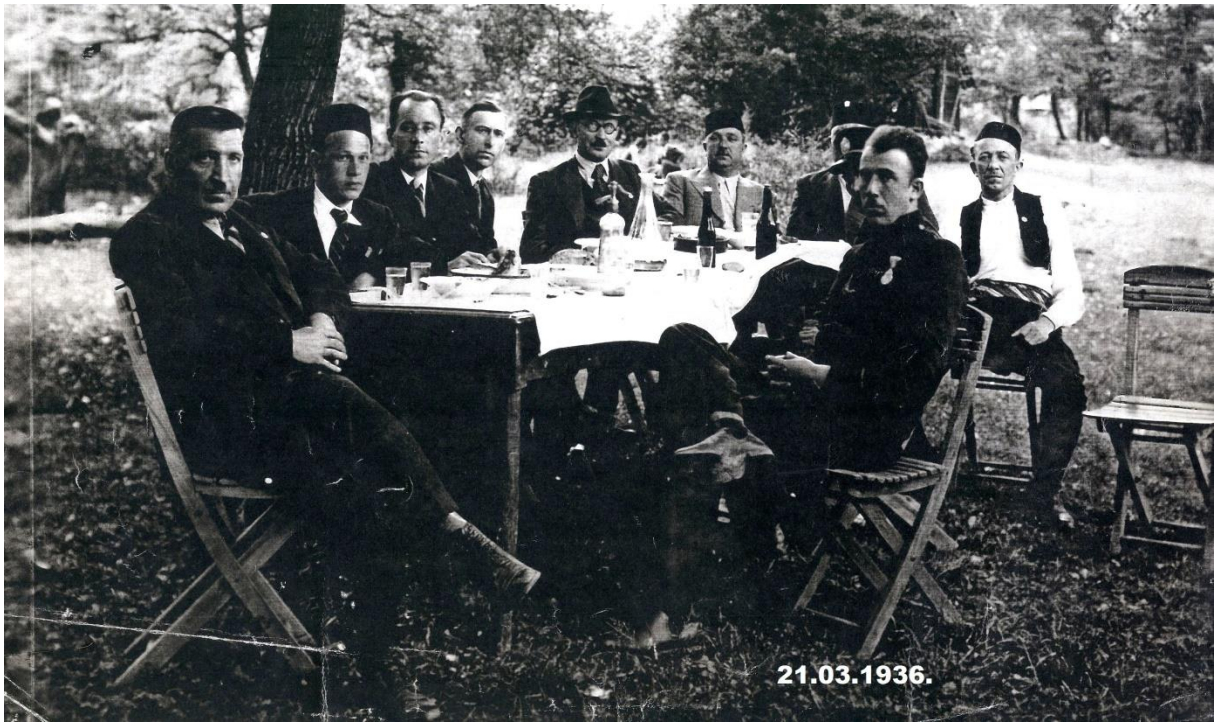
Prvi tragovi i kontekst nastanka proljetnog uranka u Zenici

Krajem 19. te početkom 20. stoljeća, sa dolaskom Austrougarske uprave Zenica počinje da preusmjerava tokove svog privrednog razvoja sa poljoprivredne na industrijsku proizvodnju.[1] Ovaj proces nastavit će se i tokom perioda vladavine Kraljevine Jugoslavije, kada u periodu između 30ih i 40ih godina dolazi do sekundarne faze industrijalizacije grada, te popratne stambene i infrastrukturne izgradnje.

Područje društvenog života u Zenici također nije ostalo imuno na sekundarne efekte privrednog razvoja. Prema pisanju historičara Saliha Jalimama, tokom 30ih godina 20. stoljeća u Zenici dolazi i do značajnijeg kulturno-društvenog razvoja gdje se stvara „domaća" intelektualna klasa od kojih se mogu istaknuti Derviš Imamović, Jakov Ozmo, Abdulaziz Asko Borić te fra Ljubo Hrgić.[2] Tokom ovog perioda, u Zenici također dolazi i do pokretanja niza novina i časopisa te pokretanja brojnih kulturno-umjetničkih društava.

U dinamičnom kontekstu privrednog i društvenog razvoja Zenice, javljaju se prvi tragovi obilježavanja prvog dana proljeća u gradu. Prema pisanju zeničanina Mirsada Đulbića, prva fotografija proljetnog uranka u Zenici ovjekovječena je 1936. godine u Čurukovića Bašti.

[1] Hrelja, Kemal., Zenica i njena okolina - Istoriski prikaz, Sarajevo: Veselin Masleša, 1957, str. 89-90.
[2] Jalimam, Salih., Prošlost Zenice do 1941. godine - Glavni tokovi društvenog razvoja, Zenica: Muzej grada Zenice, Trekking Co Zenica, 1996, str. 118.



Druženje zeničkih privrednika uz čimbur u Čurukovića bašti 1936. godine[3]

U Čurukovića bašti, 21.3.1936.godine - s lijeva na desno: Karlo Werosta (tvorničar), Sulejman Arnaut (krojač), Alija Grahić (bilježnik) NN, Adolf Weiss (knjižar),, Ahmet Panjević (trgovac), Ibrahim Nizamić (obućar), Fehim Aliefendić (kafedžija), Derviš Čuruković (vlasnik bašte).[4]

Bašta porodice Čuruković, koja se nalazila cca 200m metara uzvodno od ušća Babine rijeke u rijeku Bosnu, predstavlja prvu zabilježenu lokaciju ovog zeničkog običaja. U to vrijeme, „u Zenici se čimbur pripravljao na terenu od desne obale ušća Babine rijeke u Bosnu pa uzvodno tokom Babine rijeke do ulaza u kamenolom. Ako je bila niska voda (plitka Bosna) prelazilo se na adu Jagnjišće, pa i tu spravljao čimbur. Za lošega vremena se čimbur spravljao u kućama, uz društvo. Obzirom da je češće loše vrijeme za prvi dan proljeća, to se prvi proljetni čimbur najčešće spravljao po kućama sa komšijama."[5]

Pomenuta fotografija, te pisanja autora Đulbića, predstavljaju za sada jedine dokaze o obilježavanju prvog dana proljeća u Zenici iz ovog perioda. Pretpostavlja se da tokom Drugog

[3] Đulbić, Mirsad., Zenički leksikon, Zenica: Autor, 2020, str. 58.
[4] Forum građana Zenice., Elaborat – Od proljetnog uranka do Čimbudijade – Tradicija koja traje, Zenica: 2023, str. 13.
[5] Đulbić, Mirsad., Zenički leksikon, Zenica: Autor, 2020, str. 58.

svjetskog rata Zeničani nisu često praktikovali proljetni uranak iz očitih i opravdanih razloga, te se ne zna tačno kada su zeničani nastavili sa obilježavanjem prvog dana proljeća. Značajniji tragovi o ovoj zeničkoj društvenoj praksi, pojavljuju se sredinom druge polovine 20. stoljeća.

Zenički proljetni uranak tokom druge polovine 20. stoljeća

Razvoj Zenice za vrijeme perioda socijalističke Jugoslavije predstavlja jedan od ključnih koraka u učvršćivanju njenog identiteta kao industrijskog radničkog grada. Za vrijeme druge polovine 20. stoljeća razvoj zeničkih privrednih kapaciteta utjecao je na izgled, funkcije grada, te svakodnevni život njenih stanovnika, gdje je u kontekstu industrijskog razvoja, mješavina kasabe i industrijskog naselja izrasla u relevantnu urbanu cjelinu, iako teško zagađenu djelovanjem njenih industrija. Tadašnji urbanistički planovi nisu posvećivali puno pažnje aerozagađenju, te su se njegovim lošim efektima po zdravlje izložile desetine hiljada stanovnika koji su živjeli i u kasnije izgrađenim višespratnim stambenim objektima.[6]

Usprkos obimnom zagađenju grada, Zeničani u ovom periodu ostali su vjerni tradiciji obilježavanja prvog dana proljeća. Proljetni uranak sada se održava i u samom centru grada Zenice, u „zelenoj oazi" grada (Kamberovića polje) koja sve više počinje da se okružuje urbanim kontekstom, stambenim naseljima sa pogledom na industrijske pogone i dimnjake od kojih je dobar dio i izgrađen u ovom periodu. Prema pisanju historičara Džananovića, „Intenzivan urbanistički razvoj grada, izazvan proširenjem industrijskih i rudarskih postrojenja, doveo je do trajnog zagađenja tla, vode i zraka u Zenici. Priča o razvoju Zenice u 20. stoljeću je zapravo izlaganje o sistematskom uništavanju okoliša, a korijen te devastacije se nalazio u intenzivnoj industrijalizaciji."[7]

Prvi dan proljeća, slavljenje prirode, odvijalo se u gradu koji je već postao poznat po industrijskom zagađenju, te na obalama rijeke Bosne, zagađenim industrijskim i drugim otpadom. Jedan od prvih pisanih tragova ove društvene prakse bilježi se 70ih godina u zeničkom listu „Naša riječ", kada zenički novinar Vlastimir Jović predstavlja priču o ovom zeničkom običaju.

[6] Bjelovitić, Miloš., Zenica i njena okolina - Ekonomskogeografska studija, Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, 1968, str. 174.

[7] Džananović, Mirza., Kratki pregled povijesti okoliša Zenice: Od bostana i vina do smoga i dima, Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici, Zenica: FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U ZENICI, 2019, str. 189.

REPORTERSKA ZABILJEŠKA

Šenluk pod uštapom

Grupa Zeničana ostala je vjerna divnoj tradiciji: radovanju prvom proljetnom jutru kraj rijeke Bosne. Još u četiri sata i 30 minuta buknula je vatra niže kuće Saliha Burekovića. Zapucketalo je suvo granje ispod jelovog drveta iznad kojeg se šetkao mladi mjesec. Među onima koji su bili »glavni« na ovom uranku bio je Hašim Vojvodić. Poslije druge čašice zapjevao je onu staru proljetnu »himnu«. Pjesmu toliko puta opjevanu i oplakanu. »Proljeće se budi, cvijeće miriše — nema moje drage da me čeka više«... Pjeva Hašim i budi usnule komšije. Jedan po jedan se izvlače ispod pokrivača i odmah poslije oblačenja hitaju na zakazano mjesto. Svako nešto nosi. Ako ništa ono šišu rakije i koju glavicu mladog luka.

Glavna atrakcija ovog uranka je kajgana. Po stotinu jaja biva razbijeno i ispečeno u velikoj tepsiji. Kajgana sa mladim lukom je glavni specijalitet. Pored toga sofra je prebogata. Nema, šta nema. Ko hoće da jede pitu ima je do grla. I bureka, i sirnice, i krompiruše i zeljanice. Logično, i maslenice tople ima. O piću i pečenom mesu da i ne govorimo. Bilo je čak i vina. Puna velika pletara. Ali, niko ga i ne liznu! Bosanci više mare za »sok« od šljive. Na stolu ima i pogače i kukuruze. Sve je to ispečeno ispod sača. I sira, onog mladog i onog suvog — taratana koji odlično paše uz puru prelivenu svježim maslom.

Stojimo kraj razbuktale vatre. Oko stola defiluju poznanici, prijatelji. Neke od njih uspio sam da ovjekovječim u svojoj bilježnici. To su:

— Hašim Vojvodić, Munib Čurković, Sulejman Čurković, Salih Burekvić, Huso Burekvić, Rasim Salčinović, Sirćo »Kana«, Halid Hećimović, Milenko Bajić, Fadil Šahmić, Muris... Milan Mitraševič, Safet Frndić, Boško Marković, Slobodan Vukčević, Slavko Bošković, Meho Čurković, Branko Tucaković, Anto Čakić, inž. Slobodan Redžić, Munib Telaović...

Uz pjesmu našlo se je vremena i za humor. Jednom od ranoranilaca »staviše na dušu« da je donio podgrijanu pitu/krompirušu. On se je vajkao, ali — jedan od onih koji su ga peckali, ponovo uze tepsiju pa je prinese vatri.

Šenluk na ušću Bosne i Babine Rijeke razvukao se kao harmonika. Oni koji su morali na posao, izgubili su se sa toy veselog mjesta prije sedam časova. Najduže su ostali oni koji ne moraju da rane na posao.

Nije vatrica svjetlucala u praskozorje 21. marta samo niže kuće Saliha Burekovića u naselju Prvi maj. Plavičasti dim se izvijao prema uštapu i na drugim mjestima. Tako smo zatekli na jednoj čistini i trojicu veterana. Ljudi koji godinama rane svakog 21. marta. Njihov ovogodišnji uranak ovjekovječila je kamera našeg foto-reportera Omera Arnauta. On je slikao Ibrahima Musića, Raifa Rojskića i Huseina Čamdžića.

V. Jović

ŠENLUK U ZORU: S LIJEVA NA DESNO, IBRAHIM MUSIĆ, RAIF POJSKIĆ I HUSEIN ČAMDŽIĆ

Prvi objavljeni članak na temu Proljetnog uranka u Zenici[8]

Prema zapisima Vlastimira Jovića, može se pretpostaviti da se ovaj događaj prije 70ih, odvijao primarno na lokalitetu Ušće, u neposrednoj blizini kuće porodice Čurukovića, gdje je 30ih po prvi put i zabilježena ova tradicija. U ovom periodu Jović također ističe da se Zeničani počinju

[8] „Šenluk pod uštapom“, *Naša riječ,* Mart 1974, 13

okupljati i na drugim dijelovima obale rijeke Bosne, ostajući vjerni ovo tradiciji.[9] Ova pretpostavka se također može dovesti i u vezu sa samim statusom „zelene oaze“ Kamberovića Polje, koja je sve do 1955. bila primarno poljoprivredno zemljšite, većinski u vlasništvu porodica Drino i Kamberović. Kao takvo, pretpostavlja se da nije bilo potpuno otvoreno za društveni život ostatka stanovništva, te se sa njegovom planskom prenamjenom 50ih i 60ih počinje mijenjati i odnos Zeničana prema Kamberovića polju. Do početka 80ih, Kamberovića polje postalo je već prepoznatljiv lokalitet okupljanja Zeničana za prvi dan proljeća. U jednom od svojih reporterskih zapisa, Vlastimir Jović bilježi:

„Onako: službeno, naučno, ili kako već hoćete, prvi je dan proljeća bio juče. Međutim, nauka i administracija su jedno, a običaji (adeti) drugo. Jutros sam kroz jedan od prozora Radio-Zenice, tamo, preko rijeke Bosne, pod visokim, vremešnim i već posuvim jablanovima ugledao grupicu starijih Zeničana okupljenih oko tradicionalne proljetne vatrice. Ubrzo potom rekoh kolegi foto-reporteru Omeru Arnautu. onako, s pika: Krećemo. Ja da pišem, a ti da slikaš. Za tili čas stigosmo na Kamberovića polje. Orijentir je bio plavičasti dim koji se izvijao u nebo, ukrašen toliko dugo očekivanim sunčevim zracima. Kraj vatrice, koja kao uostalom i dim, i vjetar ili vjetrić, asocira na trajanje života i njegovu prolaznost, zatekosmo: Adema Ćatovića - Ćataru na čelu skromne sofre i njegove jarane: Envera Hodžića. Munira Arnautovića, Sefku Bašića i Ismeta Bakaršića. Pristiže i Rasim Salčinović. punih ruku. - Ostavio sam sve, kaže. - Ovo se ne propušta.“[10]

Prema zapisima Vlastimira Jovića (od sredine 20. stoljeća do početka 90ih), može se zaključiti da proljetni uranak u Zenici iz tog perioda ima karakteristike spontanog okupljanja građana Zenice, te da još uvijek nema elemente kojim bi se svrstao u okvire turističkih tokova na ovim prostorima. Prema pisanim dokazima za pomenti period, ova društvena praksa tada još uvijek nije „brendirana“ nazivom Čimburijada, te se kroz Jovićeve zapise primjećuje odsutnost skoro svih elemenata koji se pojavljuju u njenom poslijeratnom periodu. (programski sadržaji poput takmičenja u pravljenju čimbura, izvedbi KUD-ova, regata na rijeci Bosni i sl.) Da se radilo o tradiciji spontanog okupljanja zeničana svjedoči i odsustvo bilo kakvih organizacijskih aktivnosti koji bi Zenički proljetni uranak smjestile u određene programske okvire, te pokušale regulisati oblik i način njenog odvijanja.

[9] Vlastimir, Jović., Zenicom malo cik - malo cak - Reporterski zapisi, Zenica: MINEX Print d.o.o. Zenica, 2006, str. 32-38.

[10] „Čimbur na obali Bosne“, *Naša riječ,* Mart 1984, 8

U odnosu na pisane dokaze iz ovog perioda, vidljivo je da se slična društvena praksa zapravo odvijala i na drugim mjestima. U listu Naša Riječ, 1984. godine Vlastimir Jović bilježi:

„Lijep običaj, ne samo zenički, ne prekida niti. Nismo bili jutros u Sarajevu. Samo znamo, da su i Sarajlije, da ne kažemo akšamlije, godinama na prvi dan proljeća ranili na Ilidžu, na vrelo Bosne ili pod Hrastove. Nismo se studioznije upuštali u raspravu čiji su ovo običaji. Neki kažu, da datiraju od starih Slavena, neki opet, da su to u amanet ostavili Bogumili. Bilo-kako-bilo, godinama i decenijama se ne pamti da se u Zenici, kraj rijeke Bosne, nije na ovakav način proljeće slavilo. S rakijom, pjesmom i čimburom. S čimburom kao glavnom mezom, podrazumijeva to se, jer upravo sada koke počinju da nose.“[11]

Obilježavanje prvog dana proljeća u ovom periodu također se odvijalo i u planinama u području zeničke kotline. Na ovim lokacijama, druženja su praktikovali zenički planinari, za koje se tvrdi da praktikuju proljetni uranak na planini Lisac još od 1972. godine. Kao društvo sa najdužom tradicijom planinskog proljetnog uranka, ističe se planinarsko društvo „Tajan“ Zenica.[12]

Bez obzira na lokaciju proljetnog uranaka u užoj ili široj okolini Zenice, iz pisanih dokaza vidljivo je da je on tokom druge polovine 20. stoljeća primarno određen spontanošću, te druženjem prijatelja i poznanika različitih vjerskih i etničkih pripadnosti. Sastavni dio ovih druženja svakako je rakija, pjesma i Čimbur, ali i čitav niz drugih jela i pića. To je prilika da se zeničani prisjete i onih koji više nisu tu, element koji se proteže kroz sve pisane, kao i usmene dokaze zeničkog proljetnog uranka. U jednom od svojih zapisa, Jović ističe:

„Rekoše nam da ih je maloprije posjetila jedna djevojka. Donijela je zavežljaj i rekla „Ovo je od mog babe“. Bila je to Indira, kćerka Huse Čamdžića, koji je umro prije dva mjeseca. A Huso je bio jedan iz reda veterana među onima koji nazdravljaju dolasku proljeća.“[13]

Spontanost u okupljanju Zeničana za prvi dan proljeća ostala je jedno od primarnih definirajućih aspekata Zeničkog proljetnog uranka, sve do kraja rata u BiH. Iako je doživio relativnu ekspanziju, te zaprimio skromnu pažnju lokalnih medija, proljetni uranak u Zenici tokom

[11] Ibidem
[12] Kapo, Bernadin., Monografija društva, zapisi, dokumenti, fotografije, Zenica: MINEX Print d.o.o., 2020, str. 42-43.
[13] „Šenluk na ušću, pod jablanovima“, *Naša riječ,* Mart 1989.

druge polovine 20 stoljeća nije bio značajnije promovisan, niti su postojali pokušaji da se spontano okupljanje Zeničana za prvi dan proljeća usmjeri u određenu organizovani formu.

Čimburijada

Po završetku rata 90ih, Zenica se nalazi u jednom drugačijem kontekstu, potpuno drugačijem državnom i privrednom uređenju, gdje je značajan dio nekadašnjih preduzeća otišao u stečaj ili je privatiziran. U odnosu na drugu polovinu 20 stoljeća njeni poslijeratni industrijski proizvodni kapaciteti bili su daleko manji, kao i broj radnika zaposlenih u željezarskim proizvodnim pogonima. Uprkos promjenama, Zenica je ostala primarno prepoznata kao industrijski i radnički grad, koji se često, naročito kod stranaca prepoznaje na pomen Željezare Zenica ili Kazneno popravnog doma. Iako je zadržala svoja prijeratna identitetska obilježja, Zenica, kao industrijski grad bez industrije i radnika nije se ograničavala na oblasti svog nekadašnjeg života i razvoja. Među brojnim drugim, novim tendencijama, proljetni uranak u Zenici, u ovom periodu počinje da prevazilazi okvire nekadašnjeg tradicionalnog spontanog okupljanja.

Devedesetih godina, proljetni uranak u Zenici dobija i ime (Čimburijada), po kojem će biti prepoznatljiv u narednom periodu. Prema pisanju autora Mirsada Đulbića, „Novi čimburaši su uz novinare, običaj preimenovali u čimburijadu, jer je bilo vrijeme popularnih okupljanja, koja su nazivana imenima koja su završavala nastavkom -ijada (komunalijada. tehnologijada, radnička olimpijada,....).“[14]

Medijska pažnja o ovoj zeničkoj tradiciji počinje se širiti daleko izvan okvira nekadašnjih povremenih reportaža lokalnih štampanih medija, te će znatno doprinjeti usvajanju novog imena. Na prijelazu stoljeća, vijesti o Čimburijadi izlaze u čitavom nizu štampanih listova, reportaže se pojavljuju i na radiju, televiziji kao i internet portalima i drugim *online* servisima trenutnog konteksta. Zenički proljetni uranak također počinje da poprima i međunarodni karakter, kada prvi dan proljeća počinju obilježavati i zeničani van BiH, koji su tokom i neposredno nakon rata, napustili rodni grad.

[14] Đulbić, Mirsad., Zenički leksikon, Zenica: Autor, 2020, str. 58.

Podrška institucija i zaokret ka turizmu

Prvi znakovi o razmatranju Čimburijade kao turističke atrakcije mogu se primjetiti njenim dovođenjem u vezu sa kulturnim manifestacijama kao jednim od osnovnih resursa oblasti turizma.

Zeničko proljeće predstavlja jednu od kulturnih manifestacija u gradu Zenici, te je kao međunarnodna kulturna manifestacija ustanovljeno 1996. godine. U istom periodu, Forum građana Zenice, kao udruženje građana, pokrenuo je inicijativu da se u program Zeničkog proljeća uvrsti i Zenička Čimburijada. Sa prihvaćanjem ove inicijative, tradicionalno spontano okupljanje zeničana za prvi dan proljeća počinje da poprima drugačiju formu. Uz tradicionalni proljetni uranak, Čimburijada sada dobija i dodatne, kulturno-umjetničke programske sadržaje, sa kojim dolazi i novi, organizacijski aspekt njenog postojanja.

Tokom ovog perioda, Čimburijada počinje dobijati i druge elemente koji bi je usmjerili u svojevrsnu identitetsku specifičnost. Krajem 20. stoljeća pojavljuje se Zakletva vjernosti Čimburijadi, autora Pualina Miškovića i Ismeta Bakare, dok se nešto kasnije, pod organizacionim aktivnostima Foruma građana Zenice, pojavljuje i maskota Zeničke Čimburijade, Čimburko.

Početkom 21. stoljeća Čimburijada se počinje eksplicitno razmatrati kao turistički potencijal. Turistička zajednica Zeničko-dobojskog kantona, 2001. godine izradila je projektnu studiju vezanu za Čimburijadu kao turističku atrakciju. Autori Masar Krasnić i Edin Arnaut, kroz sadržaj studije, predložili su svojevrstan koncept transformacije „tradicionalnog zeničkog običaja“ u gradsku turističku atrakciju, sa ciljem osmišljavanja novog imidža grada Zenice.[15]

U periodu do 2006 godine, Čimburijada je zaprimila karakter organizirane manifestacije, čiju su organizaciju primarno nosile tadašnje turističke zajednice Općine i Kantona, te Forum građana Zenice, zajedno sa nizom suorganizatora čiji su članovi često bili i dio učesnika novog, programskog sadržaja. Usprkos tendencijama koje su zenički proljetni uranak – Čimburijadu, usmjeravale prema oblasti turizma u tom periodu, stavovi organizatora insistirali su na tezi da njihova uloga leži isključivo u organizaciji dodatnog sadržaja, te da se proljetni uranak kao spontano okupljanje građana ne smije narušiti. Ovaj stav, također je podrazumijevao i svojevrsna ograničenja kada su u pitanju dodatni sadržaji. U listu Naša Riječ, tadašnji Izvršni direktor Koordinacionnog odbora za oranizaciju Čimburijade ističe:

[15] Krasnić, Masar, Arnaut, Edin., Naučna studija vezana za „turističku atrakciju" grada Zenice u okviru manifestacije „Zeničko proljeće " „ Čimburijada ", Zenica: 2001.

„Naš osnovni cilj, Čimburijadu očuvati kao urbanu manifestaciju i ne smijemo dozvoliti da ova manifestacija poprimi negrađanske manire i postane vašar.“[16]

Iako se iz stavova i navoda organizatora može prepoznati težnja o očuvanju određenog „izvornog“ segmenta Čimburijade, činjenica je da se ona paralelno sa tim ipak razmatra kao kulturna manifestacija, pogodna turističkoj upotrebi.

Turistički aspekt zeničke Čimburijade, početkom druge decenije 20. stoljeća dobio je novi impuls, sa početkom njenog razmatranja unutar Strateških razvojnih dokumenta. *Strategija razvoja Općine Zenica 2012/2022.* unutar sektorskih razvojnih planova Čimburijadu je prepoznala kao faktor kako ekonomskog tako i društvenog razvoja, te je pod mjerama i programima Čimburijadu prepoznala kao potencijal za promociju gradske turističke ponude, ali i promociju kulture. Plan implementacije ove strategije također je predviđao i način finansiranja Čimburijade, gdje se dio sredstava već tada planirao u gradskom Budžetu, zajedno sa finansiranjem putem donacija. Treba napomenuti da je prethodno navedena podrška Zeničkoj Čimburijadi u ovom strateškom dokumentu bila predviđena za svaku godinu u okviru važenja strateškog dokumenta.[17]

Nekoliko godina kasnije Čimburijada je također prepoznata kao razvojni potencijal i u strateškim dokumentima kantonalnog i entitetskog nivoa. *Strategija razvoja Zeničko-dobojskog kantona 2016.-2020.* u okviru socio-ekonomske analize, istakla je važnost turizma za područje Kantona, te pod kulturne manifestacije na prvo mjesto izdvojila Zeničku Čimburijadu.[18] *Strategija razvoja turizma Federacije Bosne i Hercegovine 2022.-2027.* Čimburijadu porepoznaje kao turistički proizvod koji može ponuditi specifična prepoznatljiva iskustva turistima.[19]

Iako su aktivnosti na organizaciji Čimburijade kao manifestacije, te njenog plasiranja kao turističkog proizvoda u velikoj mjeri doprinjele njenoj popularizaciji na prelazu stoljeća, građani Zenice nemaju jedinstven stav po pitanju načina njenog odvijanja i organizacije. Terenskim istraživanjima provedenim tokom Čimburijade 2023. i 2024. godine, ustanovljeno je kako postoji dio građana koji pruža otpor turističkim tendencijama, te svoje druženje izmješta sa današnjeg primarnog lokaliteta Kamberovića polja, na lokalitet Ušče. Prema informacijama prikupljenim metodama promatranja te putem polustrukturiranih intervjua, ustanovljeno je da jedan dio građana

[16] „Ovogodišnja manifestacija sa više sadržaja“, *Naša riječ,* Mart 2009.
[17] Općina Zenica., *Strategija razvoja Općine Zenica 2012/202,* Zenica: 2012.
[18] Zeničko-dobojski kanton., *Strategija razvoja Zeničko-dobojskog kantona 2016.-2020,* 2015.
[19] FBiH., *Strategija razvoja turizma Federacije Bosne i Hercegovine 2022.-2027,* 2022.

pruža otpor komercijalizaciji ove tradicije, te ne želi biti dio turističke manifestacije i njenog programa.

Usprkos podijeljenosti građanstva, po pitanju toga, šta je zapravo Čimburijada i da li bi trebala biti organizovana, glavni organizatori ove manifestacije jasno ističu, kako su oni organizatori isključivo dodatnog sadržaja, te da je proljetni uranak i dalje tradicionalno spontano okupljanje Zeničana za prvi dan proljeća. Forum građana Zenice međutim, svoju ulogu po pitanju Čimburijade nije ograničio samo na učešće u organizaciji i promociji ove manifestacije, te je pokrenuo i inicijativu za uvrštavanje Čimburijade na listu nematerijalne kulturne baštine BiH, s ciljem njene zaštite, šire promocije ali i otvaranja širih mogućnosti za finansiranje i razvoj njenih sadržaja.

ZAKLJUČAK

Proljetni uranak u Zenici javlja se tokom prve polovine 20. stoljeća, u kontekstu mješavine kasabe iz Osmanskog perioda te radničkih naselja nastalih u periodu Austro-Ugarske i Kraljevine Jugoslavije. Njegov nastanak dovodi se u vezu se kulturno-društvenim razvojem Zenice tog perioda, kada u gradu dolazi to stvaranja „domaće“ intelektualne klase. Prvi značajniji razvoj ove društvene prakse, te njeno prisustvo u medijima javlja se u drugoj polovini 20 stoljeća, kada Zenica doživljava nagli industrijski i urbanistički razvoj, te se obilježavanje prvog dana proljeća odvija u gradu teško zagađenim njenim industrijama. Sve do kraja rata 90ih, proljetni uranak u Zenici nije imao karakteristike kulturne manifestacije, niti je pokazivao tendencije uključivanja u turističke aspekte privrednog razvoja grada. Ova situacija znatno se mijenja u poslijeratnom periodu, kada proljetni uranak doživljava svojevrsno brendiranje pod naziv Čimburijada, te kroz novu, organiziranu formu postaje i manifestacija, prepoznata i finansirana od strane lokalnih institucija. Čimburijada se prepoznaje kao turistički potencijal, te se razmatra u strateškim dokumentima razvoja, od gradskog do entitetskog nivoa. Dinamika promjena u odnosu prema proljetnom uranku u Zenici na prelazu stoljeća, odvijala se ubraznim tempom, uzrokujući podijeljenosti mišljenja o njenoj suštini i načinu odvijanja među građanima. Koncept Zeničke Čimburijade, trenutno se nalazi između tradicije spontanog okupljanja i turističke atrakcije, pokušavajući djelimično sačuvati svoju izvornu formu ali i zadovoljiti tendencije suvremenog kapitalističkog konteksta. Proces nominacije Čimburijade za listu nematerijalne kulturne baštine, također je jedan od rezultata njenog trenutnog statusa. Njeno proglašenje nematerijalnom

kulturnom baštinom svakako bi doprinjelo njenom očuvanju, ali bi je istovremeno legitimiziralo kao autentičan resurs potencijalnih turističkih ponuda. Ovaj proces svakako nosi i opasnost od fiksiranja njene forme i sadržaja, što je u suprotnosti sa osnovnim karakteristikama nematerijalne kulturne baštine tj. njene promjenjivosti, te ovisnosti o trenutnom kontekstu i životu njene zajednice sa kojom se zajedno mijenja i prilagođava.

REFERENCE

1. Bjelovitić, Miloš., Zenica i njena okolina - Ekonomskogeografska studija, Sarajevo: Akademija nauka i umjetnosti Bosne i Hercegovine, 1968, str. 174.
2. Đulbić, Mirsad., Zenički leksikon, Zenica: Autor, 2020, str. 58.
3. Džananović, Mirza., Kratki pregled povijesti okoliša Zenice: Od bostana i vina do smoga i dima, Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici, Zenica: FILOZOFSKI FAKULTET UNIVERZITETA U ZENICI, 2019, str. 189.
4. FBiH., Strategija razvoja turizma Federacije Bosne i Hercegovine 2022.-2027, 2022.
5. Forum građana Zenice., Elaborat – Od proljetnog uranka do Čimbudijade – Tradicija koja traje, Zenica: 2023, str. 13, 16.
6. Hrelja, Kemal., Zenica i njena okolina - Istoriski prikaz, Sarajevo: Veselin Masleša, 1957, str. 89-90.
7. Jalimam, Salih., Prošlost Zenice do 1941. godine - Glavni tokovi društvenog razvoja, Zenica: Muzej grada Zenice, Trekking Co Zenica, 1996, str. 118.
8. Kapo, Bernadin., Monografija društva, zapisi, dokumenti, fotografije, Zenica: MINEX Print d.o.o., 2020, str. 42-43.
9. Krasnić, Mirsad, Arnaut, Edin., Naučna studija vezana za „turističku atrakciju" grada Zenice u okviru manifestacije „Zeničko proljeće " „ Čimburijada ", Zenica: 2001.
10. Naša riječ, *Šenluk pod* uštapom, Mart 1974, 13.
11. Naša riječ, *Čimbur na obali Bosne*, Mart 1984, 8.
12. Naša riječ , *Šenluk na ušću, pod jablanovima*, Mart 1989.
13. Naša riječ, *Ovogodišnja manifestacija sa više sadržaja*, Mart 2009.
14. Općina Zenica., Strategija razvoja Općine Zenica 2012/202, Zenica: 2012.

15. Vlastimir, Jović., Zenicom malo cik - malo cak - Reporterski zapisi, Zenica: MINEX Print d.o.o. Zenica, 2006, str. 32-38.
16. Zeničko-dobojski kanton., Strategija razvoja Zeničko-dobojskog kantona 2016.-2020, 2015.

ZENICA'S ČIMBURIJADA – BETWEEN TOURISM AND TRADITION OF SPONTANEOUS GATHERING

Abstract

The Zenica's Čimburijada represents a decades-long social practice of the citizens of Zenica, which finds its origins in practices related to the beginning of spring, the awakening of nature, and general social practices of socializing in a natural environment. The main characteristic of the Zenica's Čimburijada, on which the element of tradition primarily relies, is the early rising, during which the first meal is prepared, "Čimbur" (a dish made from eggs, nettle or spring onions). Čimburijada represents a traditional, spontaneous gathering of the people of Zenica primarily on the banks of its rivers, but often, depending on other factors, in other circumstances and environments. The development of the city of Zenica during the 20th century, and the changes in the way of life and work of its citizens, resulted in a change in the approach to Čimburijada, which began to receive media attention from the second half of the 20th century. After the war period of the 90s, it received institutional support and a kind of organizational aspect. Through the analysis of sources relevant to the context of the city of Zenica in the 20th century, and based on field research on the development and organization of the Zenica's Čimburijada, this paper will try to show the context in which the Čimburijada and the approach to it changed during the second half of the 20th century, and indicate to the challenges it faces in the 21st century.

Keywords*: Čimburijada; Zenica; intangible cultural heritage; tradition; tourism; early rising; Čimbur; industry.*

UDK 316.4
UDK 316.7
Pregledni rad

Faruk Kozić

DRUŠTVENE I KULTURNE PROMJENE U 21. VIJEKU

Sažetak

U ovom radu govori se o nekoliko aspekata društvenih promjena u 21. vijeku. Značajne promjene su u mnogim sferama života ljudi, kako ličnih tako i profesionalnih. Globalizacija, transformacija radnih procesa i razvoj tehnologija utiču na funkcionisanje savremenog svijeta. Načini komunikacije, obrazovanja i rada postaju sve fleksibilniji, omogućavajući ljudima da ne budu vezani samo za jedno radno mjesto. Neke od najznačajnijih društvenih promjena odnose se na razvoj tehnologije, kulture i turizma. Mnoge promjene se mogu odmah uočiti, a neke je teško primijetiti, ali vremenom i one isplivaju na površinu. Ljudi se svakodnevno suočavaju sa značajnim promjenama. Online prostor pruža razne mogućnosti, čineći tržište i svakodnevni život mobilnijim. Transformacijom sfere rada i obrazovanja, kulture i turizma, procesi su postali globalni, te više nismo vezani za jedno određeno mjesto za zapošljavanje ili studiranje. Digitalni i stvarni svijet postali su međusobno povezani, što utiče na sve aspekte našeg života.

Ključne riječi*: zemlje u razvoju, društvene promjene, digitalizacija, robotizacija, paradoks demokratije, kultura, turizam*

Uvod

U moderno doba dogodile su se ogromne društvene, ekonomske, kulturne i promjene u oblasti turizma. Promjene koje se sad događaju širom svijeta dovode do toga da različite kulture i društva postaju međuzavisni više nego ranije. Iz iskustva vidimo da pametni telefoni, kompjuteri i internet utiču na svakodnevni život ljudi, na rad i obrazovanje. Uz pomoć digitalnih uređaja obavljaju se različiti zadaci i poslovi na daljinu. Manje se koristi olovka i papir, a više kompjuteri, laptopi, tableti i mobiteli. Razumijevanje osnovnih modernih tehnologija često je ključno za obavljanje ličnih i profesionalnih zadataka, te u oblasti kulture i turizma. Početak trećeg milenija ili 21 vijek donio je mnoge promjene u svim sferama života ljudi, bez obzira da li je riječ o ličnim ili društvenim potrebama i aktivnostima.

Što se tiče radnih procesa, i oni su značajno transformisani zbog razvoja digitalnog svijeta. Online platforme nam omogućavaju da radimo samostalno i da kreiramo vlastiti raspored. Danas se sa zaposlenim i poslodavcima može komunicirati, a da ih se nikada ne sretne, a radnici mogu biti u drugoj državi. Važno je napomenuti da u vrijeme pandemije, bez tehnologije, ne bi bilo moguće održati funkcionisanje različitih oblasti. Zato radno i obrazovno okruženje postaju sve fleksibilniji, dajući nove mogućnosti.

Razvoj tehnologija privlači mnoge investicije, što utiče na globalnu ekonomiju. Mnoge vlade i korporacije su zainteresovane za razvoj novih uređaja i tehnologija. Na primjer, korištenje VR (*Virtual Reality*) slušalica. Iako je to bilo samo za zabavu, takva tehnologija može povezati digitalni i stvarni svijet. Uz pomoć VR i AR (*Augmented Reality*) uređaja moguće je unaprijediti različite sfere našeg života, uključujući i medicinu.

Vraćajući se na raspravu o ekonomiji, vrijedno je napomenuti da je ulaganje dostupno čak i za prosječne korisnike. Putem posebnih aplikacija danas je moguće kupiti dionice različitih kompanija, uključujući i velike poput Tesle ili Googlea. U budućnosti treba koristiti investicione alate za kupovinu dionica. Na ličnom nivou, to je dobar način za dodatni prihod i poboljšanje ***finansijske pismenosti***. Savremene tehnologije proširuju ekonomske i finansijske okvire. Nove tehnologije otvaraju velike mogućnosti za razvoj turizma i proširenje ponude...

Efekti društvenog razvoja u 21. vijeku različito su uticali na različite zemlje i različite društvene grupe. Društveni razvoj poboljšao je životni standard jednog sektora stanovništva, ali je negativno uticao na siromašne socioekonomske grupe u različitim dijelovima svijeta. Ekonomski status urbanih gradova u zemljama u razvoju je porastao, ali životni standard nije rastao paralelno.

Društvena struktura se promijenila i faktori rizika za uobičajene mentalne bolesti su se povećali, dok su slabo razvijene usluge mentalnog zdravlja ostale nepromijenjene. Čini se da je izdvajanje sredstava za razvoj usluga zdravlja u zemljama u razvoju još uvijek minimalno.

U evoluciji društva prepoznato je nekoliko različitih faza u zavisnosti od fizičke strukture, ***sociokulturnih*** i ekonomskih karakteristika. *Predindustrijski* (prije 1700.), *industrijski* (***moderni***: 1700.–1950.) i ***postmoderni period*** su različite faze društva vidljive u historiji. ***Manuel Castells*** tvrdi da je postmoderno društvo evoluiralo i postalo trenutno „mrežno društvo" od 1980. godine. Društvene karakteristike različitih faza uticale su na brojne društvene zajednice u zavisnosti od *različitih sociokulturnih, političkih i ekonomskih struktura*, a mnogo su određene geografskim razgraničenjem. Efekti su vidljivi u mnogim aspektima života ljudi u tim društvima, kao što su *životni standard, obrazovanje i zdravlje*. Potrebno je analizirati načine na koje nove društvene promjene utiču na razvoj društva. Promjene se vide kroz analizu efekata nekoliko komponenti kao što su revolucija u komunikaciji, evolucija porodice, porast globalnog terorizma, brza urbanizacija i migracije ili razvoj turizma.

Evolucija komunikacije

Radikalne promjene u području komunikacije proizašle su iz revolucije u komunikacijskim tehnologijama i postale su jedan od glavnih događaja u 21. vijeku. Druge društvene promjene u oblasti tehnologije, ekonomije i ***kulturne transformacije*** spojile su se kako bi stvorile novi oblik društva, ***mrežno društvo***. Prema ***Manuelu Kastelsu***, drastične promjene u informaciono-komunikacionim tehnologijama snažno utiču na transformaciju tržišta rada i procesa rada. Na tržištu rada su se pojavile dvije prepoznatljive radne snage, *samoprogramirajuća* (obrazovana) radna snaga i radna snaga poznata kao generički rad. Radnici sa „obrazovanim znanjem", koji se takođe nazivaju talentima, postali su vrijednija imovina za svoje kompanije i njihova moć odlučivanja se postepeno povećavala tokom vremena. U isto vrijeme, broj *generičkih radnika,* kao izvršioca instrukcija, nastavio je da se povećava jer se mnogi radni poslovi teško mogu automatizirati. Mnogi radnici, posebno mladi, žene i imigranti, spremni su prihvatiti sve uslove koji su neophodni da bi dobili posao. Ova ***dvojna struktura tržišta rada*** povezana je sa strukturnim uslovima *ekonomije znanja* koja raste u kontekstu velike ekonomije niskokvalifikovanih usluga i izvor je rastuće nejednakosti u većini društava.

Ključna karakteristika mrežnog društva je mrežna veza između lokalnog i globalnog. Globalna arhitektura globalne mreže povezuje selektivno mjesta prema njihovoj relativnoj vrijednosti. Umrežavanje se koncentriše na naseljene metropolitske regije na globalnom nivou, povećavajući ***disparitet u socioekonomskim promjenama razvijenog svijeta i svijeta u razvoju***, ruralnih i urbanih regija. Zajedno sa ovim promjenama, privreda 21.vijeka preuzela je novi trend koji se uglavnom fokusira na procese, a ne na nove proizvode. Nove industrije koje će dominirati bile bi mikroelektronika, biotehnologija, industrija materijala, civilna avijacija, telekomunikacije, roboti plus alatni strojevi i kompjuteri plus softver. ***Industrije zasnovane na snazi znanja*** imat će prednost u odnosu na generičke industrije zasnovane na radu koji proizvode proizvode. Izum novih proizvoda, više ne vodi održivom profitu jer se ovi proizvodi uvijek mogu kopirati i reprodukovati na drugim mjestima. Ova promjena dovodi do povećanja dispariteta između siromašnih i bogatih, kao i ruralnih i urbanih.

Postoje mnoge velike prednosti u naprednoj komunikaciji, ali prepoznati su i mnogi nedostaci koji negativno utiču na promjene. Jedan od glavnih negativnih uticaja promjena u komunikacijskom dobu je narušavanje društvenog kapitala i društvene kohezije. Socijalna kohezija se odnosi na stepen povezanosti i solidarnosti među grupama u društvu. Prema **Emilu Dirkemu** (Émile Durkheim), „kohezivno društvo je ono koje je obilježeno obiljem međusobne moralne podrške, koja umjesto da pojedinca baci na vlastite resurse navodi ga da učestvuje u kolektivnoj energiji i podržava vlastitu kada je iscrpljena."

Promjene u prorodici

Na svom putu evolucije fizička, psihološka i ekonomska struktura **porodice** pretrpila je razne promjene tokom mnogo hiljada godina. U ranim društvima lovaca-sakupljača to su bile male hijerarhijski organizovane zajednice, a ne sastavi organizovanih porodica. Društva lovaca-sakupljača evoluirala su prema agrarnim društvima i akumulacija poljoprivrednih viškova, sa tranzicijom vlasništva nad zemljom iz komunalnog u privatnu od prije 4.000 do 5.000 godina, značajno je promijenila oblik i strukturu porodice. Porodica je organizovana oko poljoprivredne proizvodnje, tradicionalnih zanata ili drugih porodičnih poslovnih poduhvata. Ove porodice su bile poslodavci, proizvođači i potrošači. Zvale su se institucionalne porodice, a najveća vrijednost im je bila odgovornost.

Porodične i društvene strukture su se razvijale, prilagođavajući se fizičkim i društvenim uslovima proizvodnje, snažno utičući na porodičnu dinamiku i praksu odgoja djece. Struktura moderne porodice nastala je na Zapadu sa početkom moderne industrijske ere. Postoje tri osnovna osjećanja koja se mogu vidjeti u *modernim nuklearnim porodicama*; *romantična ljubav između supružnika*, *majčinska ljubav i čvršći odnosi unutar porodice*. *Osnovna vrijednost moderne porodice* koja se naziva i psihološka porodica je *zadovoljstvo*. Odnos unutar porodice postao je jači a komšije su bili stranci. Međutim, moderna porodica postala je „raj u bezdušnom svijetu."

Modernizacija je komercijalizirala mnoge aspekte života što je dovelo do *erozije* porodičnih vrijednosti, a to je, opet, dovelo do nezavisnog individualizma. *Razvoj potrošačkog tržišta* narušava čak i vrijednosti nuklearne porodice, što na kraju dovodi do autonomnog i neodgovornog individualizma. Dakle, *intenzivna komercijalizacija* je toliko uticala na praksu odgoja djece da pripremanje djece za autonomiju ima tendenciju da ih učini neposlušnim i nezavisnim pojedincima koji narušavaju tradicionalnu familijarnost.

Djeca iz većine tradicionalnih društava su više *altruistična,* djeca iz modernih složenih društava bila su egois*tičnija. U zavisnosti od stepena modernizacije* djeca su postajala sve *egoističnija*. Ova pojava je uočena samo u dijelu društva, posebno u srednjoj klasi. *Postmoderna porodica se još naziva i* ***pluralistička*** i sastoji se od mnogih malih grupa koje se slobodno kreću i koje uključuju *moderne nuklearne porodice*; nekoliko tradicionalnih porodica; samohrani roditelji; miješane, suroditeljske, usvojene, epruvete, surogat majke, gej i lezbijske porodice, sa ili bez formalnih bračnih ugovora. Uvijek postoji disparitet i ***kulturološka razlika između generacija***. Postoji i sukob generacija. Superponiranje nove tehnologije, novih medija i vrijednosti u vezi sa njima je proširilo ***kulturnu distancu*** *između generacija* i takav disparitet je vidljiviji u zemljama u razvoju nego u razvijenim zemljama. Velike *kulturne razlike* negativno utiču na tradicionalne porodične strukture u zemljama u razvoju.

Efekti porodice na mentalno zdravlje su raznoliki i različito utiču na djecu i upravljanje dugotrajnim mentalnim bolestima. Međutim, *kohezivna porodična struktura* je dobar sistem socijalne podrške koji može zaštititi od uobičajenih mentalnih bolesti i olakšati upravljanje tim bolestima. Ovo posebno važi za dugotrajne teške mentalne bolesti kod kojih je neophodan uporan sistem socijalne podrške. *Snaga kohezivnosti zavisi od stepena modernizacije,* a tradicionalna porodična struktura i dalje ostaje netaknuta u većoj meri u zemljama u razvoju. Takođe je utvrđeno da postojanje proširene porodične strukture ima pozitivne efekte na prognozu. ????

Promjene zbog pojave **terorizma** su bile značajne. Terorizam je namjerna upotreba ili prijetnja nasiljem od strane pojedinaca ili subnacionalnih grupa za postizanje političkog ili društvenog cilja kroz zastrašivanje velike publike, izvan one neposredne žrtve. Napadi terorista imaju za cilj da izvrše pritisak na vlade da postignu svoje ciljeve i obično koriste posebne metode nasilja. Skreću pažnju na sebe i svoj problem. Terorizam je rastao ne samo prema brojevima, nego i prema intenzitetu i području djelovanja. Visoko je koncentrisan u nekim zemljama, ali rasprostranjen je po cijelom svijetu. Zabilježeno je da se više od 80% smrtnih slučajeva uslijed terorističkih aktivnosti u 2013. godini dogodilo u pet zemalja, i to u *Iraku, Afganistanu, Pakistanu, Nigeriji i Siriji*. Ovom treba dodati Tursku, Rusku Federaciju, Pakistan... Terorizam je vođen mnogim razlozima kao što su vjerski, politički, nacionalistički i separatistički, iza čega su stajali različiti subjekti i pokreti. Teroristički incidenti imaju veliki uticaj na politiku, ekonomiju, zdravstvo i društvo u cjelini. Među ekonomskim posljedicama je preusmjeravanje stranih direktnih investicija u druge države. Terorizam ugrožava demokratiju i ljudska prava.

Globalni izazovi

Postaje jasno da se većina izazova ne može riješiti vojnim sredstvima, već zahtijevaju ili trebaju zahtijevati – sposobnosti i volju međunarodne zajednice da se preventivno djeluje i traže demokratska rješenja. Šta nam je donijela ta prekretnica? Na trenutak smo pomislili da smo sigurni: tržišna ekonomija i demokratija odmah i svuda u svijetu. U nadmetanju ideologija, Zapad je jasno pobijedio. Fukujama je čak govorio o kraju historije.

Međutim, sigurnost je nestala u svijetu i kod običnih ljudi je porasla nesigurnost. Bipolarni sistem više ne postoji, ali se ne nazire ni novi svjetski poredak. Ljudi pričaju o multipolarnosti sa fascinacijom, ali postoji sumnja da takav sistem u nuklearno vrijme može povlačiti *veće rizike* od prilično stabilnog balansa odvraćanja između dvije bivše velike sile.

Nestabilnosti nisu samo strateške prirode. Čini se da su *socijalna, ekološka i kulturna neravnoteža dodatni sigurnosni rizici* koji teško da su inferiorni vojnim rizicima na dugi rok. Lista ovih rizika i nedostataka odavno je poznata: populaciona eksplozija; klimatske promjene; migracije; siromaštvo; moguće krijumčarenje nuklearnog oružja; međunarodna trgovina drogom; fundamentalizmi svih oblika (često prerušeni u religiozne); genocidi, masovni zločini i zvjerstva; terorizam, kolaps državnih sistema, licemjerstvo, izazovi, rizici, ratovi, nedostatak humanizma, ljudskosti i čovječnosti.

Kako vrijeme prolazi pokazalo se da je *Fukuyamina prognoza pogrešna*. Sada ponovo imamo historiju u izobilju, prepunu izazova. Ali pojavljuju se apokaliptični scenariji i predviđanja. Oni se kreću od „Sukoba civilizacija“ ***Samjuela Hantingtona*** do vraćanja ***Normana Stouna*** u srednjovjekovno doba prosjaka, kuge, pandemije, požara i praznovjerja. Takvi scenariji su previše primitivni da bi bili tačni. Opasni su po tome što postaju ukorijenjeni u umovima nekih opasnih ***elita*** i, kao „samoispunjavajuća proročanstva“, sami bi mogli postati novi **sigurnosni rizici**. U svijetu u kojem živimo granice nacionalnih država postaju sve tanje i propustljivije, namjerno ili nenamjerno, unutrašnji efekti međunarodne politike su očigledni kao i međunarodni efekti nacionalnih politika.[1]

Ratovi kao pokretači promjena

Agresija Ruske Federacije na Ukrajinu i rat u Pojasu Gaze izrazito utiču na nova grupisanja država i promjene u svijetu. Različita su reagovanja svijeta, velikih i malih država. Često se reagovanja vlada u raznim državama razlikuju od reagovanja javnog mnijenja. Neki to vide kao odnos elite na vlasti i građana koji se ništa ne pitaju. Mnogi to vide kao odnos demokratije i autokratije. Ljudi reaguju sa mnogo emocija, raspravljaju i diskutuju o tome. Mnogo je dezinformacija, strasti, licemjerstva, svrstavanja na neku od strana u tabore. Kao da se države i njihove vlade svrstavaju u nove blokove ili strane. Javlja se novo jednoumlje. Nova prekompozicija svijeta postala je stvarnost. Obični svakodnevni ljudi teško se snalaze i strepe za svoju sigurnost, budućnost i sigurnost svoje djece. Djelovanje država u svijetu, pokazalo se u praksi, da ima dvostruke aršine ili standarde. Rukovodstva velikih država djeluju jednostrano na svjetske izazove, probleme i konflikte. Na zločine i nasilje pojavljuju se nesrazmjerni odgovori i nesrazmjerno nasilje, zločini...

Obični i svakodnevni ljudi to zapažaju i vide. Nekad kažu „kao da je sav svijet sazdan od nepravdi“. Ogorčenje javnosti raste zbog ponašanja elita na vlasti i njihovog pogrešnog ili namjernog djelovanja. Čini se da je svijet pred velikim rizicima i u velikim problemima. Rukovodstva velikih država kao da nemaju vizije kako bi trebao izgledati svijet u kome živimo. Ponestaje *humanizma, empatije, čovječnosti* a u porastu je *autokratija, autokratsko i arogantno ponašanje*. U rješavanju konflikata sve se manje koristi demokratija i ne nude demokratska rješenja. Države koje se diče svojom demokratijom ne djeluju u svim slučajevima demokratski.

[1] https://crp-infotec.de/21-jahrhundert-globale-herausforderungen/

Više djeluju tajno nego javno i iz toga isključuju aktivne građane koji su za mir, slobodu i vladavinu prava. Na zločine i nasilje djeluje se nesrazmjernim odgovorima i nesrazmjernim mjerama... Demokratija im je izgovor ili pokriće za nedemokratsko djelovanje. To mnogo šteti demokratiji. Puna usta demokratije a način djelovanja suprotan.

Nove teorijske struje u sociologiji

U savremenoj sociologiji prisustvujemo obnovi globalnih teorijskih perspektiva kojima se nastoje objasniti promjene u savremenom svjetskom društvu. Primjer novih teorija su: teorija novog svjetskog poretka, Hantingtonova teorija o sukobu civilizacija i Fukujamina teorija o kraju historije, ali pojavljuju se i novije. To je novi talas ili *drugi talas* ovih teorija nakon Drugog svjetskog rata. Predstavnici *prvog talasa* tzv. globalne sociologije bavili su se prirodom savremenog industrijskog društva, problemima prelaska iz industrijskog u postindustrijsko društvo, teorijom konvergencije, futurološkim projekcijama. Navešćemo neke od njih. Teoriju o industrijskom društvu najcjelovitije je izgradio **Rejmon Aron** (1905-1983). Aron ističe da su razvoj nauke i tehnike univerzalne pojave i da u osnovi savremenog društva (kapitalizma i socijalizma) leži ista struktura industrijskig društva. Ključ moderne historije je tehnički progres.

Predstavnici teorije konvergencije polazili su od teze da postoje sličnosti i razvojne komplementarnosti različitih sistema u savremenom svijetu, a posebno između kapitalizma i socijalizma. U praksi dolazi do socijalizacije kapitalizma i liberalizacije socijalizma (M.Diverže), pa je prisutna tendencija stvaranja novog društva „mješovitog tipa“. Ova teorija je eksponirana u radovima Džemsa Bernhena (u njegovoj teoriji o menadžerskoj revoluciji), Hoze Ortega i Gaset (u njihovoj teoriji o masovnom društvu), zatim u studijama Rejmona Arona (u novom konceptu industrijskog društva), u teoriji o postindustrijskom društvu i kraju ideologije Danijela Bela, kao i u radovima Alvina Toflera, Alena Turena, Morisa Diveržea, Džona Galbrajta, Pitirma Sorokina...

Američki sociolog ruskog porijekla **Pitirm Sorokin** (1889-1968) u radu „Osnovne tendencije našeg vremena“ (1969) polazi od teze da će se zbližavanje kapitalizma i socijalizma postići postepenim otklanjanjem slabosti oba sistema i procesom „pozajmljivanja“ onog što je pozitivno. Slične tendencije zapazio je američki ekonomista Džon Galbrajt.

Noviji talas socijalnih i sociooloških teorija nastao je posle 1989. godine. Ovaj događaj je značajno podstaknut novonastalim promjenama kao što su raspad socijalizma, rušenje berlinskog zida i prestanak bipolarne slike svijeta. Među tim novim teorijama posebno se ističu:

Hantingtonova teorija o sukobu civilizacija, **Tialova teorija** o sukobu identiteta, ***Fukujamina teorija*** o kraju historije i teorija o novom svjetskom poretku.

Teorija o sukobu civilizacija djelo je Samjuela Hantingtona. Osnovne teze ovog autora prvo su objavljene u članku „Sukob civilizacija?“ (1993) a kasnije je objavio „Sukob civilizacija i uspostavljanje svjetskog poretka“ 1996. godine. Knjiga je izazvala polemiku u svjetskoj i naučnoj javnosti. Osnovna mu je teza da će 21. vijek biti sukob kultura i civilizacija, a ne između socijalizma i kapitalizma.

U radovima francuskog historičara i sociologa, eksperta za geopolitiku ***Fransoa Tiala*** („Les conflits identitares“, 1995. i „La geopolitiqe“ 1997.) sadržana je geokulturna i geopolitička teorija o ***sukobu identiteta*** na kraju 20. vijeka. Ovaj autor smatra da konflikti oko identiteta nastaju kao svojevrsni izraz patologije tranzicije u postkomunističkim društvima, ali da oni imaju i druge uzroke i univerzalni karakter. U uslovima globalizacije i netotalitarne unifikacije svijeta, nacije i etničke grupe postaju osjetljive na *očuvanju svog* ***kulturnog identiteta***.

U najnovije savremene sociološke teorije spadaju: *teorija globalizacije, mondijalizacije, novog svjetskog poretka i tranzicije*... Na kraju 20. i početkom 21. vijeka suočeni smo sa svjetskim megatrendovima koji *oblikuju novu sliku svijeta*. ***Naučnotehnička revolucija*** je izmijenila strukturu i dinamiku svjetskog društva. Savremena sociologija je fokusirana na ove probleme. U njenom centru nalaze se procesi integracije i globalizacije savremenog svjetskog društva.[2] Pojavili su se procesi pandemije, krize, ratovi i terorizam.

Ideju o globalnoj sociologiji prvi je pokrenuo 60-tih godina prošlog vijeka V.E.Mur u knjizi „Poredak promjena“(1967) izvodeći njen predmet iz globalizacije kao svjetskog procesa. Dalji podsticaj razvoju globalne sociologije dala je Margaret Ačer u studiji „Sociologija za jedan svijet“ u kojoj je skicirala moguća istraživačka polja koja su „posao međunarodne sociologije“. Isticala je značaj interdisciplinarnih istraživanja društva.

Entoni Gidens definisao je globalizaciju kao složen dijalektički odnos lokalnih, regionalnih i još većih sredina. *Živimo u svijetu sve veće međuzavisnosti*. Pod pojmom mondijalizacija ili globalizacija podrazumjevamo proces međuzavisnosti savremenih svjetskih društava u okviru svjetskog sistema.

[2] O fenomenu globalizacije savremenog društva pisali su mnogi autori („globalizacija tržišta“, „globalizacija konkurencije“, „globalna liberalizacija“, „globalna ekonomija“, „globalne korporacije“, „globalno elektronsko selo“, „globalna politika“...).

Teoriju o kraju historije utemeljio je američki filozof japanskog porijekla ***Fransis Fukujama***, pod uticajem raspada socijalizma i padom berlinskog zida. Fukujama je u ljeto 1989. godine objavio jedan kraći tekst pod nazivom „Kraj historije“, koji je izazvao burne reakcije. Kasnije je svoje ideje izložio u studiji „Kraj historije i posljednji čovjek“ 1992. godine. Kraj historije predstavljao bi i kraj alternativa. Više niko ne podržava monarhizam, fašizam i komunizam koji su stavar prošlosti. Suprotno Marksovim predviđanjima, kapitalizam je iz dugačke borbe sa socijalizmom izašao kao pobjednik. Nije se vidjela ili pojavila neka nova alternativa.[3]

Krah „istočne ideološke paradigme“ tj. realnog socijalzma, Fukujama je uzeo kao dokaz, da u načelu gledano, nije moguć viši poredak slobode od poretka slobode koji nudi građansko društvo koje počiva na liberalnim konstitutivnim principima. On smatra da su osnovni principi liberalizma i na ekonomskom i na političkom planu (tržišna privreda, privatna svojina, liberalna predstavnička demokratija) trijumfovali u svijetu i da se nalaze na putu konačne pobjede. O tome procesu Fukujama je govorio kao o svjetskoj liberalnoj revoluciji, pokazujući njeno širenje i napredak u savremenoj historiji, te izvodeći zaključak o pobjedi vrijednosti liberalizma (neoliberalizma) u Univerzalnoj Historiji čovječanstva na kraju 20. vijeka. Netačna je teza da se historija zaustavlja, ili da su iscrpljene sve alternative. Ko je u mogućnosti da zamisli kakav će u budućnosti izgledati ekonomski, politički i kulturni poredak. Društvo ima svoju logiku kretanja i razvoja.

U drugoj knjizi „Sudar kultura“ (1995), Fukujama je bio manje ushićen ili euforičan. Pokušao je da pomiri dva gotovo ne pomirljiva stava: o ekonomskoj globalizaciji i o koegzistenciji različitih civilizacija i kultura. Fukujama koristi kategoriju socijalni kapital, koji označava sposobnost udruživanja subjekata u privredi i društvu, zasnovanog na međusobnom povjerenju autora, ukazujući na ***značaj kulture***, povjerenja, društvene vrline u ostvarivanju razvoja savremenih društava.

Mnogi teoretičari su ga oštro kritikovali za tezu o kraju historije, pobjedu neoliberalizma i društva bez alternative.[4] Ljudsko društvo ima svoju logiku razvoja i kretanja. To je teško razumjeti ili objasniti jer ga čine živi ljudi. Zato postoji mnogo teorija koje pokušavaju da objasne kretanje, promjene i razvoj ljudskog društva.

[3] Entoni Gidens, *Sociologija,* Ekonomski fakultet Beograd, 2005., str.433.

[4] Ljubiša R. Mitrović, *Opšta sociologija*, Institut za političke studije – Beograd, „SVEN“ - NIŠ, Beograd, 2005., str.205-210.

Promjene u oblasti kulture

Kao društvena pojava, kultura je, polivalentni, složeni fenomen, bitan dio društvene strukture i faktor dinamike društva. Razvoj kulture je bitna pretpostavka društvenog progresa i komponenata njegove univerzalnosti. U savremenom društvu stvaraju se uslovi za svestraniji razvoj kulture za ravijanje i za zadovoljavanje kulturnih potreba čovjeka. Sve je više korisnika i stvaralaca kulture. Uz ekonomske i političke i kulturni faktori značajno utiču na procese društvenih promjena. Na primjer, religija u društvu može igrati konzervativnu ili inovativnu ulogu. Mnoge vjerske dogme u historiji kočile su društvene promjene (sjetimo se samo sudbina Galilea ili G.Bruna), insistirajući na tradicionalnim vrijednostima ili ponašanju. Međutim religijska uvjerenja često igraju i pokretačku ulogu, podstičući društvene promjene. Takav je slučaj sa uticajem protestantizma na nastanak kapitalizma. Razvoj nauke i sekularizacije doprinijeli su kritičnosti i inovativnosti modernog svijeta. Danas više ne prihvatamo običaje i navike jednostavno zato što su obavijeni autoritetom tradicije. Sve propitujemo i tražimo racionalno objašnjenje. Da bi bile prihvaćene, stvari moraju biti argumentovano prikazane. Takav odnos prema svijetu karakteristika je modernog društva. Nije samo način na koji razmišljamo uticao na proces promjene u savremenom svijetu, već se i sadržaj ideja promijenio. Ideali slobode, jednakosti i demokratske participacije, nastali su u posljednja tri vijeka, poslužili su kao pokretači društvenih, kulturnih i političkih promjena, pa i revolucija.[5] To je značilo raskid sa tradicijom i upućivalo na promjenu načina života i nastajanje novih stilova života, u težnji ka boljem.[6]

Priroda modernih komunikacijskih sistema označila je drastičan odmak 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 organizacija. Pismenost je promijenila percepciju vremena: društva sa pismom imaju zabilježene prošle događaje i bilježe i znaju svoju historiju. Određeno razumijevanje historije može poslužiti stvaranju osjećanja da se čitavo društvo kreće nekom linijom razvoja koju grupe u društvu žele dalje promovisati ili podsticati.

Nijedna teorija zasnovana samo na jednom faktoru ne može da objasni cjelokupnu društvenu promjenu. Može se uočiti izvjestan broj glavnih uticaja na promjenu, od kojih je jedan

[5] Entoni Gidens, n.dj., str.44-49.

[6] Faruk Kozić, *Humanistička baština, demokratija i ljudska prava*, „Meligrafprint“, Zenica, 2019., 95-96.

prilagođavanje materijalnom okruženju. Ostali uključuju fizičko okruženje, političku organizaciju i kulturne činioce. Među važnim činiocima moderne društvene promjene jesu širenje industrijskog kapitalizma; razvoj centralizovanih nacionalnih država; industrijalizacija rada; i pojava nauke i „racionalnih“ ili kritičkih načina mišljenja. Sociologija je nastala kao pokušaj da se shvate dalekosežne promjene koje su se odigrale u ljudskim društvima u posljednja dva ili tri vijeka. To se tiče same prirode sociologije i uticaja promjena na društveni svijet izazvanih modernizacijom.
Kulturne promjene 21. vijeka imale su značajan uticaj na društveno ponašanje mladih. Te su promjene dovele do promišljanja stavova prema obrazovanju i pojave hibridnih obrazaca koji spajaju suprotna značenja. Sve veća instrumentalizacija znanja i kulturnih praksi u obrazovanju rezultirala je devijantnim ponašanjem mladih, budući da odstupaju od osnovnih značenja moralnih i etičkih standarda unutar dominantne kulture. Raširen pristup digitalnim i društvenim medijima je odigrao ulogu, mijenjajući prirodu međuljudskih veza mladih i utičući na njihov socijalni razvoj. Uticaj socioekonomskih, političkih i kulturoloških faktora značajno je promijenio obrasce i norme ponašanja mladih generacija, što je dovelo do transformacije njihovih vrijednosnih orijentacija i formiranja novih životnih planova, motivacija i stilova. Te su *kulturne promjene* oblikovale društveno ponašanje mladih, i uticale na njihovo obrazovanje, međuljudske veze, socijalni razvoj i vrijednosne orijentacije.

Promjene u oblasti rada

Svijet rada prolazi kroz duboke promjene. Važni aspekti promjena su digitalizacija, povećanje etno-kulturne raznolikosti i izazovi povećane nejednakosti.
Zbog **digitalizacije**, mnogi se pitaju: Je li moj posao ugrožen digitalizacijom i automatizacijom, ili postoje nove profesionalne mogućnosti? Kompanije, institucije, sindikati i političari moraju se prilagoditi novim uslovima rada, čestim i brzim promjenama. U kojoj mjeri se okvirni uslovi mogu osmisliti ili poboljšati? Da li je potrebna veća kontrola države i prilagođavanja društvenog sistema ili će sve ići svojim tokom? Da li nas obrazovni sistem adekvatno priprema za brze promjene u 21. vijeku? Digitalizacija, automatizacija i budućnost rada u postindustrijskim državama blagostanja postali su važni izazovi.
Mnoga društva zavise od radnika iz drugih zemalja. Obrazovni sistem može pomoći da se najmlađe generacije pripreme za svijet rada i promoviše ***društvena integracija***. Kako zaposleni doživljavaju društvo i svoje okruženje na poslu i u školama? Kako se organizacije, škole, fakulteti, firme,

poslodavci, prilagođavaju posebnim potrebama mladih? Bitno je kako mladi reaguju na radnom mjestu na nejednakosti između pripravnika sa i bez izbjegličkog ili migracijskog porijekla na tržištu rada.

Da li imamo svi jednake mogućnosti u različitim društvima i koliko su ta društva pravična. Sada znamo dosta o percepciji nejednakosti u mnogim društvima. Ali kako to izgleda kada se različite nejednakosti posmatraju jedna pored druge ili utiču jedna na drugu? Da li žene treba da zarađuju manje od muškaraca, da li bi stariji radnici trebali zarađivati više od mlađih? Kakvu ulogu igraju okvirni uslovi koje postave poslodavci kada se ocjenjuju takva pitanja pravičnosti? I kako zaposleni lociraju vlastitu poziciju u kompaniji, organizaciji[7] ili instituciji. Digitalizacija, automatizacija i budućnost socijalne države postaju sve važniji.

Postoji 6 faktora koji imaju posebno snažan uticaj na raspoloženje u društvima. To su dijelom komplementarni, a dijelom i naizgled kontradiktorni faktori, čije se posljedice često manifestuju u međunarodnim sukobima. Ti faktori su: *globalizacija; regionalizacija, nacionalizacija, digitalizacija, medijatizacija i ideologizacija*.

Postoje stvarni izazovi našeg vremena, uključujući problem „neuspješnih država“ (*urušene, slabe i nestabilne države*) ili *problem klimatskih promjena, uništavanja životne sredine i ratovi*. Postoje stalni i novi izazovi sigurnosne politike i brojni rizici.

Rad u kući nastao je sa odvajanjem kuće od radnog mjesta. Sa dolaskom industrijalizacije kuća je postala mjesto potrošnje, umjesto ranije proizvodnje dobara.[8] Svijet rada se stalno razvija i mijenja, a u proteklih nekoliko decenija vidjeli smo neke značajne promjene u načinu rada i proizvodnje. Od uspona rada na daljinu do sve veće upotrebe automatizacije i vještačke inteligencije, postoji nekoliko trendova koji oblikuju savremenu budućnost rada. Postoji nekoliko ključnih trendova i njihov uticaj.

Rad na daljinu. Rad od kuće omogućio je zaposlenim da jedan dio poslova obavljaju kod kuće uz pomoć kompjutera, laptopa, mobitela... „Kiber radnici“ postali su uobičajena pojava.[9] Jedna od najvećih promjena koje vidimo posljednjih godina je porast rada na daljinu. Pandemija COVID-19 ubrzala je ovaj trend, a mnoge kompanije su bile prisiljene prihvatiti rad na daljinu kako bi zaštitile svoju proizvodju i zaposlene. Međutim, i prije pandemije, rad na daljinu je postajao sve

[7] https://www.exc.uni-konstanz.de/ungleichheit/themen/die-arbeitswelt-des-21-jahrhunderts/
[8] Entoni Gidens, n.dj., str.401.
[9] Entoni Gidens, n.dj., str.410.

popularniji. Napredak u tehnologiji omogućio je ljudima da rade, s bilo kojeg mjesta na svijetu, lakše i jednostavnije nego ikada. Rad na daljinu nudi niz pogodnosti za zaposlene i za poslodavce. Zaposlenicima može ponuditi veću fleksibilnost, omogućavajući im da rade od kuće ili sa bilo koje pogodne lokacije. Ovo može pomoći u smanjenju stresa i poboljšanju ravnoteže između posla i života. Za poslodavce rad na daljinu može dovesti do uštede, jer više ne moraju održavati fizički kancelarijski prostor i plaćati putne troškove. To može dovesti i do povećanja produktivnosti, jer zaposleni mogu raditi u okruženju koje im je najugodnije. Rad na daljinu prisutan je i u obrazovanju kao *online* nastava.

Vjerovatno je da će rad na daljinu postati još češći u budućnosti. Mnoge kompanije su nastavile sa radom na daljinu ili, sa kombinovanim radom, a većina zaposlenih očekuje da kompanije usvoje ovaj način rada kao inovaciju i modernizaciju.

Fleksibilni radni angažmani. Fleksibilan rad ne uključuje samo rad na daljinu, već i fleksibilne rasporede, dijeljenje posla i druge angažmane koji radnicima omogućuju veću kontrolu nad ravnotežom između poslovnog i privatnog života. Fleksibilni radni angažmani mogu poboljšati zadovoljstvo poslom i smanjiti stres radnika. Oni također mogu pomoći u privlačenju i zadržavanju vrhunskih talenata, naročito među mlađim radnicima koji cijene ravnotežu između poslovnog i privatnog života, te teže promjenama. Kako sve više i više firmi usvaja fleksibilne radne angažmane, možemo očekivati pomak od tradicionalnog radnog dana od 9 do 17 sati. Umjesto toga, radnici će imati veću kontrolu nad svojim rasporedima i možda će moći raditi na način koji im je najudobniji i najproduktivniji, ili u kome rade sa zadovoljstvom.

Ekonomija koncerata. Povezana je sa većom kontrolom nad rasporedima. *Ekonomija nastupa* odnosi se na sve veći broj radnika koji su samozaposleni ili rade kao slobodnjaci. Ekonomija nastupa omogućila je napredak u tehnologiji koji je ljudima olakšao povezivanje s klijentima i kupcima na društvenim mrežama ili internetu.

Ekonomija koncerata nudi radnicima *veću fleksibilnost i kontrolu nad njihovim radom*. Omogućuje im da slijede svoje strasti, navike i interese, umjesto da budu vezani za jednog poslodavca. Međutim, ovaj način rada može biti *nepredvidiv* i *nesiguran*, pri čemu radnici često nemaju pristup istim pogodnostima i zaštiti kao tradicionalni zaposlenici, ili stalno zaposleni kao što su zdravstveno osiguranje i penzijski fondovi.

Automatizacija i vještačka inteligencija (AI). Drugi trend je sve veća upotreba automatizacije i vještačke inteligencije. Napredak tehnologije omogućio je mašinama da preuzmu zadatke koje su

ranije obavljali ljudi. To je dovelo do straha da će mnogi poslovi biti izgubljeni zbog automatizacije, ali je, ujedno, stvorilo i nove prilike. Automatizacija i AI mogu pomoći da preduzeća budu efikasnija i produktivnija. Oni mogu pomoći u smanjenju troškova, jer mašine mogu obavljati zadatke brže i tačnije od ljudi. Međutim, oni nisu potpuna zamjena za ljudske radnike. Iako mašine mogu obavljati mnoge zadatke, one nisu u stanju *ponoviti kreativnost, vještine rješavanja problema i emocionalnu inteligenciju ljudi*.

Kako automatizacija i vještačka inteligencija budu napredovale, sve će se više integrisati u radno mjesto. To će stvoriti nove prilike za zapošljavanje, naročito u područjima robotike, vještačke inteligencije i softverskog inženjerstva. Međutim, zahtijevaće od radnika da razviju nove vještine i prilagode se novim radnim praksama i uslovima rada. Moraće se usavršavati i usmjeravati na prekvalifikacije...

Poboljšanje vještina i prekvalifikacija. Kako automatizacija i vještačka inteligencija postaju sve prisutniji, radnici će morati razviti nove vještine kako bi ostali relevantni u svom poslu. Programi usavršavanja i prekvalifikacije postaće sve važniji jer radnici nastoje razviti nove vještine za kojima postoji velika potražnja. Osim toga, mnogi će radnici morati potpuno promijeniti karijeru jer njihovi trenutni poslovi postaju automatizirani ili suvišni. Programi prekvalificikacije mogu pomoći radnicima da pređu na nova područja i razviju nove vještine koje su im potrebne za uspjeh u novoj karijeri ili da bi ostali na poslu. Zato je potrebno usavršavanje, kako bi mogli bolje koristiti i primjenjivati nove mašine i proizvode.

Raznolikost, **jednakost i uključenost**. Kako radna snaga postaje sve diferenciranija, firme će morati dati prednost raznolikosti, jednakosti i uključenosti kako bi privukle i zadržale najbolje talente i radnike. Radnici sve više traže firme koje su posvećene stvaranju raznolikog i inkluzivnog radnog mjesta, a firme koje ne daju prednost ovim promjenama mogu se naći u nepovoljnijem položaju na tržištu.

Osim toga, istraživanja pokazuju da su raznoliki timovi inovativniji i produktivniji te mogu dovesti do boljih poslovnih rezultata. Kao rezultat toga, firme koje daju prioritet raznolikosti, jednakosti i uključenosti, imaće u budućnosti konkurentsku prednost na tržištu.

Svijet rada brzo se mijenja, s novim izazovima dolaze nove prakse i prilike. Podržavanje i afirmiranje takvih elemenata u obrazovnoj politici mogu omogućiti studentima i diplomantima da razviju kvalitetno znanje i način razmišljanja, od čega mogu imati koristi i stvoriti sebi zanimljivu i uzbudljivu karijeru i budućnost.

Promjene koje je donijela vještačka inteligencija

Tehnika je izazvala brojne i značajne promjene u društvu. Razvoj tehike omogućio je širenje industrijskog načina proizvodnje. *Druga* promjena ogledala se u stvaranju preduzeća kao novog organizacionog oblika rada zaposlenih i najamnih radnika, kao nove kategorije zaposlenih. *Treća* promjena ogledala se u porastu gradskog stanovništva. Industrijski način proizvodnje zahtijevao je prostornu koncentraciju stanovništva. *Četvrta* promjena ogledala se u stvaranju obrazovnog sistema i uvođenju obaveznog školovanja. Pod uticajem tehničkog razvoja nastala je i *peta* globalna promjena, jer je industrijski način proizvodnje zahtijevao stvaranje centralizovanih nacionalnih država.[10] Pod uticajem tehnike dolazi do promjena u oblastii rada i organizacije rada, kulture i komunikacije, svijesti, demokratije, identiteta, obrazovanja svakodnevnog načina i stila života.

Nejednak stepen industrijskog razvoja uslovio je talas velikih migracija iz manje industrijski razvijenih zemalja u razvijene zemlje. Veliki broj radnika emigrirao je u Njemačku, Švedsku, Holandiju, Švajcarsku, Norvešku i u druge zemlje Zapada. Uzrok ovih migracija bila je velika nezaposlenost, a drugim dijelom i nastojanje da se radom stekne bogatstvo i ostvare životne želje i popravi standard.

Primjenom informacionih tehnologija u procesu proizvodnje došlo je do kvalitetno novih promjena u svim oblastima društva i života ljudi. Danijel Bel i Alen Turen su za takva društva koristili naziv *postindustrijska društva*, ali se u našem vremenu koriste termini *informatičko društvo, društvo znanja i društvo usluga*. Informatička revolucija dovela je do promjena u svim oblastima društvenog života. Kao najznačajnije promjene mogu se izdvojiti: promjene u načinu proizvodnje i uspostavljanje fleksibilne automatizacije, dominacija ekonomije znanja u privrednom životu, uspostavljanje globalne ekonomije („elektronske“ ekonomije), kao i proces globalizacije u modernom društvu.

Vještačka inteligencija (AI - *Artificial intelligence*) oblikuje budućnost čovječanstva u gotovo svakoj industriji. Glavni pokretači novih tehnologija kao što su veliki podaci, robotika i IoT, nastavljaju i dalje djelovati kao tehnološki inovator u budućnosti. AI je simulacija procesa ljudske inteligencije pomoću mašina i kompjuterskih sistema. Specifična primjena AI uključuje ekspertne sisteme, obradu prirodnog jezika, te prepoznavanje govora. Ona se zasniva na principu da se

[10] Radoš, Radivojević, *Sociologija tehnike,* Fakultet tehničkih nauka, (2. izd.) Novi Sad, 2015., str.87-89.

ljudska inteligencija može definisati na način da je mašina jednostavno oponaša i izvršava zadatke, od jednostavnijih do onih koji su znatno složeniji.

Osnovana je kao akademska disciplina 1956. godine i prošla je kroz nekoliko talasa razvoja praćenih razočaranjem i gubitkom finansiranja, novim pristupima, uspjehom i novim finansiranjem. To je pokrenulo filozofske i sociološke *rasprave o etičkim posljedicama* stvaranja vještačkih bića sličnih ljudima. Informatičari, filozofi, sociolozi i psiholozi su sugerisali da AI može postati egzistencijalni **rizik** za čovječanstvo. Priroda i organizacija rada prolazi kroz velike promjene koje unosi vještačka inteligencija.[11] Kao i svaki drugi veliki jezički model, „može generisati lažne ili kontradiktorne informacije".

Kompanija za razvoj vještačke inteligencije xAI, kojom upravlja američki milijarder Ilon Mask, predstavila je odabranoj grupi korisnika svoj prvi AI model pod nazivom Grok.[12] Tokom dvodnevne konferencije o rizicima AI-ja, koja je održana u Velikoj Britaniji u prvoj sedmici novembra 2023. godine, Mask je rekao da će AI biti „najrazornija sila u historiji", iako je zaključio da će na kraju „biti sila u pozitivnom smislu". Naveo je da će tehnologija eliminisati potrebu za radom. „Možete imati posao ako ga želite", kazao je Mask i upozorio da bi trebao da postoji „prekidač za isključivanje", kao zaštita u slučaju da stvari pođu po zlu i AI „ne bude prijateljski nastrojen".

Širenje vještačke inteligencije izazvalo je rasprave među sociolozima i stručnjacima koji su zainteresovni za uticaj novih tehnologija na radnike, njihove vještine i povezanost u poslu. O tome je pisao **Robert Blauner** u svojoj knjizi *Otuđenje i sloboda.*. On je utvrdio četiri dimenzije otuđenja: osjećaje bespomoćnosti, besmislenosti, izolacije i samotuđenja. Otuđenje se pokazuje kao promjena odnosa prema radu: ljudi više nisu doživljavali zadovoljstvo, već dosadu, apatiju i frustraciju.[13] Za **Emila Dirkema** je društvena podjela rada značila prijetnju društvenoj solidarnosti. Razvojem moderne podjele rad slabi povezanost pojedinaca sa grupama, pa ljudi ne znaju šta treba da rade i kako da postupaju. Takvo stanje u društvu Dirkem je nazvao ***anomijom***. Savremena podjela rada postala je prijetnja socijalnoj integraciji i pravilima koje društvene grupe postavljaju svojim članovima.[14]

---

[11] Entoni Gidens, n.dj., str. 386-387, 434 i 475 i 488.

[12] „Grok" je termin koji je skovao pisac Robert E. Heinlein u svom romanu *Stranac u stranoj zemlji* iz 1961. godine, a ovaj termin je u rječniku *Merriam-Webster* definisan kao glagol koji označava „duboko i intuitivno razumijevanje".

[13] Radoš Radivojević, *Sociologija tehnike,* n.dj., str.140-146.

[14] Faruk Kozić, *Sociološki aspekti vještačke inteligencije*, 13. Naučno – stručni skup sa međunarodnim učešćem, „QUALITY 2023", Neum, 19.-21. juna 2023., Godina XIII, str.323-328.

Fleksibilni sistemi proizvodnje

Krajem 20. vijeka u najrazvijenijim zemljama napušten je stari model (Fordov) automatizacije koji je statičan, prilagođen za dugotrajnu velikoserijsku proizvodnju jednog istog proizvoda i neprikladan za brzu proizvodnju i preusmjeravanje prema zahtjevima tržišta. Potrebe potrošača su različite, raznovrsne i dinamične. Zadovoljavanje tih potreba zahtjeva tehnologiju koja može brzo da se transformiše sa proizvodnje jednog proizvoda na proizvodnju drugih, drugačijih i različitih proizvoda. To su automobili sa dva sjedišta za mlade, posebno za invalide, za pekare, automobili za brdska područja...

Uporedo sa uvođenjem numeričkih mašina, u proces proizvodnje uvedeni su roboti sa uvođenjem specifičnih poslova. Prvi robot primjenjen je u industriji „Dženeral motors“ 1961. godine, a već 1983. godine povećao se na 8.000. Japan je 1969. godine proizveo prvi robot po američkoj licenci, a krajem prošlog vijeka je bio prvi po proizvodnji robota u svijetu.

Širenje demokratije

U savremenom svijetu demokratija je postala vrijednosno najpoželjniji oblik vladavine. Prema Entonu Gidensu uzroke popularnosti demokratije treba tražiti u onome što je većina autokratskih sistema propala i što se demokratija dokazala kao „najbolji“ politički sistem. To nije jedini razlog za popularnost demokratije.[15] Međutim razloge za popularnost demokratije treba tražiti u društvenim i ekonomskim promjenama u modernim društvima. Mnogi smatraju da je *tržišna privreda* koja dominira u modernim društvima jedan od značajnih faktora popularnosti demokratije. Tržišna privreda svojim principima slobodne trgovine, konkurencije i slobodne incijative zahtijeva demokratski sistem odlučivanja. *Drugi faktor* je globalizacija koja doprinosi sticanju znanja o pravima i načinu života u drugim zemljama. To dovodi do demokratskog osvješćivanja ljudi širom svijeta o pravima koje trebaju da imaju i uživaju.

Internet predstavlja moćno sredstvo demokratizacije, čiji uticaj prelazi nacionalne i kulturne granice između država. Internet je olakšao protok informacija i ideja po svijetu. Sve više ljudi pristupa internetu i smatraju ga dijelom svog života. Autokratske vlade širenje interneta smatraju prijetnjom svojoj vladavini. Pojedine države poduzimaju mjere da spriječe svojim stanovnicima da imaju otvoreni pristup internetu: Rusija, Kina, Indija, Bjelorusija, Iran...

[15] Entoni Gidens, n.dj., str.432-433.

Globalizacija je ubrzala širenje ideje o demokratiji i ljudskim pravima van granica nacionalnih država i dovela do aktivnog učešća građanstva u različitim dijelovima svijeta. *Treći uzrok* popularnosti demokratije je uticaj masovnih komunikacija, naročito televizije, interneta i društvenih mreža. Slike o događajima u svijetu dostupne su u svako vrijeme svuda u svijetu. Pojavom novih televizijskih tehnologija, satelitske i kablovske televizije, društvenih mreža, države više nisu u stanju da kontrolišu šta njihovi građani gledaju, slušaju ili čitaju. Živimo u „otvorenom svijetu komunikacija" u kome su autoritarne vlade sve manje u stanju da kontrolišu protok informacija, ali mnoge to još uvijek pokušavaju represijom i silom.

Paradoks demokratije predstavlja pojavu sve veće popularnosti demokratije i istovremeno sve većeg razočarenja sa rezultatima demokratije. Demokratija svuda nailazi na poteškoće. Paradoks demokratije djeluje zbunjujuće, jer se demokratija širi po svijetu. Sa druge strane u zemljama sa dugom demokratskom tradicijom pojavljuje se razočarenje u demokratske procese. Sve je veći broj ljudi indiferentan ili nezadovoljan u odnosu na rad političkih stranaka. Prema mišljenju Danijela Bela vlade nacionalnih država su „suviše male da bi se izborile sa velikim problemima", kao što je uticaj globalne konkurencije na svjetskom tržištu, uništavanje životne sredine. Sa druge strane vlade su postale „suviše velike da bi se uhvatile u koštac sa malim problemima pojedinih gradova ili oblasti".[16] Vlade pojedinih država slabo mogu uticati na velike multinacionalne kompanije i procese u njuma.

Građani demokratskih država nemaju mnogo povjerenja u svoje izabrane predstavnike, jer odstupaju od onog što su zagovarali i obećavali prije izbora. Sve je više negativnih mišljenja prema politici i političarima. Sve je više cinizma prema političarima. Vremenom su i građani postali svjesni da i političari ne mogu mnogo da utiču na procese u globalnoj ekonomiji.

I pored brojnih kritika, ljudi nisu izgubili volju za demokratiju. Mnoge ankete pokazuju da većina stanovnika demokratskih država navodi demokratiju kao najpogodniji oblik vladavine. Demokratiju i ljudska prava pojedine države shvataju formalno i pogrešno. Neke države imaju samo demokratsku fasadu sa kojom se predstavljaju svijetu, a na unutrašnjem planu imaju mnogo problema. Pojedine demokratske države imaju još uvijek kolonije, što je anahronizam u modernom svijetu. Neke liče više na stroge pravne države, zakonima propisuju sve, jer nastoje da, u potpunosti, kontroliraju svoje stanovnike. Nekim demokratija služi kao pokriće a u stvarnosti imaju drugačije ciljeve i ambicije za dominaciju i nametanje. Nema perfektne demokratije ili

[16] Isto, str. 434-435.

idealne demokratije. Svakoj se može naći neka slabost ili nedostatak, ili uputiti kritika kako bi se popravila, bila bolja i uspješnija. Promjene u oblasti širenja demokratije snažno utiču na promjene u državama širom svijeta.

Zaključak

Ljudi su se suočili sa značajnim promjenama u 21. vijeku. Efekti društvenog razvoja različito su uticali na različite zemlje i društvene grupe. Društveni razvoj je poboljšao životni standard jednog dijela stanovništva, ali je negativno uticao na siromašne socioekonomske grupe u različitim dijelovima svijeta. Ekonomski status urbanih gradova u zemljama u razvoju porastao je, a životni standard nije rastao paralelno. Društvena struktura se promijenila i faktori rizika su se povećali. Čini se da je izdvajanje sredstava za razvoj zemalja u razvoju i tranziciji još uvijek minimalno. S druge strane, online prostor pruža razne mogućnosti, čineći tržište i svakodnevni život mobilnijim. Transformacijom sfere rada i obrazovanja, njihovi procesi su postali orijentisani na globalizaciju, te više nismo vezani za jedno određeno mjesto za zapošljavanje ili studiranje.. Digitalni i stvarni svijet postali su međusobno povezani, što utiče na sve aspekte našeg života.

U autoritarnim državama participacija je potpuno onemogućena, ili strogo ograničena. Potrebe i interesi države stavljaju se iznad interesa prosječnog građanina i ne postoje pravni mehanizmi za izražavanje neslaganja sa vladama ili svrgavanja vođa sa vlasti. Početkom vijeka povećao se broj zemalja sa demokratskom vlašću, a to je posljedica globalizacije, uticaja masovnih medija i konkurencije u svijetu. Demokratija nailazi na teškoće. Ljudi u svijetu počinju da gube povjerenje u sposobnost političara i vlada da rješavaju probleme i vode ekonomiju. Politička participacija na izborima opada. Pojavila se i apstinencija.

Svaki aspekt života podložan je promjenama i transformaciji, a među njima kultura i turizam. Ove promjene daju ljudima potpuno drugačije iskustvo. Sada kada je modernizam zavladao svijetom, osjeća se da su ljudi nezavisni i oslobođeni od mitova i praznovjerja koji su nekada vladali svijetom. Pristup svakodnevnom životu, poslu i obrazovanju, prolazi kroz tranziciju i ti novi načini življenja svakodnevno pronalaze svoje mjesto u različitim kulturama. Prema tome, kultura je fleksibilna i uvijek spremna dočekati novosti i inovacije sve dok ne šteti čovječanstvu. Turizam dobija na značaju, pa mu i države iz ekonomskih razloga pridaju sve veću pažnju.

Literatura:

1. Gidens Entoni, *Sociologija,* Ekonomski fakultet Beograd, 2005.
2. Kozić Faruk, *Humanistička baština, demokratija i ljudska prava*, „Meligrafprint“, Zenica, 2019., str.95-96.
3. Mitrović, R.Ljubiša, *Opšta sociologija*, Institut za političke studije – Beograd, „SVEN“ - NIŠ, Beograd, 2005.
4. Radivojević, Radoš, *Sociologija tehnike,* Fakultet tehničkih nauka, (2. izd.) Novi Sad, 2015.
5. Šešić Dragičević Milena i Stojković Branimir, *Kultura, menadžment, animacija, marketing,* CLIO, Beograd, 2022.
6. Kozić Faruk, *Sociološki aspekti vještačke iteligencije,* 13. Naučno – stručni skup sa međunarodnim učešćem, „QUALITY 2023“, Neum, 19.-21. juna 2023., Godina XIII, str.323-328.

Internet adrese:

1. (17.10.2023)
2. https://crp-infotec.de/21-jahrhundert-globale-herausforderungen/ (17.10.2023)

SOCIAL AND CULTURAL CHANGES IN THE 21ST CENTURY

Abstract

This paper discusses several aspects of social changes in the 21st century. There are significant changes in many spheres of people's lives, both personal and professional. Globalization, the transformation of work processes and the development of technologies affect the functioning of the modern world. Ways of communication, education and work are becoming more and more flexible, allowing people not to be tied to just one workplace. Some of the most significant social changes relate to the development of technology, culture and tourism. Many changes are visible and can be noticed immediately, but there are also those that are difficult to see but surface over time. People are facing significant changes. The online space offers various possibilities, making the market and everyday life more mobile. Through the transformation of the sphere of work and education, culture and tourism, their processes have become oriented towards globalization, and we are no longer tied to one specific place for employment or study. The digital and real worlds have become interconnected, affecting all aspects of our lives.

Keywords*: developing countries, social changes, digitization, robotization, paradox of democracy, culture, tourism*

UDK 658.8+659:338.48]:004.738.5
Pregledni rad

Zerina Čamo

DIGITALNA PROMOCIJA KULTURNIH DOGAĐAJA U TURIZMU

Sažetak

Turizam trenutno predstavlja jednu od najperspektivnijih privrednih grana u svijetu, a i dalje se u kontinuitetu razvija i napreduje. Suština postojanja i djelovanja turizma su turističke destinacije i atrakcije, kao i turistički sadržaj, događaji i manifestacije. Digitalna promocija predstavlja jedan od ključnih komunikacijskih kanala i alata za prezentaciju turističkih destinacija i sadržaja u okviru iste, kao i za privlačenje turista koji su ciljna grupa turističke djelatnosti. Rad se zasniva na hipotezama da su digitalni marketing i digitalna promocija nezaobilazan faktor u afirmaciji kulturnih događaja i manifestacija, te da su web stranice i društvene mreže izuzetno važni komunikacijski kanali za promociju kulturnih događaja i manifestacija. Koristeći se valjanim i efikasnim teorijskim i empirijskim metodama istraživanja, kroz rad ćemo nastojati dokazati postavljene hipoteze i ciljeve istraživanja.

Ključne riječi: *digitalni mediji, marketing, promocija, turizam, kulturni turizam, događaji.*

UVOD

Za turizam kao djelatnost se može kazati da je jedna od najprofitabilnijih i najbrže rastućih industrija u svijetu, koja ujedno u velikoj mjeri doprinosi razvoju ekonomije jedne zemlje. Nagli porast, turistička djelatnost je zabilježila u dvadesetom vijeku, usljed razvoja prometa i komunikacije, tehnologije i privrednog i kulturnog razvoja.

U današnjem, digitalnom dobu, promocija putem digitalnih platforma postala je neizostavan segment za privlačenje turista i promovisanje kulturne baštine. Digitalni marketing i digitalna promocija omogućavaju lakše dosezanje do široke publike, zahvaljujući svim prednostima koje Internet kao medij posjeduje.

U skladu sa aktuelnošću teme, jedan od zadataka rada bio je dokazati da su digitalni mediji ključni komunikacijski kanali za promociju kulturnih događaja u turizmu. Da bismo postigli navedeno, najprije smo definisali metodologiju rada, koja uključuje odabir metoda i tehnika istraživanja, ciljeve istraživanja i postavljanje hipoteza istraživanja. Kroz teorijski aspekt istraživanja, detaljno smo pojasnili pojam i značaj kulturnog turizma, pojam manifestacije kao oblika turizma, te ulogu i značaj digitalnog marketinga i promocije kulturnih događaja u turizmu s osvrtom na digitalne komunikacijske kanale. Za dokazivanje postavljene hipoteze, nužno je bilo realizovati intervju sa stručnom osobom, te pristupiti analizi digitalnog marketinga i promocije kulturnog događaja za koji smatramo da predstavlja primjer dobro sprovedene digitalne marketinške i promotivne kampanje.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

- Predmet istraživanja: „Digitalna promocija kulturnih događaja u turizmu“
- Cilj istraživanja: Koristeći metode i tehnike istraživanja, cilj istraživanja je dokazati kako kvalitetno sprovedene digitalne marketinške aktivnosti doprinose popularizaciji kulturnih događaja.
- Hipoteze istraživanja:

  Ph1. Digitalni marketing i digitalna promocija predstavljaju nezaobilazan faktor u afirmaciji kulturnih događaja i manifestacija.

  Ph2. Web stranice i društvene mreže su izuzetno važni komunikacijski kanali za promociju kulturnih događaja i manifestacija.

- Metode istraživanja: Za potrebe istraživanja koristit ćemo sljedeće metode: metoda teorijske analize, metoda analize sadržaja, deskriptivna metoda, metoda dokazivanja.
- Tehnike istraživanja: Izbor tehnika koje su korištene prilikom istraživanja za potrebe pisanja rada prilagođavane su problematici istraživanja, postavljenim hipotezama istraživanja i ciljevima koji se žele postići istraživanjem. U svrhu dokazivanja postavljenih hipoteza, obavljen je intervju sa direktorom Narodnog pozorišta Mostar gospodinom Emirom Spahićem, te analizirana digitalna promocija Svjetskog takmičenja *Red Bull Cliff Diving* sa akcentom na destinaciju Mostar, i digitalna promocija manifestacije *Ramazan u Mostaru*.

TEORIJSKI ASPEKT ISTRAŽIVANJA

U teorijskom aspektu istraživanja, koristeći se dostupnom literaturom i relevantnim internet izvorima, objašnjeni su osnovni pojmovi koji čine temeljnu odrednicu teorijske osnove i empirijskog aspekta istraživanja.

Pojam i značaj kulturnog turizma

Kulturni turizam je jedan od najzanimljivijih oblika turizma koji turistima nudi detaljnije upoznavanje kulturne materijalne i nematerijalne baštine i identiteta područja koji posjećuju. U literaturi postoje mnogobrojne definicije kulturnog turizma, a prema autorici Đukić-Dojčinović, „Kulturni turizam je, dakle, turizam motivisan potrebom da se posete ona mesta s atraktivnim kulturnim i umetničkim sadržajima, bilo da se oni odnose na svakodnevni život lokalne zajednice, bilo na svetkovine, festivale i druge kulturne i umetničke programe, bilo na kulturna dobra i celine, kako bi se upoznale, razumele i poštovale različite lokalne i regionalne kulture“ (Đukić Dojčinović, 2005:16). Cilj kulturnog turizma jeste zadovoljavanje sekundarnih potreba turista, a to podrazumijeva stjecanje različitih doživljaja, upoznavanje sa novim kulturama i religijama, ali i edukacija i učenje. U ovu kategoriju ubrajamo posjetu muzejima, arhivima, galerijama, historijskim spomenicima, arheološkim nalazištima, festivalima, i raznim događajima. Zanimljiv oblik turizma je tzv. mračni turizam koji se još naziva i morbidni turizam ili turizam crnih tačaka. U navedenom slučaju, primarni motiv interesovanja i putovanja turista koji se opredjeljuju za oblik mračnog turizma jeste taj da ih fasciniraju mjesta na kojim su se dogodile nesreće kao što su bitke tokom ratova, smrt, ubistva i slično. Osim turista koji ovakva mjesta posjećuju radi stvaranja osjećaja fascinacije, postoje i turisti koji putuju s ciljem istraživanja i otkrivanja novog. Vjerski

turizam je fokusiran na posjetu turističkim mjestima i atrakcijama vezanim za religiju, te je takvo putovanje uvijek primarno motivisano vjerskim razlozim. „Vjerski turizam predstavlja skup odnosa i aktivnosti kojim se zadovoljavaju vjerske, ali i kulturne i socijalne potrebe vjernka koje proizilaze iz njihovog vjerskog opredjeljenja“ (Vukonić, Čavlek, 2001:114).

Često poistovjećujemo pojmove *turistička atrakcija* i *kulturna atrakcija*, međutim, postoje jasne razlike između navedena dva pojma. „Turističke atrakcije pokreću sve vrste turizma, a kulturne atrakcije su turistički proizvodi ponuđeni turistima kako bi ispunili svoje kulturne potrebe. To je ujedno i osnovna razlika između kulturno-turističke atrakcije i kulturnih dobara. Kulturna dobra kao što su kulturno nasleđe ili umetnost postoje i funkcionišu i van tržišta, iako mogu biti njegov deo“ (Petković, 2019:90). Kada govorimo o kulturnoj baštini koja se prožima od opipljive baštine, pa sve do one neopipljive (jezik, muzika, religija), važno je istaći upravo tu širinu pojma *baštine,* koja obuhvata sljedeće: „Izgrađene atrakcije, religijske atrakcije, industrijsko nasleđe, literarno nasleđe, umetničko nasleđe i različite kulturne atrakcije u formi tradicionalnih festivala, priredbe, folklor, i slično“ (Rabotić, 2013:193).

Manifestacije kao oblik turizma

Manifestacije ili događaji predstavljaju važan oblik savremenog turizma koji privlači pažnju javnosti širom svijeta. Manifestacije ili drugačije kazano, organizovani događaju karakteristični su po širokim temama. U vezi s tim, razlikujemo naučne, kulturne, umjetničke, sportske i gastonomske događaje, ali i razne festivale i sajmove automobila, tehnološke sajmove, modne sajmove, itd..

Dakle, prema formi i sadržaju, događaji se dijele na sljedeće kategorije:

„ – Kulturno – zabavni događaji: festivali, karnevali, parade

- Sportski i rekreativni događaji: profesionalna natjecanja, amaterska natjecanja
- Umjetnički događaji: koncerti, muzičke predstave, izložbe, svečanosti, ceremonije
- Poslovni događaji: sajmovi, sastanci, kongresi, konferencije
- Politički događaji: inauguracije, promocije, posjete državnih službenika
- Vjerski događaji: religijski događaji i hodočašća
- Privatni događaji: zabave i okupljanja, vjenčanja“ (Gračan, Rudančić-Lugarić, 275.)

Manifestacije privlače značajan broj domaćih i stranih turista, što se ogleda kroz povećanje broja noćenja, posjete ugostiteljskim i drugim objektima i potrošnje u cjelini. „Manifestacije ili

organizovani događaji se proučavaju u okviru upravljanja događajima (event menagment), posebnoj naučnoj disciplini koja postoji oko trideset godina i koja nastoji da prati nove vidove turizma i njihova konceptualna i funkcionalna obeležja“ (Jovanović, 2015:166). Osim što doprinose ekonomskom rastu i razvoju određenog područja, uz dobro sprovedenu promociju, manifestacije imaju i društvenu ulogu, kroz uspostavljanje interakcije među ljudima i stvaranje zajedničkih iskustava i doživljaja.

Značaj digitalnog marketinga i promocije u kulturnom turizmu

S obzirom na porast konkurencije u svim sferama poslovanja, javlja se potreba za marketing komuniciranjem. Marketing komuniciranje se može definisati „kao kontinuirani proces dvosmjernog komuniciranja preduzeća sa svojim sadašnjim i potencijalnim kupcima i drugim dijelovima javnosti sa ciljem uspostavljanja dugoročnih odnosa razmjene“ (Brkić, 2003:). Promocija je jedan od četiri elementa marketing mixa, a njezin osnovni cilj promocije jeste da informiše, podsjeća i utječe na svijest ciljanih grupa kojima je namijenjena poruka. „Promocija je proces komuniciranja između kompanije i kupaca s ciljem da se stvori pozitivan stav o proizvodima i uslugama čime bi potrošače trebalo navesti da pri kupovanju daje prednost tim proizvodima“ (Kurtz, 112). Kroz različite marketinške alate, promocija može biti učinkovit način za privlačenje turista u cilju postizanja željenih rezultata. „Neovisno o tome koliko su zbivanja poznata u javnosti, da bi se ostvario maksimalan posjet, ova zbivanja zahtijevaju dobro tempirane i koncentrirane promotivne napore neposredno prije njihova otvaranja. Publika ne dolazi slučajno ili zbog toga što je prošle godine bila zadovoljna. Ona zahtijeva stalno podsjećanje prije i za vrijeme zbivanja“ (Senečić, 1998:199). Pojam digitalni marketing danas postaje sve poznatiji i korišteniji. Internet je sveobuhvatna platforma koja nudi širok dijapazon mogućnosti kada govorimo o realizaciji marketinških strategija, odnosa s javnošću, promocije i oglašavanja, ali i medij koji igra ključnu ulogu u komunikacijskom procesu s obzirom na činjenicu da je prevazišao vremenske i prostorne barijere, te omogućio jednostavniji, brži i efikasniji pristup željenim informacijama, sasvim očekivano je da shodno navedenom, digitalni marketing preuzima primat u poslovnom svijetu današnjice. Prema autoru Popesku: „U digitalnom dobu, u kojem živimo, mogu se izdvojiti četiri posebne snage koje bitno utiču na njegove karakteristike: digitalizacija i povezanost, eksplozija Interneta, novi tipovi posrednika, i prilagođavanje klijetima i željama

klijenata“ (Popesku, 2013:196). Navedene snage transformišu način poslovanja, a digitalna revolucija neprekidno oblikuje našu svakodnevnicu.

Digitalne platforme i komunikacijski kanali za promociju kulturnih događaja

Kontinuirano i planski usmjereno sprovođenje promotivnih aktivnosti u turizmu je od suštinskog značaja za postizanje uspješnih rezultata. Osim oglašavanja putem tradicionalnih medija, kao što su radio, televizija, novine, u novije vrijeme sve više se koriste digitalne platforme i mogućnosti koje nudi Internet kao globalni medij. Internet je donio napredak u svijetu oglašavanja i marketinga, a prema autoru Kesiću, „Njegova primjena je višestruka: marketinški ga stručnjaci koriste za promociju proizoda i usluga, za stvaranje imagea poduzeća i proizvoda, za stvaranje i održavanje odnosa s javnošću, za e-prodaju i izravnu poštu“ (Kesić, 2003:570). Neki od komunikacijskih kanala koji se koriste prilikom promovisanja kulturnih događaja su: web stranice, društvene mreže, elektronska pošta, digitalne platforme za rezervacije i prodaju ulaznica. Web stranica (World Wide Web) je osnovni alat za pristup informacijama, komunikaciju i mnoge druge aktivnosti i ujedno najbržerastući dio Interneta. „Najjednostavnije kazano web stranicu čini korpus (kolekcija) različitih HTML/XHTML dokumenata i multimedijalnih resursa, povezanih HTTP protokolom u određenu hijerarhijsku strukturu u format koji početnom stranicom podsjeća na novine“ (Kurtić, 2016:336). Jedna od osnovnih vrlina web stranica jeste mogućnost postavljanja multimedijalnog sadržaja od strane oglašivača, što privlači turiste da pogledaju sadržaj i u konačnici posjete određeni događaj. „Očito je da internet stranica preduzeća u oblasti turizma i hotelijerstva ili turističke destinacije postaje ne samo centar njihovog promotivnog miksa, odnosno marketing komuniciranja, već i centar sveukupnih ključnih aktivnosti koje se odnose na marketing“ (Popesku, 2013:196).

E-mail je najkorišteniji komunikacijski alat u poslovnom svijetu. Putem njega se šalje i prima pošta, odnosno komunicira s kupcima i partnerima. „Mnoge koristi marketinga putem e-maila pokazuju zašto se on naziva „direktnom poštom na steroidima“:

- Relativno niski troškovi realizacije. Fizički troškovi e-maila su znatno niži od troškova direktne pošte.
- Medij direktnog odgovora podstiče neposrednu akciju. Marketing e-mailom podstiče klikanje na web-site gdje se ponuda može prihvatiti odmah, čime se povećava vjerovatnoća trenutne, impulsivne reakcije.

- Brža realizacija kampanje. Vrijeme za produkciju kreativnog rješenja i životni ciklus cijele kampanje obično su kraći nego kod tradicionalnih medija.
- Lahkoća personalizacije. Lakše je i jednostavnije personalizovati e-mail nego stvarnu fizički tradicionalnu poštu.
- Opcije za testiranje. Relativno je lahko i jeftino testirati različita kreativna rješenja e-mailova i poruka.
- Integracija. Kombinovanje marketinga e-mailom i drugih direktnih medija koji se mogu personalizovati, kao što su direktna pošta, poruke na mobitel ili web personalizacija, reakcija na kampanju može se povećati jer se poruka pojačava putem različitih medija“ (Peštek, 2011:122).

Osiguravajući brzu razmjenu informacija, e-mail će pretpostavlja se ostati jedan od najefikasnijih komunikacijskih kanala za poslovne svrhe.

„Newsletter je informacijsko pismo čija je svrha obavještavati korisnika o određenoj temii. Njegov sadržaj treba biti zanimljiv, sa istaknutom suštinom, bez previše dodatnih informacija. Preporuča se da se newsletter šalje u jednakim vremenskim intervalima“ (vodič, 2016:24).

Banner oglasi su jedan od najpopularnijih komunikacijskih alata internet oglašavanja. Takvi oglasi prikazuju poruku koju je oglašivač/sponzor kreirao i namijenio krajnjim korisnicima, a one mogu da budu u obliku video poruke ili fotografije.

Društvene mreže (eng. social network) imaju cilj da povezuju ljude širom svijeta, omogućavajući dijeljenje informacija, ideja i mišljenja. "Društvene mreže možemo definisati kao "uslugu temeljenu na webu koja omogućuje pojedincima da izgrade javni ili polu-javni profil unutar omeđenog sistema, artikuliraju listu drugih korisnika s kojima dijele vezu i gledaju i koriste vlastiti popis veza i popise veza drugih unutar sistema“ (Kušić, 2010:104). Najpoznatije društvene mreže su: Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, Tik Tok, a u poslovne svrhe koristi se još LinkedIn. „Društvene mreže su mediji koji omogućavaju da se korisnici interneta međusobno povežu i komuniciraju na ravnopravan način“ (Rondić, 2014:27). Zanimljiv i efikasan način promocije na društvenim mrežama jeste organizovanje nagradnih igara po principu „Lajkaj, komentariši, podijeli i osvoji“, koje povećavaju prisutnost oglašivača u javnom diskursu.

Influence marketing je vrsta marketinga na društvenim mrežama koja podrazumijeva angažovanje utjecajnih i vjerodostojnih osoba koji se nazivaju influenceri. Neki od razloga zbog kojih je dobro angažovati influencere za promociju događaja su kreiranje originalnog sadržaja, povećanje privlačnosti ciljanih grupa, ali i smanjenje troškova promocije. Ovakva vrsta marketinga

funkcioniše na način da influenceri (osobe od utjecaja) imaju veliki broj pratitelja na društvenim mrežama, vjernu i odanu publiku, koja će povjerovati plasiranom autentičnom sadržaju i inspirisati ih da posjete događaj.

Digitalne platforme za rezervaciju i prodaju ulaznica su aplikacije koje korisnicima omogućavaju da obave rezervaciju i kupovinu karata/ulaznica za različite događaje, kao što su sportski događaji, festivali, koncerti, kino, itd... Značaj ovakvih platformi, s jedne strane, ogleda se kroz olakšano provjeravanje dostupnih karata, njihovu rezervaciju i kupovinu, a s druge strane kroz jednostavniju i efikasniju prodaju.

„Razvojem tehnologije povećava se uloga Interneta u marketinškim aktivnostima što dovodi i do promjena u ponašanju potrošača pri tome stvarajući jedan sasvim drugačiji odnos između poduzeća i njegova ciljnog tržišta“ (Bevanda, Šantić, Bijakšić, 2019:307). Svojom pojavom i razvojem, Internet je izmijenio način sprovođenja marketinških i promotivnih aktivnosti na mnogo načina.

EMPIRIJSKI ASPEKT ISTRAŽIVANJA

Empirijski aspekt istraživanja podrazumijeva prezentaciju rezultata dobivenih analizom. Osim navedene analize, obavljen je intervju sa direktorom Narodnog pozorišta Mostar Emirom Spahićem.

Red Bull Cliff Diving kao primjer promocije kulturne baštine Grada Mostara

Primjer kako sportski događaj doprinosi popularizaciji jednog lokaliteta je sportsko takmičenje Red Bull Cliff Diving[1]. Mostar je po prirodi poznat kao turistički biser Bosne i Hercegovine, odnosno kao turistička destinacija koja svojim aktuelnim i postojećim sadržajem privlači veliki broj turista iz cijelog svijeta. Međutim, svjetsko prvenstvo u skokovima Red Bull Cliff Diving organizacijom događaja u Mostaru, gradu donosi jednu novu turističku dimenziju koja se ogleda u idealnim organizacijiskim, marketinškim i promotivnim sposobnostima predstavljanja i prezentacije događaja javnosti širom svijeta. Red Bull je generalno prepoznatljiv brend koji ulaže ogromne napore i resurse u marketing i promociju, a poznati su i kao investitor koji ulaže i kupuje manje poznate brendove, nakon čega svojim organizacijskim i marketinškim vještinama od istog

[1] Cliff diving is an elite extreme sport and the ultimate display of focus and skill. In the Red Bull Cliff Diving World Series, 12 men and 12 women compete at every event to earn maximum championship points. Preuzeto: https://www.redbull.com/int-en/event-series/red-bull-cliff-diving, 20.03.2024, 20:12.

pravi poznat i uspješan brend. Kao primjer navedenog možemo naglasiti fudbalske klubove koji u svom nazivu nose Red Bull, Formulu 1 i svjetsko prvenstvo u skokovima.

Red Bull Cliff Diving nema vlastitu, odnosno zasebnu web stranicu. Događaj/takmičenje i sve informacije o istom, kvalitetno su raspoređene i predstavljene u okviru službene web stranice Red Bull. U dijelu web stranice koji se odnosi na svjetsko prvenstvo u skokovima možemo pronaći detaljan pregled takmičenja za svaku godinu kada je isto održano. Za potrebe istraživanja, izabrali smo: Red Bull Cliff Diving World Series – Mostar, Bosna i Hercegovina 2023, takmičenje koje je odžano 9. septembra 2023. godine.

Web stranice je pregledna, kvalitetno optimizovana sa estetski ugodnim rasporedom sadržaja koji se nalazi na istoj. Na početnom dijelu pregleda događaja, nalazi se video link sa finala takmičenja, a zatim i raspored emitovanja (live stream) Red Bull Cliff Diving na drugim turističkim destinacijama.

U okviru kategorije Red Bull Cliff Diving Mostar 2023 nalazi se preglednik sa sljedećim sadržajem: O događaju, o lokaciji i rasporedu takmičenja, skakači, izvještaji, rezultati Mostar.

Ukoliko otvorimo dio O nama bit će nam prikazane informacije o takmičenju i osmoj posjeti Mostaru.

Dio Lokacija događaja i raspored takmičenja sadrži detaljne informacije o Mostaru, historiji, tradiciji, kulturi, Starom mostu i skokovima, dok se raspored takmičenja odnosi na tabelarni prikaz termina održavanja krugova takmičenja. U dijelu koji se odnosi na skakače, prikazan je listing skakača koji učestvuju na takmičenju, te informacije i biografije. Dio Izvještaj sadrži podsjetnik o održanim događajima, te dio Rezultati sadrži ostvarene rezultate takmičara.

Web stranica je kvalitetno koncipirana, organizovana, pregledna i optimizovana. Pored navedenih segmenata, ispunjena je kvalitetnim i zanimljivim fotografijama i video materijalima, korisnim linkovima i ostalim informacijama. Stranica Red Bull, kao i kategorija Red Bull Cliff Diving predstavlja pozitivan primjer kako jedna web stranica treba biti postavljena i organizovana, kako bi kao komunikacijski kanal online promocije i marketinga bila od izuzetnog značaja za promociju sporta i turizma.

Red Bull je poznat po kvalitetnom vođenju i upravljanju društvenim mrežama. Karakteristično je da za razliku od web stranice, Red Bull Cliff Diving postoji kao zaseban profil/stranica na društvenim mrežama i izuzetno je praćen od strane javnosti. Na Facebooku broji oko 854 hiljade

korisnika koji prate stranicu, dok na Instagramu Red Bull Cliff Diving prati oko 489 hiljada korisnika ove društvene mreže.

Sadržaj je kvalitetno organizovan, bez previše teksta. Sadrži osnovne informacije, a glavni plasman na društvene mreže su kratki video materijali (reels) koji su izuzetno praćeni.

Primjećuje se umjerena interaktivnost na stranici, s obzirom na to da administratori u nekim slučajevima komuniciraju sa korisnicima koji ostavljaju komentare, a nekad ne.

Red Bull Cliff Diving profil na društvenim mrežama također predstavlja kvalitetan model upravljanja društvenim profilima. Objavljuje kreativne i kvalitetne video materijale najčešće skokova i obraćanja skakača, te dijeli informacije o prethodnim i budućim lokacijama skokova. Ne primjećuje se odstupanje niti izlazak iz konteksta ili suštine.

Kada govorimo u kontekstu medijske reputacije, važno je naglasititi da Grad Mostar u periodu održavanja ovog prvenstva postaje centar regije i svijeta. Lokalni i svjetski mediji prenose informacije o takmičenju, uz predivne i jedinstvene prizore kulturne baštine Grada Mostara. Takmičenje se izvodi sa litice koja je postavljena na Starom mostu u Mostaru, uvrštenim na popis zaštićenih spomenika UNESCO-a, čija historija je bogata i svjetski poznata, pri čemu javnost iz cijeloga svijeta uživa u spoju mostarske kulture i svjetskog takmičenja u sportu.

Primarno, prvenstvo Red Bull Cliff Diving jeste sportski događaj koji promoviše vještine, tehnike i hrabrost takmičara, međutim, doprinosi i promociji kulture kroz atraktivne lokacije sa kulturno-historijskim značajem, istovremeno ističući ljepote i kulturnu baštinu svjetskih destinacija.

Kulturna manifestacija *Ramazan u Mostaru*

Ramazan u Mostaru je vjerski i kulturni događaj koji se organizuje već drugu godinu. Aktivnosti koje su predviđene i održane za 2024. godinu su: koncerti, tematske video animacije, okrugli stol, predavanja, promocija knjige, izložba, zajednički i omladinski iftari. Cilj projekta *Ramazan u Mostaru* je buđenje duha ramazana[2] u Mostaru, a uz bogat i prigodan kulturno-vjerski program, i privlačenje ciljanih javnosti.

[2] Mjesec ramazan deveti je mjesec hidžretskog lunarnog kalendara. U njemu je sadržano drevno bogoštovlje posta koje odgaja dušu i tijelo. Post traje čitav mjesec dana. Kao i većina islamskih propisa post je naređen poslije hidžre, u Medini.U Mekki je propisan samo namaz, zbog posebne važnosti koju ima. Namaz je propisan u noći isra'a desete godine poslanstva – po najpretežnijem mišljenju. Pet ili više godina poslije propisan je post, tj. druge godine po hidžri. Vjerovjesnik, s.a.v.s., postio je devet ramazana.
Preuzeto:https://islamskazajednica.ba/index.php/vijesti/ostanikuci/28944-ramazan, 21.03.2024, 20:18

Promocija događaja realizuje se putem digitalnih komunikacijskih kanala, te je u skladu s tim kreirana jedinstvena Facebook stranica i Instagram profil pod naslovom *Ramazan u Mostaru*. S obzirom na izvještaje sa događaja, u vidu fotografija i video zapisa, evidentno je da su događaji posjećeni, što dokazuje snagu društvenih mreža kao promotivnih komunikacijskih kanala. Sadržaj koji se plasira na navedene društvene mreže je praćen značajnim brojem interakcija, što potvrđuje kvalitet, ali i zainteresovanost javnosti za ovakve događaje. Korištena grafička rješenja su kreativna i unikatna, a fotografije i videi visokog kvaliteta.

Kao preporuku predlažemo kreiranje web stranice, koja će predstavljati ličnu kartu manifestacije, ali i sveobuhvatnu platformu na kojoj će ostati trajno zabilježene informacije i zanimljivosti ove manifestacije.

Intervju

U skladu sa problematikom istraživanja, sproveli smo intervju putem elektronske pošte sa Emirom Spahićem, direktorom Narodnog pozorišta Mostar, u cilju potvrđivanja postavljenih hipoteza rada. S obzirom da Narodno pozorište Mostar, kao kulturna institucija, tradicionalno organizuje festival Mostarska liska, našeg sagovornika smo pitali da nam navede komunikacijske kanale koje koriste prilikom promovisanja događaja, te odgovor prenosimo u cjelosti:

„Za promociju ovog važnog događaja koristimo dostupne komunikacijske kanale kako bismo osigurali široko dosezanje i angažman publike. Naša strategija uključuje kombinaciju pasivnih, dinamičkih, te povremeno interaktivnih komunikacijskih kanala.

Za pasivne komunikacijske kanale, koristimo različite vizualne materijale, plakati, programske knjižice, leci, baneri, bilbordi. Svako izdanje festivala "Mostarska liska" ističe se jedinstvenim vizualnim identitetom koji uključuje osnovni element logotip festivala, čime osiguravamo prepoznatljivost i dosljednost u komunikaciji. Aktivno sarađujemo s tradicionalnim medijima kao što su televizija, radio i štampani mediji, koji nam pomažu u širenju informacija o festivalu.

Kroz dinamičke komunikacijske kanale, angažiramo se na platformama novih medija. Naša prisutnost na društvenim mrežama uključuje Facebook, Instagram, i TikTok, gdje redovno objavljujemo ažuriranja, novosti i zanimljivosti o festivalu, omogućavajući tako dvosmjernu komunikaciju s našom publikom. Također, na YouTube kanalu dijelimo video sadržaje. Zvanična web stranica Pozorišta www.npm.ba služi kao centralno mjesto za sve informacije, od rasporeda predstava do kupovine ulaznica. Kroz ovu integriranu strategiju komunikacije, Narodno pozorište

Mostar nastoji maksimalno iskoristiti različite kanale kako bi privuklo širu publiku na festival "Mostarska liska", promovirajući kulturu i umjetnost te stvarajući jedinstveno iskustvo za sve posjetitelje.“

Da digitalni marketing i digitalna promocija imaju izuzetan značaj i ulogu u afirmaciji kulturnih događaja i manifestacija na jednom geografskom području, potvrđuju i riječi gospodina Spahića:

„Digitalni marketing i online promocija imaju ključnu ulogu u afirmaciji Mostarske liske posebno u kontekstu specifičnog geografskog područja. U današnje vrijeme, kada tehnologija i internet značajno utječu na svakodnevni život, sposobnost da se efikasno koriste digitalni alati i platforme može značajno povećati vidljivost, dostupnost i privlačnost kulturnih događanja široj publici. Digitalni marketing i online promocije omogućavaju nam dopiranje do publike bez obzira na geografske barijere čime se povećava međunarodna prepoznatljivost našeg festivala. Jedna od najvećih prednosti digitalnog marketinga jest sposobnost ciljanja specifičnih demografskih skupina. Online platforme pružaju priliku za dvosmjernu komunikaciju, omogućavajući nam direktnu interakciju s publikom što može povećati angažman i lojalnost publike. Važna značajka digitalnih alata jeste analitika i praćenje učinka promotivnih kampanja što omogućava optimiziranje strategije u realnom vremenu. U suštini, digitalni marketing i online promocija predstavljaju nezaobilazne alate u modernom promovisanju kulturnih događaja i manifestacija.“

Društvene mreže su važan komunikacijski kanal za promociju kulturnih događaja, kao što su festivali, koncerti, sajmovi, predstave i izložbe, što potvrđujemo i navodima našeg sagovornika:

„Sadržaj na društvenim mrežama ima potencijal postati viralan, što znači da ga korisnici mogu brzo i široko podijeliti, često izvan prvotno ciljane publike, što može značajno povećati vidljivost i interes za događaj. Zbog svega rečenog, društvene mreže su nezaobilazan alat u arsenalu svakog organizatora kulturnih događaja jer nude moćan način za promociju, angažman i izgradnju zajednice oko kulturnih inicijativa.“

Analizom sadržaja i odgovorima našeg sagovornika na postavljena pitanja, zaokružili smo empirijski aspekt istraživanja uz konstataciju da su ispunjeni ciljevi istraživanja i dokazane hipoteze istraživanja.

ZAKLJUČAK

Na osnovu sprovedenog istraživanja može se zaključiti da digitalni marketing i digitalna promocija imaju ključnu ulogu pri afirmaciji kulturnih događaja i manifestacija u turizmu. Korištenje digitalnih komunikacijkih kanala, kao što su web stranice, društvene mreže, baneri, aplikacije za rezervaciju i prodaju ulaznica/karata za različite kulturne događaje, od krucijalnog je značaja za dosezanje do ciljanih javnosti i njihovog privlačenja i buđenja interesa za posjetu određene kulturne manifestacije. Kulturne manifestacije doprinose promociji i popularizaciji geografskog područja na kojem se ista organizuje, što pozitivno utječe na njegovu ekonomiju.

U kontekstu sprovedenog empirijskog aspekta istraživanja, uz korištenje metoda i tehnika istraživanja, dokazali smo postavljene hipoteze. Analizirajući digitalnu promociju sportskog takmičenja Red Bull Cliff Diving i kulturno-vjerske manifestacije Ramazan u Mostaru, te realizacijom intervjua sa kompetentnom osobom, istakli smo važnost digitalnih komunikacijkih kanala u promociji manifestacija.

Shodno atraktivnosti istraživane problematike, kao preporuku za buduća istraživanja predlažemo detaljnu analizu utjecaja influence marketinga na promociju kulturnih manifestacija.

IZVORI I LITERTURA

1. Bevanda, A. Šantić, M. Bijakšić, S. (2019), Marketinška komunikacija u turizmu, Sveučilište u Mostaru, Mostar

2. Brkić, N. (2003). Upravljanje marketing komuniciranjem, Ekonomski fakultet Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo

3. Đukić-Dojčinović, V. (2005). Kulturni turizam, Clio, Beograd

4. Gračan, D. Rudančić-Lugarić, A. (2013). Konkurentnost turističke destinacije, studija slučaja, Riječki karneval, Ekonomski vjesnik

5. Jovanović, V. (2015). Tematski turizam, Univerzitet Singidunum, Beograd

6. Kesić, T. (2003). Integrirana marketinška komunikacija, Opinio d.o.o., Zagreb

7. Kurtić, N. (2016). Odnosi sa javnostima, University Press, Sarajevo

8. Kurtz, Konačni marketing

9. Kušić, S. (2010). Online društvene mreže i društveno umrežavanje, Život i škola

10. Peštek, A. (2011). E-marketing u turizmu, Univerzitet u Sarajevu, Sarajevo

11. Petković, S. (2019). Menadžment kulturnih resursa u turizmu, Univerzitet Singidunum, Beograd

12. Popesku, J. (2013). Marketing u turizmu i hotelijerstvu, Univerzitet Singidunum, Beograd

13. Rabotić, B. (2013). Selektivni oblici turizma, Visoka turistička škola strukovnih studija, Beograd

14. Senečić, J. (1998). Promocija u turizmu, Mikrorad, Zagreb

15. vodič (2016). Internet marketing u turizmu, Paradox, Rijeka

16. https://www.redbull.com/ba-bs/, pristupljeno: 20.03.2024.

17. https://www.facebook.com/ramazanumostaru , pristupljeno: 20.03.2024.

18. https://islamskazajednica.ba/, pristupljeno: 21.03.2024.

DIGITAL PROMOTION OF CULTURAL EVENTS IN TOURISM

Abstract

Tourism is currently one of the most promising economic branches in the world which continuies to develop and progress continuously. The essence of tourism are destinations and attractions, events and manifestations. Digital promotion is one of the key communication channels and tools for the promotion of tourist destinations and their content, as well as for attracting tourists who are the target group of tourism activities. The research is based on the hypotheses that digital marketing and digital promotion are an indispensable factor in the affirmation of cultural events and manifestations, and that websites and social networks are extremely important communication channels for the promotion of cultural events and manifestations. In the research we will use valid and efficient theoretical and empirical research methods and we will try to prove the hypotheses and research goals.

Keywords*: digital media, marketing, promotion, tourism, culture tourism, events.*

UDK 338.48:008(497.6 ZDK)
Izvorni naučni rad

Esad Delibašić
Mirza Džananović
Hazim Begagić

KULTURNI TURIZAM KAO FAKTOR RAZVOJA ZENIČKO-DOBOJSKOG KANTONA

Sažetak

Kulturni turizam je vrsta turizma u kojem dolazi do plodotvorne sinteze kulture i turizma. Taj spoj doprinosi razvoju i turizma i kulture. Turizam u kulturi pronalazi novi sadržaj kojim proširuje turističku ponudu, dok kultura iz sinteze sa turizmom propituje svoje mogućnosti u tržišnom ambijentu. U radu se analiziraju postojeća kulturna baština, kulturne manifestacije, djelatnost ustanova kulture i kulturno-historijski spomenici na području Zeničko-dobojskog kantona u kontekstu cjelokupne kulturno-turističke ponude tog dijela Bosne i Hercegovine. Kulturni turizam može postati važan činilac razvoja Kantona. On omogućava otvaranje novih radnih mjesta (sektor kulture, uslužne djelatnosti, infrastruktura itd.), izgradnju cestovne infrastrukture, jačanje kapaciteta ustanova kulture i umjetničkih organizacija, veću zaštitu kulturne baštine, kao i ostvarivanje značajnijih finansijskih sredstava za kulturu.

Ključne riječi: *kultura, turizam, kulturni turizam, Zeničko-dobojski kanton, razvoj*

Uvod

Turizam je multidimenzionalan društveni fenomen čija se kompleksnost ogleda u mnogobrojnim aspektima. On je, prije svega, društveni fenomen budući da nastaje interakcijom/međudjelovanjem pojedinaca i društvenih grupa; ekonomska dimenzije turizma omogućava privredni razvoj mjesta, regije i države; turističkim posjetama ljudi upoznaju druge kulture, običaje i vrijednosti, te dolazi do interkulturalnog dijaloga (u turizmu se miješaju kultura lokalnog stanovništva i kultura koju donose turisti); psihološka dimenzija turizma se očituje u različitim motivacijama turista za putovanjem i odmorom; pored navedenih turizam se manifestira i u sferi komunikacija, ekologije, privrede, obrazovanja, zdravstva itd. Turizam se često reducira na ekonomsku dimenziju, međutim, iako je ona veoma važna svođenje turizma na ekonomske procese i odnose onemogućava razumijevanje i uvid u složenost ovog fenomena.[1]

Turizam je danas u mnogim zemljama osnov privrednog razvoja, zapošljavanja i ekonomske stabilnosti. Razvoj turizma zahtjeva podršku komunikacijske infrastrukture (putevi, signalizacija, pruge, avio-saobraćaj), ugostiteljstva, obrazovnog i zdravstvenog sektora, ustanova kulture, javne uprave i nevladinog sektora. Turizam se polovinom xx stoljeća razvio u formi masovnog turizma, a njegov brzi razvoj je omogućen povećanjem prihoda i slobodnog vremena. Masovni turizam svoj procvat može zahvaliti brzim poboljšanjem ekonomske situacije i rješavanjem problema nezaposlenosti.[2]

Vremenom se turizam diversificira zbog sve veće zainteresovanosti turista za nove sadržaje. Masovni turizam postaje sve neatraktivniji, a interesovanje turista se prenosi na različite oblike selektivnog turizma. Turizam se osamdesetih godina 20. stoljeća dijeli na niz oblika selektivnog, odnosno segmentiranog turizma, čime se diferencira: seoski turizam, agroturizam, vjerski turizam, ekoturizam, avanturistički i *robinzonski* turizam, urbani turizam, sportski turizam, kulturni turizam. Društveno-ekonomske promjene koje su dovele do pojave selektivnog turizma turizam su učinile humanijim, usmjerivši ga ka stvarnim potrebama pojedinaca. Povećanje slobodnog vremena omogućilo je duži boravak turista i produžetak turističke sezone. Aktivnosti turista se povećavaju i usmjeravaju u područje kulture, sporta, ekologije, rekreacije, edukacije.

[1] Delibašić Esad, Džananović Mirza, *Javne politike kulture: kulturna baština i kulturni turizam*. Sarajevo: University press, 2023, 87.
[2] Jelinčić Daniela Angelina, *Abeceda kulturnog turizma*. Zagreb: MEANDARMEDIA – MEANDAR, 2008, 18.

Turisti postaju probirljiviji, što znači da ih se ne može više zadovoljiti samo osnovnom ponudom (usluge smještaja, prirodne ljepote, tradicionalna atraktivnost određene destinacije).

Jedan od oblika selektivnog turizma svakako je kulturni turizam. Taj se oblik turizma javlja kao plodotvoran spoj turizma i kulture. Danijela Angelina Jelinčić definira kulturni turizam „kao posjete osoba izvan mjesta njihova stalnog boravka motivirane u cijelosti ili djelimično interesom za povijest, umjetnost, baštinu ili stil života lokaliteta, regije, zemlje.“[3] Pojava kulturnog turizma dovodi do transformacije načina finansiranja kulture. U početku je kulturni turizam bio samo dodatak osnovnoj turističkoj ponudi gdje turista usput, po prilici, posjećuje muzeje, galerije, koncerte i druge manifestacione oblike kulture, kulturno-historijske spomenike. Vremenom, kulturni turizam se razvija do forme kada specifično taj oblik turizma postaje osnovna ponuda i primarna motivacija turističke aktivnosti, a turisti kao temeljni razlog svog putovanja u neku destinaciju navode upravo kulturni sadržaj (posjeta koncertu, festivalu, sajmu knjiga, posjetu muzeju ili drugoj vrsti ustanove kulture, itd.). I baš spajanjem sa kulturom, turizam kao tradicionalna aktivnost nesumnjivo obogaćuje ukupnu ponodu novim sadržajima, dok kultura u ovoj sinergije dobija brojne mogućnosti izlaska na tržište, uz značajno povećanje broja korisnika zainteresovanih i izuzetno motivisanih za konzumaciju sadržaja i kupovinu kreativnih roba i usluga. Kultura, po prvi put u ovakvom kontekstu, dolazi u poziciju da se može ozbiljno pozicionirati na tržištu, ostvariti direktne i indireknte oblike profit, ali i proširiti modelske mogućnosti *fundraisinga*. Naime, sektor kulture svoje je finansiranje tradicionalno u najvećoj mjeri ostvarivao iz javnih prihoda i budžetskih sredstava. Upravo spoj sa turizmom joj omogućava ostvarivanje prihoda i iz vanbudžetskih izvora.[4]

Turizam i kultura u Zeničko-dobojskom kantonu

U ovom radu fokus je stavljen na analizu mogućnosti razvoja kulturnog turizma na području Zeničko-dobojskog kantona (ZDK). Zbog značajnog broja kulturno-historijskih spomenika koji se nalaze na ovom području, međunarodnih i nacionalnih kulturnih i umjetničkih manifestacija, festivala i događaja, djelatnosti ustanova kulture (muzeji, centri za kulturu, biblioteke, pozorišta, galerija), kulturno-umjetničkih društava, omladinskih organizacija kulture, muzeja i kulturno-historijskih lokaliteta na otvorenom, ekomuzeja, ugostiteljskih sadržaja sa

[3] *Isto*, 51.
[4] Đukić-Dojčinović Vesna, *Kulturni turizam*. Beograd: Clio, 2005, 11.

autentičnom i zdravom gastronomskom ponudom, etno-sela, kulturno-turističkih ruta, likovnih kolonija i brojnih drugih sličnih sadržaja, Zeničko-dobojski kanton nesumnjivo posjeduje značajan kulturni kapital koji predstavlja realnu osnovu za strateški razvoj kulturnog turizma.[5]

Zeničko-dobojski kanton je jedan od deset kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine. Na području Kantona se nalazi 12 lokalnih zajednica: tri grada i devet općina. Geografski položaj Zeničko-dobojskog kantona u Bosni i Hercegovini i Federaciji BiH pruža veoma povoljne uslove za turistički razvoj. Kanton ima centralni položaj unutar Bosne i Hercegovine i nalazi se na najvažnijoj putnoj komunikaciji, magistralnoj cesti M17, autoputu A1 kao sastavnom dijelu europskog koridora 5C, kao i na glavnoj željezničkoj trasi koja sjever zemlje povezuje sa jugom i Jadranskim morem. Upravo ovakva prometna povezanost nadoknađuje nedostatak aerodroma na području Kantona, već se uspješno nadopunjava postojanjem zračne luke u Sarajevu,[6] uz relativnu blizinu aerodroma u Tuzli i Banja Luci, osobito iz sjevernih dijelova Kantona. Tokom 20. stoljeća razvoj većine lokalnih zajednica na ovom prostoru bio je usmjeren ka rudarstvu i industriji, što jeste značajno utjecalo na zapostavljanje brojnih prirodnih i kulturno-historijskih bogatstava. Ipak, tokom 21. stoljeća dogodile su promjene na polju valorizacije i prezentacije pojedinih prirodnih i kulturno-historijskih dobara, a potencijal Zeničko-dobojskog kantona na polju razvoja različitih oblika turizma prepoznat je i u nekoliko važnih strateških dokumenata. U tom kontekstu, po značaju se posebno ističu „Strategija razvoja turizma Federacije Bosne i Hercegovine 2022-2027.“,[7] zatim „Strategija razvoja Zeničko-dobojskog kantona za period 2021.-2027. godina“,[8] „Prostorni plan Zeničko-dobojskog kantona (2009. – 2029.)“[9]. Posebno vrijedan dokument te vrste svakako je „Strategija kulturne politike Zeničko-dobojskog kantona 2021-2027. godine“[10] koja predstavlja jedan od rijetkih strateških akata te vrste u složenoj organizaciji bosanskohercegovačke javne uprave, a trenutno zapravo i jedinu važeću strategiju kulturne politike i razvoja kulture u cijeloj zemlji.

[5] Delibašić Esad, Džananović Mirza, Model finansiranja kulture u Zeničko-dobojskom kantonu, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici, XX, 2022, Zenica, 2022,* 95-96.
[6] *Strategija razvoja Zeničko-dobojskog kantona za period 2021. – 2027. godina,* 30. oktobar 2020. godine, 20.
[7] *Strategija razvoja turizma Federacije Bosne i Hercegovine 2022-2027*, april 2022.
[8] *Strategija razvoja ZDK*
[9] *Prostorni plan Zeničko-dobojskog kantona (2009. – 2029.),* februar 2009.
[10] *Strategija kulturne politike Zeničko-dobojskog kantona 2021-2027. godina*, Udruženje za zaštitu humanih, intelektualnih i kulturnih vrijednosti „Zjenica“ Zenica, Zenica, 2022.

Kulturni resursi i institucionalni sistem kulture u ZDK

O značajnom potencijalu koji razvoj turizma može imati za sveukupni privredni razvoj Kantona najbolje svjedoči „Strategija razvoja Zeničko-dobojskog kantona“ u kojoj se kao jedan od primarnih strateških ciljeva navodi uspostavljanje sistemske podrške ka povećanju *„kvaliteta turističke ponude, uz orijentaciju na one vrste turizma za koji postoje resursi koji mogu obezbijediti veći stepen turističke valorizacije i uključivanja u regionalne turističke proizvode.“*[11] U dokumentu se dalje konstatuje da postoje veliki potencijali za razvoj različitih oblika turizma (kulturno-historijski, banjski, tranzitni, planinski, vjerski, seoski, kongresni, sajamski, sportski, lovni i dr. turizam), s tim da je neophodno usmjeriti pažnju na razvoj turističke infrastrukture i povećanje kvaliteta turističke ponude uz promociju i povezivanje u regionalni turistički proizvod i turističke lance vrijednosti.[12]

S obzirom na bogatstvo i raznolikost lokaliteta, objekata i artefakata kulturne baštine, razvijenu institucionalnu mrežu sektora kulture i umjetničke produkcije, kao i brojnost kulturnih manifestacija i događaja, s pravom se može zaključiti da Zeničko-dobojski kanton kao značajno područje Centralne Bosne i Hercegovine posjeduje sve preduslove za intenzivan razvoj kulturnog turizma.[13] Prostor Zeničko-dobojskog kantona pokriva teritoriju koja se u prošlosti nalazila u središtu važnih historijskih zbivanja. Naime, u referentnim djelima starijih autora taj se geografski prostor nerijetko nazivao *starom* ili „pravom Bosnom“, upravo zbog činjenice da je ovo područje usko vezano za nastanak srednjovjekovne bosanske države. U prilog toj tvrdnji ide i podatak o čak 64 registrovana materijalna kulturna dobra sa područja Kantona na listi nacionalnih spomenika Bosne i Hercegovine, s tim da proces nominacije novih dobara nije okončan pa je za očekivati da se navedeni broj u narednom periodu dodatno uveća.[14] Osim nacionalnih spomenika, veliku vrijednost i turistički potencijal imaju i drugi kulturno-historijski spomenici poput, naprimjer, arheoloških nalazišta i lokaliteta (npr. Dabravine u Varešu, kasnoantička bazilika u Brezi, Putovići u Zenici itd.), niza važnih nekropola stećaka od kojih se posebno ističe nekropola u Zgošći, zatim važnih sakralnih objekata (npr. samostan u Kraljevoj Sutjesci, manastir Vozuća, Kuršumlija džamija itd.), spomenika moderne arhitekture (npr. Vila „Krivaja“ Zavidovići, Fabrika papira Zenica, radničko naselje Majdan u Varešu itd.) i brojnih drugih. Neka od pomenutih dobara već

[11] *Isto*, 74.
[12] *Isto*, 78.
[13] *Isto*, 78-80.
[14] *Isto*, 43-46.

su uključena u turističku ponudu lokalnih zajednica u kojima se nalaze, te predstavljaju važna središta koja na godišnjoj razini posjećuje značajan broj domaćih i stranih turista.

Zeničko-dobojski kanton jedan je od četiri kantona čija su središta u socijalističkom konceptu razvoja kulturne politike u zemlji (u okviru kojeg je i uspostavljen današnji institucionalni sistem sektora kulture) predstavljali osnovne emislione centre razvoja kulture u BiH.[15] Danas, ZDK ima jednu od razgranatijih i snažnih mreža javnih institucija kulture, što podrazumijevaju postojanje općih biblioteka u svih 12 lokalnih zajednica, zatim tri profesionalne muzejske ustanove u Visokom, Zenici i Tešnju, te nekoliko muzejskih postavki koje djeluju u okviru drugih institucija kulture, vjerskih zajednica ili privrednih društava. Osim toga, na području Zeničko-dobojskog kantona djeluje i jedino profesionalno pozorište u centralnom dijelu Bosne i Hercegovine. Na području ZDK se nalazi i aktivno djeluje šest centara ili domova kulture, kao i veći broj kulturno-umjetničkih društava, umjetničkih i kulturnih udruženja, kao i nacionalna kulturno-prosvjetna društva.

Bosansko narodno pozorište Zenica je osnovano 1950. godine. Po svom programsko-produkcijskom obimu, nacionalnoj i međunarodnoj repertoarskoj referentnosti, broju zaposlenika i veličini infrastrukture, svakako da je riječ o najvećoj ustanovi kulture u Zeničko-dobojskom kantonu i jednoj od najznačajnijih u zemlji. Od 1978. godine BNP je smješteno u posljednjoj namjenski građenoj pozorišnoj zgradi u zemlji, arhitektonski izuzetno vrijednom objektu moderne arhitekture, prepoznatljivom i višestruko nagrađenom, sa odličnim uvjetima za scensku i kulturnu produkciju. Pretpostavlja se da je riječ o najskupljem kapitalnom objektu kulturne infrastrukture u novijoj povijesti Bosne i Hercegovine. Zenički teatar je, u okvirima kulturne scene znatno šire od one bosanskohercegovačke, već krajem šezdesetih, a osobito tokom sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća, postajao sve prepoznatljiviji po svojoj programskoj politici, a među stručnom javnosti nerijetko je važio za pozorište sa uzbudljivim i vješto osmišljenim repertoarom dominantno baziranom na domaćim autoricama i autorima, najčešće praizvedbama. Repertoarsko opredjeljenje o sveprisutnosti domaće književnosti, osobito one dramske, u odabiru repertoarnih naslova čini okosnicu programske politike. Prepoznatljivost i široko prepoznati kvalitet programskog repertoara, uz uzbudljivu infrastrukturu i atraktivno kreiran plan gostujućih

[15] Sarajevo, Mostar, Banja Luka, Tuzla i Zenica bili su utvrđeni kao svojevrsna središta regionalnog razvoja, u kojima je, između ostalog, sistemski uspostavljena i razvijana mreža tradicionalnih ustanova kullture (narodna pozorišta, pozorišta za djecu i mlade, muzeji, galerije, regionalne biblioteke...).

programa, učinio je da je u strukturi publike uvijek primjetan nezanemariv broj posjetitelja iz drugih sredina (susjedne općine – Kakanj, Žepče, Vitez, Travnik, sjever Kantona, Sarajevo i Doboj).

Savremena kulturna produkcija kao važan aspekt kulturnoturističke ponude

Manifestacije i festivali su važan izraz ljudske aktivnosti i značajno pridonose društvenom i kulturnom životu zajednica domaćina.[16] U globalnoj društveno-ekonomskoj klimi posljednja dva desetljeća, manifestacioni oblici kulture i različite festivalske forme igraju značajnu ulogu za gradove i lokalne zajednice, ali i za cjelokupne regije kao što je Zeničko-dobojski kanton. Smatra se kako manifestacije i festivali značajno pridonose kulturnom i privrednom razvoju i da, kao takvi, imaju veliki utjecaj na razvoj kulturnog turizma u tzv. *zajednicama domaćinima*. Organizatori manifestacija i festivala danas upravo historijske i kulturne teme ponajviše koriste za razvoj godišnjih događaja kako bi privukli posjetitelje i (re)kreirali imidž u mjestima domaćinima. Želja za organizovanjem manifestacija pri tome je sve rjeđe posebno osmišljena kako bi odgovorila potrebama bilo koje specifične skupine, a organiziranje događaja i u ZDK sve češće se razvija baš zbog turističkih i privrednih mogućnosti, uz nesumnjivu društvenu i kulturnu korist.[17] Manifestacije i događaji, opslužujući posjetitelje iz drugih destinacija, u pravilu imaju visok potencijal za razvoj turizma, uz potencijal za finansijsku potporu i sponzorstva,[18] bilo direktnim ili indirektnim ulaganjima. Događaji i manifestacije kulture se, dakle, sve više percipiraju kao važan, nerijetko i nezaobilazan alat za privlačenje posjetitelja i izgradnju turističkog imidža zajednice, a taj je trend sve više prepoznat i na manifestacionoj mapi Zeničko-dobojskog kantona.

U svim organizacijama, ustanovama, društvima ili udruženjima koji čine okosnicu institucionalnog sistema kulture u Kantonu, tokom godine se producira i održava značajan broj programa, događaja, manifestacija i festivala u oblastima kulture i umjetnosti, različitih formi, sadržaja, nivoa i dometa. Svaka od tih programskih aktivnosti značajno doprinosi razvoju kulturnog života, prvenstveno lokalnih zajednica u kojima se odvijaju, iako neke od njih uistinu imaju nacionalni, čak i međunarodni ugled i utjecaj. Nažalost, trenutno ne postoji zvanični registar

[16] Raj, R., Vignali, C. 2010: Creating Local Experiences of Cultural Tourism through Sustainable Festivals. European Journal of Tourism, Hospitality and Recreation 1-1.
[17] Blešić, I., Pivac, T., Đorđević, J., Stamenković, I., & Janićević, S. (2014). Cultural events as part of cultural tourism development. Case study: Sombor and Apatin (Serbia). Acta Geographica Slovenica, 54(2), 381–390.
[18] Getz, D. 1997: Events management and Event Tourism. Cognizant Communications Corporation. New York.

redovnih kulturnih i umjetničkih programa niti kalendar njihovog održavanja, ali neke od istaknutijih manifestacija koje se održavaju duži niz godina na području Zeničko-dobojskog kantona su, između ostalih: „Čimburijada“ i Međunarodna kulturna manifestacija „Zeničko proljeće“ u Zenici, Ljeto u Tešnju, Dani grada Tešnja i Proljeće u Tešnju, Studentsko ljeto u Maglaju; „Vaclaf“ – festival klasične muzike, „Pekijada“ u selu Očevija blizu Vareša, Likovna kolonija Borovica, Hatma-dova na Karićima, tzv. ekspedicija „Željezna dolina“ Vareš, Bazenijada u Brezi, „Visočko ljeto“ u Visokom, „Žepačko ljeto“ i Multietnička smotra folklora „Žepču s ljubavlju“ u Žepču.[19]

Kao referentan i relevantan primjer manifestacije kulture od međunarodnog značaja i utjecaja, svakako se može izdvojiti Međunarodni festival bosanskohercegovačke drame koji od 2002. godine, kao stalni segment svoje redovne poslovno-umjetničke djelatnosti svake godine priprema, organizira i realizira Bosansko narodno pozorište Zenica. Festival okvirno traje sedam do deset festivalskih dana, najčešće u periodu od sredine do kraja maja, uz povremene terminske promjene - uvijek u rasponu od druge polovine aprila do prve polovine juna. Od osnivanja riječ je o manifestaciji međunarodnog i takmičarkog karaktera. Sa jasnom programskom profilacijom i temeljnom koncepijom internacionalnog pozorišnog festivala nacionalne dramaturgije i autorskog pozorišta, koja se, i decenijama poslije, nikada nije dovodila u pitanje. No, od svojih početaka, unatoč jasnom osnovnom konceptu, Festival je programsko-koncepcijski razvijao vrlo otvoren i fleksibilan pristup u poimanju bosanskohercegovačkog teatarskog, književnog i ukupnog kulturalnog konteksta.[20] Na 22 do sada održane takmičarske selekcije Festivala ukupno je odigrana 171 predstava. Prosječno je to osam predstava u okviru jedne festivalske edicije, u rasponu od svega četiri (2010.), do čak 12 predstava u natjecateljskim programima I i IV (2005) festivala. U analizi međunarodnog aspekta te manifestacije, svakako je pažnje vrijedan podatak da je na Festivalu bh. drame od 2002. godine učestvovalo čak 36 inozemnih umjetničkih ansambala i pozorišnih kuća iz sedam europskih zemalja. Analize publike potvrđuju da je u strukturi posjetitelja festivalskih programa primjetan sve veći interes i zastupljenost tzv. nelokalne publike, odnosno posjetitelja koji, pored drugih gradova i općina na području ZDK, dolaze i iz drugih kantona (primarno Srednjebosanski i Kanton Sarajevo), ali i iz Doboja i dobojske regije u

[19] *Strategija razvoja turizma FBiH,* 55-56.

[20] U aktuelnom Pravilniku Festivala, precizno se navodi kategorija kojima se u bosanskohercegovačke autore ubrajaju svi stvaraoci koji po prirodi stvari pripadaju bosanskohercegovačkom kultumom i umjetničkom miljeu, a u takvom su se konceptu otvarale šire mogućnosti participacije umjetnika iz regiona i svijeta.

Republici Srpskoj, uz manji broj zabilježenih posjetitelja iz inostranstva, prvenstveno članova stručne i profesionalne teatarske zajednice.

Kulturni kapital u funkciji razvoja kulturnog turizma

Navedeni kulturni resursi predstavljaju važan kulturni i turistički potencijal koji je potrebno aktivirati na način da se ovi sadržaji snažnije međusobno povežu i uključe u turističku ponudu lokalnih zajednica, ali i kompletnog Kantona. Pravni instrumenti već postoje, s obzirom da je usvojen *Zakon o turizmu*,[21] a koji predviđa, između ostalih odredbi, osnivanje lokalnih i kantonalne turističke zajednice. Posebno je značajno osnivanje *Turističke zajednice Zeničko-dobojskog kantona* koja bi trebala doprinositi razvoju, unapređenju i promociji turističke ponude Kantona, ali i koordinaciji i sinhronizaciji djelovanja lokalnih turističkih zajednica. Međusobna saradnja lokalnih, kao i saradnja sa kantonalnom turističkom zajednicom, osnovni je preduslov razvoja turizma, a naročito kulturnog turizma. U narednom periodu svakako bi bilo neophodno izraditi: strategije razvoja turizma i kulturnog turizma, potrebnu prostorno-plansku dokumentaciju, planove upravljanja turističkim destinacijama i slično. Koordinacija aktivnosti potrebna je i na operativnom polju, naročito ukoliko se želi pristupiti klasterskom modelu razvijanja turizma. Naime, u Strategiji razvoja turizma Federacije BiH navodi se da je preduslov uspješnog razvoja turističkog proizvoda utemeljenost na realnosti onoga što Federacija, ili neki njen dio, može podržati. Kako bi se to ostvarilo, neophodan je ozbiljniji pristup aspektu planiranja, posebno prostornog planiranja, što podrazumijeva *koordinaciju organizacije razvoja u okviru određenog geografskog područja*.[22] S ciljem postizanja željene karakterističnost i posebnosti, „iskustvena" vrsta turističkih proizvoda činit će sveobuhvatan pristup razvoju proizvoda, što će se ostvariti pažljivim osmišljavanjem iskustava i doživljaja, a kako bi se sve to ostvarilo, u *Strategiji* se primjenjuje trostrani pristup (modeli):

1. razvijati kantone kao klastere za razvoj turizma;
2. povezivati kroz primarne i sekundarne centre (destinacije) i
3. razviti i promovirati prepoznatljiva iskustva.[23]

[21] *Zakon o turizmu*, Službene novine Zeničko-dobojskog kantona broj 12/22, 07.07.2022. godine.
[22] *Strategija razvoja turizma FBiH*, 37.
[23] *Isto*, 37-38.

Klasterski model razvoja turizma u potpunosti odgovara potrebama ali i trenutnom stepenu razvijenosti turističke ponude, infrastrukture i stanju kulturnog kapitala na području Zeničko-dobojskog kantona. S obzirom na blizinu i odličnu cestovnu povezanost sa Sarajevom, kao primarnim turističkim centrom Bosne i Hercegovine, otvara se mogućnost razvoja mreže sekundarnih centara koji trebaju biti nosioci razvoja turizma u cijelom Kantonu. Uzimajući u obzir trenutno stanje sa turističkom i ugostiteljskom infrastrukturom kao i postojeći kulturni kapital, ulogu sekundarnih centara svakako bi mogli preuzeti Zenica, Visoko i Tešanj. Ukoliko se pristupi adekvatnom strateškom planiranju i realizaciji ciljeva iz utvrđenih strategija u relativno kratkom vremenskom periodu, i druge lokalne sredine bi mogle dostići razinu sekundarnih centara, dok bi Zeničko-dobojski kanton mogao dobiti i vlastiti primarni centar.

Međutim, razvoj turizma u Zeničko-dobojskom kantonu se suočava sa određenim izazovima koji usporavaju taj razvoj, pri čemu se posebno ističu nedovoljno inoviranje i promocija turističke ponude, nedovoljna povezanost sa regionalnom ponudom, nedostatak stručnog kadra, kao i prijetnje vezane za narušavanje zdravlja okoliša i neusaglašenost pravnog sistema za zaštitu prirodnog i kulturnog naslijeđa. Sve ovo ukazuje na potrebu rješavanja problema nedovoljne turističke valorizacije potencijala Zeničko-dobojskog kantona.[24] Ipak, važno je navesti da su pomenute slabosti već prepoznate u postojećim razvojnim planovima, a prepoznati su i odgovarajući koraci i mjere koje je potrebno poduzeti kako bi se nedostaci umanjili, poput: rada na snažnijoj turističkoj valorizaciji prirodnih i drugih resursa, unapređenja turističke infrastrukture i usluga, rješavanje pravnog statusa kantonalne turističke zajednice, uspostavljanja turističkih info-pultova na turističkim destinacijama, uključivanje zelenih politika u kulturnoturističke aktivnosti, definisanje turističke ponude Zeničko-dobojskog kantona i njena jača promocija.[25] Od posebnog značaja za razvoj kulturnog turizma jeste i nužnost obnove i revitalizacije objekata kulturno-historijske baštine, kao i pojačana briga za očuvanje autohtonih i tradicionalnih proizvoda, te autentične kulturne i prirodne baštine.

[24] *Strategija razvoja ZDK*, 70.
[25] *Isto*,86.

Umjesto zaključka: prijedlog mjera

Zeničko-dobojski kanton posjeduje veliki turistički i kulturni kapital izražen u formi kulturne baštine, turističkih lokaliteta, ustanova i organizacija kulture, kulturno-historijskih spomenika i značajnih kulturnih manifestacija. Primjetan je napredak jednog broja lokalnih zajednica (Visoko, Tešanj, Vareš) u pojedinim segmentima turizma i kulturnog turizma. Također, pojedine nadležne općinske i gradske službe napravile su važne iskorake u segmentu zaštite kulturne baštine, uređenja turističkih destinacija, osiguranja budžetskih sredstava za ovaj sektor, organizacije kulturnih manifestacija i promocije turizma i kulturnog turizma.

Međutim, kulturni turizam na području Kantona se suočava sa nizom izazova: ne postoji artikulirana javna politika koja bi se bavila razvojem kulturnog turizma; nejasno je koji su ključni nosioci javne politike kulturnog turizma; ne postoje posebni javni pozivi kojima bi se finansijski podržali projekti usmjereni ka kulturno-turističkom razvoju. Također, u većini lokalnih zajednica ne postoje u budžetima specifične stavke iz kojih bi se finansirali projekti iz ove oblasti, a trenutno se projekti iz oblasti kulturnog turizma većinski finansiraju iz budžetskih stavki za kulturu ili sport. Kada je riječ o strateškom pristupu razvoju kulturnog turizma trenutno ne postoji strategija koja bi se fokusirala na ovu oblast.

S ciljem prevazilaženja identificiranih slabosti nužno bi bilo poduzeti sljedeće aktivnosti:

- Planirati izradu kantonalne strategije razvoja turizma i strategije razvoja kulturnog turizma;
- Formirati kantonalni zavod za zaštitu kulturne baštine, a postojeće ustanove kulture (muzeji, arhivi i biblioteke) osposobiti za identifikaciju i klasifikaciju dobara materijalne i nematerijalne baštine;
- Planirati izradu općinskih strategija razvoja turizma i kulturnog turizma, te revidirati opće strategije razvoja lokalnih zajednica na način uvrštavanja turizma i kulturnog turizma u te dokumente;
- U općinskim i gradskim budžetima ustanoviti pozicije za turizam i kulturni turizam, te na tim pozicijama planirati namjenska sredstva za projekte iz navedenih oblasti;
- Izraditi i na odgovarajući način promovisati precizan kalendar svih festivala i manifestacija kulture i umjetnosti na području lokalnih zajednica i Zeničko-dobojskog kantona za tekuću godinu, sa tačnim periodima održavanja, konceptom i opisom, kontakt i ostalim relevantnim podacima;

- U okviru promotivnog materijala izraditi registar najznačajnijih turističkih i kulturno-turističkih destinacija, lokaliteta i objekata na području općina/gradova i Kantona;
- U općinama/gradovima Kantona izraditi specijalizovane višejezične internetske stranice posvećene isključivo turističkoj i kulturnoturističkoj promociji kao najjednostavniji i najrasprostranjeniji način prezentiranja turističke ponude;
- Kontinuirano predstavljati sve značajnije aktivnosti ustanova kulture i umjetničkih organizacija (muzeji, biblioteke, centri za kulturu, pozorište, nevladine organizacije) u okviru specijalizirane višejezične web prezentacije kulturnog turizma;
- Identificirati na nivou općina/gradova i Kantona ključne infrastrukturne nedostatke za razvoj turizma i kulturnog turizma (klimatska obilježja, stanje putnih pravaca do značajnih lokaliteta, ugostiteljska ponuda i smještajni kapaciteti, postojanje suvenirnica i sl.);
- Na Univerzitetu u Zenici, u okviru trenutnih kadrovskih i institucionalnih kapaciteta i/ili na osnovu postojećeg programa Kulturalnih studija, pokrenuti studij kulturnog turizma, odnosno studije kulture i turizma, prema uzoru na slične programe na regionalnim i europskim univerzitetima, sa ciljem edukacije visokostručnog kadra, osposobljenog za strateški pristup i razvoj oblasti kulturnog turizma;
- Planirati, izraditi i realizirati projekte edukacije iz oblasti turizma i kulturnog turizma za djelatnike u sektoru turizma i kulture;
- Izraditi odgovarajuće promotivne materijale (brošure, internetske stranice) koji bi na najbolji način prezentovali turističku i kulturno-turističku ponudu Zeničko-dobojskog kantona.

Rezimirajući, može se konstatovati da turizam i kulturni turizam na području Zeničko-dobojskog kantona još uvijek nisu u dovoljnoj mjeri prepoznati kao potencijalni faktori privrednog razvoja koji bi omogućili ekonomsku dobit, ali i očuvanje postojećih kulturnih dobara i stvaranje novih kulturnih vrijednosti. Sa druge strane, postojeći kulturni resursi u formi lokaliteta i objekata kulturno-historijskog nasljeđa, mreže javnih institucija i nevladinih organizacija u oblasti kulture i umjetnosti, manifestacione djelatnosti, kao i privrednih subjekata kreativnih industrija, pružaju čvrst i snažan temelj za sveobuhvatan razvoj djelatnosti kulturnog turizma u tom dijelu Bosne i Hercegovine.

Literatura i izvori:

1. Blešić, I., Pivac, T., Đorđević, J., Stamenković, I., & Janićević, S. (2014). Cultural events as part of cultural tourism development. Case study: Sombor and Apatin (Serbia). Acta Geographica Slovenica, 54(2), 381–390.
2. Delibašić Esad, Džananović Mirza, *Javne politike kulture: kulturna baština i kulturni turizam*. Sarajevo: University press, 2023.
3. Delibašić Esad, Džananović Mirza, Model finansiranja kulture u Zeničko-dobojskom kantonu, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Zenici, XX, 2022, Zenica, 2022*, 94-101.
4. Đukić-Dojčinović Vesna, *Kulturni turizam*. Beograd: Clio, 2005.
5. Getz, D. 1997: Events management and Event Tourism. Cognizant Communications Corporation. New York.
6. Jelinčić Daniela, Angelina. *Abeceda kulturnog turizma*, Zagreb: Meandarmedia-Meandar, 2008.
7. *Prostorni plan Zeničko-dobojskog kantona (2009. – 2029.),* februar 2009.
8. Raj, R., Vignali, C. 2010: Creating Local Experiences of Cultural Tourism through Sustainable Festivals. European Journal of Tourism, Hospitality and Recreation 1-1.
9. *Strategija kulturne politike Zeničko-dobojskog kantona 2021-2027. godina*, Udruženje za zaštitu humanih, intelektualnih i kulturnih vrijednosti „Zjenica“ Zenica, Zenica, 2022.
10. *Strategija razvoja turizma Federacije Bosne i Hercegovine 2022-2027,* april 2022.
11. *Strategija razvoja Zeničko-dobojskog kantona za period 2021. – 2027. godina*, 30. oktobar 2020. godine.
12. *Zakon o turizmu*, Službene novine Zeničko-dobojskog kantona broj 12/22, 07.07.2022. godine.

CULTURAL TOURISM AS A DEVELOPMENT FACTOR IN THE ZENICA-DOBOJ CANTON

Abstract

Cultural tourism represents a form of tourism in which a fruitful synthesis of culture and tourism has emerged. This amalgamation contributes to the development of both tourism and culture. Tourism finds new content within culture, thereby expanding the tourist offer, while culture, through its synthesis with tourism, explores its potential within the market environment. This paper analyzes the existing cultural heritage, cultural events, activities of cultural institutions and cultural monuments in the Zenica-Doboj Canton in the context of cultural and touristic offerings. Cultural tourism can become a significant driver of Canton development. It will enable the creation of new job opportunities (cultural institutions, service activities, infrastructure, etc.), the development of transportation infrastructure, strengthening the capacities of cultural institutions, greater protection of cultural heritage, and increased financial resources for culture.

Keywords: *culture, tourism, cultural tourism, Zenica-Doboj Canton, development*

UDK 172.4
Izvorni naučni rad

Bernard Harbaš

Kolektivna ili individualna krivica i šta nakon zločina?

Sažetak

U radu će se obraditi odnos Hannah Arendt prema konceptima kolektivne i individualne krivice, a poseban naglasak će staviti na njeno razumijevanje prekida zločinačke prakse. Osnovna teorijska postavka Arendtine filozofije se sastoji u kritici svakog rada zasnovanog na nužnosti i neslobodi. Nasuprot radu i proizvodnji kao neslobodnim aktivnostima, ona djelovanje ističe kao oblik slobodne aktivnosti koja se sastoji u komunikaciji između različitih, a jednakih individua. Za nju su rad i proizvođenje, po svojoj prirodi, svojstveni totalitarnim političkim sistemima. Osnova totalitarnog uređenja je automatizovano i birokratsko djelovanje, koje se najbolje pokazuje u neupitnom izvršavanju naređenja i poštovanju hijerarhije. Ona totalitarne projekte identifikuje sa evolutivnim zakonima prirode po kojima je sredstvo nasilje, a cilj opstanak najizdržljivijih. Arendt ovu vrstu odnosa, kojima je svojstveno „odsustvo mišljenja", pripisuje svakom zločinačkom poduhvatu poput masovnih ubistava, logora. Ta nesposobnost kritike se može pripisati pojedincu ili pojedincima, ali ne i kolektivu. Za Arendt je termin kolektivna krivica vješto prikrivanje individualne odgovornosti i krivice.

Ključne riječi: *kolektivna krivica; individualna krivica; zločin; djelovanje; zakon prirode; Hannah Arendt; djelovanje;*

Posmatrajući aktuelno političko stanje u svijetu koje je obilježeno bespoštednim ratovima, zločinima, patnjama, autoritarnim režimima, čini se više nego nužnim razmotriti misaonu poziciju Hannah Arendt, te njeno razmišljanje o fenomenima poput totalitarizma i kolektivne krivice. Ratni zločini su odavno zauzeli mjesta u međunarodnom pravu, a međunarodni sudovi za ratne zločine izrekli su niz presuda kojima su ih osudili. Zločin na međunarodnoj razni dobio je svoj pravni značaj osnivanjem Međunarodnog suda za ratne zločine počinjene u Drugom svjetskom ratu. Osnivanje ovog suda, kao i presude koje su iz njegovog rada proistekle, pokazale su da zakon čak može da nastane i tretira zločin i nakon njegovog počinjenja (*ex post facto*). U javnim diskusijama raspravljalo se o težini zločina, kao i adekvatnosti kazni. Međutim, da li se ikada u tom kontekstu krivice i odgovornosti moglo postaviti pitanje o mogućnosti oprosta? Odnosno, da li je bilo moguće prekinuti prirodni tok prakse retribucije? Iz tog razloga ćemo ovdje obrazložiti nekoliko stajališta Hannah Arendt.

Naime, bivajući svjedokom svih dešavanja nakon Drugog svjetskog rata u kojima, između ostalog, Eichmanu nije suđeno pred međunarodnim, nego pred izraelskim sudom, a Nijemci kolektivno optuživani za zločine počinjene u Drugom svjetskom ratu, ona piše niz djela kojima pokušava da raskrinka filozofski status zločina. U svojim argumentacijama ona razmatra niz fenomena poput prirode zločina, pripisivanja zločina nekom određenom narodu, kao i mogućnosti preduprijeđenja ili suočavanja sa zločinom.

Za promišljanja o zločinu, bitno je krenuti od njenog razumijevanja koncepta prirode. Naime, uobičajeno je razmišljanje da je priroda, kao nešto što ima svoje vlastite zakone, sve ono što se suprotstavlja kulturi i ljudskim tvorevinama. Prema Arendt, priroda se može dovesti u direktnu vezu s totalitarizmom jer podrazumijeva evolutivni tok ili razvoj u kojem će sve ono što je štetno priroda izbaciti i uništiti. Taj prirodni odabir se može posmatrati u analogiji s procesom uništenja najslabijih te privilegovanjem najizdržljivijih, poput „aristokratskog“ društvenog sloja. U tom smislu, slijedeći zakone prirode i svojom totalitarnom politikom, nacizam kao tvorevina savremenog doba stvara istaknuti društveni sloj i u životinje pretvara sve one koji se ne uklapaju u prirodni odabir. Na taj način, nacizam je po svojoj suštini jedan oblik totalitarizma jer slijedi automatizovane zakone prirode koji stvaraju povlaštene društvene slojeve.

Mora se istaknuti da za Arendt nacizam nije jedini i isključivi oblik totalitarizma, nego samo primjer društvene analogije s prirodnim tokovima. Za nju je, zapravo, totalitarizam svaki oblik djelovanja koje podrazumijeva kretanja koje nameće prirodni tok (evolucija, prirodno stanje,

opstanak najjačih). Drugim riječima, zakon prirode koji ne dozvoljava odstupanja i prati svoje zakone, uslov je svakog totalitarizma. Ratni masovni zločini predstavljaju rezultat totalitarnog mehanicističkog djelovanja kojim upravlja zakon prirode. Onaj drugi, koji se ne uklapa u izvornost i čistoću grupe kojoj pripada počinilac zločina, treba biti istrijebljen. Kada se taj drugi uništi, na red dolaze kazna, ali i odgovornost. Nakon Drugog svjetskog rata u javnom diskursu jedno od najvažnijih pitanja je bilo da li se kazna i odgovornost mogu pripisivati cijelom narodu ili je odgovornost individualna, što je otvorilo mnoštvo rasprava koje su aktuelne i dan-danas.

Polazno mjesto Arendtinog razumijevanja pojmova krivice i odgovornosti leži u centralnoj ideji njene knjige *Vita Activa* (*Human Condition),* a koja je sadržana u koncepciji zajedničkog umnog bivanja. Naime, ona razlikuje tri tipa ljudske aktivnosti: rad, proizvođenje i djelovanje. Dok je rad nešto što se izvodi nužno i kroz fizičku aktivnost radi preživljavanja, proizvođenje je stvaranje umjetnih tvorevina, poput umjetničkih djela ili tehničkih predmeta. Treći tip o kojem Arendt piše je djelovanje koje nije uslovljeno, niti posredovano nužnošću biološkog preživljavanja, niti materijalnim ili predmetnim svijetom. (Arendt, 1991: 11). Djelovanje je oblik aktivnosti koji predstavlja suštinu čovjekove slobode. Ono je zasnovano na govoru, a ne radu ili proizvodnji, ono je slobodno jer je oslobođeno nužnosti fizičkog rada i preživljavanja. Djelovanje pokazuje da je ljudska zajednica sastavljena od jednakih, a različitih ljudi. Kroz djelovanje se otkriva činjenica da u zajednici žive različiti ljudi, da ih sve povezuje moć djelovanja i sposobnost govora putem kojih održavaju veze među sobom. Govor je sposobnost neophodna u pluralnoj zajednici jer povezuje različite ljude. U tom smislu, djelovanje je interakcija koja se svodi na suživot slobodnih ljudi koji su, da tako kažemo, zajedno radi samog suživota i zajedništva, a ne radi nekog vlastitog i individualnog boljitka. „U djelovanju i govorenju ljudi pokazuju tko su, djelatno otkrivaju svoje jedinstvene osobne identitete i tako se pokazuju u ljudskom svijetu...“ (Arendt, 1991: 145). Drugim riječima, kroz djelovanje se pokazuje pluralizam zajednice, različitost individua, koje slobodno međusobno pokazuju svoje identitete. Djelovanje je lišeno instrumentalnosti, a koncentrisano je na komunikaciju jednakih, a različitih članova zajednice. U tom smislu, ono je interakcija oslobođena svakog oblika prirodne i nužne aktivnosti. Osobina djelovanja je u tome da upućuje jedne na druge, a ne jedne protiv drugih, te u tom smislu predstavlja osnovu svakog bezinteresnog, nereciprocnog i nekoristoljubivog zajedništva. Prema Arendt, djelovanje nam pokazuje da „ljudi, a ne čovjek, žive na ovoj Zemlji“ (Arendt, 1991:11).

Budući da živi zajedno s drugim ljudima, te da je nemoguće živjeti sâm izolovano, čovjek je uvijek potencijalno posredno odgovoran za stvari koje možda nije počinio. „Posredna odgovornost za stvari koje nismo učinili i to što na sebe preuzimamo posledice onoga za šta smo potpuno nevini – sve je to cena toga što ne živimo sami, već među drugim ljudima, i toga što sposobnost delanja (koja je, na kraju krajeva, politička sposobnost *par excellence*) može da se aktuelizuje samo u nekoj od mnogih i mnogostrukih oblika ljudske zajednice.“ (Arendt, 2002: 26). Upravo činjenica da čovjek negdje pripada, da je državljanin ili građanin neke zajednice može da ga čini krivim ili odgovornim za neki zločin. Međutim, vrlo lako se poistovjećuju kvalifikacije krivice i odgovornosti. Prema Arendt, pojedinci kao članovi neke zajednice mogu preuzeti odgovornost za neki zločin koji nisu počinili, ali koji je počinjen u ime zajednice kojoj pripadaju. Kolektiv ne može biti kriv, ali može biti odgovoran. Kriv može biti samo pojedinac jer se status krivca za neki zločin ne može pripisati svim članovima jedne zajednice. Ako bi se pripisao svima, onda bi sâm pojam krivice postao besmislen, jer niko zapravo ne bi bio kriv. Arendt svoju teoriju o krivici piše kao analizu opštih stajališta prema nacističkim zločinima koja su vladala nakon Drugog svjetskog rata. Prema njoj, razlozi za pripisivanje krivice cijelom njemačkom narodu, dolazili su od koncepta „totalne mobilizacije“ koje nisu pošteđeni bili ni oni koji su se protivili zločinačkoj praksi. Kao što piše Merilio „ta u ime 'narodne zajednice' iznuđena identifikacija njemačkog naroda s nacistima objašnjava govor o kolektivnoj krivnji“ (Merilio, 2007: 253). Činjenica da su postojali mnogi poštovaoci nacizma iz drugih država, nacija i kultura govori u prilog tome da ne postoji osnova za pokušaj identifikacije jedne nacije sa zločinačkom kulturom. U tom smislu, identifikacija zločina ili krivice sa svim pripadnicima jedne nacije je nemoguća ili besmislena. Iz tog razloga, Arendt smatra, a što navodi i Merilio u svom tekstu, da je poslijeratna atmosfera, koja je umnogome producirala i nametanje kolektivne krivice, izazvala kod Nijemaca moralnu zbrku koja se ogledala u činjenici da su oni koji nisu počinili nikakav zločin uvjeravali jedni druge da su krivi (Merilio, 2007). Kako bi potkrijepila svoje tvrdnje o nemogućnosti kolektivne krivice, ona navodi da su se tokom Nirnberškog procesa optuženi branili da su dobijali naredbe od „državnog aparata, što je, zapravo, prenošenje krivice na državu kao birokratski, apstraktni aparat. Po analogiji s kolektivnom, Arendt utvrđuje da je pravna krivica države nemoguća jer nijedan sud nema jurisdikciju da sudi državi. „Pravno gledano, naređenja pretpostavljenih spadaju u sferu pravosuđa, dok se dela države u potpunosti nalaze van pravnog okvira. Smatra se da su to suverena dela nad kojima nema jurisdikciju nijedan sud“ (Arent, 2002: 13).

Za Arendt je totalitarizam, a ne poseban duh ili kultura, uzrok zla. Totalitarni režim kod članova jednog društva stvara apatiju, te indolentnost prema zločinu. Činjenica da su boljševistički, ali i nacistički režimi bili totalitarni govori da je izlišno govoriti o predodređenosti nekog naroda za zločin, te da, shodno tome, ne može da postoji kolektivna krivnja. U osnovi zločina poput nacističkog ili boljševističkog ne stoji kultura, već totalitarnost koja upravlja svim sferama društva. Za takvo društvo su potrebne izolovane i atomizirane mase (Arent, 1998: 326) koje, bez obzira na zajedništvo i kolektivitet, zapravo žive život u kojem se pretjerano poštuje hijerarhija, što za posljedicu ima nekritičko izvršavanje naloga i naredbi. Iz tog razloga Arendt preporučuje da se ispita karakter uzroka ponašanja koji dovodi do masovnih zločina. Poželjno ili očekivano ponašanje u totalitarnim društvima je racionalno, a uloge su podijeljene na činovnike koji obavljaju svoju dužnost. Totalitarne države traže učinkovitost pojedinih segmenata društva i to nauštrb pravde. „U savršenoj birokraciji – koja je u terminima vlasti – vlast nikoga – pravosudna procedura bi bila izlišna, valjalo bi tek oštećeni kotačić zamijeniti ispravnim.“ (Arendt, 2016: 16). Upravo birokratija, zatim slijeđenje određene ideje, izvršavanje naredbi, identifikacija s državom, žrtva za više ciljeve, vode ka zlu. Sve ove prakse i fenomeni upućuju na ono što smo ranije naveli pod pojmovima rada i proizvodnje, praksama u kojim odsustvuje upućenost na i poštivanje drugih. Ova posljednja dva leže u čovjekovoj potrebi da živi s drugim, koji je drugačiji i s kojim dijeli sposobnost govora i stvaranja historije, te razotkrivanja ličnih identiteta oslobođenih hijerahije, mehaničkog djelovanja i izvršavanja naredbi radi preživljavanja, ali i poštovanja same hijerarhije. U djelovanju, kao dijeljenju zajedničkog prostora, oslobođeni smo kontemplacije, jer ona ima karakter vječnog (Arendt, 1991: 22). Kontemplacija je usamljenička upućenost na vječne istine, a ne na zajednički i pluralni svijet. U tom smislu se treba vratiti mišljenju kao djelovanju i govoru kao djelovanju. U djelovanju se protivimo prirodi, prekidamo njen tok, sposobni smo da djelujemo radi samog djelovanja, jer nemamo neki drugi cilj.

Kroz analizu djelovanja, kao misaonog razgovora s drugima, dolazimo i do Arendtinog koncepta „banalnog zla“ o kojem ona piše u djelu *Eichmman u Jeruzalemu*. Pojam zla koji opsjeda misao Hannah Arendt dolazi upravo iz jedne rutinizacije zločina, nečega što se dešava kao vrsta „redovitog“ posla i što je nemišljeno.[1] Eichmannova uloga u zločinima sugeriše da porijeklo

[1] Ovakva sintagma podsjeća na temu koju prikazuje film Zona interesa Jonathana Glazera, u kojem je u središtu pažnje Rudolf Hös, komandant nacističkog logora Auschwitz, i njegov život koji vodi van „redovnih“ aktivnosti u logoru. U filmu je prikazana Hösova porodica u idiličnoj atmosferi punoj ljubavi, brige i posvećenost, ali porodica koja živi u kući do samog logora Aushwitz kojim upravlja Rudolph Hös. Supružnici Hös su posvećeni jedno drugom kao i svojoj djeci i provode svoje zajedničke dane ne obraćajući pažnju na zastrašujuće krike zatvorenika koji dolaze iz logora. U pokazivanju bržnosti ističe se sam Rudolph Hös koji svoju djecu uspavljuje čitajući im bajke, a naročitu posvećenost pokazuje zabrinutošću što će biti odvojen od porodice kada dobije drugi posao, tj. kada mora da napusti mjesto komandanta logora. Drugim riječima, Rudolf Hös je čovjek koji vodi normalan porodični život kao pravi otac i supružnik, razdvajajući posao od kuće, posao u kojem naređuje monstruozna ubistva zatvorenika.

njegovog zločinačkog ponašanja dolazi iz utvrđenih birokratskih procedura, odnosno zločini su počinjeni bez ikakvog mišljenja i s onu stranu bilo kakvog morala. Kako bismo objasnili Eichmannov status moramo se vratiti konceptu totalitarizma i njegovoj suštini koja leži u zakonitosti prirode. Eichmann je dio mehanizma prirode, on ne postavlja pitanja već samo vrši ono što zakon prirode nalaže, a to je evolutivni opstanak najboljih. U tom smislu, budući da totalitarizam postoji tamo gdje imamo birokratsko izvršavanje naredbi i nedovođenje tih naredbi u pitanje, može se reći i da se Holokaust može dogoditi bilo gdje (Senković, 2016: 125). Arendt tvrdi da Eichmann zapravo nije bio sposoban za Kantov kategorički imperativ ili za sposobnost estetskog rasuđivanja po kojima svaki pojedinačni promišljajni čin mora biti univerzalan. S obzirom da nije bio sposoban za takvo partikularno-univerzalno djelovanje njegovi zločinački činovi su banalni. Za Arendt, birokratizacija može da bude jedan od najgorih oblika zločinstva i to je oblik vladavine koji Arendt naziva vladavinom Nikoga. I to je oblik totalitarne vlasti, jer totalitarnost ne mora da bude koncentrisana u figuri jednog vladara. Arendt objašnjava da duh totalitarizma stoji u osnovi svakog zločina jer on uči da je ispravno poštovati red, poredak i hijerarhiju pa je, samim time, ispravno i zakonito izvršiti naredbu pretpostavljenih. U tom duhu, izvršavanje naredbi se ne dovodi u pitanje, čak i u slučaju provođenja samog zločina. Stoga, kao malobrojnu grupaciju onih koji nisu izvršavali zločine ona navodi one čija savjest nije funkcionisala na automatski način, kroz skup naučenih ili urođenih pravila. Arendt smatra da su oni imali problem s tim što bi čineći zločin živjeli s ubicom. Zapravo, oni koji su odbijali da učestvuju u zločinu u samom sebi su vidjeli ubicu s kojim treba da žive (Arent, 2002: 16). Surovost takve birokratizirane vlasti ogleda se u tome što ne postoji niko ko se može optužiti za zločine, odnosno ne postoji instanca koja može preuzeti odgovornost, jer je svaki element svakog mehanizma uvijek zamjenjiv (Arent, 2002). U duhu svega navedenog, postavlja se pitanje kako je bilo moguće izbjeći bilo kakvu odgovornost ili krivicu za zločine u nacističkoj Njemačkoj. Jedini način za to je bilo povlačenje sa bilo kakve javne funkcije i odbijanje učešća u aktivnostima koje za sobom povlače bilo kakvu političku odgovornost (Arent, 2002: 11).

Karl Jaspers se slaže s Arendt da ne postoji kolektivna krivica. I on smatra da se krivica ne može pripisati cijelom narodu. On, doduše, razlikuje nekoliko tipova krivice i odgovornosti: metafizičku, kriminalnu, moralnu. Međutim, on je vrlo striktan kada je u pitanju tzv. birokratizacija zločina: „Obaveza i čast, kada su naredbe u pitanju, svakako postoje, ali ne sme biti pokoravanja naredbama ako onaj ko se pokorava zna da čini zločin“ (Jaspers, 2009: 91).

Jaspers smatra da ipak treba da postoji svijest o zločinu i da se niko ko učestvuje u zločinima, bez obzira na položaj, ne može abolirati od krivice. U tom smislu, Jaspers, pored svih vrsta krivice, govori o metafizičkoj koja se prema Meriliou može do jedne određene mjere identificirati s metafizičkom odgovornošću. Podsjetimo, to je onaj osjećaj koji pojedinca čini su-odgovornim za svaki zločin u svijetu, a posebno odgovornim za zločine kojih je svjestan (Jaspers, 2009: 26). Metafizičku osobenost ove odgovornosti čini to što je ona s onu stranu svake kulture i nacije. Ona nije upućena nekoj posebnoj, susjednoj, bratskoj naciji ili državi nego prema čovjeku, tj. čovječanstvu kao takvom. Prema Jaspersu, kolektiv ne može biti moralno kriv za zločine pojedinaca, moralno je odgovoran samo pojedinac. Analogno tome, krivična odgovornost ne može biti pripisana svakom u cijeloj zajednici, već samo onome ko je počinio zločin (Jaspers, 2009: 27). Ostaje nam samo politička odgovornost koja predstavlja odgovornost političke zajednice prema zločinu, jer je svaki član zapravo dio velike političke cjeline. „Svaki čovjek snosi odgovornost za svoju vlast“ (Jaspers, 2009: 26). Takva vrsta nasilja se može objasniti na način da je pojedinac, kao dio političke zajednice, zapravo dio političkog pa, samim time, dijeli odgovornost za zločine svoje vlasti.

Da bi elaborirala koncept političke odgovornosti, Arendt u svoju teoriju uvodi koncepte izbjeglice i ljudi bez državljanstva. Naime, prema njoj, politička odgovornost postoji jer svi ljudi žive u zajednici u kojoj su svi različiti ali istovremeno i jednaki. Budući da žive zajedno, ljudi jednako dijele sve ono što njihova zajednica ili vlast koja vlada zajednicom počini u njihovo ime. Kao što Arendt smatra, pojedinac može zamijeniti jednu zajednicu drugom, ali je i dalje, dokle god je „političko biće“ koje je „sposobno za komunikaciju“ odgovoran za sve što zajednica kojoj pripada počini ili je počinila. U tom smislu, upravo zbog činjenice „da živimo zajedno“ i da mišljenje dijelimo s drugim članovima zajednice govori nam da postoji kolektivna odgovornost. Upravo iz razloga da pripadamo negdje, nekoj političkoj zajednici, ne možemo izbjeći političku odgovornost. S druge strane, možemo reći da je pripadnost ono što nam, osim bremena koje odgovornost nosi sa sobom, daje i privilegiju da budemo odgovorni. Upravo zbog paradoksa pripadanja, Arendt problematizira pojmove izbjeglice i osobe bez državljanstva. Ona u *Izvorima totalitarizma* elaborira ove pojmove ukazujući da se ove kategorije prvi put javljaju u političkoj i pravnoj historiji tek u 20. vijeku i to nakon raspada Ruskog carstva i Austro-Ugarske imperije. Upravo ovi historijski događaji u pravo uvode novu kategoriju: izbjeglicu. Izbjeglicama, Arendt pridružuje apatride i tražioce azila, kao one klase ljudi koje nemaju svoj teritorij, vlast i političku

zajednicu u državi u kojoj se trenutno nalaze. Problem ovih kategorija je taj što, za razliku od državljana koji žive na „svom“ teritoriju, nemaju političku odgovornost jer trenutno „ne pripadaju“ nigdje. Paradoks izbjeglica nije samo u tome što nisu u mogućnosti da jednako koriste ista prava kao građani države na čijem se teritoriju nalaze, nego što nemaju isti tretman od strane vlasti – budući da nisu građani, neće biti na isti način ni tretirani od strane vlasti kao domicilno stanovništvo. „Njihova nevolja nije u tome što nisu jednaki pred zakonom, već što ne postoji zakon za njih; ne u tome što su potlačeni već što niko neće čak ni da ih potlači.“ (Arent, 1998: 302-303) U istom smislu, budući da ne dijele političnost zajednice, izbjeglice i apatridi ne mogu biti odgovorni za postupke vlasti koju nisu izabrali. Ta specifičnost položaja apatrida i izbjeglice dolazi iz situacije da oni nisu izabrali, niti mogu aktivno da podržavaju vlast zemlje u kojoj žive. Iz tog razloga, oni nemaju odgovornost prema onome što vlast čini, što je istovremeno i prednost ali i usud njihove pozicije. „Politički posmatrano, bez obzira na njihov grupni ili individualni karakter, oni su apsolutno nevini; i upravo ih ta nevinost osuđuje da ostanu spolja, takoreći po strani od čitavog čovečanstva... U stvari, jedino su oni potpuno ne-odgovorni ljudi; mi o odgovornosti, a naročito o kolektivnoj odgovornosti, razmišljamo kao o teretu, čak i kao o nekoj vrsti kazne, a mislim da se može pokazati kako je cena za koju treba platiti za kolektivnu ne-odgovornost znatno veća“ (Arendt, 2002: 21-22). Jedini način da izbjegnemo odgovornost je da nigdje nikada ne pripadamo, odnosno da budemo potpuno politički nevidljivi.

Slično kao i Arendt, ali s blažim modifikacijama, a naravno i u duhu Kritičke škole, Theodor Adorno smatra da bi trebalo da postoji jedan opšti oblik savjesti, to jest, osjećaj krivice inherentan svakom čovjeku zbog zločina koji se u svijetu dešavaju. Za njega, krivicu treba osloboditi od pravnog diskursa i pripisati je, kao neku vrstu moralnog korektiva, svakoj individui. Zbog toga je polazna tačka njegovih razmatranja kritika samog prava. Naime, za njega je pravo jedan od oblika stvaranja totalitarnih ideologija, jer izjednačava sve subjekte zajednice. Da bi funkcionisalo, pravo nivelira, traži od svih članova zajednice jednako poštivanje svojih normi. Pravna država, koja postoji u onoj situaciji kada su svi jednaki pred zakonom, od zajednice individua pravi masu nekritičkih i automatizovanih subjekata. Stoga Adorno u pravu vidi pretenzije da se formira nekritička masa, odnosno ideologija totalitarizma. On smatra da pravo ne poznaje i ne može da proizvede osjećaj krivice zbog zločina koji se dešavaju u svijetu. Stoga Adorno uviđa da se krivica treba odvojiti od legalističkog diskursa, te razumijevati isključivo kao osjećaj za patnju svih drugih (Cucharo, 2022). Za njega je krivica, kao osjećaj za patnju drugih, nužna za postojanje jednog

pravednog svijeta i, za razliku od onoga što tvrdi Arendt, mora biti kolektivna i ticati se cijelog čovječanstva. Bez obzira ko ga čini i nad kim se zločin čini, čovječanstvo mora da osjeća krivicu, jer ne radi ništa da taj zločin spriječi. Čovječanstvo je krivo jer nadživljava tuđe smrti.

Vratimo se teoriji Hannah Arendt i njenoj koncepciji djelovanja. Ona smatra da djelovanje ima još jednu važnu funkciju: da podstiče prekid prirodnog toka i to kroz čin oproštaja. „Mogući spas od neprilike ireverzibilnosti – nesposobnosti da opozovemo ono što smo učinili premda nismo znali, ili nismo mogli znati šta smo činili – jest sposobnost praštanja“ (Arendt, 1991: 191). Za nju se djelovanjem, kao komunikativnom aktivnošću članova pluralne zajednice, prekida nepovratni tok ljudske egzistencije. U tom duhu, ona posebno ističe Kristov zahtjev za prekidom osvetničke prakse: „Ljubite i svoje neprijatelje i molite se za one koji vas progone“ (Evanđelje po Mateju, 44). Kristov zahtjev bio je da se prekine osvetnička/retributivna praksa koja vodi ka neprekidnom nasilju. Arendt ide malo dalje te Kristov nauk o oprostu posvjetovljuje, što obrazlaže sljedećom Kristovom sentencom: „Jer ako oprostite ljudima njihove pogreške, i vaš će nebeski Otac vama oprostiti“ (Evanđelje po Mateju, 14). Ovdje vidimo da je Bog, a ne čovjek, uslovljen činom oprosta. Ako čovjek oprosti i sâm Bog će to učiniti.

Arendt odbija da zločinačku politiku pripisuje nekim određenim i za to „predodređenim“ narodima, već zločinstvo nalazi u birokratskoj i automatizovanoj totalitarnoj kulturi. Ta kultura može biti prisutna bilo gdje, ona zahtijeva da se poslušno ubija jer je zasnovana na automatizovanom djelovanju. Međutim, treba istaknuti da – bez obzira na olako pripisivanje nekog zločina cijelim narodima ili nacijama – ona odbacuje postojanje kolektivne krivice, jer smatra da se pripisivanjem zločina kolektivu prikriva individualna krivica. Ona tvrdi da postoji kolektivna odgovornost jer smatra da svi ljudi žive u političkim zajednicama i, samim time, negdje pripadaju. Budući da dijele prostor političkog, oni dijele i odgovornost za ono što vlast u njihovo ime počini. Kada je riječ o nepostojanju odgovornosti, ona ističe apatride i izbjeglice, kao one grupacije koje, zbog trenutnog statusa, tj. nepripadanja nijednog političkoj zajednici (osim zajednici izbjeglica), ne mogu biti odgovorni ni za kakav zločin. Međutim, ne-pripadati nikome, biti skriven od političkog kolektiviteta je paradoksalna situacija koja podrazumijeva depriviranost bremena odgovornosti, ali i privilegije da se bude odgovoran kao član neke zajednice.

Na kraju, alternativu totalitarnim vladavinama, pa samim time i bremenu odgovornosti i krivice, Arendt vidi u sferi političkog zasnovanoj na ravnopravnoj komunikaciji svih članova zajednice. Ta sfera političkog je prostor u kojem se djeluje radi poštovanja drugog, njegove drugosti.

Političko djelovanje je neinstrumentalističko jer se ne vrši radi vlastite koristi, već je orijentisano prema pluralnosti same zajednice. Moć koju ona vidi u djelovanju je zajednička (podijeljena između svih članova zajednice) i suprotstavlja se moći koja se služi silom. Takva moć obitava u govoru i komunikaciji, te se stoga suprotstavlja svakom obliku totalitarizma, koji moć koncentriše u jednoj instanci i koji ne dozvoljava stvaranje sfere političkog fragmentiranog na mnoštvo.

Literatura:

Arendt, H. (2002) „Kolektivna odgovornost“, u: Savić, O. (ur.) *Zatočenici zla: zaveštanje Hane Arent.* Beograd: Beogradski krug, str. 19-26.

Arendt, H. (2002) „Lična odgovornost pred diktaturom“, u: Savić, O. (ur.) *Zatočenici zla: zaveštanje Hane Arent.* Beograd: Beogradski krug, str. 10-18.

Arendt, H. (1991) *Vita activa*. Zagreb: August Cesarec

Aredntt, H. (2016). *O zlu*. Zagreb: Naklada Breza

Arent, H. (1998) *Izvori totalitarizma*. Beograd: Feministička izdavačka kuća

Arent, H. (2002) *O nasilju*. Beograd: Nova srpska politička misao

Cucharo, S. (2022) „Justice beyond repair: Negative Dialectics and the politics of guilt and atonement“ u: *Contemporary Political Theory* Vol. 21, 3 str. 397–418.

Jaspers, K. (2009) *Pitanje krivice*. Beograd: Fondacija Konrad Adenauer

Merilio, G. (2007) „Hannah Arendt i poratna Njemačka“ u: *Anali hrvatskog politološkog društva*. Vol. 4. No. 1. str. 251-264.

Senković, Ž. (2016) „Kako shvatiti zlo“ u: Arendt H. *O zlu*. Zagreb, Naklada Brez

COLLECTIVE OR INDIVIDUAL GUILT AND WHAT HAPPENS AFTER THE CRIME?

Abstract

The paper deals with Hannah Arendt's attitude towards the concepts of collective and individual guilt with a special emphasis on her understanding of the discontinuation of criminal practice.

The basic theoretical premise of Arendt's philosophy consists in the critique of work based on necessity and unfreedom. In contrast to work and production as non-free activities, she emphasizes action as a form of free activity that consists of communication between different but equal individuals. For Arendt, work and production are inherent in totalitarian political systems by their very nature. The basis of the totalitarian regime is automated and bureaucratic action, which is best demonstrated in the unquestioning execution of orders and respect for hierarchy. It identifies totalitarian projects with the evolutionary laws of nature, according to which the means is violence whereas the goal is survival of the fittest. Arendt attributes this type of relationship, characterized by the "absence of thought", to every criminal enterprise, such as mass murders, camps. This inability to criticize can be attributed to the individual or individuals, but not to the collective. For Arendt, the term collective guilt is a skilful concealment of individual responsibility and guilt.
Keywords: *collective guilt; individual guilt; crime; action; law of nature; Hannah Arendt; action;*

UDK 1 Škuljević, Ž.
UDK 929:1 Škuljević, Ž.
Pregledni rad

Spahija Kozlić

PRVI ZENIČKI FILOZOF

„Tokom prijateljstva dugog preko četrdeset godina, naši životi su postali toliko isprepletani, da bi svaki pokušaj da kažemo nešto jedan o drugom, izvan tog odnosa, poricao ono što zaista treba izraziti, naime, naš zajednički život. Njega ništa nije moglo podriti, nikakvi psihološki razlozi, sukobljena stremljenja ili razlike u sklonostima.“

(Theodor Adorno, *Pismo prijatelju*)

Sažetak: Željko Škuljević[1] (1953 - 2019), prvi zenički filozof, otišao je Tamo prije pet godina. Iza sebe je ostavio više od dvadeset knjiga iz filozofije, poezije i esejistike. U svom filozofskom opusu izraziti eros je pokazivao prema starogrčkoj filozofiji, a u okviru nje fokusirao se najviše na sofiste,

[1] Rođen je 28. avgusta 1953. godine u Zenici. Diplomirao sociologiju, magistrirao filozofiju, te doktorirao filozofiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu 1991. godine i time stekao naučni stepen doktora filozofskih nauka. Biran u zvanje docenta, vanrednog i redovnog profesora na Univerzitetu u Zenici. Jedan je od osnivača Pedagoške akademije 1994. godine, kasnije Pedagoškog fakulteta, odnosno Filozofskog fakulteta. U jednom mandatnom periodu obavljao funkciju prorektora za nastavu i studentska pitanja na Univerzitetu u Zenici. Bio je šef Katedre za opšte programske osnove u dva mandata i šef Katedre za filozofiju i sociologiju. Predavao je više kolegija iz filozofije i sociologije na univerzitetima u Zenici, Sarajevu, Tuzli i Banjaluci.

Bio je član Društva pisaca BiH, Asocijacije nezavisnih intelektualaca Krug 99 i Hrvatskog filozofskog društva. Osnivač je i urednik zaklade „Hijatus“ koja je objavila veliki broj knjiga i brojeva istoimenog časopisa, te časopisa *Hijatus junior*. Dobitnik je Nagrade Grada Zenice. Iz oblasti filozofije objavio je četrnaest knjiga: *Filozofski podsjetnik* (1994), *Dijalog sa Sokratom* (1996), *Filozofija između originalnosti i eklekticizma* (1997), *Filozofski podsjetnik, II izd.* (2000), *Sofistika kao istina privida* (2001), *Ogledi iz grčke filozofije* (2003), *Od sofista do Nietzschea* (2004), *Pozornica kirenaičke misli* (2008), *Rebellio carnis* (2011), *Manifest ateizma* (2012), *Marx i Grci* (2014), *Nietzscheova hybristika* (2015), *Malizam i indiferentizam* (2015), *O(bez)drumljenost ili pokušaj nešto drugačijeg filozofskog “lutanja”* (2019 - posmrtno). Esejistici pripadaju dva djela i to *Bosanski brevijar* (1998) i *Cortigiana: esej o “estetičkim kurtizanama”* (2017). Književnost, posebice poezija, u njegovom je opusu zastupljena sa sedam knjiga: *Govorenja između* (1983), *Ledeni nokturno* (1986), *Pokrenuše se čuda* (1988), *Bosanske elegije* (1993), *Orfejev povratak* (1996), *Francuski dnevnik, imaginacije* (2008), *Kolonije: svjedočanstvo jednog odrastanja: 1958-1972.* (2018). Pored ovih knjiga objavio je i prezentovao više stotina radova iz filozofije i sociologije u domaćim i međunarodnim naučnim publikacijama i simpozijima. Umro je 4. februara 2019. godine u Zenici.

Sokrata i hedonizam Stare Grčke. Učestvovao je u formiranju Pedagoške akademije, kasnije Pedagoškog, odnosno Filozofskog fakulteta, a potom je obavljao i funkciju prorektora za nastavu i studentska pitanja. Tokom svog djelovanja na Univerzitetu u Zenici vodio je Katedru za opšte programske osnove i Katedru za filozofiju i sociologiju. Ovaj rad tematizira njegov filozofski opus, a povod je pet godina od njegove smrti.

Ključne riječi: Željko Škuljević, filozofija, opus, poezija, Zenica, pedagoška akademija.

U jednom od svojih prvih filozofskih radova pod naslovom *Geneza empirioracionalizma, Prilog povijesno-filozofijskom rasvjetljavanju (ne)originalnosti gnoseologije Branislava Petronijevića*[2], koji je objavljen u časopisu Dijalog 1986. godine, otkriva da će fokus njegovog doktorskog istraživanja biti malo poznati filozof Branislav Petronijević. U ovom radu kroz elaboraciju pojma empirioracionalizma, s jedne strane, traga za mogućim izvorima Petronijevićeve metafizike i gnoseologije i naslućuje ih u filozofiranju Aristotela, Davida Humea i Immanuela Kanta. S druge strane, pak, veoma jasno pokazuje mladalačku filozofsku radoznalost spram obilja zapadnoevropske filozofije, od stare Grčke do danas i to se vidi u radovima u istoimenim časopisima objavljenim 1987. i 1988. godine. Konkretnije, u dvobroju 5-6 1987. godine objavljuje rad pod naslovom *Aristotelova metafizika kao ontologija i teologija* i u njemu ukazuje na onto-teološki karakter metafizike: "Aristotelova prva filozofija tako sebe zna kao ontologiju koja posmatra biće kao biće i teologiju koja istražuje područje božanskog kao najviše biće, odnosno ono što najviše postoji - thei on. Međutim, postoji nužan međuodnos između teologije (ničim neograničena, čista prisutnost Bitka) i ontologije (područje bića kao bića) kao ONTOTEO-LOGIJE."[3]

U dvobroju istoimenog časopisa godinu dana kasnije objavljuje rad naslovljen sa *Empedoklo: između realnosti i fikcije, Hod ka jednoj filozofijskoj poetici* i u njemu hrabro tvrdi da "možda ni u jednom kosmosu ne osjeća tako snažno prisustvo čovjeka kao u Empedoklovom"[4]. Iste godine objavljuje uradak pod naslovom *Za spiritualizam a protiv spiritizma*, a povod je knjiga Branislava

[2] Vidjeti: Željko Škuljević, *Geneza empirioracionalizma, Prilog povijesno-filozofijskom rasvjetljavanju (ne)originalnosti gnoseologije Branislava Petronijevića*, u: Dijalog, časopis za filozofiju i društvenu teoriju, broj 6, Društvo za filozofiju, sociologiju i politologiju, Sarajevo, 1986, str. 112 - 119.

[3] Željko Škuljević, *Aristotelova metafizika kao ontologija i teologija*, u: Dijalog, časopis za filozofiju i društvenu teoriju, broj 5-6, Društvo za filozofiju, sociologiju i politiologiju, Sarajevo, 1987, str. 174.

[4] Željko Škuljević, *Empedoklo: između realnosti i fikcije, Hod ka jednoj filozofijskoj poetici*, u: Dijalog, časopis za filozofiju i društvenu teoriju, broj 1-2, Društvo za filozofiju, sociologiju i politiologiju, Sarajevo, 1988, str. 114.

Petronijevića *Spiritizam*[5]. Osim što ovim tekstovima pokazuje mladalačku misaonu disperziju, Škuljević se postepeno etablira kao ozbiljan filozofski pisac i ulazi u krug značajnih bosanskohercegovačkih mislilaca poput Abdulaha Šarčevića, Muhameda Filipovića, Vojina Simeunovića, Rasima Muminovića, Sulejmana Boste, Vladimira Premeca, Arifa Tanovića i drugih.

Ovi su radovi uslijedili nakon njegovog magistriranja 1985. godine u Zagrebu iz oblasti filozofije nauke nakon čega se fokusirao na doktorsko istraživanje filozofije Branislava Petronijevića. Titulu doktora filozofskih nauka dobio je 1991. godine odbranom teze *Mjesto Branislava Petronijevića u povijesti novije filozofije* pred respektabilnom komisijom koju su činili Risto Tubić, Spasoje Ćuzulan i Vladimir Premec. Ova je disertacija u formi knjige objavljena 1997. godine pod naslovom *Filozofija između originalnosti i eklekticizma*[6].

Prije toga su objavljene dvije knjige i to *Filozofski podsjetnik* (1994) i *Dijalog sa Sokratom* (1996). Prva je iz štampe izašla iste godine kada je formirana Pedagoška akademija u Zenici, dakle 1994. godine, i ona je posljedica udžbeničke potrebe tadašnjim studentima razredne nastave kojima je i predavao. Važnost Filozofskog podsjetnika je uistinu nemjerljiva, jer je to prva knjiga iz filozofije u Zenici kojom se prezentiraju glavni filozofski pravci i osnovni pojmovi i pitanja u historiji filozofije i ona se, zajedno sa drugim, dopunjenim i izmijenjenim izdanjem iz 2000. godine, koristi i danas na Univerzitetu u Zenici kao obavezna literatura.

Nakon ovog udžbeničkog doprinosa filozofiji Škuljević problemski i stilsko-izražajno kreće u dvadesetogodišnje dijaloško putovanje bespućima mišljenja, što se moglo naslutiti već u njegovom spisu *Dijalog sa Sokratom* 1996. godine. Čitaocima je, dakle, prvo ponudio vlastiti pogled na napetost dijaloga između starije i mlađe sofistike, ali i skeptičkog relativizma prvih učitelja, a objelodanjen je u spisu *Sofistika kao istina privida* (2001). Dvije godine kasnije čitaoci su u rukama imali i njegove *Oglede iz grčke filozofije* sa Humboldtovim motom "što su starim Grcima bili njihovi bogovi, danas su to nama stari Grci". U ovoj knjizi Škuljević posjećuje Miletsku školu, ponovo se druži i razgovara sa neizbježnim Sokratom, a potom se nešto kraće zadržava kod velikih grčkih ontologa, Platona i Aristotela. Drugi dio knjige posvećen je oglednom misaonom sučeljavanju Empedokla i Hölderlina, sofista i Franje Petrića, Sokrata i Petrića, Sokrata i

[5] Vidjeti: Željko Škuljević, *Za spiritualizam a protiv spiritizma, U povodu knjige dr Branislav Petronijević Spiritizam, Biblioteka "Hermetika", Beograd 1988,* u: Dijalog, časopis za filozofiju i društvenu teoriju, broj 5-6, Društvo za filozofiju, sociologiju i politiologiju, Sarajevo, 1988, str. 147-153.

[6] Vidjeti: Željko Škuljević, *Filozofija između originalnosti i eklekticizma*, Biblioteka Hijatus, Zenica 1997.

Nietzschea, te epiloškom pitanju "da li je demokratija tiranski oblik vladavine?" uz evidentan oslonac na Aristotelovu *Politiku*.

Etički spisi su djelimice sumirani u knjizi *Od sofista do Nietzschea, Kratak pregled etičkih problema* (2004) (i ovu knjigu i danas koriste studenti u nastavi), da bi Škuljević nakon toga napravio spisateljsku pauzu koja je trajala četiri godine. Bilo je za očekivati, a to se i desilo, da će nakon ove pauze javnost biti obaviještena o filozofskom novumu. Naime, u izdanju izdavačke kuće *Hijatus*, izašla je detaljna studija o kirenskom filozofsko-hedonističkom svjetonazoru koja je izazvala iznimno zanimanje čitalaca. Knjiga se zove *Pozornica kirenaičke misli,* a o njoj je kolega Lino Veljak recenziono zapisao da se njome Škuljević "dokazuje kao jedan od vodećih poznavatelja antičke filozofije u južnoslavenskim narodima"[7]. "Gotovo u svakom retku", zapisat će u recenziji Miodrag Živanović, Škuljević "otvara ono znano, ali beskrajno teško pitanje - kako je moguće istovremeno misliti i živjeti"[8].

Gotovo istom filozofsko-erotskom tematikom se bavi i spis *Rěběllio carnis, Pohvala Afroditinim sveštenicama*, objavljen tri godine poslije, a u njoj se daje akcenat na kritičku mini rekonstrukciju historije seksualnosti i položaja žene u antici.

Obzirom na njegov ateistički svjetonazor i stalno prisutno zanimanje za *thei on*, godinu kasnije izlazi očekivano djelo pod nazivom *Manifest ateizma*, s podnaslovom *(Ne)mogućnost umskog vjerovanja*. Ovaj izuzetno aktuelni tekst je, suštinski, iskreni poziv na dijalog filozofije i teologije, nešto poput, kako to u zaključku zapisa Škuljević, "dijaloške agonistike", odnosno nadmetanja u najpozitivnijem smislu, što se vidi i u sučeljavanju bivšeg pape Ratzingera i njemačkog filozofa Habermasa. Godine 2014. godine iz štampe izlazi svojevrsna dijaloška minijatura o utjecaju starogrčke filozofije na filozofiranje Karla Marxa, posebice njegovu doktorsku disertaciju o fenomenu slobode, odnosno objektivne slučajnosti u Epikurovom mišljenju. U recenziji te knjige koja nosi naslov *Marx i Grci* (2014), s podnaslovom *Početak i/ili kraj grčke filozofije*, zapisao sam utisak kako je u pitanju kritika "gubitka daha savremene filozofije i poziv na preispitivanje tradicije i karaktera ovovremenog mišljenja koje uključuje i stavove o grčkom filozofskom krugu", te je time Škuljević "aktuelizirao Marxov poziv na promjenu društvene paradigme kroz osvjetljavanje epikurejskog zahtjeva da se u tumačenju svijeta odstrane svi natrprirodni uzroci..."[9]

[7] Vidjeti: Željko Škuljević, *Pozornica kirenaičke misli*, Hijatus, Zenica 2008.
[8] Ibidem.
[9] Vidjeti: Željko Škuljević, *Marx i Grci, početak i/ili kraj grčke filozofije*, Hijatus, Zenica 2014, str. 68.

Godinu dana kasnije, u knjizi *Malizam i indiferentizam* (2015), reaktuelizira se doktorsko istraživanje o filozofiji Branislava Petronijevića, a iste godine izlazi *Nietzscheova hybristika* i opet s podnaslovom *Ili: da li je Hybris bila "dobra" grčka boginja?*. Kolega Vladimir Jelkić je u recenziji za ovu knjigu zapisao da je Škuljević Nietzscheu "prišao na neuobičajen način. Umjesto već dobro poznatih 'velikih tema' - kao što su vječno vraćanje jednakoga, volja za moć, nadčovjek ili nihilizam - Škuljević tematizira naoko marginalni pojam hybris"[10].

Poslije ove knjige, dvije godine prije smrti, ponovo se vraća filozofiji seksualnosti objavljujući knjigu *Cortigiana, Esej o "estetičkim kurtizanama"*. Posljednja knjiga koju je za života objavio, svojevrsni herbarij sjećanja, pa i slutnja kraja, bila je knjižica *Kolonije: svjedočanstvo jednog odrastanja: 1958 - 1972.*

Nekoliko mjeseci nakon smrti Željka Škuljevića u izdanju Eidosa posthumno smo objavili njegovu knjigu *O(bez)drumljenost ili pokušaj nešto drugačijeg filozofskog "lutanja"*. U pogovoru tog posljednjeg djela, četrnaeste filozofske knjige, zapisao sam:

"Prvi put sam Željka Škuljevića vidio u Zenici i to u prvoj sedmici mjeseca septembra 1980. godine u učionici I-6 razreda elektrotehničke škole na Bilmišću. Tada sam kao petnaestogodišnjak otpočeo svoje srednjoškolsko obrazovanje. Sa dnevnikom u ruci u učionicu je tog dana ušao povisok profesor, malo pogrbljen, duže kose i njegovane brade. Nosio je izblijedjele traperice i istu takvu jaknu ispod koje sam primijetio crnu majicu sa nekim natpisom, a na nogama je imao špicaste smeđe cipele gležnjerice. Djelovao je neobično i starije nego što jest (kasnije sam saznao da ima 27 godina). Držeći crveni dnevnik u ruci baritonom nam je saopćio da se zove Željko Škuljević i da će nam predavati predmet *Marksizam i socijalističko samoupravljanje*.

Posljednji put sam Željka Škuljevića vidio u potkrovnom stanu kojeg je zvao golubarnik i u kojem je stanovao kao podstanar. Dočekao nas je za trpezarijskim stolom na kojem su bile uredno poredane sve njegove knjige, od poezije, preko esejististike do filozofije. I oba broja *Eidosa*. Obučen u pamučnu pidžamu koja mu je zbog mršavosti postala prevelika i sjedeći u kolicima, ispraćao nas je, mene i pjesnika Arasa Borića, uz obavezno podsjećanje na zajedničke obaveze koje smo netom dogovorili i polu-molbu da navratimo kad god uhvatimo vremena. Ispostavilo se da je to naše testamentarno viđenje. Toga dana je, naime, govorio o svojim zapisima iz bolesničke sobe koje je zapisivao grafitnom olovkom u „pisanskoj" svesci za škole, malog formata. Jednu

[10] Vidjeti: Željko Škuljević, *Nietzscheova hybristika, Ili: da li je Hybris bila "dobra" grčka boginja*, Hijatus, Zenica 2015.

minijaturu o ptici je i pročitao, pa smo se složili kako bi bilo dobro objaviti ih. Govorio je gotovo bez prekida o napredovanju knjige koju je nazvao *Vinozofija* i u kojoj se već u prvim rečenicama žestoko obrušio na Bélu Hamvasa i njegovu *Filozofiju vina*. Kako bi „ublažio“ Željkov napad ne teizirajuću filozofiju Béle Hamvasa Aras Borić je raspravu skrenuo ka naslovici izbora njegovih filozofskih tekstova koji će u formi knjige, kako je ranije dogovoreno, biti objavljeni u *Eidosovoj* biblioteci *Theoria*. Željko je taj izbor nazvao *O(bez)drumljenost*, a Aras je (budući da je napisao predgovor) primjetio da bi, možda, zagrade mogle zbuniti čitaoca. No, Željko je bio kategoričan po tom pitanju pa, testamentarno, naslov ove knjige zadrža zagrade.

Nekoliko dana poslije, tog ponedjeljka navečer 4. februara 2019. godine, nazvao me je Aras Borić i kratko rekao da je Željko otišao. Trebalo je u tom momentu nešto reći, zapisati, objaviti... No, prije toga sam bio na neki način obavezan vijest o smrti prenijeti zajedničkim prijateljima, najprije osnivačima i saradnicima *Eidosa*. Time sam nesvjesno htio odgoditi zapisivanje vijesti o njegovoj smrti. Potom sam na facebook profilu objavio sljedeći post:

‘Večeras je nakon duge i teške bolesti u 66. godini života umro prvi zenički filozof i moj učitelj, profesor i duhovni mentor Željko Škuljević. Dragi Učitelju, putuj Tamo! Prijeđi rijeku Stiks i nastavi živjeti onako kao što si Ovdje vazda činio - dijaloški. Razgovaraj, prijatelju moj, do mile volje sa sofistima čiju si istinu privida originalno opisao. Dijalogiziraj sa Sokratom, čija te je usmenost, pouzdano znam, životno inspirirala. Razmijeni hedonistička iskustva sa Aristipom iz Kirene i "umjerenim" Epikurom. Upusti se u dijalog i sa Platonom iako ga u posljednje vrijeme nisi posebno cijenio. Sigurno ćeš naći zajedničku i sa Aristotelom, ako ne u domenu Politike, onda u sferi njegove Poetike. Na koncu, srest ćeš Tamo i Nietzschea koga si često citirao govoreći kako je "u bolesti tvoje zdravlje". Putuj i znaj da će tvoji učenici nastaviti njegovati filozofiju uprkos nefilozofskim vremenima.’

Između prvog i posljednjeg viđenja, dakle skoro 40 godina, trajalo je prijateljevanje. Ono se prvobitno ogledalo kroz upijanje filozofskog čitanja svijeta kojim me je Željko oduševljavao. Suhoparni marksizam iz udžbenika često je zamjenjivao filozofskim diskursom kojim me je upoznavao sa filozofima o kojima do tada nisam znao ništa. Nikada prije njegovih predavanja nisam čuo za sofiste, Sokrata, Aristipa, Diogena, Platona, Aristotela... a kad je govorio o Marxu izlagao je njegovu filozofiju a ne (shvatio sam kasnije) ideološku dogmu protiv koje je u *Njemačkoj ideologiji* bio i sam Karl Marx.

Sjećam se da mi je negdje u trećem razredu škole, tokom zajedničkog vraćanja kući poslije nastave, preporučio *Mit o Sizifu* Alberta Camusa i *Bjekstvo od slobode* od Ericha Fromma. Pored njegovih predavanja, bilo su to dvije knjige koje su na jedan poseban način odredile moj životni put. Predavanjima mi je Željko Škuljević pokazao kako čovjeku filozofija treba da bi živio vlastiti a ne tuđi život, Camus mi je nametnuo pitanje o ciljevima i smislu egzistencije, dok je Fromm otvorio vrata razumijevanju čovjeka kao individue i bića zajednice. Zato sam upisao studij filozofije. Pratio me je Škuljević, a i ja njega, sve do njegove smrti, kako u amfitetarima, tako i u kafanama i linijama fronta u ratu. Čitao sam tekstove i knjige koje je napisao, slušao predavanja i bio čest sagovornik u zeničkim kafanama. Iako je doktorirao na filozofiranju Branislava Petronijevića, najčešće je „boravio" u Staroj Grčkoj. Rezultat takvog filozofskog stanovanja vidljiv je u knjigama *Dijalog sa Sokratom, Pozornica kirenaičke misli, Od sofista do Nietzschea, Marx i Grci*... U njima iskrî dijalog Starih sa ovovremenošću i Škuljevićevo gotovo manifestno ukazivanje na potrebu vraćanja izvorima, posebice filozofskim toposima na kojima počiva naša zajednička civilizacija. To se, dakako, vidi i u strukturi ove knjige i zato je ona na neki način testamentarna. S druge strane, stilistika njegovog filozofskog izričaja je osebujna i na poseban način „thaumazeična"; njome poetozofski istovremeno pjeva, uvlači u dubine mišljenja i koketira; jednako je racionalna i u svojim obratima erotizirajuća. U najkraćem – mudroljublje. Time je ona po svojoj suštini dijalogizirajuća, istovremeno sokratovska i aristipovska, jer je dijalog nužnost susreta i preplitanja logosa i erosa, znanja i ljubavi ka njemu. Na takvim temeljima nužno treba počivati svaki diskurs, jer je on sloboda izricanja, uvažavanja Drugog i pitajućeg „lutanja" čovjeka. U takvom je hodanju istinska draž života, njegov eros. Tome i potrebi da pomjerimo granice moći slušanja Drugog naučio me je Željko Škuljević."[11]

[11] Vidjeti: Željko Škuljević, *O(bez)drumljenost ili pokušaj nešto drugačijeg filozofskog "lutanja",* Eidos, Zenica, 2019.

Literatura

Željko Škuljević, *Filozofski podsjetnik*, Pedagoška akademija Zenica, Zenica 1994.

Željko Škuljević, *Dijalog sa Sokratom*, Hijatus, Zenica 1996.

Željko Škuljević, *Filozofija između originalnosti i eklekticizma*, Biblioteka Hijatus, Zenica 1997.

Željko Škuljević, *Filozofski podsjetnik, Kratka povijesnofilozofska skica* (drugo, dopunjeno i izmijenjeno izdanje), Pedagoška akademija u Zenici, Zenica 2000.

Željko Škuljević, *Ogledi iz grčke filozofije*, Minex, Zenica 2003.

Željko Škuljević, *Pozornica kirenaičke misli*, Hijatus, Zenica 2008.

Željko Škuljević, *Rěběllio carnis, Pohvala Afroditinim sveštenicama*, Hijatus, Zenica 2011.

Željko Škuljević, *Manifest ateizma, (Ne)mogućnost umskog vjerovanja*, Hijatus, Zenica, 2012.

Željko Škuljević, *Marx i Grci, Početak i/li kraj grčke filozofije*, Hijatus, Zenica, 2014.

Željko Škuljević, *Nietzscheova hybristika, Ili: da li je Hybris bila "dobra" grčka boginja*, Hijatus, Zenica 2015.

Željko Škuljević, *Malizam i indiferentizam*, Grafid, Banjaluka 2015.

Željko Škuljević, *Cortigiana, Esej o "estetičkim kurtizanama"*, Hijatus, Zenica 2017.

Željko Škuljević, *Kolonije, svjedočanstvo jednog odrastanja: 1958 - 1972*, Hijatus-Eidos, Zenica, 2017.

Željko Škuljević, *O(bez)drumljenost ili pokušaj nešto drugačijeg filozofskog "lutanja",* Eidos, Zenica, 2019.

Dijalog, časopis za filozofiju i društvenu teoriju, broj 1-2, Društvo za filozofiju, sociologiju i politiologiju, Sarajevo, 1988.

Dijalog, časopis za filozofiju i društvenu teoriju, broj 5-6, Društvo za filozofiju, sociologiju i politiologiju, Sarajevo, 1988.

Dijalog, časopis za filozofiju i društvenu teoriju, broj 5-6, Društvo za filozofiju, sociologiju i politiologiju, Sarajevo, 1987.

Dijalog, časopis za filozofiju i društvenu teoriju, broj 6, Društvo za filozofiju, sociologiju i politiologiju, Sarajevo, 1986.

THE FIRST PHILOSOPHER OF ZENICA

Abstract

Željko Škuljević (1953 - 2019), the first philosopher from Zenica, went there five years ago. He left behind more than twenty books on philosophy, poetry and essay writing. In his philosophical opus, he showed a strong eros towards ancient Greek philosophy, and within it he focused mostly on the sophists, Socrates and the hedonism of Ancient Greece. He participated in the formation of the Pedagogical Academy, later the Faculty of Pedagogy, that is, the Faculty of Philosophy, and then held the position of vice-rector for teaching and student affairs. During his work at the University of Zenica, he headed the Chair of General Program Basics and the Chair of Philosophy and Sociology. This work thematizes his philosophical opus, and the occasion is five years since his death.

Keywords: *Željko Škuljević, philosophy, opus, significance*

UDK 141.7

Pregledni rad

Senad Arnaut

Arg nagle ćudi uze pratit, vrebat me,

I gustim očima pazit svaki korak moj

- Eshil, ***Okovani Proemtej***.[1]

Panoptikon – vidljiva i neprovjerljiva moć

Sažetak

Jeremy Bentham panoptikon predstavlja kao osobitu ustanovu, čvrsto zatvorenu u sebe, predstavljajući je kao utopistički model savršenog zatočeništva, okrutan i znalački načinjen kavez, koji je polivalentan u svojoj primjeni, služi za kažnjavanje zatvorenika, liječenje bolesnika, poučavanje učenika, čuvanje luđaka, nadziranje radnika, tjeranje prosjaka i dokoličara na rad. Njegovu efikasnost u distribuciji moći nadzora omogućuje nijedno drugo oruđe do oruđe arhitekture i geometrije, izravno djelujući na pojedince, dajući duhu moć nad duhom. Ustrojstvo panoptikona obezbjeđuje nadzorniku stalnu vidljivost duž osi prstena, te neutralizuje opasnost od pobune kod zatvorenika, pokušaja bijega, lošeg međusobnog uticaja, straha od uzajamnog nasilja ako je riječ o luđacima, te nema varanja na ispitima, svađe, galame ukoliko je riječ o učenicima. Odatle nije potrebno stalno nadgledanje zatočenika, učinak panoptikona se sastoji u tome da zatočenik zna da u svakom trenutku može biti predmetom nečijeg posmatranja. Stoga je Bentham postavio načelo da moć mora biti vidljiva i neprovjerljiva.

Ključne riječi*: Panoptikon; moć; društvena kontrola; Michel Foucault; Jeremy Bentham.*

[1] Eshil, "Eshilove tragedije"; prev. Koloman Rac, Matica hrvatska, Zagreb, 1918., str. 39.

Uvodno razmatranje

Engleski filozof i društveni teoretičar Jeremy Bentham, sredinom 1700-tih osmislio je mehanizam društvenog nadzora, koji će postati simbolom moderne vlasti i uspostave discipline u zapadnom svijetu: zatvorski mehanizam nazvan panoptikon. Arhitektura i konfiguracija panoptikona, kako naglašava Jacques – Alain Miller u svom tekstu "Jeremy's Bentham Panoptic Device", je takva da postavlja "brutalnu nesimetričnost vidljivosti".[2] Na brutalnu nesimetričnost vidljivosti u strukturi panoptikona upućuje nas i kovanica grčkih riječi od kojih je sazdana riječ panoptikon: Πάν, Pán – sve i ὀπτικός, optes – vidjeti, nadzirati. Ova kovanica nas upućuje na mit o divu Argusu Panoptesu – "diva s očima po čitavu tijelu (»stooki Argus«), od kojih je polovica bila uvijek budna (otuda izraz »Arg(us)ove oči« za budne oči koje sve vide). Argus je bio čuvar Zeusove ljubavnice Ije, koju je ljubomorna Hera pretvorila u kravu. Kad ga je Hermes po zapovijedi Zeusovoj ubio, utisnula je Hera njegove oči u paunov rep."[3] Argusa Panoptesa spominje i Eshil u svome djelu "Okovani Prometej", kada Ija svoje nedaće saopštava Prometeju:

Ah, ah!

I opet jadnu prolaze me trnci!

Sjen Arga, Zemlje sina – pomoz', bože! –

Pastira s tisuću oči vidim;

Ide – ide, a očima lukavim

Sve zvjera on, – ni mrtva ne krije ga

Zemlja, već jadnu mene,

Iz donjeg svijeta dižuć' se, gladnu gle
Goni, morskijem vere se žalom tud.[4]

[2] Jacques-Alain Miller, "Jeremy Bentham's Panoptic Device", The MIT Press, October, Vol. 41 (Summer, 1987), prev. Senad Arnaut.

[3] https://enciklopedija.hr/clanak/argus (20.III 2024., 20:33 h.).

[4] Eshil, "Eshilove tragedije"; prev. Koloman Rac, Matica hrvatska, Zagreb, 1918., str. 33.

Osnovu strukture Benthamova panoptikona čini zgrada prstenasta oblika, u čijem se središtu nalazi toranj. Michel Foucault, na tragu Benthamovog opisa panoptikona kazuje: "na kuli su veliki prozori koji gledaju na unutrašnji deo prstenastog zdanja, izdeljenog na mnoge ćelije; svaka od tih ćelija pruža se celom širinom zgrade i svaka ima po dva prozora, jedan okrenut ka unutrašnjem delu, spram prozora na kuli, dok drugi na suprotnom zidu omogućava da svetlost koja dolazi spolja prolazi kroz ćeliju celom njenom dužinom. Dovoljan je, znači, samo jedan nadzornik u središnjoj kuli, a u svakoj ćeliji zatvoren je po jedan ludak, bolesnik, osuđenik, radnik ili učenik. Na svetlu koje ulazi kroz prozor na spoljašnjem zidu, jasno se ocrtavaju, onome ko posmatra iz kule, male siluete zatvorene u ćelijama na obodu. One su poput niza kaveza, nizamalih pozornica na kojima je samo po jedan glumac, savršeno individualizovan i stalno vidljiv."[5]

Ustrojstvo panoptikona obezbjeđuje nadzorniku stalnu vidljivost duž osi prstena, te neutralizuje opasnost od pobune kod zatvorenika, pokušaja bijega, lošeg međusobnog uticaja, straha od uzajamnog nasilja ako je riječ o luđacima, te nema varanja na ispitima, svađe, galame ukoliko je riječ o učenicima. Panoptikon odatle kako kazuje Miller nije zatvor: "opće načelo konstrukcije je, polivalentni aparat nadzora, univerzalna optička mašina grupiranja ljudi."[6] To je prema mišljenju Foucaulta i glavni učinak panoptikona, da se kod zatvorenika stvori svjesno i stalno stanje o vlastitoj vidljivosti kojim se osigurava automatsko funkcionisanje i distribucija moći.

Odatle nije potrebno stalno nadgledanje zatočenika, učinak panoptikona se sastoji u tome da zatočenik zna da u svakom trenutku može biti predmetom nečijeg posmatranja. Stoga je Bentham postavio načelo da moć mora biti vidljiva i neprovjerljiva: "Vidljiva: zatvorenik će neprekidno imati pred očima visoki obris središnje kule odakle ga uhode. Neproverljiva: zatvorenik nikada ne sme da zna da li ga baš u tom trenutku posmatraju; međutim, mora biti siguran da je to uvek moguće. Da bi prisustvo, odnosno odsustvo nadzornika učinio neizvesnim, da zatvorenici iz svoje ćelije ne bi mogli da primete čak ni senku ili obris, Bentam je predvideo ne samo zastore na prozorima glavne prostorije za nadzor nego, u njoj, i pregradne zidove koji će je seći pod pravim uglom; da bi se prelazilo iz jedne njene četvrtine u drugu postojaće ne vrata, već otvori: jer bi i najmanji šum vratima, tračak svetla pri njihovom otvaranju, odali prisustvo čuvara. Panoptikon je

[5] Fuko, Mišel, „Nadzirati i kažnjavati nastanak zatvora", Izdavačka Knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci * Novi Sad, 1997., str. 194.

[6] Miller , Jacques-Alain, "Jeremy Bentham's Panoptic Device", The MIT Press, October, Vol. 41 (Summer, 1987), prev. Senad Arnaut.

ustrojstvo kojim se par videti – biti vidljiv razdvaja na svoje činioce: u prstenastoj zgradi na obodu svi su potpuno vidljivi, a nikada ne vide; u središnjoj kuli sve vide, a nikada nisu vidljivi."[7]

Stoga je, prema mišljenu Benthama, malo važno ko će nadgledanje izvršavati: "sledstveno tome, postaje nevažno ko vrši vlast. Bilo ko, gotovo slučajno uzet, može da pokrene mašineriju: u nedostatku upravitelja, to mogu da rade njegova porodica, bližnji, prijatelji, posetioci, čak i njegova posluga."[8] Ova moć nadzora koju uključuje u sebe ovaj stroj isključuje standardne modele prisile i potčinjavanja da bi se osuđenika primoralo da se dobro vlada, ili da se luđak ponaša smireno, radnik marljivo ili bolesnik na poštivanje liječničkih uputa. Bentham je naglašavao prozračnost stroja, odsustvo rešetaka, lanaca i brava. "Onaj ko podleže potpunoj vidljivosti i to zna, preuzima na sebe stege vlasti; on ih spontano primenjuje nad samim sobom; on u sebe integriše odnos vlasti u kojem istovremeno igra dve uloge; postaje načelo vlastitog potčinjavanja."[9]

Foucault kazuje da panoptikon nastupa kao prirodoslovac, on naime, "omogućava da se ustanove razlike: kod bolesnika da se osmatraju simptomi svakoga ponaosob, a da blizina kreveta, kruženje klica i širenje zaraze ne stvore zbrku u kliničkim slikama; kod dece da se zabeleže rezultati i opšti uspeh (bez opasnosti od došaptavanja ili prepisivanja), da se pokažu njihove pojedinačne sposobnosti, da im se procene karakteri, sprovede stroga podela na razrede i, u odnosu na normalni razvoj, utvrdi šta je »lenjost i tvrdoglavost«, a šta »neizlečiva glupost«; kod radnika da se uvidi veština i darovitost svih ponaosob, uporedi vreme koje im je potrebno da obave posao te, ako su plaćeni dnevno, obračuna plata sledstveno tome"[10]

Panoptikon može da služi i kao labaratorija za izvođenje eksperimenata, za uslovljavanje ponašanja, dresiranje ili ispravljanje pojedinaca. Dalje, za ispitivanje lijekova i provjere njihova učinka. Također, za iskušavanje različitih kazni na zatvorenicima, shodno njihovom zločinu, te traganju za najdjelotvornijima, podučavanju radnika u različitim tehnikama, izdvajanju najboljeg

[7] Fuko, Mišel, „Nadzirati i kažnjavati nastanak zatvora", Izdavačka Knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci * Novi Sad, 1997., str. 196.

[8] Bentham, Jeremy, "Panopticon versus New South Wales", Works, izdanje Bowring, T. IV, str. 45.

[9] Fuko, Mišel, „Nadzirati i kažnjavati nastanak zatvora", Izdavačka Knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci * Novi Sad, 1997., str. 197.

[10] Ibid. str. 197. – 198.

od njh, ali i izvođenju pedagoških pokusa. Panoptikon se na taj način postavlja kao povlašteno mjesto za izvođenje eksperimenata sa/na ljudima. On je, također, i nadzorni aparat za vlastite mehanizme. "Iz središnje kule upravitelj može da uhodi sve podređene službenike: bolničare, lekare, poslovođe, nastavnike, čuvare; može stalno da ih procenjuje, menja njihovo ponašanje, nameće im metode koje smatra da su bolje."[11]

Na ovaj način, nadzornik će jednim uvidom u stanje stvari ocijeniti, a da mu ništa ne bude skriveno, na koji način cijela ustanova i stroj funkcionišu. Foucault postavlja pitanje, shodno na povlaštenu poziciju nadzornika, nije li on s njime povezan? "Nestručni lekar koji bi dopustio širenje zaraze, nesposobni upravnici zatvora ili rukovodioci radionica, postali bi prve žrtve epidemije ili pobune."[12] Stoga je sudbina nadzornika kazuje Bentham povezana s njihovom (sa sudbinom zatočenika), "svim vezama koje sam mogao iznaći."[13]

Panoptikon je sistem koji poboljšava upotrebu moći u različitim oblastima primjene. To čini tako što smanjuje broj ljudi koji imaju vlast dok povećava broj ljudi nad kojima se ona vrši. Sistem omogućava intervenciju u bilo koje vrijeme i vrši stalni pritisak čak i prije nego što se počine greške, prekršaji ili zločini. U ovim uslovima, moć vlade je u tome što nikada ne interveniše, a njeni efekti se vremenom izgrađuju kroz spontan i tih mehanizam. Sistem ne zahtjeva nikakve fizičke instrumente, jer njegova arhitektura i geometrija direktno utiču na pojedince, dajući ***dominaciju duha nad duhom***. Panoptički model jača vladine aparate osiguravajući njihovu ekonomičnost u materijalnom, kadrovskom i vremenskom smislu, a istovremeno osigurava njihovu efikasnost kroz svoj preventivni karakter, stalno djelovanje i automatizirane mehanizme. Dakle, pruža vrstu i količinu moći koja nije viđena ranije, što ga čini odličnim novim instrumentom upravljanja. Ono što ga čini izuzetnim je ogromna moć koju može dati svakoj instituciji na koju se primjenjuje.

[11] Fuko, Mišel, „Nadzirati i kažnjavati nastanak zatvora", Izdavačka Knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci * Novi Sad, 1997., str. 198.

[12] Ibid., str. 199.

[13] Bentham, Jeremy, "Panopticon versus New South Wales", Works, izdanje Bowring, T. IV, 177.

Bentham panoptikon opisuje kao osobitu ustanovu, čvrsto zatvorenu u sebe, predstavljajući je kao utopistički model savršenog zatočeništva, "strogo naučnički uređen kavez"[14], koji je polivalentan u svojoj primjeni, služi za kažnjavanje zatvorenika, liječenju bolesnika, poučavanju učenika, čuvanju luđaka, nadziranju radnika, tjeranju prosjaka i dokoličara na rad. Panoptička shema, kazuje Foucault, "pojačava svaki aparat vlasti: obezbeđuje njegovu ekonomičnost (u materijalu, osoblju, vremenu); obezbeđuje njegovu efikasnost svojim preventivnim karakterom, stalnim dejstvom i automatizovanim mehanizmima."[15]

Živimo li Panoptikon?

U prvom dijelu ovog rada predstavljen je teoretski okvir pojma panoptikona i njegovo tumačenje u filozofiji Michela Foucaulta i Jeremya Benthama. U nastavku teksta, obratit ćemo pažnju na način na koji princip panoptikona funkcionira danas, što se ponajbolje može vidjeti kroz umjetnost, književnost koja odražava stanje svijeta u kojem živimo. Za potrebe pisanja ovog rada, referisat ćemo se književna djela: "Sluškinjina priča" kanadske spisateljice Margaret Atwood i "1984" britanskog pisca Georga Orwella.

Margaret Atwood: "Sluškinjina priča"

Kao primjer ovdje ćemo koristiti opis distopijskog svijeta i potpuno dehumanizirane međuljudske odnose predstavljene u romanu "Sluškinjina priča"[16], autorice Margaret Atwood. Republika Gilead je mjesto u kojem vlada potpuni distopijski "red" koji je sve suprotno od slobode, žene i muškarci nose odgovarajuće uniforme za svaku priliku, nema besciljnog hodanja, šetanja, razgovora, ljubavi, čitanja i pisanja. Gilead je poput velikog panoptikuma, gdje su, kako navodi Michel Foucault, zatvorenici u svakom trenutku vidljivi, sa svih strana su posmatrani očima koje oni ne mogu vidjeti.

Margaret Atwood Foucaultovu ideju utjelovljuje kroz formu organizacije koju stanovnici tog svevidećeg svijeta nazivaju "Oko". Panoptički model svijeta je kako i Foucault kazuje: "kadar da

[14] Fuko, Mišel, „Nadzirati i kažnjavati nastanak zatvora", Izdavačka Knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci * Novi Sad, 1997., str. 199.

[15] Ibid., str. 200.

[16] Atwood, Margaret, "Sluškinjina priča", Buybook, Sarajevo, 2020.

se integriše u bilo koju funkciju (obrazovnu, terapeutsku, proizvodnu, kaznenu); da pojača tu funkciju, usko se povezavši sa njom; da stvori mešoviti mehanizam u kojem se odnosi vlasti (i znanja) mogu tačno, do u tančine, uskladiti sa procesima koje treba kontrolisati; da uspostavi direktnu srazmeru između ***viška vlasti*** i ***viška proizvodnje***."[17]

Svaki put kada je reč o mnoštvu jedinki kojima treba nametnuti određeni zadatak, posao ili oblik ponašanja, može se koristiti panoptički model. On je — uz nužne modifikacije — primenljiv "na sve ustanove gde treba, u ograničenom i nevelikom prostoru, držati pod nadzorom određeni broj osoba."[18] Oči su posvuda, u reflektorima, u zapovjednicima, u suprugama, u partnerici za kupovinu, u kuharici, svako ima potencijal da prijavi i najmanje odstupanje od protokola, što stvara krug nepovjerenja i straha, stalnog kontempliranja o samoubistvu, bijegu od stvarnosti, pa makar to bilo kroz smrt.

Na taj način Margaret Atwood, kroz formu SF romana, propituje položaj žene u društvu. lako je napisan 80.-ih godina prošlog vijeka, roman "Sluškinjina priča" aktuelan je i danas, nudi feminističko propitivanje slobode, postavlja pitanje kada su žene i muškarci slobodni, da li su ikada, tj. da li će ikada biti lišeni okova manipulacije tradicijom, religijom, obrazovnim sistemima, ratovima, prijetnjama nuklearnim oružjem, da li će ikada biti sigurni od prijetnje izumiranja ljudskosti.

George Orwell: "1984"

Na kraju ćemo se osvrnuti i na Orwellov distopijski roman „1984"[19] u kojem pisac nudi sliku jedne totalitarne države gdje je čovjek u potpunosti degradiran i otuđen od svoje prirode i čije slobode su protjerane na margine od strane užeg kruga ljudi koji vladaju društvom. Svijet Orwellovog romana "1984" je, lakanovski kazano, "svevideći, ali nije egzibicionist, on ne izaziva naš pogled. Kad ga počinje izazivati, onda počinje i osjećaj nastranosti."[20]

[17] Fuko, Mišel, „Nadzirati i kažnjavati nastanak zatvora", Izdavačka Knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci * Novi Sad, 1997., str. 200. – 201.

[18] Bentham, Jeremy, "Panopticon versus New South Wales", Works, izdanje Bowring, T. IV, 40.

[19] Orwell, George, „1984 Nineteen-Eighty Four", Alma Books, London 2021.

[20] Lacan, Jacques:" Četri temeljna pojma psihoanalize", Biblioteka Psiha, Zagreb, 1986., str. 83.

Želio bih ukazati na to da u okviru jednog totalitarnog društva u kome se sa jedne strane ideje rata i nasilja predstavljaju kao konačno dobro i cilj, u društvu u kome postoji Ministarstvo Mišljenja koje kontroliše i naređuje na koji način članovi istog tog društva treba da misle, sa druge strane postoji i tračak nade i da ipak nije sve tako sivo i to u liku Vinstona, koji se pored svih restrikcija kojima je okružen ipak odvažuje da čini grijeh i buni se. "Prema Foucaultu, disciplina pojedinca pretvara u poslušnog subjekta na način da se pojedinac pokorava autoritetu koji je stalno prisutan nad njim, ali i u njemu samom, da se pokorava nametnutim mu navikama, propisima, zabranama, itd."[21] U društvu u kome su osnovne ljudske slobode podređene uticaju i kontroli Velikog Brata, u kome parole Partije važe kao pravila po kojima se treba vladati:

Rat je mir!

Sloboda je ropstvo!

Neznanje je moć!,

Orwellov lik se odvažuje na ono što je ili bi trebala biti karakteristika svakog slobodnog čovjeka – da misli, da i pored svih kontroli i ograničenja shvati da je on slobodan, i da ove parole koliko god bile društveno prihvaćene nemaju vrijednost tamo gdje je on slobodan. Nekoliko kubnih centimetara u njegovoj glavi moglo je da se odupre djelovanju ustaljenih društvenih normi.

Onog trenutka kada on počinje da misli i promišlja o svome okruženju, onog trenutka kada počinje da piše svoj dnevnik, on tada postaje Slobodan – Pobunjenik: "Pobuna je prva i jedina očigledna istina data unutar iskustva apsurda. Lišen svakog znanja, prisiljen da ubijam ili da pristajem na ubijanje, ja imam samo tu očiglednu istinu, koja dodatnu snagu dobija iz raskola u kojem se nalazi. Pobuna se rađa iz prizora bezumlja, pred stanjem koje je koliko nepravedno, toliko i neshvatljivo. Međutim, njen slepi polet traži red usred haosa, i jedinstvo u srcu onoga što beži i nestaje. Ona viče, ona zahteva, ona hoće da sablazan ne postoji. Ona teži preobražaju. Ali preobraziti znači delati, a delati sutra znači ubiti, bez sigurnosti u to da je ubistvo legitiman čin. Ona rađa baš one postupke koje treba da opravda. To znači da pobuna svoje principe može da izvede iz sebe same, pošto ih ne može izvesti iz nečeg drugog. Ona treba da preispita sebe kako bi naučila kako da se ponaša."[22] On postaje pravi pobunjeni čovjek, Foucault bi rekao da on ustaje i kaže istinu, možda

[21] Pobrić, Edin, "Priča i ideologija: semiotika književnosti", Centar SAMOUPRAVA, Sarajevo 2016., str. 183.

[22] Kami, Alber, „Pobunjeni čovek", Kontrast, Beograd, 2021., str. 19.

ne glasno, ali onog trenutka kada počinje da se buni u sebi on postaje pravi parezionist – istinoljubiv.

Treba napomenuti da kontrola društva, ne postoji samo u negativnom smislu, već da ona panoptički ustrojeno društvo nastoji da kontroliše društvo i u pozitivnom smislu: "Ne samo da vam zabranjuje izraziti – čak i zamisli – izvjesne ideje, već vam diktiraju što morate misliti, stvaraju za vas jednu ideologiju, pokušavaju vladati vašim emocionalnim životom i uspostaviti sustav rukovođenja. U najvećoj mogućoj mjeri totalitarizam vas izolira od ostalog svijeta, zatvara vas u umjetni univerzum u kojem nemate mjerila za uspoređivanje. Totalitarna država nastoji, pod svaku cijenu, kontrolirati misli i osjećaje svojih podanika barem u istoj mjeri u kojoj kontrolira njihove postupke."[23]

Moć pomoću koje se vlada potiče samo iz jednog izvora, a to je, kako navodi Baudrillard, "suptilno rješavanje moći"[24], Moć je dakle ono što dajemo, čega se odričemo, davanje moći predstavlja istovremeno i poziv na odgovornost i kaznu onima kojima je prenosimo. Stoga i država svoju moć daje u liku institucija (zatvori, proizvodni pogoni, bolnice, ludnice i škole) koje su "gusta mreža odnosa koje Foucault naziva mikrofizikom moći. Ta se moć ne kazuje jednostavno kao obaveza ili zabrana nad onima koji je nemaju. Ona ih opsjeda, prenosi se na njih i kroz njih. Pritišće ih a oni se opiru njezinu stisku."[25]

Moć okarakterisana na ovaj način ima, dakle, stalnu potrebu da bude prenošena, te na taj način jednom dovoljno akumulirana, ona ima tenziju da vlada cijelim ljudskim mirkokosmosom, a preko čovjeka i svijetom – makrokosmosom.

[23] Orwell, George, „Zašto pišem i drugi eseji", August Cesarec, Zagreb, 1983., str. 91.

[24] Baudrillard, Jean, Inteligencija zla ili pakt lucidnosti, Naklada Ljevak, Zagreb, 2006.

[25] Pobrić, Edin, "Priča i ideologija: semiotika književnosti", Centar SAMOUPRAVA, Sarajevo 2016., str. 183. – 184.

Literatura:

Baudrillard, Jean, Inteligencija zla ili pakt lucidnosti, Naklada Ljevak, Zagreb, 2006.

Bentham, Jeremy, "Panopticon versus New South Wales", Works, izdanje Bowring, T. IV.,

Filipović, Vladimir, "Filozofisjki rječnik", Matica Hrvatska, Zagreb, 1965.,

Fuko, Mišel, „Nadzirati i kažnjavati nastanak zatvora", Izdavačka Knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci * Novi Sad, 1997.,

Kami, Alber, „Pobunjeni čovek", Kontrast, Beograd, 2021.,

Lacan, Jacques:" Četri temeljna pojma psihoanalize", Biblioteka Psiha, Zagreb, 1986.,

Miller , Jacques-Alain, "Jeremy Bentham's Panoptic Device", The MIT Press, October, Vol. 41 (Summer, 1987),

Orwell, George, „Zašto pišem i drugi eseji", August Cesarec, Zagreb, 1983.,

Pobrić, Edin, "Priča i ideologija: semiotika književnosti", Centar SAMOUPRAVA, Sarajevo 2016.,

https://enciklopedija.hr/ (20.III 2024., 20:33 h.).

Izvori:

Atwood, Margaret, "Sluškinjina priča", Buybook, Sarajevo, 2020.,

Eshil, "Eshilove tragedije"; prev. Koloman Rac, Matica hrvatska, Zagreb, 1918.,

PANOPTICON – VISIBLE AND UNVERIFIABLE POWER

Abstract

Jeremy Bentham presents the panopticon as a special institution, tightly closed in itself, presenting it as a utopian model of perfect imprisonment, a cruel and expertly made cage, which is polyvalent in its application, serves to punish prisoners, treat the sick, teach students, guard the insane, supervising workers, forcing beggars and idlers to work. Its effectiveness in distributing the power of control is made possible by no other tool than that of architecture and geometry, acting directly on individuals, giving spirit power over spirit. The structure of the panopticon provides the supervisor with constant visibility along the axis of the ring, and neutralizes the danger of inmates' rebellion, escape attempts, bad mutual influence, fear of mutual violence in the case of lunatics, and no cheating on exams, arguments, or noise in the case of students. From there, it is not necessary to constantly monitor the detainee, the effect of the panopticon consists in the fact that the detainee knows that he can be the subject of someone's observation at any moment. Therefore, Bentham established the principle that power must be visible and unverifiable.

Keywords*: Panopticon; power; Michel Foucault; Jeremy Bentham; social control.*

UDK 316.74:338.48
UDK 338.48
Izvorni naučni rad

Damir Kukić

TURIZAM – FENOMEN GLOBALNOG DRUŠTVA

Sažetak

Turizam je postao jedna od najznačajnijih djelatnosti koja prevazilazi političke, geografske i kulturološke granice. To je djelatnost koja ima globalni karakter i koja, osim što je značajna za ekonomski rast, ima sve veću ulogu u poboljšanju kvalitete života. Turizam utječe na društveni proizvod i bruto nacionalni dohodak, zatim na sve privredne aktivnosti koje učestvuju u kreiranju turističke ponude, kao i na zaposlenost stanovništva i nivo društvenog standarda. Bitna funkcija turizma jeste i promocija međukulturnog razumijevanja i očuvanja lokalne kulture i baštine. U svim tim procesima novi mediji i digitalna tehnologija omogućavaju da se turizam kontinuirano razvija. Mediji postaju ključni faktor u modeliranju i promociji turističkih destinacija, te u komunikaciji koja određuje turističku ponudu i potražnju.

***Ključne riječi**: turizam, novi mediji, funkcije turizma, promocija, održivi razvoj*

Uvod

Iako je čovjek oduvijek putovao iz svog rodnog okruženja u druga mjesta i područja, turizam je fenomen modernog doba i procesa globalizacije. Organizirana turistička putovanja zabilježena su i tokom 19. stoljeća, ali se tek 50-tih godina prošlog stoljeća turizam počinje posmatrati i istraživati kao bitna društveno-ekonomsko-kulturološka pojava. Posljednjih nekoliko decenija turizam je postao globalnim fenomenom koji ima svoje višestruke efekte i posebne dimenzije.

Putovanja ljudi i njihova privremena promjena mjesta stalnog boravka radi razonode, zadovoljavanja kulturnih, obrazovnih ili zdravstvenih potreba, mogu se pratiti duboko u prošlost. Međutim, ovakva pomjeranja i putovanja su dobila masovan karakter tek u novijoj povijesti. Turizam je vremenom postao aktivnost globalnih razmjera koja prevazilazi političke, geografske i kulturne granice. Tome su pogodovali brojni faktori – bolji životni standard velikog broja ljudi, povećanje slobodnog vremena, unapređenje saobraćajne infrastrukture, povećanje hotelskih i smještajnih kapaciteta, brža i jednostavnija komunikacija, samo su neki od tih faktora.

Turizam je postao djelatnost koja je vrlo bitna s nekoliko aspekata. Turizam ima svoje posebno mjesto u promociji i zaštiti kulturne i prirodne baštine, otvaranju nacionalnih granica, te međudržavnoj i međukulturalnoj suradnji, a njegov razvoj ima svoje direktne i veoma bitne utjecaje u oblasti ekonomije. Zbog svega toga turizam je danas jedna od djelatnosti koja se najbrže razvija i bez koje se ne može zamisliti niti jedna nacionalna privreda.

Značaj turizma

Turistička putovanja i turizam su fenomeni koji su bili prisutni duboko u ljudskoj prošlosti. Ipak, mnogi teoretičari se slažu da se turizam, onakav kakav ga poznajemo danas, pojavljuje u 18. stoljeću i vezuje za koncept *Grand Toura* – uobičajen naziv za putovanja, najčešće vrlo bogatih ljudi iz sjevernih i zapadnih dijelova Evrope, radi upoznavanja s kulturnim i umjetničkim blagom i dostignućima u Italiji. Takva putovanja su, ipak, bila ograničena na mali broj ljudi, tako da tek u 20. stoljeću turizam postaje masovni fenomen.

Ono što je bitno za određivanje pojmova turizma, turiste i turističkog putovanja jeste da su se ti pojmovi, u modernom kontekstu, određivali prema kriterijima: turističko putovanje podrazumijeva boravak neke osobe (turiste) izvan mjesta stalnog boravka u bilo kojem trajanju kraćem od jedne godine; taj boravak izvan mjesta življenja podrazumijeva trošenje novca zarađenog u stalnom

mjestu boravka i status osobe koja ne obavlja lukrativne poslove (ne zarađuje sredstva) prilikom tog boravka.

Turista se tako može odrediti kao osoba koja napušta mjesto stalnog boravka (mjesto življenja) i odlazi na drugo odredište gdje ostaje određeno vrijeme i gdje ne ostvaruje nikakve prihode. Takva putovanja, koja mogu trajati od nekoliko sati (neke definicije insistiraju na putovanju koje podrazumijeva najmanje jednu noć provedenu u drugom mjestu) do 12 mjeseci, jesu turistička putovanja, a turizam se, prema WTO (Svjetska turistička organizacija), smatra djelatnošću koja podrazumijeva sve turističke aktivnosti domaćih i stranih turista na području jedne države, kao i turističke aktivnosti domaćih turista u inostranstvu.

Inače, nekoliko definicija turizma mogu pojasniti o kakvom fenomenu se radi, odnosno koji su ključni aspekti i elementi turizma. Tako UNWTO (United Nations World Tourism Organization) smatra da je turizam „društveni, kulturni i ekonomski fenomen koji podrazumijeva kretanje ljudi u zemlje ili mjesta izvan njihovog uobičajenog okruženja u lične ili poslovne / profesionalne svrhe“ (UNWTO, 2008). Međunarodno udruženje naučnih eksperata u turizmu insistira da turizam podrazumijeva putovanja izvan mjesta stalnog boravka, ali i da ne mora uključivati noćenje izvan tog mjesta.

Jedna od definicija turizma, koja se veoma često koristi, autora Hunzikera i Krapfa, ističe da je turizam „skup odnosa i pojava koje proizilaze iz putovanja i boravka posetilaca nekog mesta, ako se tim boravkom ne zasniva stalno prebivalište i ako s takvim boravkom nije povezana nikakva njihova privredna delatnost“ (prema Andreis, Carioni, 2019:336). U suštini većina referentnih deficija turizma ističe iste: aktivnosti (putovanje, kretanje), komponente (privremeni boravak izvan stalnog mjesta prebivališta u nekom drugom mjestu) i ciljeve (radi odmora, rekreacije, kulturnih potreba, zabave, zdravlja, kupovine, vjerskih razloga) koji nisu lukrativni (Andreis, Carioni, 2019:337).

Ono što je posebno bitno jeste da te definicije ukazuju i na suštinske elemente i aspekte turizma. Tako se ističe kako je turizam fenomen koji uključuje nekoliko aspekata i dimenzija kao što su društvena, kulturna i ekonomska. Često se ova klasifikacija kreira tako da se izdvaja politička komponenta i funkcija, a društvena dimenzija turizma podrazumijeva i njene kulturne i ekološke aspekte; kulturna dimenzija turizma potencira njegovu ulogu u međukulturnoj i međudržavnoj suradnji i razumijevanju; ekonomska dimenzija ukazuje na značaj turizma za privredu, BDP neke države i životni standard građana.

U ovom radu turizam se posmatra kao djelatnost koja, prije svega, predstavlja društveni, politički i ekonomski fenomen. Neki od najvažnijih aspekata društvene dimenzije turizma su kulturni, ekološki, obrazovni, te zdravstveni i vjerski. Ipak, u okviru ove dimenzije turizma ističu se, prije svih, ove aktivnosti i utjecaji (Čerović, Brdar, Knežević, 2022:11) :

- "promovisanje međukulturnog razumevanja
- podsticajna vrednost turizma u očuvanju lokalne kulture i nasleđa"
- promovisanje socijalne stabilnosti kroz pozitivne ekonomske rezultate".

Upravo turizam i turistička putovanja omogućavaju da se turisti upoznaju s kulturama drugih zemalja i nacija, kako u svojoj zemlji tako i u inostranastvu. Kroz te kontakte i upoznavanja stvara se veći stupanj međusobnog razumijevanja, te ukidanja negativnih stereotipa i straha od Drugih. Stoga nije ni čudno da su kulturne potrebe i motivi, te želja da se vide i upoznaju kulturne vrijednosti širom svijeta, upravo ono što pokreće veliki broj ljudi na turistička putovanja.

Kulturni turizam se može posmatrati s nekoliko aspekata. Tako je s turizmološkog aspekta kulturni turizam „kretanje turiste motivisano kulturnim razlozima" (Đukić-Dojčinović, 2005:15), posmatrano s kulturološkog aspekta kulturni turizam je „promocija oživljenih kulturnih dobara i pejzaža jednog grada (regiona, države) ...." (Đukić-Dojčinović, 16), a posmatrano iz ugla marketinga i odnosa s javnošću „kulturni turizam je upravljanje ugledom jednog mesta, regiona ili države, zasnovanom na kulturnim dobrima i pejzažima „ (Đukić-Dojčinović, 16).

Kroz kulturnu dimenziju turizma se potenciraju vrijednosti koje putem kulturnog naslijeđa i umjetnosti, te kulturnih događaja i običaja stimuliraju privlačnost i kontakte među pripadnicima različitih kultura, a istodobno potiču užitak u (starim i novostvorenim, materijalnim i nematerijalnim) vrijednostima. Na taj način turizam promovira kulturne različitosti, afirmira poštivanje različitih identiteta i interkulturalnog identiteta, te omogućava demokratizaciju pristupa i učešća u kulturi.

Turista, čiji su osnovni motivi putovanja povezani sa zadovoljavanjem kulturnih potreba, jeste osoba koja aktivno traži i otkriva različitosti, te istražuje autentična kulturološka iskustva (Smith, 2003:35). Takva vrsta turiste ima različite potrebe i teme interesovanja – u turiste kojima je bitna kultura ubrajamo različite vrste turista - od onih koje su estete, pa istraživači antikvarijata i historijske baštine, zatim posjetioci festivala i manifestacija, te istraživači prirodnih, društvenih i duhovnih (vjerskih) vrijednosti (Smith, 36-37).

Kulturološki elementi turizma dugo godina su bili povezani sa obrazovanjem, odnosno tek krajem 20. stoljeća dolazi do promjene i prihvatanja kulturne dimenzije kao posebnog fenomena turističke djelatnosti. Promjena je izazvana transformacijom generalnog stava o značaju kulture, a, od onih elemenata koji su uvjetovali te promjene vezane za kulturni turizam, izdvajamo ove: želja za direktnim oblicima iskustva, povećanje značaja nematerijalne kulturne baštine, povećan stupanj mobilnosti ljudi i olakšan pristup drugim kulturama, povećanje stope zapošljavanja i prihoda u kulturnom turizmu, povezivanje kulturnog turizma s kreiranjem identiteta pojedinih nacija i država, povećan pristup informacijama iz oblasti kulture i kulturnog turizma zahvaljujući novim medijima i tehnologijama (OECD, 2009:19-20).

Obrazovna funkcija turizma je veoma bliska ovoj kulturnoj. Putovanja u druga mjesta omogućavaju dobijanje informacija o tim mjestima, njihovim stanovnicima i kulturnim vrijednostima. Na temelju tih informacija kreira se novo znanje – ono što je značajno jeste da je to proces u kojem raste znanje turista o mjestima koja posjećuju, ali i znanje domaćeg stanovništva o turistima i područjima iz kojih dolaze i o kulturama kojima pripadaju.

Bitno je istaknuti još jednu funkciju društvene dimenzije turizma – zdravstveni značaj. Naime, sve je veći broj turista koji se, posljednih godina, uključuje u zdravstveni turizam (Njegovan, 2016:42). Ono što je značajno jeste da zdravstveni turizam ne podrazumijeva samo korištenje različitih medicinskih i zdravstvenih ustanova radi liječenja, nego i postupke i aktivnosti koje turisti poduzimaju radi prevencije i zaštite svog zdravlja – odmor, rekreacija, sportski i rekreativni turizam. Ovi oblici turizma imaju sve veći broj korisnika i sljedbenika.

Ekološki aspekt turizma je prisutan na dva nivoa – na jednom se ukazuje na činjenicu da masovna turistička putovanja i razvoj turizma, bez odgovornog i strateškog pristupa, mogu donijeti brojne velike negativne posljedice (uništavanje prirodnih resursa, zagađivanje, devastaciju okoliša, uništavanje kulturne baštine); na drugom nivou se ističe uloga koju turizam može i treba imati kada je riječ o njegovom pozitivnom djelovanju na okoliš i životnu sredinu: zaštita i očuvanje kulturne i spomeničke baštine, očuvanje šuma, zaštita rijeka, jezera, mora i plaža, otvaranje nacionalnih parkova, zaštita životinja.

Značaj turizma na ekološka pitanja uočen je davno – još 1992. godine u Rio de Janeiro je usvojena rezolucija Konferencije Ujedinjenih nacija o životnoj sredini i razvoju poznata kao Agenda 21. Ova agenda je posvećena strateškom pristupu umanjenja i poništenja negativnih posljedica izazvanih turističkim putovanjima. Ekološka dimenzija turizma, također, pokazuje

odgovornost neke zajednice i njenu sposobnost da se razvija bez uništavanja prirode i bez opterećivanja fonda prirodnih rezervi zemlje i postojećih kapaciteta infrastrukture i naseljenog prostora.

Politički značaj turizma se ogleda već u činjenici da su Ujedinjene nacije posebnom rezolucijom proglasile 1967. godinu za „godinu turizma“ čime je istaknuta uloga turzima u afirmaciji mira kao jedne od najvažnijih vrijednosti. U tom kontekstu se turizam identificira kao bitan faktor za očuvanje mira u svijetu – putovanja u druge zemlje i susreti s tamošnjim vrijednostima, običajima i stanovnicima, predstavlja nezamjenjiv način za bolje upoznavanje i razumijevanje ljudi iz različitih zemalja.

Politički značaj turizma počiva i na spoznaji turista da je neka država, osim što posjeduje adekvatne i atraktivne turističke destinacije, ujedno i – bezbjedna. Na taj način ta država poboljšava svoj rejting i jača političku poziciju na globalnom planu. To sve doprinosi i unapređenju *image-a* te države što dodatno privlači ne samo strane (i domaće) turiste nego i mnoge druge partnere iz oblasti privrede (investitori koji ulažu u ekonomske projekte, saobraćajnu i receptivnu infrastrukturu), kulture (organizacija međunarodnih manifestacija, kulturnih događaja i festivala) i sporta (velika sportska takmičenja – olimpijske igre, svjetska i kontinentalna prvenstva, finalna takmičenja).

Mnogi autori smatraju ekonomsku dimenziju turizma jednom od najvažnijih, ili, barem, kao onu dimenziju koja potvrđuje da je turizam fenomen koji ima globalni karakter. Turizam je djelatnost koja se pojavljuje kao veoma bitan ekonomski faktor i u okviru globalnih privrednih kretanja, odnosno kao bitna komponenta u razvoju svjetske ekonomije. Turizam ima svoju ekonomsku funkciju i to ostvarujući direktne i indirektne efekte na ekonomske procese i rad različitih privrednih subjekata. Neki od direktnih efekata, koje su u svojim analizama istakli autori Unković i Zečević, uključuju slijedeće:

- „uticaj na društveni proizvod i nacionalni dohodak,
- uticaj na razvoj privrednih delatnosti koje čine turističku privredu,
- uticaj na platni bilans posmatrane zemlje,
- uticaj na zaposlenost stanovništva i nivo životnog standarda,
- uticaj na investicionu aktivnost i strukturu i
- uticaj na brži razvoj nedovoljno razvijenih zemalja i područja“ (prema Čerović, Brdar, Knežević, 20-21).

Prema podacima UNWTO tokom 2019. godine u međunarodnom turizmu je učestvovalo 1.460 miliona turista koji su, na svojim putovanjima, potrošili 1.481 milijardu američkih dolara (UNWTO, 2020). Samo ovi podaci ukazuju na to koliko je turizam poseban fenomen koji se odlikuje svojom masovnošću i globalnim karakterom. Njegov utjecaj na društveni proizvod i nacionalni dohodak, mnogi autori smatraju najvažnijim direktnim efektom koji turizam ima na neku državu i njeno stanovništvo.

Tako podaci WTTC (World Travel & Tourism Council) iz 2021. godine ukazuju da je ukupan doprinos turizma u BDP-u Sjedinjenih Američkih Država bio 8,6%, Kine 11,6%, Njemačke 9,8%, Italije 13,1%, Francuske 8,5%, Brazila 14,1%, a Saudijske Arabije 9,8% (prema Čerović, Brdar, Knežević, 23-24). Jedan od bitnih direktnih efekata turizma je i onaj koji turizam ostvaruje na privredne djelatnosti koje čine turističku privredu, odnosno na: ugostiteljska i trgovinska preduzeća, finansijske institucije, turističke i vodičke agencije, ustanove i institucije kulture, industriju zabave, osiguravajuće kompanije, sportska društva i institucije, zdravstvene institucije.

Turizam ostvaruje svoj direktni utjecaj i na platni bilans neke države. Devizni priliv od turizma (dolaska stranih turista) već godinama je veoma bitan izvor sredstava za razvoj pojedinih zemalja i predstavlja jednu od značajnih stavki u državnom / nacionalnom platnom bilansu. Podaci UNWTO ukazuju kako je turizam bio treća izvozna kategorija u svijetu u 2019. godini, odmah iza izvoza goriva i hemikalija, a ispred automobilske proizvodnje i hrane (UNWTO, 2020). Isti izvor ilustrira kako je u 2019. godini turizam činio oko 8% ukupnog svjetskog izvoza, te oko 28% svjetskog izvoza usluga.

Turizam ima svoje direktne utjecaje i na zapošljavanje stanovništva. Tome pogoduje njegova struktura, fleksibilnost, ali i sve veća popularnost. Turizam je djelatnost, koja je opstala, uprkos pandemiji čije strašne efekte je obilježila 2020. i dio 2021. godine, te se vrlo brzo oporavila i nastavila rast tokom protekle dvije godine. U turizmu je sve veći broj zaposlenih, a procjena je da će se u turizmu, u narednim godinama, zapošljavati veći broj ljudi nego u ostalim privrednim djelatnostima, posebno imajući u vidu da je tokom 2022. godine u turizmu otvoreno oko 22 miliona novih radnih mjesta ili 7,9% više u odnosu na 2021. godinu (WTTC, 2023).

Ono što je posebno značajno jeste da je turizam djelatnost u kojoj se zapošljava veći broj žena nego u drugim privrednim sektorima. Isto to važi i za zapošljavanje mladih – u evropskim zemljama OECD-a (Organization for Economic Cooperation and Development) u turizmu je zaposleno oko 47% osoba koje imaju do 34 godine starosti, dok je taj podatak za čitavu privredu znatno manji i iznosi 32%. Značajno je i to što turizam, direktno i indirektno, omogućava zapošljavanje u ruralnim i nerazvijenim područjima u kojima je, osim turizma, teško ili nemoguće pokretati neke druge privredne aktivnosti.

Osim direktnih efekata na ekonomiju neke zemlje / nacije, turizam ostvaruje i brojne indirektne efekte i utjecaje. Prema klasifikaciji autora Unkovića i Zečevića, najbitniji indirektni efekti i funkcije turizma su (prema Čerović, Brdar, Knežević, 21):

1. multiplikativna,
2. induktivna,
3. konverziona,
4. zapošljavanje u uslužnim djelatnostima,
5. doprinos razvijanju nerazvijenih zemala,
6. postizanje ravnoteže u robno-novčanim odnosima,
7. funkcija turizma u međunarodnim ekonomskim odnosima.

Indirektni utjecaji turizma na ekonomiju podrazumijevaju utjecaje turizma na one djelatnosti koje ne učestvuju direktno u turističkoj potrošnji i zadovoljavanju potreba turista nego doprinose kreiranju ukupnog asortimana turističkih usluga i aktiviranju svih privrednih aktivnosti koje učestvuju u stvaranju turističkih proizvoda i turističke ponude. Neke od najbitnijih privrednih djelatnosti koje su indirektno uključene u proces kreiranja tursitičke ponude i turističkog proizvoda su: poljoprivreda, industrija, građevinarstvo, saobraćaj i transport.

Multiplikativna funkcija turizma ukazuje na njegove mnogobrojne efekte. U turizmu multiplikativni efekti su „oni ekonomski uticaji nastali promenom nivoa ili obrasca turističkih zadataka“ (prema Čerović, Brdar, Knežević, 32). To, u stvari, znači da novac, koji dolazi u jednu zemlju od stranih turista, protiče kroz mnoge druge privredne i neprivredne djelatnosti i sektore u toj zemlji, te dodatno utječe i pospješuje njihov razvoj, a time i razvoj čitave zemlje.

Ovdje do izražaja dolazi koncept multiplikatora koji je zasnovan na tome da je uspjeh „u prodaji jednog preduzeća zavisan od kupovine robe i usluga od drugih u lokalnoj ekonomiji, odnosno to znači da su industrijski sektori jedne ekonomije međuzavisni“ (prema Čerović, Brdar, Knežević, 32).

Induktivna funkcija turizma ima pozitivan utjecaj na povećanje proizvodnje. Određivanje induktivne funkcije turizma podrazumijeva da osnovni interes nositelja ekonomskih aktivnosti jedne turističke destinacije nije isključivo turistička potrošnja niti izravna dobit od prodaje svojih proizvoda i usluga turizmu, već uloga te turističke potrošnje u indukciji povećanih ukupnih efekata proizvodnje i pružanja usluga.

Konverziona funkcija turizma je, također, veoma bitna s aspekta indirektnog utjecaja turizma na privredu jedne zemlje, odnosno njenih regija. Ova funkcija turizma podrazumijeva sposobnost turizma da učestvuje u pretvaranju neprivrednih resursa i područja u privredne, koji, da nema turizma ili da ti resursi i te regije nisu uključeni u turističke tokove, ne bi ostvarivali nikakve ekonomske efekte niti prihode.

Ovih nekoliko elemenata ukazuju na značaj turizma u modernom svijetu. Prema svim raspoloživim podacima turizam je djelatnost koja ima svoju perspektivu u budućnosti jer će se i dalje samo razvijati. Turizam je djelatnost koja, očito, može predstavljati veoma značajan izvor prihoda i faktor razvoja što je posebno bitno za zemlje u razvoju i za nerazvijena područja koja imaju određeni turistički potencijal.

Digitalni marketing

Mnogi podaci i trendovi ukazuju da će se turizam, u budućnosti, samo razvijati i poprimati još veće razmjere od ovih aktualnih. To ilustriraju podaci o tome kako je turizam postao prisutan u svim dijelovima svijeta, te kako nakon godine stagnacije izazvane pandemijom stalno raste broj turista i obim međunarodnog turističkog prometa. Istovremeno, kontinuirano se povećava turistička potražnja, a raste i udio turističkih prihoda u svjetskom bruto društvenom proizvodu.

Povećavaju se i sredstva koja ljudi širom svijeta izdvajaju za svoja turistička putovanja i zadovoljavanje turističkih potreba. Također, sve je veći broj receptivnih zemalja, odnosno zemalja koje osmišljavaju svoje turističke destinacije i kreiraju svoju turističku ponudu, kao i ruralnih i nerazvijenih područja koja nastoje aktivirati svoje turističke potencijale i atrakcije. U svemu tome

značajnu ulogu imaju novi mediji i digitalna tehnologija jer omogućavaju efikasnije funkcioniranje strategije marketing mixa i bržu komunikaciju s velikim brojem potencijalnih turista.

Principi marketinga, koje je postavio autor Kotler, podrazumijevaju strateški pristup, analiziranje, organiziranje, planiranje i kontrolu svih aktivnosti neke firme, komunikaciju sa kupcima i istraživanje njihovih zahtjeva, a s ciljem da se zadovolje želje i potrebe tih kupaca, te ostvari prihod za firmu. Na ovim elementima je kreirana i Krippendorfova postavka o marketingu u turizmu prema kojoj je to „sistematsko koordinirano prilagođavanje poslovne politike preduzeća turističke privrede, kao i turističke politike države na lokalnom, regionalnom, nacionalnom ili internacionalnom nivou u cilju postizanja optimalnog zadovoljenja potreba određenih grupa potrošača i ostvarivanja, na toj osnovi, odgovarajuće dobiti“ (prema Čerović, Brdar, Knežević, 107).

U suštini, danas marketing nema samo poslovnu funkciju: „to je filozofija, način razmišljanja, te način strukturiranja poslovanja“ (Kotler, Bowen, Markens, 2010:6). „Zadatak marketinga jest pružiti pravu vrijednost ciljnim klijentima, potaknuti ih na kupnju i zadovoljiti potrebe potrošača“ (Kotler, Bowen, Markens, 6). Ovi autori su ponudili i definiciju marketinga u turizmu – „marketing je socijalni i upravljački proces kojim pojedinci i skupine dobivaju ono što trebaju i žele putem stvaranja i razmjene proizvoda i vrijednosti s drugima“ (Kotler, Bowen, Markens, 13).

Suvremeni marketing mix je, praktično, prisutan u svim ljudskim djelatnostima. Tako je i s turizmom koji, ipak, ima neke svoje osobenosti. Unapređenje turizma podrazumijeva istraživanje i razumijevanje turističkog tržišta i potreba turista. Zbog toga primjena marketinga u turizmu insistira na analizi: „tipa potrošača, motiva putovanja, metoda, lokacija, prosječnog vremena boravka i posebno cijene“ (Andreis, Careoni, 337).

Marketing mix je koncept koji se, prema većini autora, najbolje može izraziti i realizirati kroz 4P: Product (proizvod) – Price (cijena) – Promotion (promocija) – Place (mjesto). Ovome se mogu dodati još tri elementa veoma značajna za turizam i marketinško-komunikacijske strategije (Andreis, Careoni, 339): People (ljudi) – Process (proces) – Physical Evidence (fizički dokaz).

Marketing u turizmu neprestano treba istraživati potrebe, želje i (ne)zadovoljstvo turističke klijentele; proces, u ovom kontekstu, podrazumijeva permanentnu komunikaciju s turistima i jasnu sliku o njihovim iskustvima prilikom korištenja turističkog proizvoda i turističke usluge; a fizički dokaz je adekvatna upotreba promotivno-komunikacijskih tehnika i sredstava s ciljem da se

turistima / kupcima omogući stjecanje svojevrsnih dokaza (slika, video klipova) i stvarne percepcije turističkih proizvoda i usluga.

U tom suvremenom konceptu marketing mixa, koji podrazumijeva i upotrebu digitalnog marketinga, posebno bitnu ulogu imaju Internet i novi mediji. Na temelju svojih karakteristika, zbog kojih su nazvani „novom avangardom" (Manovič, 2001), ili ocijenjeni kao univerzalnost bez totaliteta (Levy, 2001:91-102), novi mediji predstavljaju informacione tehnologije koje „sa strateškog aspekta mogu da doprinesu unapređenju i razvijanju novih turističkih proizvoda i usluga, uz poboljšanje organizacione efikasnosti i efektivnosti" (Čerović, Brdar, Knežević, 282).

Internet i novi mediji omogućavaju bržu produkciju i distribuciju informacija, kao i jednostavan i brz proces upravljanja rezervacijama i načinom plaćanja. Ovo sve, u stvari, ubrzava i olakšava komunikaciju između subjekata koji kreiraju i organiziraju turističku ponudu, s jedne strane, i korisnika turističkih usluga (turista), s druge strane. To, ujedno, označava i brzu i jednostavnu komunikaciju između svih onih koji učestvuju u turističkoj djelatnosti (brojni partneri i *stakeholderi*).

Internet i novi mediji omogućavaju lakše i preciznije praćenje stanja na turističkom tržištu, odnose ponude i potražnje, kretanje cijena i situacije u saobraćajnoj strukturi, tako da su postali nezaobilazno sredstvo svih onih koji organiziraju turističku ponudu, ali i svih (potencijalnih) turista koji traže i odabiru destinacije, te vrste smještaja, dužinu boravka i načine plaćanja. Novi mediji su te procese učinili znatno bržim, fleksibilnim i jasnim, a, što je veoma bitno s aspekta marketinga i promotivnih aktivnosti, omogućili su i lakše diferenciranje i pozicioniranje turističkih proizvoda.

Brojni subjekti u turističkoj djelatnosti koriste nove informacione tehnologije s ciljem da poboljšaju kvalitetu svog proizvoda i svojih usluga, unaprijede organizacijsku strukturu i vlastito djelovanje, kvalitetno kreiraju nove proizvode i usluge, istražuju tržišta, istražuju potrebe turista, modeliraju strategije i diverzifikacije za ulazak na nova tržišta, povećavaju efektivnost i umanje troškove, postižu prednosti u odnosu na konkurenciju, inoviraju poslovne i marketinške aktivnosti. Internet omogućava veći stupanj interakcije i, ono što je često korisnicima najbitnije, individualizacije. To je značajno i za sve one turističke subjekte koji se obraćaju potencijalnim potrošačima njihovih turističkih proizvoda i usluga jer se ciljano mogu slati selektivne i posebno kreirane poruke (sa specifičnim apelima) određenim grupama. Osim toga, tako ciljano odabrane

grupe potrošača, te posebno kreirane poruke za te grupe, kasnije se mogu lakše evaluirati i statistički obraditi, odnosno izmjeriti njihov efekat i reakcija turista.

Novi mediji su označili dolazak digitalnog doba i videosfere. Njihova upotreba je u odnosima s javnošću i promotivnoj komunikaciji uvjetovala i razvoj digitalnog marketinga koji je postao sastavnim dijelom integriranog marketinga i marketing mixa. Digitalni marketing podrazumijeva upotrebu svih onih pogodnosti koje nude novi mediji – to je jedan novi pristup razumijevanju i stvaranju baze podataka, komunikaciji s potrošačima, komunikaciji s medijima i upotrebi različitih medija konvergirajući njihove jezike u jezik digitalne tehnologije i algoritamske kodove.

Digitalni marketing omogućava bržu komunikaciju s različitim partnerima – ta komunikacija je sadržajem, apelima i podacima prilagođena konkretnoj grupi potrošača čime se povećava efikasnost i upotrebna vrijednost promotivnog materijala. Poruke mogu biti i personalizirane, dakle, prilagođene konkretnim osobama na temelju njihovih prijašnjih pojavljivanja i pretraživanja u virtualnom svijetu. Osim toga, u digitalnom svijetu se jednostavno i brzo mogu izmjeriti pojavljivanja potrošača (vrijeme koje provedu na nekom virtualnom mjestu, frekvencija pojavljivanja i reagiranja) što sve omogućava kreatorima turističke ponude da prilagode i obogate svoje proizvode i usluge prema potrebama i željama turističke klijentele.

Digitalni marketing i novi mediji, posebno usavršavanje Web 3.0, u budućnosti će dovesti do toga da će informacije nalaziti ljude, a ne ljudi informacije. U tom kontekstu, znatno manje vremena ćemo provoditi tražeći relevantne informacije, a to će omogućiti marketinškim i PR stručnjacima da provedu više vremena dizajnirajući i diseminirajući poruke za potencijalne potrošače. Takav pristup će, kao što je slučaj sa Google AdWords, omogućiti da korisnici i potencijalni turisti dobijaju ciljane poruke.

U uvjetima gdje će se upotreba novih medija i digitalne tehnologije samo povećavati, i gdje svaki primalac poruka ujedno može postati i kreator i diseminator poruka, (digitalni) marketing će imati još bitniju ulogu u svakoj poslovnoj i profesionalnoj politici. Poruke i kampanje će postati još više fokusirane na specifične korisnike, a takav jednostavan i direktan pristup ciljnoj grupi omogućava održavanje dubljih i stalnih odnosa između onoga ko organizira marketinške aktivnosti u turizmu i korisnika.

Paradigma koju su uspostavili novi mediji *from many to many*, omogućava organizatoru marketinške aktivnosti da dođe do ciljne grupe korisnika, ali, na isti način, omogućava i korisnicima da dođu do proizvođača koji su upoznati i bliže povezani s njihovim potrebama, što će voditi do dominacije individualiziranog odnosa, zamjenjujući tradicionalne pristupe u marketinškim aktivnostima i komunikacijskim procesima. Upotreba marketinga i novih medija u turizmu podrazumijeva da će osoblje u turizmu morati bolje poznavati korisnike (njihove osobne karakteristike i potrebe) i bolje poznavati digitalne medije.

Jedna od komponenti koja će se morati poznavati jeste i *web site*. To su postala digitalna mjesta koja potrošači prvo pretražuju kada se žele upoznati s ponudom i s rejtingom nekog privrednog subjekta. *Web site* ima zadatak da informira korisnike o nekoj organizaciji, preduzeću, ustanovi, te o njenoj ponudi. *Web site* nema samo funkciju da informira, nego on svojim dizajnom, mogućnošću pretrage i ostvarivanjem jednostavne dvosmjerne (i višesmjerne) komunikacije, treba da privuče i zadrži pažnju korisnika.

Web site ima funkciju i da omogući kreiranje kvalitetnog *image-a* nekog privrednog subjekta, te da unaprijedi kvalitet njegovih proizvoda i usluga, kao i da poveća prihode. Ova komponenta je veoma bitna u vrsti digitalnog marketinga koja insistira na konceptu vidljivosti i prepoznatljivosti – *Search Engine Marketing* – SEM – marketing putem pretraživača. Zbog toga je kvalitetan *web site* jedan od bitnih preduvjeta za postizanje uspjeha na tržištu, te je neophodno voditi računa o vidljivosti i dostupnosti sadržaja, brzini kojom se dolazi do informacija, dizajnu, postojanju alata za pretragu, te linkova drugih partnera i *stakeholdera*.

Bitan element digitalnih tehnologija i posljedica djelovanja novih medija jesu i društvene mreže (pojedini autori koriste izraz društveni mediji). To su posebne digitalne aplikacije koje omogućavaju stvaranje i razmjenu različitih sadržaja. Društvene mreže predstavljaju zajednice koje komuniciraju u virtuelnom svijetu, odnosno one predstavljaju „platforme za komunikaciju i saradnju koje se održavaju putem interpersonalne interakcije pojedinaca posredstvom alata ili medija“ (Čerović, Brdar, Knežević, 301).

Upotreba društvenih mreža je veoma korisna i, u doba digitalnog marketinga i dominacije novih medija, nezaobilazan element u procesima komuniciranja i marketinškog pozicioniranja. Neke od karakteristika upotrebe društvenih mreža (medija), a ujedno i prednosti, su: ostvaruju lakšu i bržu komunikaciju s velikim brojem potrošača (partnera), njihova upotreba je fleksibilna i jeftinija je od prethodnih modela komuniciranja, imaju veliku ulogu u stvaranju *branda* firme, omogućavaju

jednostavniju promociju, ali, istovremeno, omogućavaju različite promocije prilagođene proizvodima, potrošačima, te vremenu i prostoru.

Posebno su bitni mobilni telefoni i mobilna tehnologija u procesu komuniciranja između subjekta turističke ponude i turista. Ova komunikacija je, također, veoma brza i jednostavna, a sve je popularnija – prema pojedinim podacima tokom 2023. godine čak 5,44 milijarde ljudi je koristilo mobilni telefon (Digital 2023). Komunikacija putem mobilnih telefona omogućava direktan kontakt sa potrošačima – to komunikaciju čini još više presonaliziranom, a turisti se mogu informirati u realnom vremenu pretražujući web-stranice turističkih agencija, putem društvenih mreža, te različitih portala i aplikacija.

Mobilna telefonija, kao i razvoj novih medija i digitalne tehnologije, predstavljaju medije koji su omogućili brži razvoj globalizacije. Upravo su oni dio tog globalnog procesa, kao što je, uostalom to slučaj i sa turizmom. Nova sredstva komuniciranja će omogućiti još bržu, jednostavniju i atraktivniju komunikaciju između različitih partnera i subjekata u turističkoj djelatnosti. Na taj način će se i masovni mediji (klasični, novi i društveni) uključiti u proces stalnog i kontinuiranog razvoja turizma.

Turizam je već dugi niz godina prepoznat kao globalni fenomen. To ilustriraju i podaci koji su navedeni u ovom radu, kako oni koji pokazuju broj turista, tako i oni koji ukazuju na visinu prihoda ostvarenih od turizma i udjela turističke privrede u globalnom BDP-u. I najnoviji podaci i analize predstojećih trendova pokazuju kako se samo može očekivati porast broja turista, turističkih putovanja i noćenja, te povećanje prihoda od turizma i broja zaposlenih u turističkoj djelatnosti.

Neki od tih podataka pokazuju da je u međunarodnom turizmu tokom 2023. godine učestvovalo oko 1,3 milijarde turista, a to je 88% od broja turista iz pred-pandemijske 2019. godine; isto tako podaci otkrivaju da je u 2023. godini bilo 325 miliona turista više (ili 34%) nego 2022. godine (UNWTO, 2024). Slični su i podaci koji se odnose na prihode tako da analize ukazuju na mogućnost da će se turizam do kraja 2024. godine, u potpunosti, oporaviti i izjednačiti pokazatelje iz 2019. godine.

Završna razmatranja

Turizam je djelatnost koja ima svoje višestruke dimenzije. Ova djelatnost se može posmatrati i s društvenog, kulturološkog, zdravstvenog, političkog, ekonomskog ili s nekog drugog aspekta. Već to ukazuje na činjenicu da je riječ o djelatnosti koja ima svoje dodire i utjecaje s brojnim i različitim segmentima čovjekovog djelovanja. Samo kulturološka dimenzija turizma predstavlja posebno polje istraživanja i svojevrsnu matricu koja ukazuje na postojanje univerzalnih vrijednosti, te na stalnu potrebu za međukulturnim razumijevanjem i međudržavnom suradnjom.

Ekonomski značaj turizma je odavno prepoznat. Podaci koji ukazuju na razmjere turističkih putovanja, kao i podaci koji potvrđuju brojeve turističkih noćenja i ostvareni finansijski prihod, nedvosmisleno i direktno ilustriraju koliko je turizam rasprostranjen širom planete i koliko je bitan s aspekta jačanja nacionalnih privreda. Osim toga, dosadašnja iskustva i analize ukazuju kako je turizam veoma bitan za siromašna i nerazvijena područja jer, kroz aktiviranje prirodnih atrakcija i kulturne baštine, može postati temeljem njihove egzistencije i budućnosti.

Turizam će se u budućnosti samo razvijati. Ovo ilustriraju sve stručne analize i kada je riječ o povećanju broja međunarodnih turista i kada se analiziraju trendovi prihoda i udjela turističke privrede u bruto društvenom proizvodu. Sve to pokazuje kako je turizam već postao globalnim fenomenom koji, što je vrlo značajno, ima sve preduvjete da i dalje raste. Ono što je posebno bitno za čovječanstvo jeste da je turizam fenomen koji se posebno brzo razvija kada širom svijeta vladaju mir i ekonomski prosperitet.

Literatura

Čerović, Slobodan, Brdar, Ivana, Knežević, Miroslav (2022) : *Turizam – teorija i principi*. Beograd : Univerzitet Singidunum.

De Andreis, F. and Carioni, M. (2019) : A Critical Approach to the Tourism Management. *Open Journal of Apllied Siences*, 9, 335-341. https://doi.org/10.4236/ojapps.2019.95027

Đukić-Dojčinović, Vesna (2005) : *Kulturni turizam*. Beograd : Clio.

Kotler, Philip, Bowen, T. John, Markens, C. Jones (2010) : *Marketing u ugostiteljstvu, hotelijerstvu i turizmu*. Zagreb : MATE d.o.o.

Levy, Pierre (2001) : *Cyberculture*. Minneapolis : University Minnesota Press.

Manovič, Lev (2001) : *Metamediji*. Beograd : Centar za savremenu umetnost.

Njegovan, Zoran (2016) : *Ekonomika turizma i seoskog turizma*. Novi Sad : Poljoprivredni fakultet.

OECD (2009) : *The Impact of Culture on Tourism*. Paris : OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/industry-and-services/the-impact-of-culture-on-tourism_9789264040731-en

Smith, K. Melanie (2003) : *Issues in Cultural Tourism Studies*. London : Routledge.

Internetski izvori :

Glossary of Tourism Terms, 2008; https://www.unwto.org/glossary-tourism-terms; pristup 29.03.2024.

International Tourism Highlights, 2020 Edition; https://www.e-unwto.org/doi/epdf/10.18111/9789284422456; pristup 30.03.2024.

WTTC, Global Economic Impact and Trends 2021; Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.developmentaid.org/api/frontend/cms/file/2021/03/WTTC-EIR2021-global-infographic-Press-240321.pdf; pristup 30.03.2024.

WTTC, Global Economic Impact and Trends, 2023; https://wttc.org/research/economic-impact, pristup 30.03.2024.

https://www.unwto.org/news/international-tourism-to-reach-pre-pandemic-levels-in-2024, pristup 03.04.2024.

https://www.unwto.org/un-tourism-world-tourism-barometer-data, pristup 03.04.2024.

Digital 2023: Global Overview Report; https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report; pristup 03.04.2024.

TOURISM – A PHENOMENON OF GLOBAL SOCIETY

Abstract

Tourism has become one of the most important activities that transcends political, geographical and cultural boundaries. It is an activity that has a global character and which, apart from being important for economic growth, plays an increasingly important role in improving the quality of life. Tourism affects the social product and the gross national income, then all the economic activities that participate in the creation of the tourist offer, as well as the employment of the population and the level of the social standard. An important function of tourism is the promotion of intercultural understanding and preservation of local culture and heritage. In all these processes, new media and digital technology enable tourism to continuously develop. The media is becoming a key factor in the modeling and promotion of tourist destinations, and in communication that determines tourist supply and demand.

Keywords: *tourism, new media, functions of tourism, promotion, sustainable development*

UDK 316.77:004.8
Izvorni naučni rad

Milana Stijak

VJEŠTAČKA INTELIGENCIJA KAO ORUĐE METAMEDIJA

Sažetak

Era digitalizacije zahvatila je gotovo sve domene ljudskog djelovanja, pa je sasvim prirodno da, je u skladu sa tim, sveprisutnost novih tehnologija transformisala način na koji doživljavamo svijet oko sebe. Fokus istraživanja je složeni inteligentni sistem DALL·E 2 koji je programiran sa ciljem da uz korištenje vještačke inteligencije generiše digitalne slike po zadatim parametrima. U srži ovakvog sistema nalaze se dva komponenta koja su značajna kada se analizira fenomen interneta u cijelosti i njegov uticaj na auditorijum, a to je fenomen aktivnog korisnika uspostavljen kroz dvosmjernu komunikaciju čovjek - vještačka inteligencija i algoritam kao kreator virtuelne stvarnosti i faktor koji usmjerava svijest i obrazuje stavove auditorijuma.

Ključne riječi: *DALL·E 2, vještačka inteligencija, algoritam, aktivni korisnik, auditorijum*

Uvod

Bez dileme možemo da tvrdimo da živimo u jeku konstantnih i rapidnih tehnoloških promjena u čijem je fokusu umrežavanje informacija. Lev Manovič (Lev Manovich, 1960-) aktuelnu revoluciju novih medija koja se odvija pred našim očima objašnjava kao prelaz cjelokupne kulture na kompjuterski posredovane oblike proizvodnje, distribucije i komunikacije.[1] Novi mediji su sveprisutni i sveprožimajući; čini se da su računari, baze podataka i internet neophodni i ključni za fundamentalno razumijevanje svih fenomena koji okružuju savremenog čovjeka. Programiranje vještačkih svjetova na računaru koji omogućavaju izvođenje različitih simulacija u virtuelnoj realnosti jedno je od dostignuća savremenog doba koje u potpunosti mijenja čovjekovu percepciju svijeta koji ga okružuje.[2]

Jedan od najvećih izazova sa kojima se suočava humanistička misao u 21. vijeku je vještačka inteligencija. Vještačka inteligencija je esencijalni sastojak metamedija i na taj način ona postaje sredstvo kojim se on služi kako bi se određeni sadržaj usmjerio ka ciljnoj grupi korisnika i kako bi se formirala paralelna virtuelna stvarnost. Ipak, ova vrsta inteligencije se ne može u potpunosti poistovijetiti sa onim što se podrazumijeva inteligencijom svojstvenom čovjeku, i često dolazi do rasprave o tome da li je termin inteligencija uopšte adekvatan.[3]

Mediji i njihov auditorijum oduvijek su bili neodvojivi i međusobno zavisni jedni od drugih. Sklonost publike da vjeruje medijima propraćena je očekivanjem istinite informacije zauzvrat. Ipak, potencijal medija daleko nadrasta čisto informativnu ili zabavnu ulogu. Mediji tako postaju kreatori nove, zasebne stvarnosti, koju u datoj situaciji smatraju neophodnom za određenu ciljnu grupu i potom usmjeravaju masu da je prihvati kao istinitu. Ovakvo dejstvo medija može da u potpunosti promijeni čovjekovu psihološku strukturu, istovremeno manipulišući i na svjesnom i na podsvjesnom nivou. Na ovaj način privilegovana elita postepeno vodi javnost u pravcu željenih reakcija i modela ponašanja plasirajući im sopstvene ideje i stavove. Savremena tehnološka dostignuća još više olakšavaju i ubrzavaju ovaj proces koristeći se inteligentnim algoritamskih strukturama kako bi što jednostavnije dospjeli do što šireg auditorijuma. Krajem

[1] Lev Manovich, *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press, 2001, 19.
[2] Jovan Čekić i Jelisaveta Blagojević, *Moć i mediji.* Beograd: Centar za medije i komunikacije Fakulteta za medije i komunikacije, Univerzitet Singidunum, 2012, 379.
[3] John C. Lennox, *2084: Artificial Intelligence and the Future of Humanity.* Grand Rapids: Zondervan, 2020, 17.

prošlog vijeka Manuel Kastels (Manuel Castells, 1942-) je predvidio potpunu i drastičnu transformaciju naših istorijski proizvedenih sistema verovanja usljed novih tehnoloških sistema.[4]

Nil Postman (Neil Postman, 1931-2003) ukazuje na ubrzani razvoj nove vrste društvenog poretka koji podrazumijeva razilaženje sa tradicionalnim vjerovanjima. U ovakvom društvenom poretku dolazi do obožavanja tehnologije, tehnologija je izvor sveg zadovoljstva ali i vrhovni vođa koji izdaje naređenja koja se moraju bespogovorno slušati. Takvo stanje kulture koja svoje odobrenje traži u tehnologiji i opšte stanje duha u njoj prisutno Postman naziva *Tehnopolijom*.[5]

Korisnik kao koautor umjetničkog djela

Oblik umjetničkog izražavanja određen je karakteristikama medija, čega je bio svjestan i sam Maršal Makluan (Marshall McLuhan, 1911-1980), koji je tvrdio da je razlika između stare i nove umjetnosti suštinski razlika u korištenju medija.[6] Ako se isti sadržaj izražava u različitim medijima, efekti će biti izuzetno raznoliki. Mediji ne samo da određuju način i formu umjetničkog izražavanja već imaju nemjerljiv uticaj na prirodu i estetiku umjetničkih djela, što indirektno dovodi do promjena u umjetničkom mišljenju i konceptima.

Evidentno je da novi elektronski mediji kao što su to video ili kompjuter predstavljaju ogroman izazov svim do sada poznatim načinima umjetničkog izražavanja, što je iznjedrilo nekoliko novih umjetničkih rodova poput *digitalne umjetnosti, algoritamske umjetnosti, net art-a i AI umjetnosti (Artificial intelligence art)* Kada je riječ o AI umjetnosti, na scenu stupaju pojmovi kao što su kodovi, binarni sistemi, informacija; računar postaje glavna alatka, medij izražavanja, ali kreator onoga što u konačnici prepoznajemo kao umjetnički sadržaj. U poređenju sa tradicionalnim medijima, umjetnost i mediji koji se služe vještačkom inteligencijom su u neuporedivoj prednosti po tome što ne podliježu ograničenjima vremena i prostora, komuniciraju s publikom na inteligentan način, te integrišu virtuelni svijet i stvarnost. Pored toga, oni mogu prenijeti veliku količinu informacija brže nego prije i imaju i širi raspon prenosa, pa su lakše prihvaćeni od strane publike.[7] Stvaranje željene vizuelne predstave posredstvom vještačke inteligencije omogućava da svako postane idejni kreator likovne predstave u željenoj tehnici uz

[4] Manuel Castells, *The Rise of the Network Society.* Malden Mass: Blackwell, 1996, 357.
[5] Neil Postman, *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology.* New York: Vintage Books, 1993, 62.
[6] Marshall McLuhan, *Razumijevanje medija. Mediji kao čovjekovi produžeci.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, 2008, 47-53.
[7] Andy Lomas, "On Hybrid Creativity". *Arts* 7, no. 25 (2018): 38-48.

saradnju sa vještačkom inteligencijom i na taj način skine sa umjetnosti plašt nedodirljivosti kao nečega što je dostupno samo određenom broju privilegovanih pojedinaca.

DALL·E 2 je inteligentni sistem razvijen za kreiranje slika - ilustracija na zadatu temu na osnovu verbalnih opisa. Dostupan svakom korisniku interneta koji se prijavi na listu čekanja, on nudi širok spektar mogućnosti, uključujući stvaranje antropomorfizovanih verzija životinja i objekata, kombinovanje nepovezivih koncepata na uvjerljive načine, prikazivanje teksta i primjenu transformacija na postojeće slike. U srži ovakve umjetnosti je interaktivnost, ona počiva na komunikaciji koja se uspostavlja između čovjeka i mašine. Svoje zamisli čovjek uobličava u kratki verbalni opis i tako šalje informaciju ka bazi podataka koja sadrži ogroman broj pojmova i njihovih vizuelnih prikaza. Posredstvom vještačke inteligencije generiše se artificijelna i autentična digitalna slika.[8] Na *slici 1* prikazana je jedna od ponuđenih predstava koje su formirane na osnovu opisa: *3d render of a flying fish in Barcelona (3d prikaz leteće ribe u Barseloni).*

Slika 1. *3d render of a flying fish in Barcelona*, 2022.[9]

[8] OpenAI. *DALL·E: Creating Images from Text*. 2021. Accessed 4 September 2022. https://openai.com/blog/dall-e/.
[9] Slika je generisana 4. 9. 2022. godine.

Ovakva slika je ništa drugo do skup dematerijalizovanih informacija u bazi podataka računara. Kada se digitalizuju, ove informacije utiču na potpuno novi doživljaj vizuelnog. Kompjuterski posredovane predstave mogu da dostignu toliki nivo autentičnosti da se ne razlikuju po izgledu od fotografija. Sposobnost da se naprave nevidljive izmjene na fotografijama, kroz besprijekoran proces retuširanja i uređivanja ima za rezultat dovođenje u pitanje njihove prihvaćene „istine", njihov autoritet i autentičnost. To je stvorilo krizu vjerovanja koja u svojoj krajnjoj instanci ima političke implikacije.[10]

Fenomen poput DALL·E 2 svakako mijenja čovjekovu percepciju umjetničkog djela i umjetnosti, povlačeći sa sobom pitanje autorstva kao i druga fundamentalna pitanja umjetnosti. Umjesto pasivnog recepijenta umjetničkog djela, korisnik postaje aktivni koautor u stvaralačkom procesu. Aktivna participacija u kreiranju umjetničkog djela kroz nove tehnologije, od internet umjetnosti (net art-a) iz devedesetih godina prošlog vijeka, koji je omogućavao da se korisnik kreće u hipertekstualnom okruženju, do današnjeg dana, kada koegzistiraju najrazličitiji oblici AI umjetnosti, učinila je umjetnost dostupnu svima. Neki istraživači vide ovakvu vrstu umjetnosti kao vid humanizacije tehnologije usljed mogućnosti interaktivnosti koja je tu često prisutna.[11]

Jednosmjerna komunikacija odavno je prevaziđena, što pogotovo dolazi do izražaja sa razvojem metamedija interneta, kao posljednje karike u zatvaranju ere pasivnog auditorijuma. Masmedijski auditorijum više nego ikad karakteriše visok stepen participacije u komunikacijskom procesu. Analogno primjeru DALL·E 2, koji je pokazao da korisnik može da ima visok stepen učešća u kreiranju ideje, još je značajnije naglasiti učešće masmedijskog auditorijuma u razumijevanju i formiranju značenja medijskih poruka, kao i u složenim odnosima koji se uspostavljaju između subjekata i objekata komunikacije.

Iako je danas višesmjernost komunikacijskih procesa njihovo gotovo podrazumijevano svojstvo, nekoliko decenija unazad to i nije bilo u potpunosti evidentno, ali Stjuart Hol (Stuart Hall, 1929-) je toga bio itekako svjestan. U eseju „Kodiranje, dekodiranje" Hol iznosi kritiku široko uvriježenog poimanja procesa komunikacije kao „kružnog toga". Hol zapaža da o procesu komunikacije ne možemo govoriti kao o jednostranom, a pogotovo kada je riječ o medijskoj komunikaciji. Tako linearno shvatanje komunikacionog procesa: *pošiljalac–poruka–primalac*,

[10] Margot Lovejoy, *Digital Currents: Art in the Electronic Age.* London: Routledge, 2004, 155.
[11] Roberto Simanowski, *Digital Art and Meaning: Reading Kinetic Poetry, Text Machines, Mapping Art, and Interactive Installations.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011, 22.

kao i nepostojanje razumijevanja o složeno strukturisanim odnosima on vidi kao dva ključna problema u tradicionalnom shvatanju komunikacijskih odnosa. Ove ideje Hol iskazuje kroz analizu televizijske proizvodne strukture, zapažajući da to nikako ne može biti zatvoreni sistem, jer televizijski diskurs prikuplja teme i događaje iz šire društveno-kulturne i političke strukture čiji je sastavni dio, tako da auditorijum može istovremeno da bude i primalac i pošiljalac poruke. Uprkos međusobnoj povezanosti procesa proizvodnje i recepcije poruke, oni nisu identični, to su dva zasebna trenutka unutar cjelokupnog komunikacijskog procesa koji su uslovljeni i određeni društvenim odnosima. Takođe, značenje poruke nije fiksirano niti su primaoci poruke pasivni. Tako čovjek u ovakvom komunikacijskom sistemu poprima osobine interaktivnog bića sposobnog da istovremeno bude i pošiljalac i primalac.[12]

Govoreći o „umreženom" društvu koje je u usponu, Kastels takođe zapaža da je jednosmjerna komunikacija odavno prevaziđena kada je u pitanju obrada informacija i da su različiti načini komunikacije integrisani u interaktivnu mrežu. Različiti modaliteti ljudske komunikacije koji su dostupni - pisana, usmena i audiovizuelna komunikacija, konstitutivni su elementi većeg sistema hiperteksta i meta-jezika, što omogućava ponovno ujedinjenje svih dimenzija ljudskog duha kroz konstantnu interakciju između mozga, mašina i društvenog konteksta.[13] Nastankom i razvojem interneta omogućeno je grupisanje interesovanja i projekata, što je olakšalo i ubrzalo anarhično pretraživanje informacija prije postojanja globalne mreže. Na ovaj način uspostavljena je smislena komunikacija različitih grupa, pojedinaca i organizacija unutar svjetske mreže individualizovane interaktivne komunikacije.[14] Kastels zastupa mišljenje da novonastale virtuelne zajednice nikako ne mogu da se nazovu „nestvarnima", iako to nisu fizičke zajednice i ne slijede iste obrasce komunikacije i interakcije kao one. One djeluju na drugoj razini stvarnosti, ali ne postoje odvojeno od drugih oblika društvenosti.[15]

Teoretičar medija Maršal Makluan koji je anticipirao globalno umrežavanje ističe da računar uz pomoć tehnologije uviđa jedno duhovno stanje sveopšteg razumijevanja i jedinstva, pa se kao sledeći logičan korak nameće premošćivanje jezika u korist opšte kosmičke svijesti, koja je vrlo bliska ideji o kolektivnom nesvjesnom.[16] Elektronski mediji, uključujući i virtuelne, prema

[12] Stuart Hall, "Kodiranje i dekodiranje u televizijskom diskursu". *Hrvatski filmski ljetopis*. 9, br. 36 (2003): 169-174.
[13] Manuel Castells, *The Rise of the Network Society.* Malden Mass: Blackwell, 1996, 356.
[14] Ibid, 383.
[15] Ibid, 389.
[16] Marshall McLuhan, *Razumijevanje medija. Mediji kao čovjekovi produžeci.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, 2008, 75-76.

tome, donose jedinstvo u tehno-romantičnom stilu. Makluan prepoznaje u *globalnom selu*, u kome danas živimo, pradavni osjećaj koji se vezuje za kulturu prije pojave pisma, kada su čovjekova čula bila cjelovita i skladna, pa je on živio kao jedno sa samim sobom i sa okolinom. U takvoj plemenskoj kulturi komunikacija je bila izrazito interaktivna, a sa dolaskom pismenosti naglasak je stavljen na vizuelno umjesto na govor.[17]

Vještačke neuronske mreže i algoritmizacija života

DALL·E 2, kao novija verzija DALL·E, je generativni jezički model koji je u mogućnosti da konstruiše slike za širok opseg opisa koje je moguće izraziti jezički. To je vještačka neuronska mreža, jer stvara veze po uzoru na princip rada ljudskog mozga sastavljenog od ogromnog broja neurona, koji pojedinačno obavljaju jednostavne funkcije, ali zajedno su u stanju da vrše mnogo kompleksnije radnje. Princip učenja kod ovakvih sistema i algoritama odvija se automatski na osnovu iskustva koristeći se principom analogije. To se naziva mašinsko učenje. Kroz vještački generisane slike visokog stepena vjerodostojnosti evidentno je da manipulacija vizuelnim konceptima kroz jezik dosegnula visok nivo. Ono što izdvaja DALL·E 2 u odnosu na ranije sisteme za algoritamski generisane slike jesu izrazita brzina i preciznost, ali i tendencija ka tome da simulira neki element ljudske mašte, odnosno, da oponaša takav način funkcionisanja pomoću algoritma. DALL·E 2 algoritam treniran je da stvara brze asocijacije na osnovu desetina hiljada slika kojima je bio izložen kao i tekstualnim opisima koji su za njih vezani. Ipak, umjetničko djelo koje on stvori nije puka mješavina različitih slika, već autentična predstava zasnovana na neuronskim mrežama i njihovim algoritmima učenja.[18]

Programiranje algoritamskih struktura koje oponašaju ljudsku inteligenciju pronalazi svoju primjenu u metamediju gdje se ostvaruje nova vrsta međudjelovanja između čovjeka i algoritma sa ciljem poboljšanja i automatizacije određenih postupaka i djelovanja na internetu, ali to takođe može da ima šire političke, društvene i kulturološke konotacije. Novi načini protoka informacija koji se javljaju u savremenom dobu i naša zavisnost od njih daje onima koji su u poziciji da ih kontrolišu ogromnu moć da kontrolišu nas, stoga mediji postaju glavna politička arena, a da pritom nisu politički odgovorni.[19]

---

[17] Chris Horrock, *Marshall McLuhan i virtualnost.* Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2001, 42.
[18] Alberto Romero, *DALL·E 2, Explained: The Promise and Limitations of a Revolutionary AI*. Medium, 2022. Accessed 4 September 2022. https://towardsdatascience.com/dall-e-2-explained-the-promise-and-limitations-of-a-revolutionary-ai-3faf691be220.
[19] Manuel Castells, *The Rise of the Network Society.* Malden Mass: Blackwell, i.

Plasirajući različite informacije o kulturi, društvu, događajima ili sportu, masovni mediji oblikuju i usmjeravaju javno mnjenje. Koristeći se moćima informacije oni koji upravljaju medijima uspijevaju da, na osnovu svojih stavova, kreiraju novu percepciju stvarnosti među auditorijumom. Na sličan način algoritmi na internetu sve više utiču na ljudsko donošenje odluka u mnogim životnim domenima ili ih u potpunosti zamjenjuju, formiraju stavove i razvijaju nova interesovanja. Sve češće je moguće susresti se sa uslugama na internetu koje se zasnivaju na automatizovanim algoritamskim procesima selekcije, kao što su to preporuke ili oglasi. Uticaj algoritama je dalekosežan, on djeluje na više domena, prvenstveno na ekonomskom i društvenom domenu i potrebno ga je razumjeti u širem kontekstu trenutnih tehničkih i društvenih promjena. Sve više prisutna rastuća automatizacija i razvoj vještačke inteligencije u modernim, digitalizovanim društvima doveli su do algoritmizacije gotovo svih životnih domena.[20]

Već samim nastankom digitalnog računara bilo je nedvosmisleno jasno da on ima kapacitet da izvodi funkcije koje se u nekom smislu mogu nazvati inteligentnima. Postman smatra računar savršenom i esencijalnom mašinom za Tehnopoliju usljed metaforičke poruke koju on nosi u sebi, a to jeste poruka da smo mi mašine - mašine koje misle, naravno, ali ipak mašine. Čini se da kompjuter ima nadmoć nad svim segmentima ljudskog iskustva i života i time potvrđuje svoju tvrdnju pokazujući da „razmišlja“ bolje od nas.[21]

Manovič je svjestan važnosti uloge koju vještačka inteligencija igra u globalnim kulturalnim ekosistemima, predlažući korisniku šta je ono šta on treba da gleda, sluša, čita i kupuje; određujući do koga će doprijeti sadržaj koji on dijeli, i pomažući mu pri donošenju estetskih odluka kada kreira određeni sadržaj. U eri vještačke inteligencije potrebno je oformiti potpuno novi model razumijevanja medija i umjetnosti. Vještačku inteligenciju Manovič danas vidi kao ključni instrument modernih ekonomija, razvijen sa namjerom kako bi ih učinio efikasnijim, sigurnijim i predvidljivijim. Automatsko analiziranje slika i filtriranje prijava za posao samo su neki od primjera. Prepoznavanje objekata na fotografijama i automatsko prevođenje su funkcije sa kojima se srećemo na dnevnoj bazi i ne pridajemo im mnogo značaja, ali možda još uvijek nismo u potpunosti svjesni toga u kojoj mjeri je vještačka inteligencija upletena u kulturalni aspekt ljudskog života, usmjeravajući i automatizujući procese donošenja estetskih odluka i estetskog izražavanja.

[20] Natascha Just & Michael Latzer, “Governance by and of Algorithms on the Internet: Impact and Consequences”. In *Oxford Research by Encyclopedia of Communication.* Oxford: Oxford University Press, 2020, 1.
[21] Neil Postman, *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology.* New York: Vintage Books, 1993, 93.

Predlažući fotografije, video snimke, muziku ili čak druge osobe, ona stimuliše ponašanje, imaginaciju i utiče na odabire. U nastojanju da predvidi naše estetske odabire i interesovanja u budućnosti ona istovremeno preoblikuje i uspostavlja novo „estetsko ja". Njena integracija u svakodnevni život dovodi u pitanje budućnost kulture estetike i ukusa.[22] Upotreba algoritama u stvaranju umjetničkih djela svakako nije pronalazak 21. vijeka. Još šezdesetih godina prošlog vijeka umjetnici su se koristili algoritmima, ali samo kao instrumentom koji ostaje u domenu lične umjetničke kreacije i imaginacije, dok je danas algoritam postao mehanizam koji usmjerava imaginaciju miliona ljudi.

Kao jedan od segmenata sveobuhvatnog projekta vještačke inteligencije ističe se proces automatizacije medijske kreacije „visokog nivoa", gdje se od kompjutera zahtijeva da u određenoj mjeri razumije značenja ugrađena u objekte koji se generišu, to jest, njihovu semantiku. Virtuelno okruženje interneta omogućava da korisnik stupa u interakciju sa vještačkom inteligencijom, i uspostavlja se novi tip interfejsa čovjek-kompjuter. Posmatranje interneta kao jedne enormne medijske baze podataka, doveo je do preobilja informacija svih vrsta. Kao izlaz iz ovakve situacije javlja se ideja o softverskim agentima čija je funkcija automatsko pretraživanje relevantnih informacija; neki od njih funkcionišu po principu filtera, odnosno, dostavljaju male količine informacija prema korisnikovom odabiru.[23]

Oslanjanje na sveprisutne algoritamske strukture svakako bi u određenoj mjeri eliminisalo nedoumice, sumnje i dvosmislenosti i ubrzalo bi donošenje odluka. Sa druge strane, problem Tehnopolija, prema Postmanu, leži u tome što okruženi i namamljeni naizgled čudesnim efektima mašina vrlo često imamo tendenciju da ignorišemo ideje ugrađene u njima. Potiskivanjem svijesti za ideološko značenje tehnologija dopuštamo da upravo tehnologija određuje na koji način ćemo da konstruišemo svijet.[24]

[22] Lev Manovich. *AI Aesthetics.* Moscow: Strelka Press, 2019, 1-8.
[23] Jovan Čekić i Jelisaveta Blagojević, *Moć i mediji.* Beograd: Centar za medije i komunikacije Fakulteta za medije i komunikacije, Univerzitet Singidunum, 2012, 338-339.
[24] Neil Postman, *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology.* New York: Vintage Books, 1993, 80.

Zaključak

Površni pogled na fenomen DALL·E 2 kao na isključivo kratkotrajnu zabavu, puku igru korisnika koji se oduševljava magijom vještačke inteligencije koja se odvija pred njegovim očima, ostavio bi nas slijepima na društveno-političke i kulturološke implikacije koje se iza svega toga kriju. Iz ovog razloga, potrebno je zaći u širi kontekst stvari i okrenuti se ka medijskoj reprezentaciji ovakvog fenomena kroz isti medij čiji dio je i sam. Naime, od aprila 2022. godine, kada istraživačka laboratorija za vještačku inteligenciju Open AI najavljuje DALL·E 2 koji nadmašuje svoga prethodnika DALL·E sposobnošću kombinovanja koncepata, atributa i stilove u slike visokog stepena vjerodostojnosti, pa do septembra 2022. godine, kada DALL·E 2 postaje dostupan za širu javnost, svaki obožavatelj vještačke inteligencije i informacionih tehnologija mogao se na svakom uglu interneta susresti sa spektakularnim najavama i člancima posvećenim ovoj obećavajućoj senzaciji koja kombinuje vizuelnu umjetnost i algoritam. Višemjesečno iščekivanje rezultiralo je još većim interesovanjem javnosti koja je nestpljivo popunjavala listu čekanja za ovo „revolucionarno", „fascinantno", „impresivno", „nevjerovatno" i „moćno" dostignuće, kakvim su ga društvene mreže i članci proglašavali mjesecima unazad. DALL·E 2 neminovno povlači za sobom pitanje o stvarnom cilju ovog medijskog i umjetničkog fenomena. Bitno je imati na umu da u pozadini cijele priče o kreativnoj moći vještačke inteligencije stoji čovjek kao idejni pokretač za koga vještačka inteligencija ne predstavlja ništa više od oruđa kojim se on koristi kako bi strateški sproveo svoje zamisli i prenio određenu poruku ka auditorijumu. Autori DALL·E 2 vođeni su misijom stvaranja veštačke inteligencije koja koristi čovječanstvu. Oni ističu svoja uvjerena i nadanja da je upravo DALL·E 2 korak naprijed ka razvoju kreativnog izražavanja i ka dubljem razumijevanju načina na koji napredni sistemi vještačke inteligencije vide i razumiju naš svijet.[25] Međutim, ostaje opravdana sumnja da DALL·E 2 pod maskom interaktivnosti zapravo može da dovede do potpune pasivizacije pri čovjekovom kreativnom izražaju, gdje čovjek implementaciju svoje zamisli prepušta vještačkoj inteligenciji umjesto da sam iznalazi puteve i rješenja. Jasno je da je kreativnost prisutna samo u čovjekovoj ideji, ali ne i u načinu na koji se ta ideja sprovodi u konkretno djelo. Takođe, postoji i bojazan da digitalno

[25] Alberto Romero, *DALL·E 2, Explained: The Promise and Limitations of a Revolutionary AI*. Medium, 2022. Accessed 4 September 2022. https://towardsdatascience.com/dall-e-2-explained-the-promise-and-limitations-of-a-revolutionary-ai-3faf691be220.

generisane slike poput DALL·E 2 mogu da budu korištene u svrhu propagande i medijskih dezinformacija.

Algoritam kao sastavni dio savremenih medija komunikacije uprkos matematičkoj preciznosti ne garantuje istinitost, zbog čega je neophodna ekstremna opreznost kada se upustimo u interakcije sa njima. Fransis Bal (Francis Balle, 1939-) zapaža da mediji svoju moć zasnivaju na nemoći publike da se kritički postavi prema informacijama koje se pred njega stavljaju. Medijske obmane vrlo često lako nađu put do čovjekove svijesti kao lijepo upakovane dezinformacije i na taj način su mediji u stanju da dugo zadrže povjerenje auditorijuma.[26] Preobilje informacija na internetu često pravi konfuziju prilikom pokušaja da razlučimo istinito od lažnog. Zamka algoritamskih struktura leži u tome što su one često toliko nametljive i agresivne da korisnik postaje indolentan i pasivan bespogovorno prihvatajući ponuđeno. Upravo kritički stav prema serviranim informacijama je ključni faktor u borbi protiv onoga što Bal naziva nemoći publike.

Sa druge strane, teorija upotrebe i zadovoljenja nastoji da se oslobodi slike auditorijuma kao pasivne žrtve, nipošto ne zanemarujući sposobnost auditorijuma da aktivno tumači filmove, pjesme ili, u ovom slučaju, internet sajtove, članke i objave na društvenim mrežama. Ovakav pristup koji se intenzivno razvija tokom 70-ih godina prošlog vijeka se bavi analizom kako i zašto ljudi traže određene medije sa ciljem zadovoljenja specifičnih potreba. Često postavljano pitanje različitih teorija medija „šta mediji rade ljudima“ sada je zamijenjeno pitanjem „šta ljudi rade medijima?“[27] Teorija upotrebe i zadovoljenja raspravlja o tome kako korisnici namjerno i svjesno biraju medije koji će zadovoljiti date potrebe i omogućiti im da unaprijede znanje, želju za zabavom, društvenim interakcijama, odmorom. Moć se prebacuje sa isključivo medija na publiku, koja sada preuzima aktivnu ulogu u tumačenju i integraciji medija u sopstvene živote, što se suprotstavlja prethodnim teorijama koje čovjeka predstavljaju kao bespomoćnu žrtvu masovnih medija i velikih kompanija koje njime upravljaju. Auditorijum je onaj koji preuzima odgovornost za odabir željenog masmedija u cilju zadovoljenja aktuelnih potreba i koji daje i vrijednosne ocjene konzumiranih sadržaja.

Posmatrajući širu sliku, lako je zaključiti da problem DALL·E 2 ilustruje problem fenomena vještačke inteligencije u cijelosti - u medijima, u umjetnosti i svim segmentima ljudskog

[26] Fransis Bal, *Moć medija – mandarin i trgovac.* Beograd: Clio, 1997, 68.
[27] Elihu Katz, „Mass communication research and the study of popular culture: and editorial note on a possible future for this journal”. In *Studies in Public Communication*, 1959, 2.

života kroz koje se ona prožima. Obzirno se zapitkujući – da li će vještačka inteligencija zamijeniti profesionalne kulturne „kreatore“, modne, industrijske i grafičke dizajnere, fotografe, arhitekte; da li će doći do potpune automatizacije kreativnih industrija, Manovič dolazi do zaključka da će vještačka inteligencija nesumnjivo igrati ogromnu ulogu u kulturnoj produkciji u bliskoj budućnosti, uzevši u obzir njen rapidan razvoj na polju medija, umjetnosti i različitim oblastima kulture. Ipak, on jasno ostaje pri stavu da je čovjek još uvijek onaj koji ima posljednju riječ kada je u pitanju donošenje odluka baziranih na idejama generisanim od stane vještačke inteligencije. Nesumnjivo je da djelovanje vještačke inteligencije kroz medije i kroz umjetnost, njena prijemčivost i magična privlačnost neprimjetno ali sistemski mijenjaju ljudsku svijest. Vještačka inteligencija u svim svojim formama kojima prožima ljudske živote gorući je i aktuelni fenomen koji iz dana u dan donosi nova iznenađenja, pa je nemoguće utvrditi sam tok njenog razvoja i granice do kojih je ona spremna da se inkoporira u svijest savremenog čovjeka. Vrijeme je svakako faktor koji će dati odgovore na ovu dilemu, koju ovaj rad i dalje ostavlja otvorenom za dalju diskusiju, uz nadu da ćemo ipak izbjeći ostvarenje apokaliptične i pomalo ironične vizije koju Manovič prezentuje u svom eseju „AI Aesthetics“, gdje bi sav posao koji uključuje kreativnost i znanje postao domen vještačke inteligencije, a čovjek bi u nedostatku istog smisao pronalazio „gledajući beskonačne filmove kreirane od strane vještačke inteligencije, slušao vještački generisanu muziku vozeći se vještački generisanim gradovima u vozilima bez vozača“.[28]

[28] Lev Manovich. *AI Aesthetics.* Moscow: Strelka Press, 2019, 11.

Izvori i literatura

1. Bal, Fransis: *Moć medija – mandarin i trgovac*. Beograd: Clio, 1997.
2. Castells, Manuel. *The Rise of the Network Society*. Malden Mass: Blackwell, 1996.
3. Čekić, Jovan, i Jelisaveta Blagojević. *Moć i mediji*. Beograd: Centar za medije i komunikacije Fakulteta za medije i komunikacije, Univerzitet Singidunum, 2012.
4. Hall, Stuart. „Kodiranje i dekodiranje u televizijskom diskursu". *Hrvatski filmski ljetopis, 9*, br. 36 (2003): 169–174.
5. Horrock, Chris. *Marshall McLuhan i virtualnost.* Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2001.
6. Katz, Elihu. „Mass communication research and the study of popular culture: and editorial note on a possible future for this journal". *Studies in Public Communication.* 1959.
7. Latzer, Michael & Just, Natascha. „Governance by and of algorithms on the internet: impact and consequences". In *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford: Oxford University Press. 2020.
8. Lennox, John C. *2084: Artificial Intelligence and the Future of Humanity*. Grand Rapids: Zondervan, 2020.
9. Lomas, Andy. „On Hybrid Creativity". *Arts.* 7, no 25 (2018): 38-48.
10. Lovejoy, Margot. *Digital Currents: Art in the Electronic Age*. London: Routledge, 2004.
11. Manovich, Lev. *The Language of the New Media.* Cambridge: MIT Press, 2001.
12. Manovich, Lev. *AI Aesthetics.* Moscow: Strelka Press, 2019.
13. McLuhan, Marshall. *Razumijevanje medija. Mediji kao čovjekovi produžeci*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, 2008.
14. OpenAI. *DALL·E: Creating Images from Text*. 2021. Accessed 4 September 2022. https://openai.com/blog/dall-e/.
15. Postman, Neil. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Vintage Books, 1993.
16. Romero, Alberto. *DALL·E 2, Explained: The Promise and Limitations of a Revolutionary AI*. Medium, 2022. Accessed 4 September 2022. https://towardsdatascience.com/dall-e-2-explained-the-promise-and-limitations-of-a-revolutionary-ai-3faf691be220.
17. Simanowski, Roberto. *Digital Art and Meaning: Reading Kinetic Poetry, Text Machines, Mapping Art, and Interactive Installations*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2011.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A METAMEDIA TOOL

Abstract

The era of digitization has affected almost every domain of human activity, so it is quite natural that, accordingly, the ubiquity of new technologies has transformed the way we experience the world around us. The focus of the research is the complex intelligent system DALL·E 2, which is programmed with the aim of generating digital images according to the given parameters with the use of artificial intelligence. At the core of such a system there are two components that are significant when analyzing the phenomenon of the Internet in its entirety and its impact on the audience, namely the phenomenon of an active user established through two-way communication between man and artificial intelligence and an algorithm as a creator of virtual reality and a factor that influences conscience and forms attitudes of the audience.

Key words: *DALL·E 2, artificial intelligence, algorithm, active user, audience*

UDK 791.43.072.3 Golik, K.
Izvorni naučni rad

Marija Živković

ZLATNO DOBA IGRANIH FILMOVA KREŠE GOLIKA

Sažetak

U radu se donose glavna tematska, sadržajna i stilska obilježja igranih filmova iz najplodnijega stvaralačkog razdoblja Kreše Golika, onoga od 1968. do 1978., u kojem su nastali filmovi Imam 2 mame i 2 tate (1968.), Tko pjeva zlo ne misli (1970.), Živjeti od ljubavi (1973.), Razmeđa (1973.), Pucanj (1977.) i Ljubica (1978.). Spomenuti su filmovi paradigme autorovih najznačajnijih kvaliteta: zanimljive i pregledne fabule u kojoj modernističke intervencije nisu same sebi svrha nego su decentno i smisleno provedeno sredstvo, topline i pristupačnosti likova s kojima se gledatelji lako mogu identificirati, a čijoj je plauzibilnosti znatno pridonio i redateljev legendaran osjećaj za rad s glumcima, te sugestivne atmosferičnosti i autentičnosti ambijenata. Iskazavši svoju redateljsku vrsnoću u različitim žanrovima, Golik je redovito pronalazio načine da se ljudima blago podsmjehne, ali da istodobno ni najmanje ne dovede u pitanje osobnu zainteresiranost za njihove sudbine, često ispunjene zapretanim tjeskobama u životnoj rutini. Zahvaljujući, među ostalim, i tome stvorio je opus koji čini rijedak spoj populizma i kvalitete, odnosno umjetničke vrijednosti i komercijalnih odjeka.

Ključne riječi*: žanrovske odrednice, tematske preokupacije, sadržajna strukturiranost, narativni obrasci, stilska obilježja*

Uvod

Filmski opus Kreše Golika jedinstven je u hrvatskoj kinematografiji jer se s deset cjelovečernjih filmova, dvije televizijske drame i tri televizijske serije stvaralački protegnuo kroz pola stoljeća, dakle i kroz sve stilske mijene hrvatskoga filma, čak i one medijske, u prijelazu između audiovizualnih medija s filma na televiziju, na kojoj je Golik također ostvario pozamašan dio svojega stvaralaštva (Šakić 2011).

Zlatno doba Golikovih igranih filmova nastupilo je nakon desetogodišnje, politički instruirane stanke zbog otkrivene proustaške proze koju je objavio za NDH (Gilić 2010: 94), te obuhvaća razdoblje od 1968. do 1978. Vrativši se na velika vrata filmskoga svijeta obiteljskom dramom s elementima komedije *Imam 2 mame i 2 tate* (1968.), Golik je nastavio niz filmskih hitova filmovima *Tko pjeva zlo ne misli* (1970.), *Živjeti od ljubavi* (1973.) i *Ljubica* (1978.), te *Razmeđima* (1973.) i *Pucnjem* (1977.) koji su u umjetničkim i gledateljskim krugovima nešto manje odjeknuli. Za razliku od slabijeg odjeka potonjih dvaju filmova, većina prvospomenutih nije ostala zakinuta za brojna priznanja. *Imam 2 mame i 2 tate* dobio je *Srebrnu arenu* za režiju na 15. Festivalu jugoslavenskog igranog filma u Puli (1968.), *Tko pjeva zlo ne misli* dobio je Nagradu grada Zagreba za scenarij i režiju (1970.) te *Brončanu arenu* za režiju na 18. Filmskom festivalu jugoslavenskog igranog filma u Puli (1971.), a *Ljubica* je nagrađena također *Brončanom arenom* za režiju na 25. Festivalu jugoslavenskog igranog filma u Puli (1978.) i Nagradom *Kata Pejnović* (1980.) (Krelja 1997: 206).

Filmovima iz tog razdoblja Golik se nametnuo kao redatelj vrhunske klase i jedna od najkompletnijih stvaralačkih osobnosti u hrvatskoj kinematografiji jer je, kako ističe Ivo Škrabalo (1998: 342), iskazavši svoju redateljsku vrsnoću u različitim žanrovima – a poštujući ponajprije odrednice odabranog žanra – pronašao načina da se blago podsmjehne ljudima zatočenim u životnoj rutini, ali i da im, razumijevajući njihovu tjeskobu, nikad ne uskrati svoju bezuvjetnu naklonost.

Imam 2 mame i 2 tate (1968.)

Svojim prvim igranim filmom u boji – nakon više od desetljeća prisilne redateljske pasivnosti – Golik započinje novu fazu u opusu igranog filma, sasvim različitu od prethodnih, čime dovodi u nedoumicu one koji su ga htjeli paušalno definirati kao autora određenog tipa (Škrabalo 1998: 341). U vrijeme kad je u hrvatskom filmu prevladavala tendencija svladavanja umijeća suvisle

filmske naracije, Golik pribjegava poetski intoniranoj filmskoj stilizaciji (*Djevojka i hrast*, 1955.), dok u vrijeme autorskih nadmetanja u poigravanju estetskim alatom teže dokučive filmske ekspresije, Golik stvara briljantan primjerak neposredno pristupačnog filma koji je s duhom i mjerom gledateljima kadar uvjerljivo prenijeti svoju priču, tematsku slojevitost i plemenitu poruku. Napisavši životno vjerodostojan i dobro strukturiran scenarij u suradnji sa splitskom književnicom Mirjam Tušek, prema autoričinu istoimenome nagrađenom romanu, Golik je realizirao film kao finu i blago ironičnu grotesku o djeci rastavljenih i ponovno vjenčanih roditelja u novim brakovima, čija situacija redatelju dopušta žalac kojim podbada dvije obitelji koje su po svojemu malograđanskom shvaćanju problem riješile upravo idealno (*ibid*.).

Svatko od četvero djece u filmu *Imam 2 mame i 2 tate* „ima“ po dva para roditelja. Povećani broj roditelja nastao je tako što se najprije raspao bračni par (u interpretaciji Relje Bašića i Mije Oremović) složan da podijeli svoja dva sina: desetogodišnji Đuro je pripao Mami, a stariji Zoran, Tati. Zatim se iz Mamina novog braka (s Tatom u interpretaciji Fabijana Šovagovića) rodio sinčić Draško, a iz Tatina (s Mamom u interpretaciji Vere Čukić) djevojčica Đurica. Svake nedjelje Zoran odlazi k Maminoj novoj obitelji na ručak, a Đuro k Tatinoj. Između tih obveznih obrednih nedjelja protječe svakodnevica „sitnih“ životnih događaja (Krelja 1997: 40–41).

Golik je napravio dobar posao, kako prepričava Petar Krelja (1997: 40), poslušavši prijateljev savjet da zanemari prvotnu verziju scenarija kojom je prevladavao tmurni dio redateljeva dvojstva, te da u novoj verziji dopusti progovoriti onomu vedrijem i zaigranijem dijelu njegove prirode, čime je izbjegnuta sumorna psihološka drama puna nepodnošljivosti i svađa, a dobivena duhovita obiteljska intriga puna jednostavnih gegova, no ne bez osjećajne složenosti među nositeljima radnje filma. Zahvaljujući briljantno uvjerljivoj mizansceni i jednako uvjerljivoj detaljizaciji situacija, tu priču doživljavamo kao onu koja se i nama mogla dogoditi da smo se kojim slučajem u to vrijeme zatekli na tom mjestu (Tadić 1997: 164). No pretpostavka dokumentarizma – želja da mu filmski kadar uvijek bude životan, temeljen na osjećanju istinitosti kojoj teži, maksimalno uvjerljiv, filmski precizan i pregledan – temeljna je vrijednost čitavoga Golikova igranofilmskog opusa (*ibid*.).

Golik u prvi plan stavlja položaj djece; bez plačljivosti i raznježenosti, ali s profinjenom osjetljivošću za krhkost njihove psihičke strukture (Škrabalo 1998: 341). Pritom dolazi do izražaja,

kao u malo kojega drugog filmaša, redateljev nadaleko poznati sluh za rad s djecom, kao i intuitivni osjećaj da, kako po njihovu glumačkom potencijalu, tako i fizionomiji, nepogrešivo umije prepoznati najbolji izbor za ulogu (Jurdana, Polimac, Zubčević 1997: 104). Ovdje je mala Đurica ona koja još ništa ne razumije, Draško onaj koji simpatično komentira postupke odraslih, Zoran je u svađi sa svijetom, a Đuri je najteže; Golik je tom suzdržanom i promatrački raspoloženom dečku, kojeg maestralno tumači Davor Radolfi, namijenio ulogu pripovjedača, ali, prema Kreljinu (1997: 41) viđenju, i jakoga osjećajnog središta sposobnog da „razmrvljena" i skrivena zbivanja filma ujedini u koherentnu cjelinu.

Iako u tome Golikovu filmu Krelja prepoznaje njegovu 18 godina zapretanu latentnu sklonost komediografskom, napokon materijaliziranu u rafiniranoj trpkoj komediji, Ante Peterlić (1997: 176) smatra da bi se njegovi filmovi – među njima i taj – mogli s lakoćom tumačiti i kao melodrame koje su preobražene komičkom vizurom, a s najjasnijim asocijacijama na francuske filmove: od komedija na one vodviljske. U tome smislu *Imam 2 mame i 2 tate* daje povoda i za daljnju raščlambu, jer karakteristična je njegova matematičnost „kockastog" tipa (uzgred rečeno, s razmjerno rijetkim rješenjem od četiri gotovo ravnopravna glavna lika: dva muškarca i dvije žene), težnja pravilnostima, simetrija, dakle ono što je u vezi sa specifičnom tvrdoćom ili neosjetljivošću za smiješno, kako tvrdi teorija Henrija Bergsona. Golik, nadalje, vlada i mehanizmom komedije, na jedan njoj vrlo suptilan način, često zamjetljiv u francuskim filmovima; protagonist nesvjesno pokreće mehanizam odigravanja događaja protiv sebe samoga, Greimasovim terminima – od subjekta on postaje objekt, odnosno, promijenio se dramski položaj lika i nastaje komediji svojstven nesklad između uzroka i posljedice (npr. kada otac ohrabruje sina da poljubi pomajku u znak obiteljskog zbližavanja, čime nasmijava gledatelje koji već znaju da su sinove želje sasvim drukčije) (*ibid*.). Golik je mozaičnu strukturu svojega djela prožeo svojevrsnom čarolijom diskretnog „dupliciteta", kako zapaža Krelja (1997: 47); izrazitu živopisnost i zaigranost likova te dopadljivu „protočnost" radnje podupiru sofisticirani „pozadinski" postupci koji nenametljivo i mudro upravljaju cjelokupnom organizacijom filma.

Ponešto blizak češkomu intimističkom filmu, *Imam 2 mame i 2 tate* režijski je besprijekorno vođen film, žanrovski funkcionalan te glumački superioran, zbog čega ni do danas nije izgubio ništa od svoje svježine i aktualnosti (*ibid*.).

***Tko pjeva zlo ne misli* (1970.)**

Film *Tko pjeva zlo ne misli*, „najzagrebačkiji" film cjelokupne hrvatske kinematografije, kako ga naziva Škrabalo (1998: 341), prvotno je prihvaćen kao izrazito populistički film gotovo operetnih obilježja, doživjevši nepremašenu popularnost kod gledatelja (u Zagrebu ga je u premijernom prikazivanju vidjelo rekordnih 235 000 posjetitelja), a u kasnijim je godinama u više navrata i, prema anketama filmskih kritičara, proglašavan najboljim hrvatskim filmom svih vremena.[1] Trajno je pak privlačan zbog svoje autohtone filmske vrijednosti (vještine uobličenja) i zanimljivosti recepcije, ali i zbog efektnoga spoja populizma klasičnog filma (odnosno žanra glazbene komedije) s autorskom orijentacijom te sa slojevitošću modernističkog stvaralaštva, što je u suprotnosti s uobičajenim podjelama filmske umjetnosti, a u skladu s temeljnim slobodama umjetničkog individualizma u autorskom filmu (Gilić 2010: 98).

Pošavši od Majerova književnog predloška *Dnevnik maloga Perice* (1942.), Golik je ispod površine veselog i bezazlenog zapleta o bračnom trokutu u purgerskom ambijentu prijeratnog Zagreba, pronicavijem oku i „ugođenijem" uhu pružio prizore i odjeke ispraznoga života, neostvarenih ambicija i nedoživljene ljubavi, skrivenih iza prividnoga spokoja i samozadovoljstva velegradskih malograđana (Škrabalo 1998: 341). Suprug Franjo, u izrazito nadahnutoj kreaciji Franje Majetića, pod blagotvornim, a pokatkad i raspomamljujućim učinkom uzastopnih gemišta, kako ga slikovito dočarava Krelja, postaje kuražni purgerski Don Quijote

koji bi junačkim podvizima htio dijeliti pravdu diljem svijeta, po Mandžurijama, po Abesinijama... No, kad „zagusti", iz dolične će se udaljenosti raspitivati je li prošla opasnost. Sentimentalni odgoj njegove nesretne supruge Ane, pak, temelji se na privlačnoj moći šlagera i na *Modernoj griješnici*, romanu na kojem se kriomice grije i naslađuje. Kad se u njenu životu pojavi rafinirani osvajač Fulir, njoj se čini kao da je i sama osvanula u kakvom ljubiću...

Pa ipak, maštarije Šafranekovih u očitoj su opreci sa zadanostima okružja u kojem žive – s prekomjerno radoznalom galerijom dvorišnih susjeda, s jednoličnošću uvijek istih dnevnih i tjednih poslova, s nametnutošću nedjeljnih ručkova, s očitom dokinutošću bogatijih intimnih odnosa između bračnih drugova i sa spoznajom o nemogućnosti iskoraka iz svakidašnjice (Krelja 1997: 49).

[1] Taj podatak donose mnogi autori, filmski priručnici i internetski portali.

No ono čemu film u dobroj mjeri duguje svoju punokrvnost i do današnjeg dana omiljenost kod publike, jesu šlageri, točnije, njihovo efektno doziranje (Krelja 1997: 49). Poučen prethodnim iskustvima kako prenaglašene stilizacije mogu biti itekako pogubne za cjelinu djela, osobito ako nisu srodne autorskom senzibilitetu, Golik je u ovom slučaju bogatu glazbenu dimenziju filma prilagodio konkretnima životnim situacijama. Dakle, njegovi glazbi skloni junaci ne posežu za pjesmom „iz čista mira", stilizacijski „slobodno" na način klasičnoga glazbenog filma, nego se pjesma gotovo uvijek rađa posve spontano iz danih ritualno predvidljivih životnih okolnosti: na izletu, nakon dobrog ručka, za kavanskim šankom i slično. Samo jednom posežu za šlagerom bez izrazitijega vanjskog povoda, na poticaj neukrotivoga ljubavnog žara.

Pitoresknost likova, nastavlja Krelja, tipski je zadana već njihovim izgledom, ponašanjem i varijantama kajkavskog narječja kojim govore,[2] no njihove se prave posebnosti razabiru tek u njihovu odnosu prema glazbi i pjevanju. Šafraneku je tako redovito blizak „vinski" repertoar (*Kak taubeka dva, Beži Jankec, beži Jankec* i slično), dok su mu šlageri strani, neprihvatljivi i po senzibilitetu inferiorni gromoglasnoj „nadmoćnosti" njegova pjevanja. Za razliku od njega, supruga Ana izrazita je ljubiteljica šlagera, u kojima nalazi kompenzaciju i utjehu za svoj promašen život s čovjekom s kojim nema puno važnih dodirnih točaka. Gospon Fulir, rutinski zavodnik s nepogrešivim instinktom lovca na osamljena ženska srca, također je pjevački legitimiran. Kad s izletničkog povratka u Zagreb društvance zapjeva *Ja ljubim*, Ana prihvaća napjev diskretno ga upućujući svojoj novoj simpatiji, a iskusan ga osvajač rado prihvaća uspostavljajući tako nedvosmislen ljubavni dijalog sa ženom, koji njezin alkoholiziran suprug ne nalazi nimalo sumnjivim. Ali Fulira, uvijek sklonog fuliranju ljubavi, kao i životnom fulirantstvu općenito, odmah odaje mala pojedinost: osim prvih riječi, on ne zna ostale stihove toga općepoznatog šlagera pa ih – usred zanesenog pjevanja svih drugih u vlaku – mora „dopadljivo" pjevušiti, to jest fulirati. Dakako, Ana i u tome vidi dokaz neodoljivosti Fulirova šarma (*ibid.*: 50–51). Znakovito je pritom, primjećuje Peterlić (1997: 172), da ne pjeva jedino Perica, kao jedini realistički impostiran sudionik priče.

U pjevanju šlagera vješto ukomponiranih u igru Ivan Katušić (1997: 143–144) vidi pak postupak usko povezan sa suvremenim pokretom u umjetnosti, pop-artom, kao što primjećuje i da je Golik

[2] O tome se više može pročitati u tekstovima Stjepka Težaka (1999) „Zagrebačka kajkavska riječ u Golikovu filmu *Tko pjeva zlo ne misli*", *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 17., str. 142–154. i Jelene Vlašić Duić (2009) „Moje ime je Fulir, gospon Fulir", *Vijenac*, br. 411., str. 32.

atmosferu Majerove novele izgradio i od drugih pojedinosti kojima se služi pop-art, a od kojih spominje karanfil u zapučku gospona Fulira, križ na majčinim grudima koje otkrivaju svako njezino uzbuđenje, tijek zabave u Maksimiru i Fulirovo vjenčanje s neizostavnom vjenčanom slikom u pozlaćenom okviru. Katušić, nadalje, ističe kako je postupak Kreše Golika u tolikoj mjeri skladan i odmjeren da se u toj odlično doziranoj atmosferi potpuno smiruju neki akcenti koji nas od postupaka pop-arta vode prema omiljenim rekvizitima neorealizma, primjerice: ženske gaćice na sušilu, termofor na kuhinjskom zidu, glačalo na ugljen i neizostavna *singerica*. U neorealističkoj atmosferi ti bi predmeti otkrivali tendenciju za analizom društva, no u filmu oni figuriraju kao simboli komfora dobrih starih vremena (*ibid*.).

Glazbeni brojevi u tom filmu imaju višestruku funkciju, kako uočava Krelja (1997: 51): oslikavaju ukus jednoga vremena, znatno podižu ležernu, privlačnu stranu djela, uspostavljaju odnose među likovima i potiču ih na djelovanje, priopćuju osjećajne mijene i preuzimaju ulogu skrivenih poruka, određuju ritam filmu te povećavaju dramaturšku koherentnost djela zasnovanog na malima životnim zgodama i velikima nedjeljnim ručkovima. Iako Nikica Gilić (2010: 95) ne dvoji da je riječ o mjuziklu (kao vrlo rijetkoj žanrovskoj orijentaciji u hrvatskom filmu), Irena Paulus (1997: 147) smatra da *Tko pjeva zlo ne misli* po žanrovskom određenju s mjuziklom tek graniči, i to prema sljedećih nekoliko kriterija: on jest muzička komedija, time dakle i djelo zabavnog karaktera, čime zadovoljava većinu kriterija za svrstavanje u spomenuti glazbeni žanr. No, dok se u filmu izmjenjuju dijalozi i glazbene točke, to nije slučaj i s plesom, koji je također neodvojiv dio pravoga mjuzikla. Ako se tomu pribroji i činjenica da pjesme nikad ne prekidaju tijek radnje, nego se na nju logično nadovezuju, te da nijedna pjesma u filmu nije skladana posebno za tu svrhu nego je dio općepoznatoga starozagrebačkog repertoara, razvidno je da se glazbena struktura u *Tko pjeva zlo ne misli* uspela čak stubu više, ostavljajući konvencije i ukočenost mjuzikla kao filmske forme daleko iza sebe (*ibid*.: 147–148).

Iako se film nitko izravno nije usudio nazvati postmodernističkim, kako primjećuje Silvestar Mileta (2009: 119), njegovo poigravanje konvencijama žanra ljubavne melodrame i postupcima *slapsticka*, kao i sveprisutna dvojnost između visokog i popularnog, otvaraju mogućnost i takvog čitanja. Tim se filmom, rezimira Krelja (1997: 52–53), Golik nadahnuto i nadmoćno poigrao duhom jednog vremena, blago se podsmjehnuvši njegovim protagonistima (koji su u interpretacijama Franje Majetića, Mirjane Bohanec, Relje Bašića i Mije Oremović postali gotovo njihovi zaštitni znakovi tijekom mnogih godina), ali ne sudeći im, ne rugajući im se i ne

kažnjavajući ih; tek ih ostavljajući tamo gdje ih je i zatekao, puštajući ih da žive svoje živote takve kakvi jesu.

Živjeti od ljubavi (1973.)

U socijalnoj melodrami *Živjeti od ljubavi* Golik propituje izdržljivost jedne studentske ljubavi koja se, kako je predstavlja Krelja (1997: 55), našla na brisanu prostoru osiromašenog i mladosti nesklonoga vremena, pri čemu autor nastoji istražiti znaju li se ti mladi ljudi nositi s krutim danostima života i onda kada budu prisiljeni živjeti samo od ljubavi. Naime, glavni je protagonist Davor ostao bez novčane potpore koja bi mu omogućila završetak studija pa stoga njegova mlada supruga Minja samoinicijativno prekida studij i zapošljava se u malom selu kako bi svojom zaradom potpomogla suprugovu realizaciju planova. U tom je smislu film i svojevrsna prekretnica u Golikovu opusu, jer se njime autor nakon 18 godina vratio ruralnom podneblju, kao uvijek bliskomu, privlačnom i izazovnom teritoriju.

Na početku filma čini se da se autor vratio tradicionalnima narativnim obrascima, zdušno oslikavajući vrelinu i lepršavost jedne mladenačke ljubavi koja, kao i mnoge druge, mora svladati i neke ozbiljnije prepreke. No nedugo zatim film ostavlja dojam da je završio u trenutku kada je tek trebao početi; autor je, naime, svojim junacima i njihovu odnosu naprasno oduzeo priču, izrekavši im unaprijed vrlo strogu presudu. Ubrzo nakon suprugina preseljenja na selo, njezin se mladi suprug priklanja dobro situiranoj gradskoj gospođi koja mu nudi mnogo bogatiji životni sadržaj od onoga što mu je do tada nudila krilatica *živjeti od ljubavi*. Stoga „takvom" Davoru Golik ostavlja tek modernistički iskidane, usputne fragmente, kao uvjerljivo svjedočenje o katastrofičnim razmjerima njegova munjevitoga moralnog propadanja. No Minji zato, kao svojevrsnu kompenzaciju, autor poklanja sve vrijeme filma. Nova u seoskoj učiteljskoj sredini i nenavikla na ruralni milje, junakinja ne uspijeva ili ne želi uspostaviti dublje odnose s bilo kim, zadržavajući u svima njima pasivnu i odviše pristojnu stranu svoje prirode, baš kao i prema svojemu nemarnom i za nju potpuno nezainteresiranom suprugu. Tako se oglušuje na uporne ljubavne ponude mjesnog zavodnika, strpljivo sluša jadikovke svoje blagoglagoljive gazdarice, ostaje distancirana prema kolegama u zbornici, a neke naznake bliskosti iskazuje tek prema dobroćudnome mjesnom liječniku. I njezina posljednja dva susreta s nevjernim suprugom protječu bez verbalnih i fizičkih razmirica. Kao da su Golikovi junaci, jednostavno, naviknuli na poraze, držeći ih nezaobilaznima životnim danostima.

Krelja tome Golikovu ostvarenju zamjera drastično reduciranu urbanu dionicu, a onoj ruralnoj, Minjinoj, to što pati od prizemljenosti prizora i određenog gomilanja bljedunjavoga životnog materijala (*ibid*.: 55–56). Osim toga, predbacuje i sljedeće:

Isto kao što nam redateljski naglašena eliptičnost nije bila od neke pomoći da dokučimo razloge Davorovih brzih moralnih mijena, isto tako nas ono „izobilje" nije moglo uvjeriti da se Minja – „sazrijevši" – stigla pripremiti za velike promjene u svojem životu. Kad je – nakon službeno razvrgnuta braka – gledamo kako na kraju filma s onako mnogo samopouzdanja odlazi na faks, ne možemo se otrgnuti primisli da joj tu iznova stečenu odvažnost zapravo daruje njezin veliki poštivatelj – Krešo Golik (Krelja 1997: 56).

Zamjerivši autoru i stilizacijsku pogrešku – dopadljiv kolor koji svojom transparentnošću izravno odudara od autorovih intencija – s čime se kasnije u jednom intervjuu složio i sâm Golik (Jurdana, Polimac i Zubčević 1997: 105–106) – Krelja (1997: 56) na kraju (pre)strogo zaključuje kako Golikova temeljna strategija odricanja od čvršće narativnosti, odnosno od koherentnije priče, nije donijela očekivane rezultate: izostali su njegovi najpouzdaniji saveznici – punokrvni i potentni likovi – a iznevjerila je i uobičajeno fina „infrastruktura" ideja i postupaka, inače svojstvena glavnini redateljevih proslavljenih uradaka.

Razmeđa **(1973.)**

Razmeđa su, prema Škrabalu (1998: 386–387), Golikovo solidno, nepretenciozno i niskobudžetno ostvarenje, nastalo u suradnji s televizijom, te označuju nepristajanje na uklapanje u konformizam filmaša toga razdoblja koji su zapravo provodili *kolektivnu autocenzuru*. U toj dojmljivoj psihološkoj monodrami (s maestralnim glumačkim ostvarenjem Pavla Vuisića), Golik kroz naoko banalnu priču o sukobu konzervativnog oca i urbaniziranog sina donosi bolnu temu seljakove privrženosti zemlji.

Prema Kreljinu (1997: 59) mišljenju, film je svojom upućenošću na crno-bijelu fotografiju i naglašenom dokumentarističnošću djelo naturalističkog opredjeljenja. Usmjerenja i posebnosti toga djela jasno se zrcale već u blistavo režiranoj uvodnoj sekvenci: „Sve tu djeluje opipljivo, upravo ‚jezivo' stvarno: i to rano jutro [...] i taj sklepani drveni krevet [...] i onaj nepokretni čovjek u tom krevetu čija ruka beživotno visi..." (Krelja 1997: 58). *Razmeđa* na ovaj ili onaj način bitno odudaraju od svega što je Golik prije njih stvorio, no ona su unatoč tomu golikovski film po tome što se i u njemu može prepoznati ona autorova otprije jasno iskazana sklonost narativnom

redukcionizmu i reljefno profiliranim likovima. U životu bolesnog i duboko razočaranog Paje, naime, niti ima niti može biti puno priče; otjeravši nepodnošljivošću svoje ćudi i izrazitom osornošću svojeg karaktera suprugu u grob, a sina u grad, svoj je dom pretvorio u pustaru, a sebe u pustinjaka osuđenog na rad i usamljenost.

Taj pregnantan, u sebe zatvoreni mali film, koji počinje scenom starca Paje u krevetu, a završava scenom u kojoj se iz njega otme bolan krik, pogađa silinom stvarnog života; kao da je mimikrijska moć prerušavanja igranog u dokumentarno olabavila granice između života i iluzije (*ibid.*: 58–59).

***Pucanj* (1977.)**

Filmom *Pucanj* Golik je, kako tvrdi Škrabalo (1998: 387), odvažno otvorio pitanje nacionalne nesnošljivosti Srba i Hrvata u selu s miješanim stanovništvom, što je u tadašnjemu mračnom dobu nacionalne represije i parolaškog *bratstva i jedinstva* bilo gotovo nezamislivo (a, s obzirom na naknadna zbivanja, i proročansko).

Za razliku od prethodnih *Razmeđa,* u kojima dominiraju poglavito statična psihološka stanja i mirni vez svakodnevnih sitnih zbivanja, kako primjećuje Krelja (1997: 65), u *Pucnju* Golik aktivira egzaktne narativne mehanizme i priču čvrste fabularne konstrukcije. Dogodio se, naime, incident u lovu: Tomo je ranio prijatelja Petra, nakon čega dio sela vjeruje da je ranjavanje puka slučajnost, a ostali insinuiraju da je Tomo zbog ljubomore izazvane zrncem preljubničkog prijepora ljepuškaste Zagorke Ivanke namjerno htio ustrijeliti Petra. Petrova majka kategorički pak tvrdi da je Hrvat Tomo htio ubiti njezina sina samo zato što je Srbin (te da se od Tome i „njegovih“ drugo i nije moglo očekivati).

Film vješto balansira između britke psihološke drame i kriminalističkog filma, dugujući svoju uvjerljivost i dojmljivost dobrim dijelom i nadahnutoj igri glumaca Božidara Oreškovića, Marka Nikolića i Semke Sokolović Bertok. Završava pak za mnoge razočaravajućim prividom iznova uspostavljene ravnoteže, no, uzimajući u obzir politički krajnje rigidne 70-e godine prošloga stoljeća, dodatno otežane Golikovom već postojećom političkom mrljom u biografiji, teško je bilo i zamisliti nekakav smioniji ili provokativniji kraj. No, da i nije bila takva situacija, autor bi se možda svejedno odlučio na dosljednost svojemu svjetonazoru, prema kojemu, svijet niti jest niti može biti savršen, no, s obzirom na to da čovjekovom egzistencijom upravlja neko više načelo

pomirljivosti, on će mu i u zaoštrenijim situacijama, poput te, potvrditi svoju neupitnu privrženost (*ibid*.: 66–68).

Ljubica (1978.)

Film *Ljubica* priča je o ženi koja je tek u formalnome braku sa suprugom koji je svojedobno otišao u Njemačku i više joj se ne javlja, a ona u tijeku rješavanja temeljnih egzistencijalnih pitanja (stalan posao, stan, skrbništvo nad sinčićem), kao zrela žena uspostavlja ljubavnu vezu s mnogo mlađim muškarcem.

Iako će gledatelj, kako ističe Krelja (1997: 68), od filma takve tematike očekivati koherentno donesenu priču, kad izostane sadržajnost ljubavnog dijela Ljubičine životne priče, on bi naivno mogao pomisliti da tvorac filma nije bio kadar napraviti ono što jest kadar svaki iole suvisliji pisac mekoukoričenih ljubića: s mnogo plastičnih pojedinosti dočarati rađanje jedne „zabranjene" ljubavi, njezino puno peripetija trajanje i, naposljetku, naglo gašenje. No Golikova narativna škrtost nije, dakako, posljedica scenaristično-redateljske nemaštovitosti, nego je u suglasju s razinom i kakvoćom Ljubičina života, pri čemu je njezin skriveni pokušaj ostvarenja i ljubavne priče tek usputan prolazni eksces. Autor dokumentarističkom uvjerljivošću predočuje kako siromaštvo i oskudnost Ljubičina života ne simboliziraju samo svi oni sivi hodnici, prijeteći *gelenderi* i vječito pokvarena dizala, nego se i atraktivniji dijelovi grada pod bremenom posvemašnje samoće doimaju otuđeno i ravnodušno. Kratki sretni trenutci njezina rada s oštećenom djecom brzo bivaju zamijenjeni duljima dnevnim i večernjim trenutcima usamljenosti, pojačane skromnom intimnošću unajmljenog stana čiji prozori gledaju na limena pročelja susjednih zgrada i ljude koji se uvijek svađaju ili pak bulje u njezin život. Golik je i Ljubicu, poput svojih prijašnjih glavnih ženskih likova, gradio s mnogo nježnosti, topline i poštivanja, no ona je, za razliku od Mame iz *Imam 2 mame i 2 tate,* Ane iz *Tko pjeva zlo ne misli* i Minje iz *Živjeti od ljubavi*, kudikamo čvršća i samouvjerenija. Njezina odluka da stupi u vezu s mnogo mlađim muškarcem posljedica je potrebe za bliskošću, ali također i izraz odvažnosti da iziđe iz začaranog kruga jalove samoće i općenito učmalog života. Pa iako joj ta veza nije donijela konkretnije rezultate, pomogla joj je da stekne samopouzdanje i izrekne konačno zbogom promašenom dijelu svojeg života, u kojem su se u međuvremenu stekli uvjeti da ga nadalje živi sa sinom (*ibid*.: 69–71).

Tim je filmom Golik skladno zaokružio svoj opus jednoga od vodećih autora hrvatske kinematografije, ali i jednoga od malobrojnih hrvatskih redatelja koji se u svojim filmovima često, dosljedno i dubinski bavio ženskim likovima, napose ističući važnost ekonomskog čimbenika u ženinu životu, kao i dvostrukih kriterija kojima se postupci žena i muškaraca vrednuju kako u društvu tako i unutar obiteljske jedinice, u kojoj je nerijetko na ženu stavljen višestruk teret (Laura 2015).

Zaključak

Za igrane filmove Kreše Golika nastale u razdoblju od 1968. do 1978. karakteristični su ponajprije njihova žanrovska raznolikost, funkcionalnost i dokumentarizam, u skladu s kojima redatelj sugestivno odabire tradicionalne narativne obrasce ili pak inkoherentno, odnosno fragmentarno iznesenu fabulu. U filmovima *Imam 2 mame i 2 tate, Tko pjeva zlo ne misli* i *Živjeti od ljubavi*, koji čine sámu jezgru autorskog opusa za kinodvorane, Golik se vraća klasičnoj fabulaciji kao svojemu inherentnomu, populističkomu autorskom odabiru – zadržavajući, s druge strane, iskustvo modernizma (Šakić 2011a) – te u njima uspostavlja najuspjeliju ravnotežu stilizacije, suvremenih realističkih tema i melodrame (Šakić 2011b). Golikovi filmovi njegova najplodnijega stvaralačkog razdoblja spoj su autorovih najznačajnijih kvaliteta: zanimljive i razumljivo iznesene fabule u kojoj se nikad ne inzistira na modernističkim intervencijama nego ih se koristi svrsishodno i sugestivno, plauzibilnih likova koji to postignuće u dobroj mjeri duguju redateljevu senzibilitetu za *maloga čovjeka*, kao i osjećaju za rad s glumcima, realističnosti ambijenata koji su već sami po sebi izražajan segment cjeline, i drugo. Primjetno je također da redateljski opus, iako raznovrstan, ne obiluje velikim temama, nego ponajprije dojmljivim pojedincima, pri čemu ženski likovi često zauzimaju značajno mjesto.

Literatura

1. Gilić, N. (2010) *Uvod u povijest hrvatskog igranog filma*, Zagreb: Leykam International.
2. Jurdana, S., Polimac, N., Zubčević, D. (1997) „Jednostavnost je vrlina“, u: *Golik*, ur. P. Krelja, Zagreb: Hrvatski državni arhiv / Hrvatska kinoteka, str. 87–108.
3. Katušić, I. (1997) „Tko pjeva - zlo ne misli: Od Majerove novele do Golikova filma“, u: *Golik*, ur. P. Krelja, Hrvatski državni arhiv / Hrvatska kinoteka, str. 135–146.
4. Krelja, P. (1997) „Golikovo stablo“, u: *Golik*, ur. P. Krelja, Zagreb: Hrvatski državni arhiv / Hrvatska kinoteka, str. 17–82.
5. Laura, I. (2015) „Junakinje Kreše Golika“, *Muf,* https://muf.com.hr/2015/12/18/junakinje-krese-golika/, pristupljeno 25. 3. 2024.
6. Mileta, S. (2009) „*Tko pjeva zlo ne misli* – kritička recepcija i kvaliteta", *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 59, str. 107–123.
7. Peterlić, A. (1997) „Zapažanja o funkciji djece i dramaturgiji četverokuta“, u: *Golik*, ur. P. Krelja, Zagreb: Hrvatski državni arhiv / Hrvatska kinoteka, str. 169–177.
8. Paulus, I. (1997) „Tko pjeva zlo ne misli - hrvatski filmski musical?“ u: *Golik*, ur. P. Krelja, Zagreb: Hrvatski državni arhiv / Hrvatska kinoteka, str. 147–149.
9. Šakić, T. (2011) „Jedinstveni opus u hrvatskoj kinematografiji“, *Filmovi.hr*, https://www.filmovi.hr/index.php?p=article&id=1411, pristupljeno 25. 3. 2024.
10. Šakić, T. (2011a) „Dva Golika i kontekst stvaranja“, *Filmovi.hr*, https://www.filmovi.hr/index.php?p=article&id=1465, pristupljeno 25. 3. 2024.
11. Šakić, T. (2011b) „Svjedočenje o *novoj stvarnosti*“, *Filmovi.hr*, https://www.filmovi.hr/index.php?p=article&id=1453, pristupljeno 25. 3. 2024.
12. Škrabalo, I. (1998) *101 godina filma u Hrvatskoj: 1896. - 1997.*, Zagreb: Nakladni zavod Globus.
13. Tadić, Z. (1997) „Hrvatski filmski klasik (U povodu stogodišnjice filma)“, u: *Golik*, ur. P. Krelja, Zagreb: Hrvatski državni arhiv / Hrvatska kinoteka, str. 163–167.
14. Težak, S. (1999) „Zagrebačka kajkavska riječ u Golikovu filmu *Tko pjeva zlo ne misli*“, *Hrvatski filmski ljetopis*, br. 17., str. 142–154.
15. Vlašić Duić, J. (2009) „Moje ime je Fulir, gospon Fulir“, *Vijenac*, br. 411., str. 32.

THE GOLDEN AGE OF FEATURE FILMS BY KREŠO GOLIK

Abstract

This paper presents the main thematic, content, and stylistic features of feature films from Krešo Golik's most fruitful creative period, the one from 1968 to 1978, during which the films Imam 2 mame i 2 tate (I Have Two Mothers and Two Fathers, 1968), Tko pjeva zlo ne misli (One Song a Day Takes Mischief Away, 1970), Živjeti od ljubavi (To Live on Love, 1973), Razmeđa (Borders, 1973), Pucanj (A Shot, 1977), and Ljubica (Ljubica, 1978) were created. The mentioned films are paradigms of the author's most significant qualities: interesting and transparent plots in which modernist interventions are never an end in of themselves, but are a decently and meaningfully implemented means, as well as the warmth and accessibility of characters with whom viewers can easily identify, whose plausibility was significantly contributed by the director's legendary feel for working with the actors, and the suggestive atmosphere and authenticity of the ambiences. Displaying his directorial prowess in different genres, Golik regularly found ways to gently sneer at people, but at the same time to not in the least bring in question his personal interest in their destinies, often filled with pent-up anxieties in the routine of life. Thanks, among other things, to this, he created an oeuvre that represents a rare combination of populism and quality, i.e., artistic value and commercial echoes.

Keywords: *genre determinants, thematic preoccupations, content structure, narrative patterns, stylistic features*

SEKCIJA IV

UDK 371.39::81
Stručni rad

Amela Nazdraić

INNOVATIVE APPROACHES IN LANGUAGE LEARNING: POWERFUL CONNECTION OF DBP AND CLIL

Abstract

Learning is a constant process, hence striving for new knowledge and new skills should be amongst the highest priorities in people's professional and personal lives. To speak, at least, one of the foreign languages has, nowadays, become one of those essential skills for every person striving for their improvement. Being aware of the constant growth and urgent need for new language learning methods, language teachers need to be able to improve and implement them in their teaching. This paper aims to introduce two innovative approaches that have recently been getting significant attention based on their effectiveness.

Drama Based Pedagogy (DBP) and Content and Language Learning (CLIL) are two approaches to learning whose main aim is to increase the quality of the very teaching-learning process where the central focus is on a student. How to effectively engage students in learning while raising their motivation, and developing learner autonomy is what these approaches strive to achieve. This paper aims to present both approaches in terms of the advantages, structure, and techniques they use. Based on this overview, the very shared characteristics these approaches have will be presented. The final part of this paper presents a practical example of the lesson plan adjusted by implementing the powerful connection of DBP and CLIL.

Keywords: *drama, content, language learning, innovative approach*

Introduction

Learning new languages is one of the priorities and the need for it is growing due to the recent language policy of the EU, which requires the knowledge of more foreign languages to protect the linguistic diversity of Europe and promote language learning. Therefore, many teaching approaches have been adapted to this need to improve the quality of teaching, students' abilities, and learning motivation. Nowadays, using traditional ways of teaching foreign languages, it is challenging for teachers to keep their students motivated enough to learn and to make them able to acquire new knowledge easily. In addition, successful teachers will change their approach and methods to create a stimulating setting and relaxed atmosphere for learning. Furthermore, the teaching materials, as well as situations or environments need to be made authentic as much as possible. Two approaches that enable these two factors are Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Drama Based Pedagogy (DBP). Both of the approaches are innovative and evolve from their predecessors, i.e., for CLIL they were French immersion programs and content-based approaches (Adrian, 2015), while DBP has used drama in the classroom since the middle of the 20th century and under many names such as drama in education, theatre in education, applied drama, applied theatre, educational drama, dramatic inquiry, role-play, creative drama, improvisation, and Theatre of the Oppressed techniques (Dawson & Lee, 2018). The very term "innovative approach" tells us that they are still in the process of entering the classrooms with a lot more research and (pilot)projects needed to be done. This paper aims to briefly present the two approaches and provide key features that they have in common. According to the recently published work of researchers, the paper will provide an overview of the possible connection between CLIL and DBP, and their shared characteristics to improve the quality of the teaching-learning process and raise awareness of how important it is to connect language, content, movement, and art into one teaching unit.

Content and Language Integrated Learning

One definition of Content and Language Integrated Learning is the one given by David Marsh, who says that CLIL is "*a generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role* " (Marsh, CLIL-The European Dimension, 2002). From this definition, it is obvious that both language and content are equally important to acquire. This dual focus is what makes it appealing to fulfill the aims of the European Union towards teaching and learning different languages. Furthermore, the European Commission states that CLIL *"has a major contribution to make to the Union's language learning goals"* (European Commission, 2004).

Amongst many benefits of this approach which were discussed by several authors (Marsh, 2008; Grabe, Stoller, & L., 1997; Marsh, Mehisto, Wolff, & Martín, 2011; Montalto, Walter, Theodorou, & Chrysanthou, 2016) the following are believed to be the most valuable for learners:

- natural use of language,
- authentic contexts, materials, and situations that disable learning in individual fragments,
- active learning,
- collaboration,
- development of cognitive skills,
- raising intrinsic motivation,
- focus on the learner who has more power in topic choice and activities,
- development of intercultural communication skills, knowledge and understanding,
- development of multilingual interests and
- attitudes.

According to David Marsh et al (2001), one of the experts in the field of CLIL, the process of planning and implementing this approach implies the five dimensions that must be taken into account, and these are:

- The Culture Dimension – CULTIX
- The Environment Dimension – ENTIX
- The Language Dimension – LANTIX
- The Content Dimension – CONTIX
- The Learning Dimension – LEARNTIX

Besides the dimensions mentioned above, there is the concept of 5Cs listed in the CLIL Guidebook, published within the *Lifelong Learning Program* by the European Union (2016), which consists of:

1. Content
2. Communication
3. Competences
4. Community
5. Cognition

The dimension of culture builds intercultural understanding, knowledge, and communication skills which can relate to the component of community in the 5Cs concept. Through this component, the CLIL teacher is aware of the importance of connecting students' environment with the lesson where students get the knowledge not just from the content of the lesson but rather from a real-life experience. The dimensions of language and content give CLIL a dual focus emphasizing the equal importance of both. The learning dimension is the one that contributes to the improvement of individual learning strategies while exposing students to various teaching methods and forms increases their motivation for learning.

Being aware of the learners' Zone of Proximal Development, teachers must ensure needed help by using effective strategies that will help learners easily acquire knowledge and encourage their learning. The term which is used for these strategies in CLIL is scaffolding which implies techniques for verbal scaffolding (ways and methods to make the teacher's input comprehensible for the students), content scaffolding (techniques to assist and support students' understanding of the content), and learning process scaffolding (techniques which

assist CLIL teachers in supporting students' working process as well as their learning process) (Ioannou-Georgiou & Pavlou, 2011).

Based on the same principle, the following chapter will briefly present the DBP approach, i.e., the definition, the positive outcomes, main concepts, strategies, and techniques.

Drama Based Pedagogy (DBP)

Another innovative approach in the teaching-learning process is using drama to teach content of various subjects. Its presence has been recorded in the classrooms long since teachers started using some forms of dramatic art in their lessons, such as role-plays or acting out scenes from famous plays, books, etc. It has been used to put students into the imaginative world of the wanted setting where they can freely express their thoughts, use authentic language, and immerse themselves in different experiences. As stated by Marjanovic-Shane (2016, p. 48), Drama in Education (the term she uses to call this approach) is "to what in reality are diverse educational practices". Furthermore, she lists these practices and authors who use them: "process drama, the mantle of expert or role-play, playworlds, improvisation-based education, and performative psychology. The term which is used in this paper is Drama Based Pedagogy (DBP) which is used by Kathryn Dawson, author of the book *Drama-based Pedagogy: Activating Learning Across the Curriculum*, an associate professor and internationally recognized consultant in creative learning and teaching artist practice. According to her definition, "*Drama-Based Pedagogy (DBP) uses active and dramatic approaches to engage students in academic, affective and aesthetic learning through dialogic meaning-making in all areas of the curriculum"* (2018, p. 17).

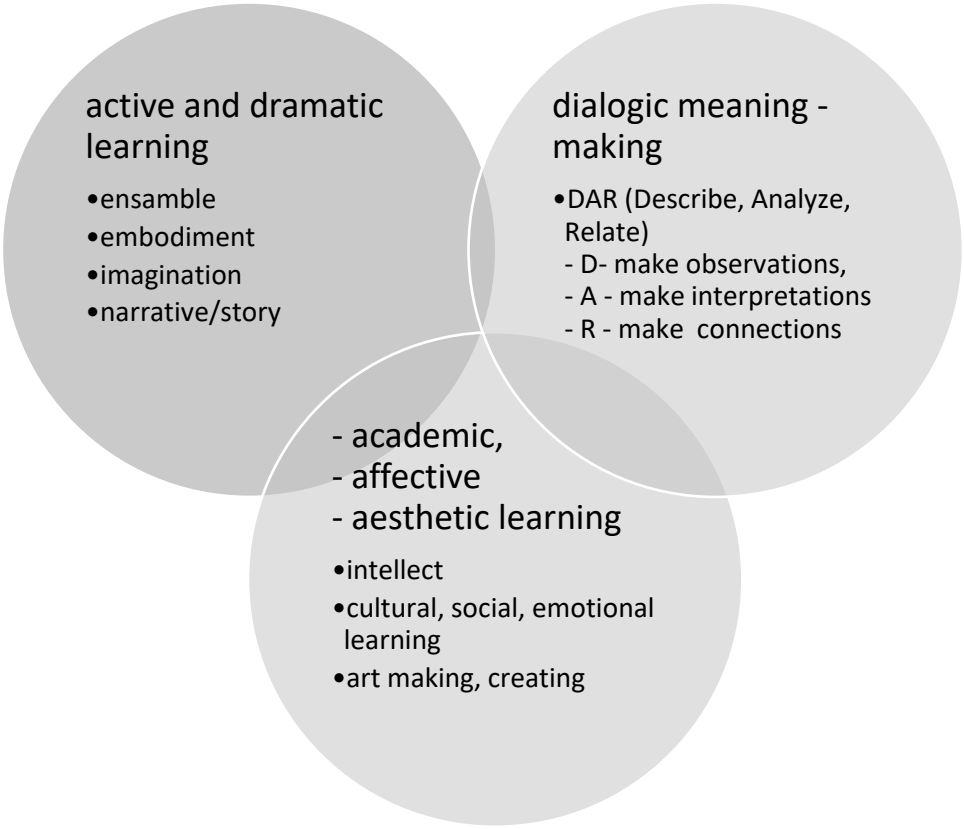
According to the research by different authors (Andersen, 2004; Ashton-Hay, 2005; Ranzau & Horowitz, 2017) the following benefits can be easily recognized in the DBP approach:

- development of cognitive skills,
- learning within the "essential elements of authentic contexts" (Andersen, 2004, p.284),
- acquiring implicit knowledge,
- raising motivation,
- engaging in reflective and active learning,
- enhancing oral skills development,
- engaging all learning styles,
- includes constructivist learning.

In his research, Chris Boudreault (2020, p. 48), according to Charlyn Wessels, summarizes DBP benefits in the context of language learning, as follows:

- the acquisition of meaningful, fluent interaction in the target language,
- the assimilation of a whole range of pronunciation and prosodic features in a fully contextualized and interactional manner,
- the fully contextualized acquisition of new vocabulary and structure,
- an improved sense of confidence in the student in his or her ability to learn the target language.

According to Dawson (2018), the basic concept of the DBP approach consists of its very definition. The following chart will present the main parts of the approach.



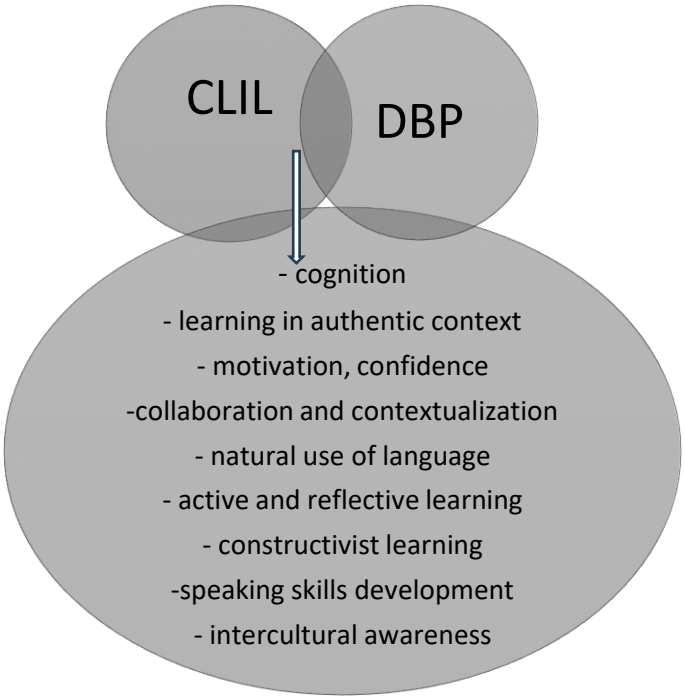
1. Components of the DBP approach (Dawson & Lee, 2018)

The same author groups strategies used in DBP into three larger categories: Activating Dialogue, Theatre Game as Metaphor, Image Work, and Role Work (Dawson & Lee, 2018). Here, the role work is in the highest place of a pyramid because the first three categories can be incorporated into the more complex setting of a role play. First students need to grasp the importance of building a dialogue, and then be aware of the drama and image work that

eventually will be shown in the role-play category (Dawson & Lee, 2018). Regarding language teaching, these strategies present a perfect way to create a stimulating environment for students to perform different tasks and effectively learn the content of their subject/lesson. Besides role play, Bessadet (2022) includes simulation, mime, improvisation, frozen image building, and scripted play as drama strategies in the language classroom.

CLIL & DBP - Shared characteristics

Having an insight into the two approaches, their definitions, concepts, strategies, and techniques, it is seen how huge potential these two approaches have once they are integrated into the classroom. Knowing all the benefits CLIL has for students, the implementation of DBP would be a trigger for the successful and effective transfer of knowledge. Once the benefits written in this paper are compared, the following chart is presented:

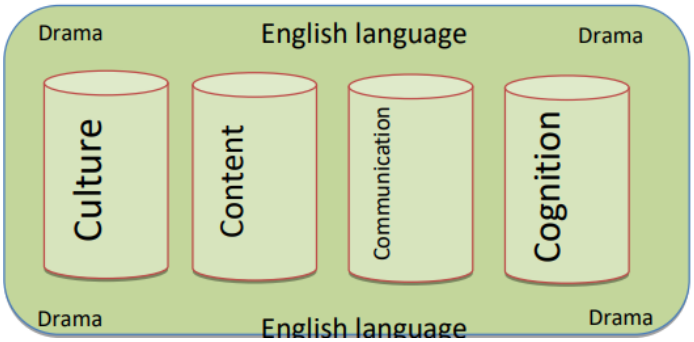


2. Shared features of CLIL and DBP

One of the main components of DBP, collaboration, is listed here as a CLIL benefit which makes the connection of these two approaches stronger. Furthermore, both of them provide fully contextualized acquisition of new vocabulary and structure which gives them the common benefit of natural use of language and a great opportunity to acquire foreign language more easily and effectively. In addition to this, they present a motivating factor for learners who are the focus of the learning process of both approaches. For instance, when content is found not as exciting by students, teachers will include drama into their lesson and in that way, bring its active, dramatic, and affective component which easily improves students' motivation to

participate and learn. Furthermore, according to Aladini (2020, p. 58), there are more of these mutual characteristics they share: – context and problem-focused approach, increasing analytical/critical/interpretive skills, encouraging creativity and increasing learner motivation through greater learner autonomy, cross-curricular nature, expansion of linguistic functions, and the significance of comprehensible output.

The same author further states that CLIL components are fully encompassed in Drama which he shows in his Framework:



3. Drama and CLIL Framework (Aladini A. A., 2020)

In terms of Dawson's main components of DBP, this framework can also be used to explain the mutual structure these two holistic approaches share. Dawson's active and dramatic approach partially corresponds to CLIL 5Cs' Communication which aims to minimize the frontal form of teaching and put the focus on the relationship between learners, and their team work while learning and researching together. This makes them actively participate in the class. On the other hand, an active and dramatic approach implies the full integration of learners working as an ensamble including imagination, embodiment, and narrative/story (Dawson & Lee, 2018). Academic, affective, and aesthetic learning can correspond to Content, Cognition, and Culture since this DBP's component encompasses intellect (academic curriculum), cultural, social, and emotional learning, art-making, meaning-making, and creating (Dawson & Lee, 2018). The last Dawson's component is dialogue-meaning making which perfectly corresponds to Communication, especially in terms of the DAR (Describe - Analyze - Relate) strategy where learners make observations, interpretations, and connections. The focus is again on learners and improving their skills and competencies, while at the same time addressing their emotional, social, ethical, and academic needs which makes both approaches holistic.

According to Bessadet (2022, p. 528), "drama is a specific action to make the learning process more active, exciting, communicative, and contextual", while "drama techniques refer to all

those strategies that accompany a dramatic discourse to help a better understanding and a better performance of a text." According to Dawson (Dawson & Lee, 2018), role play is one of those strategies that comprises other important ones such as activating dialogue, image work, and theater games as a metaphor. In addition to this, CLIL is said to open new methods for drama implementation where role-play is stated as one of them along with simulations, drama activities, educational drama, etc. (Aladini & Jalambo, 2021, p. 37). One of the examples that can be incorporated easily and effectively in both approaches is *The Mantle of the Expert* strategy (Aitken, 2013). It was first introduced by Dorothy Heathcote, a drama educator who highly contributed to the field of drama education. By using this strategy, students are given roles of experts with knowledge, skill, experience, and authority. They choose different names or identities but often their opinions and interpretations remain close to their belief system (Dawson & Lee, 2018, p. 256). This strategy can be used for teaching various topics so it can be adjusted to different subject contents. In addition to this, it is more than suitable to be integrated into a CLIL lesson. Here, the role of a teacher is crucial since (s)he is the one who has to lead the activity being aware of all the modalities within it (inquiry learning; drama for learning; and "expert framing", which involves children being positioned as adult experts (Aitken, 2013)). This role of a teacher is important in both aspects – teacher in and outside role, where Teacher in Role helps students to easily step into their roles, "introduce information or facilitate students' meaning-making and interaction" (Dawson & Lee, 2018, p. 344). In the CLIL approach, the teacher's role plays a crucial part in the scaffolding process which is used to help learners within their ZPD. In both DBP and CLIL, the teacher's role is still visible and needed. The mutual relationship between scaffolding, i.e., the teacher's role in CLIL and DBP is visible in the following citation:

> *"By structuring the nature of the frame and roles, the teacher allows learners to make a valued (i.e., legitimate) contribution at their level (i.e., peripheral). It is not enough simply to frame learners as scientists in an as-if laboratory; the frame must provide enough cognitive structure and support to permit learners to engage in meaningful roles."* (Andersen, 2004, p. 284)

According to Dawson (2018, p. 25), scaffolding within ZPD in drama lessons is best ensured by using DAR strategy since it "supports critical thinking and reflection"; however it is still the teacher who, through DAR pays attention to "how each question they offer scaffolds, or builds upon, prior ideas to support individual and collective meaning-making and understanding".

In the DBP approach, it is drama used for teaching different content, whereas in CLIL, it is the language that is used as a tool to teach also, content. On the other hand, drama uses language to develop "the story and dramatic process" (Aladini A. A., 2020, p. 58). Integrating drama, language, and content in the teaching-learning process while at the same time giving them the same importance is motivating, more exciting for learners, efficient, and provides a relaxed and authentic setting for language and content teaching and learning. Susan Hillyard (2010, p. 5) explains the connection between these two approaches: "The five "tixes"[1] of CLIL overlap, intertwine, and weave their way through the minds, the souls, and the bodies of the students in the charge of teachers worldwide."

Suggested example of a dramatized CLIL lesson

This chapter intends to present an adjusted version of one already-made CLIL lesson into a unit that will contain both CLIL and DBP elements. It is a history lesson and in one of her studies, the author Elena del Pozo (2016) investigated whether using CLIL with drama and music can be more effective for teaching history when compared to standard textbook-based methodology. The study suggested that for some topics teaching history using CLIL, drama, and music, students achieved better results. She stated that "students find it fun and easy to step on the shoes of historical characters that for them are no longer 'strange aliens but people like them with whom we share a common humanity'" (Pozo, 2016, p. 129).

The lesson is taken from the website *Onestopenglish*, a teacher resource site, part of Macmillan Education, one of the world's leading publishers of English language teaching materials[2]. Since there is a lack of CLIL teaching materials in terms of students' books and workbooks, this website provides a huge help to teachers who need ready-made materials to teach in their CLIL classes. One of the lessons chosen for this paper is a history lesson on Ancient Greece: The Rise and Fall of Athens by Cristoph Suter[3].

According to the author, the main aims of this CLIL lesson are to understand the institutional system of ancient Athenian democracy, to learn some technical terms of ancient Athenian institutions, and to compare ancient Athenian institutions with institutions in one's own country. The focus is on reading, writing, and speaking skills. The description of a historical place and events using Simple past tense, and Simple past passive is the language focus of the

[1] 5Cs or ENTIX (environment), CONTIX (content) LANTIX (the English language dimension) LEARNTIX ("Learning to Learn", or learner training) CULTIX (culture and intercultural communication and understanding)
[2] https://www.onestopenglish.com/ last accessed 27th September, 2023.
[3] https://www.onestopenglish.com/download?ac=4675 last accessed 27th September, 2023.

lesson, while the content focus is to introduce Pericles and present some key aspects and terminology of ancient Athenian democracy. The estimated time for the lesson is 30 minutes for four tasks:

1. reading the text and vocabulary activity
2. filling in the missing parts in the mind map
3. writing full sentences according to the mind map
4. completing the sentences to describe the organization of the student's country.

The following activities are proposed to integrate the components of both approaches and to provide students an opportunity to feel and experience the text in the "*as-if*" world of the DBP approach.

After reading the text carefully, students do the first task already given in the CLIL lesson – matching the unknown words. For better acquisition, teachers can include physical movement and acting out in this type of activity by different ways of checking the students' answers.

1. Act Out the Unknown Vocabulary - student chooses a word and acts out its meaning, e.g., aristocrat – stands up and steps into the role of being an aristocrat – changes behavior, language, tone of speaking, etc. Other students guess the word and together with their teacher check the meaning.

After completing the first task, students continue working on completing the mind map which will help them to fully understand the text and make a smooth transition to the following activity.

2. A Citizen in Athenian Democracy – three groups of students are formed: *the Ekklesia, the Boule, and the Heliaea.* Given some time to read and learn more about their institution, students will come up with an issue they would like to discuss and decide about within their institution. Once finished with the task of preparation, students dramatize their meeting and if necessary/possible, include other groups in the final decision.

3. Discussion - After completing the previous task, students reflect on the discussion and include their own country to list the institutions that oversee the same issues they discussed.

By having these activities, students will be able to engage themselves in the discussion by previously having to learn about the institutions, explore and describe their issues, and make decisions. In the end, they will reflect on what they have learned. This is the engage–explore–reflect process which is used by Dawson (2018) to plan a DBP lesson where students often relate the activities in the classroom with their everyday surroundings.

Activity	CLIL	DBP
1.	Content √ Communication √ Cognition √	Activating dialogue Dramatization Imagination Embodiment
2.	Content √ Communication √ Cognition √ Competences √	ensamble embodiment imagination narrative/story academic and aesthetic learning dialogue meaning-making
3.	Content √ Communication √ Cognition √ Competences √ Community √	Active and academic learning, DAR Dialogue meaning-making.

Conclusion

These two holistic approaches, CLIL and DBP, put the focus on the student and what needs to be a primary aim of each teacher. Nowadays, when the teaching-learning process has gradually been moving away from the traditional frontal form and closed learning environment to more open, dynamic, and learner-centered teaching, new approaches that will ensure this way of teaching have to be considered and tested. CLIL offers students new ways of learning, motivating and problem-solving activities, and authentic materials to learn from while at the same time learning a foreign language. To avoid static learning in which students might find themselves while learning content, teachers must put in additional effort to avoid this. The best and most effective way is to combine CLIL with DBP elements. This approach easily turns static learning environments into dynamic ones offering students interesting, motivating, and

challenging strategies to indulge themselves in the learning experience. Once they are actively involved in challenging and stimulating activities, their cognitive academic language proficiency improves. In addition to this, CLIL and drama share a strong connection in keeping the students actively involved, motivated, and interested in learning and participating in the class. In both approaches, they are responsible for making choices what makes them directly involved in the very lesson; their creativity is increased as well as their analytical and interpretive skills. Students are easily exposed to a powerful learning environment, cooperation, and social and cultural understanding where their knowledge, skills, and competencies gradually improve towards the real-life experience. Once they grasp the true meaning of the very content but also, of all the outcomes of their learning, they will successfully implement them into their future careers. One of the recommendations for further research would be to provide more detailed insight into both approaches which might eventually, lead to a practical handbook of teaching activities containing both segments of CLIL and DBP that, at the same time, would be able to be adjusted to any level and content.

Bibliography

Adrian, M. M. (2015). An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, pp. 93-101.

Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to teaching and learning: A brief introduction. In D. Fraser, V. Aitken, & B. Whyte, *COnnecting Curriculum Linking Learning* (pp. 34-56). New Zealand: NZCER Press.

Aladini, A. A. (2020, September). A Suggested Program Based on CLIL and Drama and its Effect on Improving 9th Graders' English Speaking Skills and Their Self-Efficacy, doctoral dissertation. Gaza, Palestine.

Aladini, A., & Jalambo, M. (2021). Dramatizing the CLIL to Promote Learners' Speaking Skills and Their Self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 37-52. doi:10.13189/ujer.2021.090105

Andersen, C. (2004, Autumn). Learning in "As-If" Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory into Practice, 43*, 281-286. Retrieved September 20, 2023, from https://www.researchgate.net/profile/Christopher-Andersen-

3/publication/249901044_Learning_in_AsIf_Worlds_Cognition_in_Drama_in_Education/links/5904ef244585152d2e9459ac/Learning-in-AsIf-Worlds-Cognition-in-Drama-in-Education.pdf

Ashton-Hay, S. (2005). Drama: Engaging All Learning Styles. *Proceedings 9th International INGED (Turkish English Education Association) Conference.* Ankara: Economics and Technical University.

Bessadet, L. (2022, March). Drama-Based Approach in English Language Teaching. *Arab World English Journal (AWEJ), 13*, 525-533. doi: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no1.34

Boudreault, C. (2020). Surviving &Thriving: Education in Times of Change. *The Asian Conference on Education* (pp. 48-52). Tokyo: IAFOR Research Centre at Osaka University (Osaka School of International Public Policy) and IAFOR's Global University Partners. Retrieved September 20, 2023, from https://www.aijcr.org/_files/ugd/c51627_bd738f10144146449ab4e8c0a2e2f803.pdf#page=48

Dawson, K., & Lee, B. K. (2018). *Drama-Based Pedagogy - Activating Learning Across Curriculum.* Bristol, UK/Chicago, USA: Intellect, Ltd.

European Commission. (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity - An Action Plan 2004-06.* Luxembourg: European Communities.

Grabe, Stoller, W. &., & L., F. (1997). *The Content Based –Classrooms. Perspectives on integrating language and content.* New York: Longman.

Hillyard, S. P. (2010, January). *Drama and CLIL: The Power of Connection.* Retrieved September 30, 2023, from ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/49588519_Drama_and_CLIL_The_Power_of_Connection

Ioannou-Georgiou, S., & Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education.* PROCLIL programs, European Commission.

Marjanovic-Shane, A. (2016). "Spoilsport" in drama in education vs. dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy - An International Online Journal*, 45-80.

Marsh, D. (2002). *The European Dimension.* Finska: UniCOM, Continuing Education Centre.

Marsh, D. (2008). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.* TIE CLIL.

Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A.-K. (2001). *PROFILING EUROPEAN CLIL CLASSROOMS.* Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland & European Platform for Dutch Education, The Netherlands.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Martín, M. J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education.* European Center for Modern Languages; Council of Europe.

Montalto, S. A., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2016). *The CLIL Guidebook.* Lifelong Learning Programme, European Commission.

Pozo, E. d. (2016). Learning History and English through Drama and the CLIL Approach. *Pulso Revista de educación*, 125-139. Retrieved October 18, 2023, from https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/128623/219-279-1-PB.pdf?sequence=1

Ranzau, S. D., & Horowitz, R. (2017). Drama-Based Pedagogy: New Ways of Incorporating Drama into the Secondary Classroom. In *Texas Association for Literacy Education Yearbook* (pp. 99-111). Belton: Texas Association for Literacy Education.

INOVATIVNI PRISTUPI U UČENJU JEZIKA: MOĆNA VEZA DBP-a I CLIL-a

Sažetak

Učenje predstavlja kontinuiran proces te bi stoga težnja ka znanjem i novim vještinama trebala biti visoko postavljena u profesionalnom i ličnom životu ljudi. Govoriti najmanje jedan strani jezik je u današnje vrijeme postala neophodna vještina za svaku osobu koja teži ka vlastitom napretku. Svjesni konstantnog razvoja i potrebe za novim metodama učenja jezika, profesori/nastavnici jezika moraju biti spremni na usavršavanje starih ili uvođenje novih metoda i tehnika. Cilj ovog rada je upravo predstaviti dva relativno nova, inovativna pristupa podučavanju jezika koja dobijaju sve veću pažnju obzirom na njihovu učinkovitost. Dramska pedagogija (DBP – eng. Drama Based Pedagogy) i integrisano učenje jezika i sadržaja (CLIL – eng. Content and Language Integrated Learning) su dva pristupa podučavanju jezika koji za glavni cilj imaju povećanje kvalitete nastavnog procesa koji je fokusiran na učenika. Ova dva pristupa žele da ponude rješenja i odgovore na pitanje kako učinkovito animirati učenika za učenje, pritom mu razvijajući motivaciju i samostalnost. Struktura, prednosti i tehnike koje ovi pristupi koriste biće predstavljeni u ovom radu te na osnovu tog uvida ponudit ćemo zajedničke karakteristike koje oba pristupa dijele. Uzevši u obzir sve navedeno, u zadnjem dijelu rada predstavljen je prijedlog prilagodbe jedne nastavne pripreme vodeći se zajedničkim odlikama DBP i CLILa.

Ključne riječi: *drama, sadržaj, učenje jezika, inovativni pristupi*

Appendix 1

ANCIENT HISTORY

Ancient Greece
Christoph Suter

one stop clil

HISTORY

1 The rise and fall of Athens — **Reading, Vocabulary**

Read the text and match the words in the box below with their meanings.

The organization and institutions of Athens

Around the year 450 BC, Athens was one of the most powerful cities in Greece with a population of more than 300,000 people. For centuries, the city had been ruled by the Athenian aristocracy. But Pericles, one of the aristocrats who led the city from the year 462 BC, wanted every free citizen to be able to participate. A new form of government was created: democracy.

The most important institution of Athenian democracy was the *Ekklesia*, an assembly of Athenian citizens, which met three or four times a month. Every male citizen over 18 was allowed to participate, and it was not unusual for five to six thousand men to attend. Political and legal issues were discussed and decided, and everyone could get up to speak and vote. The *Ekklesia* also elected magistrates, who were responsible for applying the laws, and *Strategoi*, or military generals, who led the army.

The *Boule* was a council of citizens which prepared the political and legal issues for the *Ekklesia* and was responsible for day to day affairs. Five hundred citizens were selected by lot to serve on the *Boule* for one year.

In addition, there was the *Heliaea*, a court of law with judges, elected by the *Ekklesia*. In important law cases, up to 1501 citizen judges would participate in decisions. All posts were limited to one year in order to make sure that no citizen gained too much power over the city. However, if one citizen seemed to become too powerful, he was sent into exile and banned from Athens for ten years.

Pericles died from the plague in 429 BC. At this time, Athens was already fighting a war with Sparta, which was to last for 25 more years. Athens lost the war and its wealth, and Athenian democracy was abolished.

abolish	aristocracy	aristocrat	citizen
democracy	magistrate	~~plague~~	select by lot

1 a disease that spreads quickly, causing a high fever, and in the past usually death — plague

2 a system of government in which everyone can vote and share in making decisions — _____

3 a member of the aristocracy — _____

This page has been downloaded from www.onestopclil.com.
Written by Christoph Suter. © Copyright Macmillan Publishers Ltd 2009.

4 a judge in a court for minor crimes _____

5 someone who lives in a particular town or city _____

6 the people in the highest class of society, who usually have money, land and power, and who often have special titles, such as 'duke' or 'countess' _____

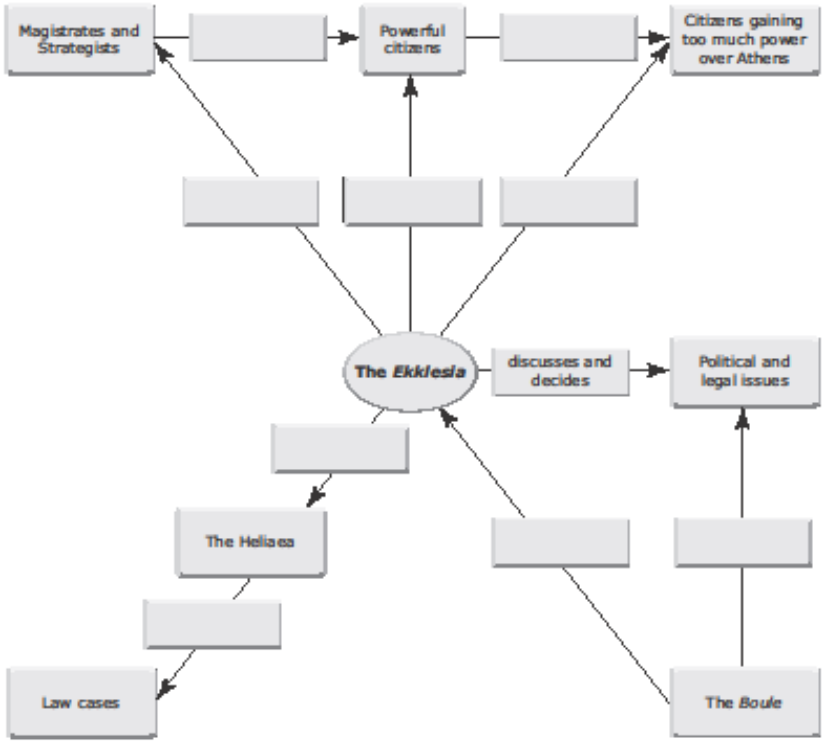
7 to choose from a group without any particular method _____

8 to officially get rid of a law, system, practice, etc _____

2 Democracy in Athens — Vocabulary, Speaking

1 Complete the mind map with the correct words and phrases from the list.

bans	can become	~~discusses and decides~~
elects	elects	is selected by lots from
judges	may be seen as	prepares
controls		



This page has been downloaded from www.onestopclil.com.
Written by Christoph Suter. © Copyright Macmillan Publishers Ltd 2009.

HISTORY

2 Work in pairs and write correct statements about the institutions of Athenian Democracy using the information in the mind map.

Example: *The Ekklesia discusses and decides political and legal issues.*

3 Work with a partner and discuss the information in the mind map.

Student A: cover your mind map and listen to Student B's statements. Decide if they are true or false. Correct the false statements.

Student B: read out true or false statements from the mind map. Ask Student A to correct the false statements.

4 Complete the sentences with the appropriate term to describe the organisation of your country.

1 In my country, _____ discusses and decides political and legal issues.

2 Citizens elect _____.

3 Minor legal cases are judged by _____.

4 Major legal cases are judged by _____.

This page has been downloaded from www.onestopclil.com.
Written by Christoph Suter. © Copyright Macmillan Publishers Ltd 2009.

UDK 371.321.2-057.875::811.111
Izvorni naučni rad

Adnan Bujak

Goran Grubešić

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF FIRST-TIME LESSON PLANS OF STUDENTS OF ENGLISH

Abstract

This paper delves into the treacherous waters of novice lesson plans, exploring the frequent pitfalls that ensnare pre-service teachers during their initial attempts at crafting effective learning experiences. Drawing upon a rigorous analysis of 24 lesson plans meticulously designed by 4th-year English language and literature students, we illuminate key missteps that hinder successful knowledge acquisition and offer practical solutions for future educators. Our analysis reveals that overlooking student-centered objectives, neglecting differentiated instruction, and omitting formative assessment are the primary culprits behind ineffective first lesson plans. By prioritizing these crucial elements and implementing the proposed solutions, pre-service teachers can create engaging and impactful learning journeys for their students. Common missteps include ignoring student agency, noting that many plans prioritize teacher-directed activities, neglecting to explicitly define what students will actually do and learn. This lack of student-centered objectives disconnects learning from action, hindering engagement and achievement. The second is One-Size-Fits-All Approach which tries to explain that failing to cater to diverse learning styles and abilities leaves some students adrift. Effective plans must incorporate differentiated instruction, offering multiple pathways and scaffolds to ensure all learners can access the material. The expected outcomes, formulated using Bloom's Taxonomy verbs, prioritize student-centered objectives and ensure that learning is tangible and measurable. This shift in focus empowers students to take ownership of their learning journey. Implementing differentiated instruction, such as tiered activities, choice boards, and group work, allows students to engage with the material in ways that suit their individual learning styles and needs. This fosters a more inclusive and equitable learning environment.

By equipping future educators with the tools to avoid these common missteps and embrace the proposed solutions, we can ensure their first lessons are not journeys into the unknown, but rather, voyages towards engaging and effective learning experiences for all students.

Keywords: *ELT, lesson plan, students, learning, teaching*

INTRODUCTION

Lesson planning is an important aspect in the education of future teachers. Lesson planning is at the heart of being an effective teacher. It is a creative process that allows us to synthesize our understanding of second language acquisition and language teaching pedagogy with our knowledge of our learners, the curriculum, and the teaching context. It is a time when we envision the learning we want to occur and analyze how all the pieces of the learning experience should fit together to make that vision a classroom reality (Aschcraft, 2014).

However, it is a process that is rather complex and may produce different results. On the one hand, it makes no sense to go into any situation without having thought about what we are going to do. Yet at the same time, if we pre-determine what is going to happen even before it has taken place, we may be in danger not only of missing what is right in front of us but, more importantly, we may also be closing off avenues of possible evolution and development. (Harmer, 2007)

Therefore, it is important to explain what are the elements and situations in which these two get intertwined, the final result being the novice teacher. Novice teacher as such is defined as "a teacher who has less than two years' experience of teaching'' (Karataş, 2013). However, the current focus of this paper are the students who are in the fourth year of their study for becoming B.A. in English language and literature and in due time will become aforementioned novice teachers. During their education, students have had classes in subjects such as pedagogy, didactics, ELT methodology and have arrived at the stage in which they are bound to go to school and conduct practical work. This practical work is their initial attempt to demonstrate in the school classroom all the skills they have acquired during their study.

The subjects they must pass in their fourth year are called Teaching practice I and II and they include visits to both primary (grades 1 to 9) and high school (grades 1 to 4). During their visit they are supposed to attend classes held by the experienced teacher who is their mentor and afterwards they hold one lesson in the same class. The appointed mentor is present and provides written evaluation of their work during their visit to the school and this evaluation is an integral part of their grade from the aforementioned subjects. Apart from attending lessons students are obliged to also get acquainted with all administrative and extra-curricular activities of teachers in school. This will help them to more easily adapt to their workplace once they graduate and are awarded their BA diploma.

In order to be able to complete all of the above requirements and tasks, students must be acquainted with and well aware of the importance of lesson planning. However, even before starting with lesson planning it is necessary to gather some information which will prove invaluable for the success of the lesson. Some of the elements include

- the knowledge of learners and how they learn and develop within social contexts, including knowledge of language development;
- the understanding of curriculum content and goals, including the subject matter and skills to be taught in light of disciplinary demands, student needs, and the social purposes of education;
- the understanding of and skills for teaching, including content pedagogical knowledge and knowledge for teaching diverse learners, as these are informed by an understanding of assessment and of how to construct and manage a productive classroom (Hammond, 2006)

Besides Hammond, other authors, as well, stress the importance of other factors such as course design and course planning (Henderson, 2007), or classroom dynamics and student needs (Holm, 2003). However, Harmer goes even beyond this and states that lesson planning is important because teachers need to have a destination which they want their students to reach, and some idea of how they are going to get there. One particular situation in which lesson planning is of special importance is when a teacher is to be observed as part of an assessment or performance review. Such plans are likely to be more elaborate than usual, not just for the sake of the teacher being observed, but also so that the observer can have a clear idea of what the teacher intends in order to judge how well that intention is carried through. (Harmer, , 2010). This statement very closely defines the situation the subjects were in during the research. They were preparing very elaborate lesson plans and their classes were observed and evaluated by experienced teachers.

Lesson planning as such must have some constituent elements. It is evident from the above mentioned reasons for planning that even the act of planning must follow certain rules and contain some obligatory elements. Some of the elements that cannot be avoided when planning lessons are coherence and variety (ibid.). Every lesson regardless of its duration and number of activities must contain a single driving and connecting idea. All of the activities must not be of the same type as well, but must be varied accordingly, especially if we bear in mind the fact that the current trends in teaching put emphasis on students and their needs.

Having a class of individuals with different personalities definitely requires various types of exercises to cater for at least some of their individual needs. When preparing lesson

plans, especially when it comes to students and novice teachers, they may get confused or misguided by a plethora of possibilities. Therefore, in this process it is of substantial importance to have some kind of guidance. In this process a series of questions may be of great help (ibid.):

- Who exactly are the students for this activity?
- What do we want to do and why?
- How long will it take?
- How does it work?
- What will be needed?
- What might go wrong?
- How will it fit in with what comes before and after it?

The answers to the above questions will guide trainee teachers into the right direction and provide them with enough confidence to have a good and productive lesson. Another aspect which is going to be of great importance for future teachers is a list of items that may be required in a formal sense when it comes to lesson planning. It is impossible to cover all possibilities because they may be different among not only different countries but also different schools in one country. However, one common list may include (Harmer,2012):

a) Learning outcomes
b) Timetable fit (previous and following activities)
c) Class description
d) Language skills
e) Teaching aids and activities
f) Procedures and interactions
g) Timing
h) Anticipated problems and solutions

Another element which may prove to be worthy of short elaboration and which is going to be of great importance for the research part of this paper includes goals/aims in lesson planning. Namely, one of the aspects that students preparing to become teachers have is how to properly formulate goals and objectives of their lesson plans. Primarily it is necessary to define and differentiate between the two if we have in mind that in broad terms, they are somewhat similar in meaning. Goals represent an overall purpose of the class the teacher will attempt to accomplish by the end of the lesson and it serves as a unifying theme (Brown, 2000). An aim is anything you want your students to achieve in a lesson (David, 2019).

Objectives on the other hand are more explicit and should precisely state what students may expect to gain from the lesson. Explicit objectives help student to (Brown, 2000)

a) be sure that you indeed know what it is you want to accomplish,
b) preserve the unity of your lesson,
c) predetermine whether or not you are trying to accomplish too much, and
d) evaluate students' success at the end of, or after, the lesson.

A language lesson may have only one, two or several objectives, depending on the length of the lesson. However, teachers need to be realistic about the number of objectives that students can achieve in one lesson period. Objectives should be written from the perspective of what students will do during the lesson. In addition, they should be observable and measurable (Reed & Michaud, 2010). However, in stating objectives, it is often necessary to distinguish between terminal and enabling objectives. Terminal objectives are final learning outcomes that you will need to measure and evaluate. Enabling objectives are interim steps that build upon each other and lead to a terminal objective (Brown, 2000).

All of the above elements have been provided to students either by the school they visited (all the information about administrative background and regulations), by their instructor/mentor (information about students and their background information required for lesson planning or by their subject professor at the University (all the necessary input about lesson planning and ELT methodology).

RESEARCH DESIGN

The aim of this research was to assess the quality of the prepared lesson plans and determine whether they are aligned with the criteria for optimal lesson planning outlined above, and to ascertain the factors that contribute to or hinder successful lesson planning. In respect to data analysis dual quantitative-qualitative approach was taken into consideration.

The initial hypothesis for this research is that one of the greatest problems that pre-service teachers have in designing lesson plans is to clearly define lesson goals and objectives. The reason for defining it as such comes from the brief overview of the available lesson plans and the experience of teaching students in subjects Teaching practice I and II. Apart from the main point, the research will also address issues such as time management, anticipated problems and solutions, lack of activities for advanced/struggling students etc.

The quantitative data was obtained using multiple checklists outlining the elements that a functional lesson plan needs to contain, while the qualitative insight was gained by conducting an oral interview with the pre-service teachers in the final year of their BA studies in English language and literature. The data sources and the methods used to carry out this research will be described below, and the checklists used are presented in the Results section.

The quantitative data

As a part of the 4th year courses Teaching practice I and Teaching practice II at the English language and literature department, Faculty of Philosophy, students are required to teach a 45-minute lesson which is a part of the regular curriculum of their assigned class in a primary and a secondary school respectively. Prior to engaging in this task, which also represents the culmination of not only their work in these two courses, but of their study track in ELT in general, it serves to provide the assessment of the skills they have been developing.

Students first designed and wrote a detailed lesson plan that showcased their lesson preparation skills and was utilized in the execution of the lesson. The lesson plan was used during and after the lesson by the class instructor, who is the regular teacher in that particular class, and the course instructor as a benchmark of their performance. The lesson plan was also a basis for the comparison between the stated lesson aims and objectives and concrete steps taken, on the one hand, and the quality of the carried out activities and achieved objectives on the other.

The corpus for analysis comprised of 24 such lesson plans prepared between 2021 and 2024 by students in their senior years. The lesson plans were analyzed in group sessions involving the course professor and current senior year students in the form of in-class tasks. Each lesson plan was thoroughly read and evaluated using three checklists, which in turn were designed having in mind the essential and crucial lesson plan elements discussed in the introductory section of this paper. The first checklist concerned the lesson plan outline and the parts of the lesson plan, including the basic information about students, goals, objectives, summary of procedures, introduction, main part, conclusion and blackboard layout. The second checklist covered the lesson plan content with 25 separate elements that are found in lesson plans, some of which include methods, time allocation, use of audio and visual aids, resources used, real world application and special tasks for struggling or advanced students. The third checklist focused on lesson objectives and their proper formulation and design.

Each of the elements in the checklists was assigned numerical values that reflected whether the criteria had been met. Numerical value of 1 indicates that the required element was present in the checklist and was properly designed and explained. Numerical value of 0.5 indicates that the element was partially treated and may be lacking in some respect, and numerical value of 0 indicates that the said element did not appear in the lesson plan, or, if it did, it had not been adequately defined or there were serious flaws with its implementation. In addition, brief textual comments were provided for each lesson plan to complement the numerical grades and elaborate the reasons for assigning those values, especially in the case of low grading, stating the shortcomings noticed in a particular lesson plan.

Having thus graded each of the 24 lesson plans, the average score for each student was determined and the average score for each of the criteria in the checklist across all the analyzed lesson plans. This allowed the comparison between the quality of work done on specific sections or parts of the lesson plans and was intended to yield insights into the most challenging aspect of lesson planning that presented serious obstacles even to pre-service teachers in the final stage of their training. The values thus obtained ranged from 0-1 and were rounded to two decimal points when making points of comparison. In addition, the written observations and comments were grouped in terms of the aspects they referred to in order to reflect the most common issues perceived in the lesson plan design. The results will be further discussed in the following section.

Prior to conducting any form of research and analysis, having in mind the need for preserving the integrity and anonymity of the authors of the lesson plans being analyzed, all lesson plans were numbered and names blanked out so there could be no personal interference in that respect. There is also a list created with all the codes stated next to the name of the author of the lesson plan which is kept as confidential and with limited access.

The qualitative data

While the procedure of analyzing lesson plans in the manner described above was designed to gather precise data points that can serve in establishing multiple lines of comparison, and as such could support rather objective and critical assessment of the major flaws in content and structure of lesson plans under review, it was felt that it would be best to complement it with a survey that would explore these issues in depth. There are several solid reasons why this may be necessary. First, as the lesson plans were the final outcome of the students' work for which

they were graded, they provide immediate understanding of only the end product of their efforts, neglecting the longitudinal nature of this task, which students completed in a series of steps and which included many revisions and modifications requiring extensive decision-making on behalf of each individual student. The decisions taken were guided and inspired not only by the specific context of the lesson they were to teach, but also by their previous experiences and the totality of the knowledge and skill-building acquired during the ELT track within their study program.

Second, the finished lesson plans were assessed and used in grading students, and even the analysis conducted in the framework of our research has been teacher-oriented, seeing that it was done from a vantage point of a course instructor reviewing the work submitted by students. Therefore, we thought it important to approach the lesson planning process from a student point of view and investigate its stages from that angle as well.

The method settled upon to conduct this aspect of the investigation was an oral interview, in part inspired by a procedure devised by Alanazi (2019). The interview was undertaken with 8 informants, all of whom were senior students at the English language and literature department and have gone through the same educational steps in the preceding semesters in regard to their ELT training. The interview consisted of a series of questions and the students were encouraged to share their learning and training experiences. The interview was recorded and later transcribed for analysis, and all informants' identities were kept secret and known only to the interviewer. The interview lasted 30 minutes. This proved to be a fruitful exercise since the students could share their opinions on the usefulness and quality of the teaching methods that were applied in their university classes, especially those that had the immediate impact on the practice of lesson planning. The results of the interview will be correlated with the quantitative data obtained in the primary research segment in the following section.

RESULTS AND DISCUSSION

In respect to the part of the research related to the lesson outline which includes information about general information (grade, course, number of students etc.), goals, objectives, lesson parts (introduction, main part and conclusion) and blackboard layout the results may be represented as follows:

Table 1 Lesson outline scores

	No of Students scored = 1	No of students scored < 1	Average score
Basic information about Ss ((grade, topic, length, etc.)	24	0	1,00
Goals	16	8	0,81
objectives	14	10	0,79
Summary of the procedures	18	6	0,81
Introduction	17	7	0,85
Main part	17	7	0,83
Conclusion	18	6	0,85
Blackboard layout	18	6	0,75

The group average score was 0,84, indicating that while there were deficiencies in the structuring of the lesson plans, the overall end result was at a satisfactory level. The segments of the lesson plans that scored the highest were the basic information (1,00), which is the most straightforward segment to complete, while the most common segment lacking information was the blackboard layout. While the scope of this research did not cover such factors as mode of teaching in great detail, it would be interesting to examine whether this low score could be linked to the changes to the teaching environment (live vs. distance learning) that were thrust upon the educational institutions across the world during the outbreak of Covid-19, which necessitated an abrupt switch to online teaching platforms that do not utilize the traditional blackboard layout, thus perhaps contributing to the shortcomings in the coverage of this part of the lesson plan. The next lowest score was observed in the objectives section, at 0,79. This would corroborate the primary hypothesis that stating clear and precise, yet specific and detailed objectives poses a significant challenge to pre-service teachers.

The most common comments regarding the quality of the lesson plan outlines were that goals and objectives need to be formulated better, adhering to the SWBAT “”Students will be able to”) format that emphasizes the student-centered approach to learning. Other written comments appearing with some lesson plans suggested that they should include a better blackboard layout, and that activity duration was not adequately specified, thus pointing to an issue with time allocation.

The following Table 2 contains the scores for the criteria on lesson plan content:

Table 2 Lesson content scores

	No of Students scored = 1	No of students scored < 1	Average score
Engaging introduction activity	19	5	0,85
Methods and approaches	21	4	0,85
Sequenced activities	19	5	0,83
Recap of key points	22	2	0,92
Step-by-step description	22	2	0,94
Clarity in instructions and explanations	20	4	0,90
Clearly outlined transitions	19	5	0,90
Allocated time for each activity	16	8	0,75
Aims for each activity	17	7	0,77
Reminders to learners when appropriate (e.g. for homework)	16	8	0,67
The use of supportive or illustrative audio or visual aids?	17	7	0,75
Resources beyond the school/curriculum texts, coursebook, etc.	19	5	0,83
Higher order thinking questions/activities	16	8	0,79
Activities for reading, listening, speaking and writing skills	15	9	0,77
Vocabulary list	14	10	0,58
Different learning styles (visual, auditory, kinesthetic)	13	11	0,71
Grouping strategy (individual, pairs, small groups, or whole class)	20	4	0,88
When and how you'll provide feedback to students on their progress (e.g. good job, excellent, etc.)	13	11	0,56
Integration with other subjects (history, biology, etc.)	14	10	0,60
Real-world application of concepts	18	6	0,77

Clear instructions for homework assignment	15	9	0,71
Handouts & other materials	19	5	0,83
Additional practice for struggling students (e.g. repeat the song etc.)	9	15	0,48
Special tasks (for students that are struggling) or extra tasks (for advanced students)	4	20	0,21

The scores for lesson plan content were on average the lowest of all three questionnaires, with an average score of only 0,74. Most of the items in the checklist showed at least several lesson plans which did not meet the criteria, and some proved to be extremely problematic. The lowest score was 0,21 on the criterion of special tasks that are meant to cater to students whose abilities may deviate from the average, i.e. who might find the lesson content too challenging or not challenging enough. These scores indicate that preparing for a potentially mixed ability class is something that pre-service teachers could require more assistance with, and this is supported in part by results obtained in the qualitative part of our research to be discussed below.

Other segments of lesson plans that were assessed to be of low quality were providing feedback and the accompanying verbal encouragement (0,56), including vocabulary lists for independent studying and revision (0,58), integration with other subjects, i.e. making cross-curricular connections to enhance the retention of knowledge (0,60) and clear instructions for completing homework assignments (0,71).

The written commentary also focused on poor or missing time allocation, the lack of activities fostering higher order thinking, methods not being sufficiently explicated and not including proper transitions between tasks. A lack of diverse activities was also noted since a smaller number of lesson plans was deemed too rigid because they did not include activities that are designed to stimulate students with different learning styles, and those that cover all receptive and productive language skills. While a certain allowance can be made in this respect due to the nature of the lesson content, the pre-service teachers are instructed during their training to incorporate at least some activities that cater to all these in each lesson.

Table 3 Learning objectives scores

Learning objectives …	No of Students scored = 1	No of students scored < 1	Average score
clearly state what you expect students will be able to do by the end of the lesson?	17	7	0.87
contain specific verbs to make them more actionable, such as "analyze," "evaluate," "create," or "explain"?	8	16	0.66
express what the learners will do (rather than what you, as the teacher, will do)?	24	0	1.00
set achievable, realistic goals?	18	6	0.89
align with the overall goals of the whole unit	18	6	0.86
address various cognitive levels, such as knowledge, comprehension, application, analysis.	11	13	0.78
clearly differentiate between terminal and enabling objectives	20	4	0.93

The third checklist represented in Table 3 above had a very good average score of 0,87, which at first seems to contradict the results from the related items in Table 1. However, at closer inspection, one can notice that while this relatively high score defies the critical comments stated above, there are two items in the checklist that drive the average score down and which, if improved, would in fact significantly boost the overall score for the objectives.

These numbers suggest that the critical aspects of outlining objectives and the major design flaws have been successfully isolated. Those are the use of specific verbs that make the objectives more actionable, such as “analyze”, “explain” or “evaluate”. We are not dealing here with mere cosmetic improvements or lexical embellishments. If properly integrated, these should serve as more precise guidelines to future teachers on how to carry out each of the tasks designed to reach a specific objective, and, in the light of their training and assessment, can also facilitate more constructive feedback from their instructors who are using their lesson

plans to grade their effectiveness in the real classroom. It seems that being able to articulate the objective with a greater degree of precision may be a relatively low-cost step towards future teachers providing a higher quality instruction for themselves.

The other outlier is the need to address various cognitive levels, such as knowledge, comprehension, application and analysis. The ability to integrate the newly acquired knowledge into the existing scheme of information, not only about language, but about the world at large, is one of the key objectives of modern education. Developing critical thinking skills in students at every level is a goal to be kept in mind when designing any lesson unit. This may signal the need to shift the pre-service teachers' focus to student needs, and to consider designing the specific tasks that will challenge them beyond knowledge acquisition and retention.

The written comments did not deviate much from the numerical scores. The most common critique of the goals and objectives was that they are not specific enough, which is directly connected to the inferior use of terminology to specify the concrete actionable tasks to be done, as well as that the goals were too unrealistic. i.e. too ambitious and unattainable in a real classroom setting. Lack of specific vocabulary was particularly emphasized, and incomplete analysis or explanation of objectives was also highlighted, both justifying the low score on the second item in the checklist.

The oral interview consisted of a list of questions that covered different additional aspects of pre-service teacher education that factored in the quality of the lesson plans. The interview was conducted in such a way that the particular order of the questions prepared was not strictly adhered to and the informants interviewed were given significant leeway to direct the conversation based on their individual learning and training experiences. Therefore, the present analysis will focus on some key responses and the prompt questions which need not be in the chronological order in which the interview took place, with the discussion summarized and occasionally responses given by multiple informants merged into one when they reflected similar experiences.

- *Has any of the lesson plan parts been particularly challenging to draft (LP Information, Expectations, Content, Assessment, Learning Contexts, Learning/Teaching Strategies)?*

The lesson plan had to be based on the course unit assigned to the pre-service teacher, and it was felt that not knowing the students they would be working with hindered their lesson preparation. The level of assistance received from the teaching staff was satisfactory, and it

mostly came in the form of consultations with the TAs (teaching assistants) during practical classes.

Courses taught prior to the current one and dealing with different aspects of teaching methodology proved useful for the task of writing a lesson plan, since they provided the basis of writing a lesson plan outline and its main components, and they prepared them for the activities the students knew were ahead of them in the senior year, teaching them what parts of the LP should be more detailed or more concise, and emphasizing the need to include additional teaching materials and equipment that may become necessary.

It was pointed out that seeing the lesson plans used by the teacher in the school and with the class that they had practice classes with would have been beneficial. Having access to lesson plans created and used by that teacher and having insight into the design of lesson plans used on a daily basis was felt to be important to improving the quality of their own lesson plans, and they were not accessible to them. While available lesson plan examples were deemed sufficient to aid them through the process, the students thought that it was fair to have access to the lesson plans of their instructor.

- *Did you face any challenges while preparing the lesson plan?*

The primary concern or issue named was time management. This again can be related to the lack of sufficient knowledge about the learners to be taught in practice classes, namely their learner type and level, which resulted in challenges when ascertaining how much time should be devoted to each activity in class. More helpful tips on in-class time management or preparation in terms of in-class practice were suggested as an improvement.

Not being familiar with the proficiency level of the students, apart from the stated average level, yielded uncertainty about the best way to cater to the needs of more advanced or less advanced students and the additional tasks that could be needed to complement the textbook lesson. Students were also not confident about the language level they should use with the students, since they cannot be sure about their active vocabulary and general proficiency level, which is crucial in scaling down or up the complexity of the teacher language. It was also pointed out that they feared a discrepancy between the language level of the textbook and the actual proficiency of students.

Having met the students in the classes they were teaching, they got acquainted with the students and noticed that some of them were more introverted and at least one was a special needs student, so that allowed them to prepare suitable activities to engage all students to an extent.

One avenue for the improvement of lesson plan preparation, it seems, might be to provide more time and opportunity for the pre-service teachers to meet and interact with the students they are to teach as a part of their training module in order to tailor the activities they propose to the level and needs of the students, without relying strictly on the report given by the instructor.

- *Did you think about the students' needs while preparing the lesson plan?*

There were no perceived issues with creating lesson plan objectives, and when provided feedback from the teachers, they were able to easily implement the corrections suggested. It appears that once they received appropriate feedback from the course instructor, they were able to rectify the failings noted above, which proves to be a source of optimism in that timely and purposeful interventions on behalf of the instructor can make a big difference.

- *How did you arrive at the teaching techniques that you opted for?*

The specific teaching techniques were settled on after having met the class. Even the first impressions and the overall glimpse into their work was influential in choosing the tasks to be included in the lesson plans, while at the same time leaving enough room to resort to some basic, mid-level complexity tasks to fall back on.

The templates of lesson plans created by students from previous generations made available to them also proved useful in gaining an idea of the structure of lesson plans and the teacher's expectations. Seeing what techniques were already in use in the classroom by the instructor, the pre-service teachers were able to intentionally and deliberately opt for different techniques for the purpose of adding some novelty and innovation in the execution of the tasks. In general, the informants agreed that more on-site observation prior to the writing of lesson plans would benefit them and enable them to design a lesson plan better suited to the particular group of students it is meant for.

- *Have you encountered any logistical issues while writing your LP?*

A suggestion was made to make the time available to different students to complete their lesson plans more balanced. Since the lesson plans had to be ready in different weeks, depending on when the classes were scheduled to take place, some had more time to prepare their lesson plans, based on the order of the classes they taught. Also, while timely, the feedback they received and the corrections they had to make to their lesson plans also factored in the time they had available before implementing their lesson plans in the classroom setting.

Some lesson plans were based on ready-made and available materials (including audio files) that came with the textbooks they used, but some had decided to prepare their own materials adjusted to the specific class. This required extra time, and it was suggested that time

allotment for the creating of lesson plans should reflect this aspect as well. A general conclusion is that the teachers should, to some extent, allow for differentiated preparation time based on the complexity of the unit to be taught and the availability of teaching materials.

A logistical issue that came up was the distance to the school where the classes were to be held, which poses a problem for students who are based in other cities and rely on public transportation. This, however, is not directly pertinent for the issue under consideration.

- *How would you describe the quality of the feedback received after the completion of the lesson plan?*

The feedback received from the university teaching staff was considered satisfactory. However, the feedback on the lesson plans from the instructor at the primary school was lacking. Although they had been told they would receive it at a later date, they did not. They were provided with general overview and pointers that reflected their performance as a group, but individual feedback could have been more detailed.

Some felt that the link between the feedback on their teaching performance and the proposed lesson plan was not there because the instructor was not fully aware of the activities and procedures included in the lesson plan and provided comments that were not aligned with the design of the LP. To pre-service teachers, this appeared to stem from the instructor's cursory knowledge of their lesson plans.

- *Has this knowledge transferred to any other related skill set you need for other courses you take?*

The skills developed by designing and writing lesson plans were not deemed transferable to other courses and tasks in their curriculum.

- *How much did you rely on your classmates to assist you with your LP in terms of ideas and task design?*

Some students completed the assignment by heavily relying on each other's feedback during the drafting process, consulting each other while writing the lesson plans and practicing (online, using Google Meet) to prepare for the actual classroom environment and make adjustments to their respective LPs. They also freely shared their completed work with their classmates, so they can have insight into what a good lesson plan should look like. One student stated that they were "completely lost" and needed the assistance of their classmates to make their LP more detailed and fuller in content. Relying on peer support proved to be a common trend in this group of students, who, being a smaller class, had previously also exhibited high levels of cooperation and reliance on their classmates.

- *How would you describe the usefulness of the process for your professional development?*

The process of making lesson plans was judged to be quite useful for the work one student does (teaching students in a language school) because they learned how to incorporate interesting tasks into their routine and make it more efficient.

The application of the skills learned in the process could be expanded to some other non-related fields of work which require organizational skills (planning), but it was also specified that these skills can be attained just as easily by doing that actual job.

Lesson planning, with some modifications, such as adapting the time management, can also be applied to non-traditional classroom settings, such as smaller groups of learners in online tutorials.

Additional comments

The comments on the aspects of the lesson planning not considered particularly useful centered on the detailed description of the interaction sequences which were thought to be monotonous and energy consuming, and often not applicable in real life. The skill that should, in their opinion, be emphasized is that of improvisation, being flexible and ready for a range of possible student responses. While they do understand the logic underlying such detailed conversational exchanges that are included in the LPs, these proved to be the most tedious, although not stressful, part of the procedure.

CONCLUSION

Terms lesson plan(ing), pre-service teachers, ELT students all address the same group of students and their path to becoming competent ELT professionals. Having in mind that they undergo extensive and intensive training before being awarded the degree it was a necessity to perform research of this kind to attest the successfulness of the work done in this process.

Based on the results of the research it is evident that problems with defining goals and objectives in lesson planning do pose one of the issues but are not the only ones. Use of blackboard and its inclusion in lesson plan is also seen as deficient which may be attributed to the changes in educational norms and the use of technology in the classroom.

The lack of activities for gifted/struggling students and proper time management proved to be stepping stones for some students as well. The reason for this should be found also in the teaching paradigm which usually plans and prepares the teacher for the ideal student and not for one in any way different from the standard. However, having in mind that nowadays

inclusion of students with special needs in regular classrooms is increasingly frequent, it is necessary to pay more attention to this aspect in lesson planning as well.

Finally, the interview responses proved the invaluable resource for the insight coming from the students about all aspects of their experience. They revealed the difficulties encountered during hospitation, lesson plan preparation and their university classes.

Having in mind all the observations made above, it can be clearly stated that this type of research provided invaluable information that should be used when introducing changes to the curriculum and the form of future teacher practical education in both primary and high schools.

Bibliography

1. Aschcraft, N. (2014). *Lesson Planning.* Alexandria, Virginia, USA: TESOL Press.
2. Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles.* Pearson Education ESL.
3. David, W. (2019). *Lesson Planning for Busy Teachers.* Stone Arrow Ltd.
4. Hammond, L. D. (2006). Constructing 21st Centurs Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 300-314. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0022487105285962
5. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching.* Edinburgh Gate, Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
6. Harmer, J. (2010). *How to teach English.* Pearson Education Ltd.
7. Harmer, J. (2012). *Essential Teacher Knowledge.* Edinburgh Gate, Harlow, Essex: Pearsone Education ESL.
8. Hejji Alanazi, M. (2019, 15 15). A study of the pre-service trainee teachers problems in designing lesson plans. *Arab World English Journal, 10*(1), 166-182.
9. Henderson, J. (2007). *Transformative curriculum leadership.* Upper Saddle River,: Pearson Education Inc.
10. Holm, L. (2003). Bridging the gap between schools of education and the needs of 21stcentury. *The Phi Delta Kappan*, 376-380.
11. Karataş, P. (2013). CHALLENGES FACED BY NOVICE LANGUAGE TEACHERS: SUPPORT, IDENTITY, AND PEDAGOGY IN THE INITIAL YEARS OF TEACHING . *The International Journal of Research in Teacher Education*, 11-23.
12. Reed M. & Michaud, C. (2010). *Goal-driven lesson planning for teaching English to speakers of other languages.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

PREDNOSTI I NEDOSTACI PRVIH PRIPREMA ZA NASTAVU STUDENATA ENGLESKOG JEZIKA

Sažetak

Ovaj rad se bavi analizom prvih priprema za čas koje pišu studenti engleskog jezika tokom svojih prvih koraka na putu ka sticanju prvih obrazovnih iskustava. Uzimajući za osnovu detaljnu analizu 24 pripreme za čas, koje su pažljivo napisali student engleskog jezika i književnosti na 4. godini, ukazuje se na ključne propuste koji ometaju uspješno sticanje znanja te se nude praktična rješenja budućim nastavnicima. Naša analiza pokazuje da zanemarivanje ciljeva usmjerenih na učenika, zanemarivanje diferencirane nastave te izostavljanje formativnog vrednovanja predstavlja glavne krivce za neefikasne prve pripreme za čas. Posvećivanjem pažnje ovim ključnim elementima i sprovođenjem predloženih rješenja, budući nastavnici svojim učenicima mogu stvoriti privlačan i zanimljiv put ka učenju i usvajanja znanja. Česte pogreške u prvim pripremama uključuju nestavljanje učenika u centar pažnje tako da mnoge pripreme za čas prioritet daju aktivnostima koje vodi nastavnik, zanemarujući šta će učenici zapravo raditi i naučiti. Ova razdvojenost između učenja i aktivnosti ometa angažovanost i usvajanje kod učenika. Drugi pristup koji studenti koriste a koji uzima u obzir princip jednog rješenja za sve ima veliki nedostatak u tome što se jedno rješenje ne može koristiti za različite stilove učenja te samim time neki učenici mogu biti zanemareni. Učinkovite pripreme za čas moraju uključivati diferencirane upute, nudeći višestruke načine dolaska do rješenja te podršku kako bi se osiguralo da svi učenici mogu pristupiti materijalu. Očekivani ishodi, formulisani korištenjem glagola Bloomove taksonomije, daju prioritet ciljevima usmjerenim na učenika i osiguravaju da poučavanje postane opipljivo i mjerljivo. Ova promjena fokusa ohrabruje učenike da preuzmu kontrolu nad svojim učenjem. Uvođenje diferencirane nastave koja uključuje aktivnosti različitog nivoa, ploče izbora i grupni rad nudi više puteva i potporu kako bi se osiguralo da svi učenici mogu pristupiti materijalu. Ovim se promoviše inkluzivnije i pravednije okruženje za učenje. Pripremanje budućih nastavnika za korištenje alata i načina za izbjegavanje ovih uobičajenih grešaka te prihvatanjem predloženih rješenja, možemo osigurati da njihovi prvi časovi ne budu putovanja u nepoznato, već putovanja ka zanimljivom i djelotvornom iskustvu učenja/poučavanja za sve učenike.

Ključne riječi: *ELT, priprema za čas, studenti, učenje, poučavanje*

UDK 811.111ʾ367.625
Izvorni naučni rad

Melisa Bureković
Šejla Perenda
Edina Rizvić-Eminović

UNDERSTANDING THE DIFFERENT MEANINGS OF ENGLISH PHRASAL VERBS

Abstract

Learning phrasal verbs is significantly complicated by the fact that many phrasal verbs have multiple meanings (Gardner and Davies, 2007: 352) and that textbooks typically cover only a subset of these meanings (Zarifi and Mukundan, 2015: 793). Therefore, this research aims to determine whether the knowledge of specific meanings of English phrasal verbs among high school students at B2 level of English proficiency is influenced by the representation of phrasal verbs in textbooks. The main hypothesis posited was that students would have a better understanding of the meanings of phrasal verbs present in the textbooks compared to other meanings of the same phrasal verbs that were not covered in the textbooks. Furthermore, it was assumed that students with higher grades in English would achieve better results. The research results indicate that students are more familiar with the meanings of phrasal verbs that are addressed in textbooks, and that those with higher grades in English perform better, thereby confirming our both hypotheses.

Keywords: *English phrasal words, EFL, B2 level of English proficiency*

INTRODUCTION

Idioms, phrasal verbs, collocations, and other multiword lexical units constitute an important part of the English language, contributing substantively to its linguistic richness (Gardner and Davies, 2007: 339). The issue may be raised whether English language teachers around the world sufficiently underscore the significance of multiword lexicon acquisition in fostering learners' fluency. It is for this reason that, over the last two decades, an increasing number of researchers and teachers have shifted their focus from syntax to vocabulary in second language education. The interest in multiword structures has witnessed rapid growth, with particular emphasis placed on advancing discussions pertaining to key areas such as phrasal verbs (Gardner and Davies, 2007: 340).

In contemporary linguistic research, it is well-established that phrasal verbs constitute a particularly intricate segment of English lexis (White, 2012: 419). The acquisition of these verbs poses a significant challenge for learners of English as a foreign language, attributed in part to their ubiquity and generative nature within the language (Gardner and Davies, 2007: 340). The precise definition of phrasal verbs has long eluded linguists and grammarians, prompting ongoing debates and resulting in a lack of uniform agreement regarding their categorical delineation (White, 2012: 419). This ambiguity complicates the learning process for non-native English speakers, who often struggle to grasp and utilize phrasal verbs accurately. Consequently, it is unsurprising that numerous non-native speakers of English eschew the use of phrasal verbs (Liao and Fukuya, 2004: 194). This tendency has been substantiated by Liao and Fukuya (ibid), whose empirical investigation reveals that learners are apt to circumvent constructs they perceive as complex. Significantly, this phenomenon is not exclusive to speakers of languages devoid of phrasal verbs, but also extends to those whose native languages include them (Gardner and Davies, 2007: 340).

Building upon the previously mentioned observations, the current paper scrutinizes the comprehension of phrasal verbs among high school students for whom Bosnian is the mother tongue. It particularly delves into the diverse semantics of phrasal verbs and the extent to which these students grasp their multifaceted meanings.

THEORETICAL BACKGROUND

The linguistic construct 'phrasal verbs' is a nomenclature largely unique to the English language. Within the scope of English, this designation is not confined solely to phrasal verbs but is also applied to a broader category of verbal formations, which includes prepositional verbs (Thim, 2012: 2). For the purposes of this research, the term 'phrasal verbs' refers to structures ’that consist of a verb proper and a morphologically invariable particle functioning as a single unit both lexically and syntactically’ (Liao and Fukuya, 2004: 196). Additionally, phrasal verbs can be conceptualized as verb-preposition combinations, where the resultant semantic implications are not predictably extrapolated from the individual semantic contributions of the verb and prepositions in isolation (Dixon, 1982: 1).

The interpretation of phrasal verbs varies considerably across different instances. Nonetheless, their meanings generally unfold through one of three principal mechanisms. Initially, certain phrasal verbs retain a semblance of the elemental verb's meaning, while the accompanying preposition assumes an atypical role. An illustrative case is ‘eat up’, which is semantically linked to ‘eat’, and ‘slow down’, analogous to ‘slow’. Here, it is crucial to note that the prepositions ‘up’ and ‘down’ do not signify vertical movement relative to the earth’s centre. In a second mode of interpretation, the preposition retains its conventional meaning, whereas the verb diverges from its original sense, such as ‘knock around’ does, implying travel in a casual manner. In the third and perhaps most confounding paradigm, the phrasal verb’s meaning bears no clear relation to either the verb or preposition, yielding a completely distinct meaning, exemplified by the expression ‘to put up with’ (Dixon, 1982: 1). Regrettably, from the perspective of ESL/EFL learners, phrasal verbs more frequently bear idiomatic or metaphorical meanings that elude direct inference from the constituent verb or particle (Celce-Murcia, 2001: 254).

As multiword constructs, phrasal verbs encompass several constituent elements. Classification of phrasal verbs can be approached through various perspectives, one of which hinges on the number of particles involved. Thus, phrasal verbs may manifest as two-part verbs, comprised of a verb paired with a particle, such as ‘look up’. Alternatively, they may extend to three-part constructs, encompassing a verb, particle and subsequent preposition, as exemplified by ‘keep up with’ (Celce-Murcia, 2001: 254).

Previous research

The complexity inherent in the meanings of phrasal verbs has long captured the attention of both linguists and educators. Gardner and Davies (2007) delve into the study of phrasal verbs using *The British National Corpus (BNC).* The data gathering process ’’included dividing the

corpus into every possible two-, three-, four-, five-, six-, and seven-word chunk, with their accompanying grammatical tags'' (Gardner and Davies, 2007: 344). Subsequently, they meticulously identified instances where a lexical verb was followed by an adverbial particle. Further analysis involved lemmatizing the outcomes to aggregate all inflectional forms of the same verb. The data were then scrutinized based on their form and meaning, leading to the compilation of a list of the most frequently occurring phrasal verbs in the corpus. This list serves as a foundational resource for ESL/EFL learners embarking on the journey of learning phrasal verbs.

Liao and Fukuya (2004) adopt a distinct perspective by investigating the phenomenon of phrasal verb avoidance among Chinese learners of English. Their study delineates three primary factors influencing learners' propensity to eschew phrasal verbs: proficiency level, phrasal verb type, and test type. Through their analysis, they shed light on the intricacies underlying learners' aversion to using phrasal verbs in their language acquisition journey.

Mirroring the approach of Garnder and Davies (2007), Zarifi and Mukundan (2015) delve into the semantic analysis of phrasal verbs utilizing a corpus-based methodology, with their corpus sourced from Malaysian ESL secondary school textbooks. Their investigation revealed that while these textbooks contained a considerable number of phrasal verbs, their complexity was relatively low and the meanings were frequently reiterated. Drawing inspiration from this research, the authors of the present study embarked on a similar inquiry into the meanings and prevalence of phrasal verbs within a textbook context, subsequently devising a questionnaire for further exploration.

In the domain of English language acquisition by Bosnian/Croatian/Serbian learners, Rizvić-Eminović, Hadžić & Bureković (2023) explore the effect of corpus-based activities on the acquisition of phrasal verbs among primary and secondary school students, while Mandić (2016) examines the English phrasal verbs containing the particles 'down' and 'up', providing their corresponding Serbian translation equivalents. Drawing parallels to Liao and Fukuya (2004), Udovičić (2017) investigates the intralingual and interlingual errors made by Croatian students when using phrasal verbs.

Considering the absence of studies that explore the impact of polysemy on phrasal verb acquisition, the following hypotheses are posited:

H1: The students have a better understanding of the meanings of phrasal verbs included in their textbooks in contrast to alternative meanings of the same phrasal verbs not addressed in the textbooks.

H2: The students achieving higher grades in English demonstrate enhanced proficiency in phrasal verb knowledge.

METHODOLOGY

Design and the procedure of the study

The research utilized a questionnaire structured into three different sections. The initial segment (Section A) featured two general inquiries concerning the students, where they were required to select the appropriate response. Following this, Section B comprised ten different phrasal verbs, each accompanied by three potential definitions of those phrasal verbs. Among these options, one was derived from the textbook, another from a dictionary, and the third was incorrect. The students were tasked with identifying the correct definition(s) of the given phrasal verb, with the possibility of selecting more than one answer. Section C mirrored Section B in terms of containing the same phrasal verbs, yet presented them within contextual sentences. For each phrasal verb, two example sentences were provided, each illustrating a distinct meaning (one aligned with the textbook and the other with the dictionary). The sentences were in English and the students were prompted to translate them into Bosnian. Preceding the completion of each section, the students were given precise instructions in Bosnian, ensuring clarity and eliminating any potential confusion. Furthermore, the instructions for each section were repeated prior to its commencement, ensuring comprehensive understanding among all students.

The primary objective of the second and third sections was to assess the depth of students' understanding of phrasal verb meanings. Given the propensity of students to resort to guessing when provided with multiple-choice options, the inclusion of the third section aimed to ensure a genuine grasp of phrasal verb meanings within contextual usage.

The research was conducted at *Elči Ibrahim-pašina* madrasah in Travnik, Bosnia and Herzegovina. Upon obtaining approval from the madrasah principal, the questionnaires were distributed. Teachers administered the questionnaires to students following their regular classes, and the students completed them accordingly.

The gathered data was analysed and processed using SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). In the data processing phase, any unanswered questions were treated as incorrect responses.

Participants of the research

The research comprised 47 high school seniors, consisting of 27 males and 20 females. No placement test was administered; however, according to the existing

curriculum, all participants were presumed to possess an English proficiency level corresponding to B2.

Corpus of the study

The questionnaire for the research was formulated using the *Gateway B2 Student Book* by David Spencer and the *Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English* (hereinafter OPVD). The *Gateway B2 Student Book* was selected because it aligns with the curriculum followed by the participating students in their regular classes.

Initially, all phrasal verbs from the textbook were manually identified and recorded along with their frequences of occurrence and the number of distinct meanings they had in the textbook. This process resulted in the compilation of a comprehensive list of phrasal verbs from the textbook, detailing their frequency and semantic diversity. A selection was made of the ten most prevalent phrasal verbs from this list. However, phrasal verbs with only a single meaning were excluded from consideration, regardless of their frequency. Additionally, if a phrasal verb had only two meanings in the OPVD, and both meanings were already covered in the textbook, the phrasal verb was omitted from the research, even if it ranked among the most frequently occurring ones. Finally, only phrasal verbs comprising a single particle were retained for inclusion in the research.

Once the list with the ten most frequently occurring phrasal verbs in the textbook was compiled, each phrasal verb was cross-referenced with the OPVD to determine the number of meanings listed therein. Subsequently, the following table was created to present the identified phrasal verbs, alongside their respective frequencies and meanings, providing an overview of the most prevalent phrasal verbs in the textbook and their semantic variations.

Phrasal verb	Number of times appearing in the textbook	Number of different meanings in the textbook	Number of different meanings in the OPVD
1. Set (something) up	3	2	4
2. Go up	3	2	11
3. Go out	9	1	10
4.Get (something) up	3	1	9
5. Work (something) out	5	2	10
6. Give away	6	2	3
7. Run on (something)	3	1	7
8. Pick (something) up	9	3	14
9. Take (something) away	3	3	6
10. Sell out	3	1	5

Table 1. List of the most frequently occurring phrasal verbs in the textbook

Based on the data presented in Table 1, a questionnaire was devised. Section B of the questionnaire consisted of ten questions, with each question providing three potential definitions for the corresponding phrasal verb listed in Table 1. One option featured a definition extracted from the textbook, another presented a definition sourced from the OPVD, while the third option comprised a fabricated, incorrect definition. In this section the students were required to select the appropriate definition(s).

In Section C, the same ten phrasal verbs were contextualized to illustrate two distinct meanings. This section comprised twenty English sentences with each phrasal verb appearing in two sentences. One sentence aligned with the textbook meaning of the phrasal verb and the other reflected the selected meaning of the phrasal verb provided in the OPVD. Efforts were undertaken to maintain the simplicity of the sentences, thereby enabling the students to focus on comprehending the meaning of the phrasal verb as they translate the sentences into Bosnian.

RESULTS AND DISCUSSION

Table 2 provides a comprehensive overview of the phrasal verbs utilized in the research, along with the corresponding number and percentage of correct answers attributed to both the textbook and OPVD meaning of these phrasal verbs. Furthermore, the table delineates the number of correct responses categorized by exercise, namely Section B (definitions) and Section C (translations) in the questionnaire.

Phrasal verb	**Textbook**				**OPVD**			
	Section B: DEFINITIONS		Section C: TRANSLATIONS		Section B: DEFINITIONS		Section C: TRANSLATIONS	
	No. of correct answers	%	No. of correct answers	%	No. of correct answers	%	No. of correct answers	%
GO UP	32	68	37	79	4	9	35	75
GO OUT	31	66	38	81	5	11	37	79
WORK OUT	26	55	39	83	17	36	37	79
GIVE AWAY	31	66	31	66	18	38	32	68
PICK UP	31	66	37	79	13	28	18	38
SELL OUT	23	49	38	81	9	19	26	55
SET UP	20	43	14	30	22	47	38	81
GET UP	21	45	40	85	8	17	22	47
RUN ON	14	30	26	55	14	30	28	60
TAKE AWAY	22	47	29	62	14	30	24	51
Average:	**25**	**54**	**33**	**70**	**12**	**27**	**30**	**63**
Total:	No. of correct answers		%		No. of correct answers		%	
	29		**62**		**21**		**45**	

Table 2. Analysis of the results

The outcomes regarding the meanings derived from the textbook reveal that the majority of phrasal verbs (with the exception of 'run on') elicited correct responses exceeding 40% in Section B. Particularly noteworthy is the high accuracy rate of 68% for the phrasal verb 'go up', followed closely by 'go out', 'give away' and 'pick up', each garnering 66% accuracy. On average, there were 25 correct answers per phrasal verb, representing a 54% success rate. In Section C, the accuracy rates surpassed those of Section B. For most phrasal verbs, correct responses exceeded 65%, with 'get up' achieving the highest accuracy rate at 85%. The average number of correct answers per phrasal verb was 33, equating to a 70% success rate. When considering both sections collectively for the meanings derived from the textbook, the total number of correct answers per phrasal verb amounted to 29, representing a 62% success rate.

On the other hand, the results for the meanings derived from the OPVD differ greatly. In Section B, the number of correct responses predominantly fall below 40%, with the exception of the phrasal verb 'set up' which reaches 47%. Only 'work out' and 'give away' surpass 30%, with the remainder falling below this threshold, the lowest number of correct answers being 9%. On average, there were merely 12 correct answers per phrasal verb in this section. However, Section C reveals contrasting results for the OPVD meanings. Here, the number of correct answers is notably higher, with only two phrasal verbs receiving less than 50% accuracy. The phrasal verb 'set up' emerges as the frontrunner with 81% correct responses, marking it as the phrasal verb with the highest accuracy rate in this section. On average, there were 30 correct answers per phrasal verb, representing a 63% success rate. Considering both sections collectively, the total number of correct answers per phrasal verb amounts to 21, representing a 45% success rate.

Overall, two main conclusions can be inferred from Table 2. Firstly, a discernible trend is observed across both sections (Section A and Section B) concerning both the textbook and OPVD meaning. Specifically, the number of correct answers is notably higher for Section B compared to Section C for both meanings. This suggests that the students demonstrate a better understanding of phrasal verbs when provided with context, irrespective of their familiarity with the different meanings of the phrasal verb. Secondly, the total number of correct answers is higher for the meanings of phrasal verbs sourced from the textbook compared to those from the OPVD. A notable disparity of 17% is evident, with the correct answer rate for the meanings of phrasal verbs from the textbook reaching 62%.

Table 3 illustrates the correlation between students' grades and their performance in the questionnaire. The data reveals a positive correlation, supported by a Pearson correlation coefficient of 0.411 and a statistically significant p-value of 0.004. This indicates that students

with higher grades exhibit a greater understanding of phrasal verbs compared to those with lower grades.

		Grade	Total
Grade	Pearson Correlation	1	.411**
	Sig. (2-tailed)		.004
	N	47	47
Total	Pearson Correlation	.411**	1
	Sig. (2-tailed)	.004	
	N	47	47
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Table 1. Correlation between knowledge and grades

CONCLUSION

Phrasal verbs represent a nuanced and intricate aspect of the English language, essential for non-native speakers aiming to achieve native-like fluency. Their multifaceted nature, often encompassing several meanings, poses a considerable challenge to learners. In this context, the present research endeavours to explore whether final-year high school students exhibit a deeper comprehension of the meanings of phrasal verbs featured in their textbooks as opposed to those that are not addressed within the instructional materials. The findings of the research underscore several significant conclusions. Firstly, the familiarity of students with phrasal verbs derived from their textbooks surpasses that of meanings sourced from the dictionary, validating the initial hypothesis. Secondly, a positive correlation exists between students' proficiency in phrasal verbs and their academic grades in English, thereby affirming the second hypothesis. Lastly, students exhibit a deeper understanding of phrasal verbs when presented within contextualized examples, as opposed to mere definitions. These outcomes collectively highlight the importance of contextual learning and the impact of academic performance on language acquisition.

REFERENCES

1. Celce-Murcia, M. (Ed.) (2001). Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston: Heinle & Heinle Publisher
2. Dixon, R. M. W. (1982). The grammar of English phrasal verbs. Australian Journal of Linguistics. Vol.2, No.1, pp 1-42
3. Gardner, D. and Davies, M. (2007). Pointing Out Frequent Phrasal Verbs: A Corpus-Based Analysis. TESOL Quarterly. Vol. 41, No. 2, pp 339-359
4. Liao, Y. and Fukuya, Y.J. (2004). Avoidance of Phrasal Verbs: The Case of Chinese Learners of English. Language Learning. Vol. 54, No. 2, pp 193-226
5. Mandić, S.D. (2016). Phrasal Verbs with the Particles Down and up in English and their Serbian Equivalents: A Corpus Analysis. Zbornik za jezike i književnosti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. No. 6, pp 107-140
6. Rizvić-Eminović, E., Hadžić, A. & Bureković, M. (2023). The effect of corpus-based activities on the acquisition of phrasal verbs - A Case Study, International Journal of Science Academic Research, 6749-6757
7. Thim, S. (2012). Phrasal Verbs: The English Verb-Particle Construction and its History. Berlin: De Gruyter Mouton
8. Udovičić, A. (2017). Intralingual and Interlingual errors by Croatian Students in the Use of English Phrasal Verbs (Unpublished master's thesis). J.J. Strossmayer University, Osijek, Croatia
9. White, B.J. (2012). A Conceptual Approach to the Instruction of Phrasal Verbs. The Modern Language Journal, Vol. 96, No. 3, pp 419-438
10. Zarifi, A. and Mukundan, J. (2015). A Corpus-Based Study of Semantic Treatment of Phrasal Verbs in Malaysian ESL Secondary School Textbooks. Pertanika Journals Social Sciences & Humanities. Vol. 23, No. 4, pp 793-808

SOURCES

1. McIntosh, C. (Ed.) (2006). Oxford Phrasal Verbs Dictionary for Learners of English. Oxford: Oxford University Press
2. Spencer, D. (2012). Gateway B2 Student's Book. London: Macmillan

RAZUMIJEVANJE RAZLIČITIH ZNAČENJA ENGLESKIH FRAZNIH GLAGOLA

Sažetak

Proces učenja fraznih glagola uvelike otežava činjenica da mnogi frazni glagoli imaju po nekoliko značenja (Gardner i Davies, 2007: 352), a da se u udžbenicima pominju samo neka (Zarifi i Mukundan, 2015: 793). Stoga ovo istraživanje ima za cilj da utvrdi da li je poznavanje određenih značenja engleskih fraznih glagola kod srednjoškolskih učenika čiji je nivo poznavanja engleskog jezika B2 uslovljeno njihovom zastupljenošću u udžbenicima. Glavna hipoteza u radu jeste ta da će učenici bolje poznavati značenja fraznih glagola koja su prisutna u udžbenicima u odnosu na druga značenja istih fraznih glagola koja nisu tretirana u udžbenicima. Nadalje, pretpostavili smo da će bolje rezultate postići učenici koji imaju više ocjene iz engleskog jezika. Rezultati istraživanja su pokazali da su učenici bolje upoznati sa značenjima fraznih glagola koja su obrađena u udžbenicima, te da su uspješniji oni koji imaju bolje ocjene iz engleskog jezika, čime su potvrđene naše obje hipoteze.

Ključne riječi: *engleski frazni glagoli, EFL, B2 nivo poznavanja engleskog jezika*

UDK 82.09
Stručni rad

Damir Kahrić

Fantasy: A Portal to Contemporary Literature

Abstract

The basic role of this paper is to describe the theoretical background of the fantasy genre and to explain the importance of fantasy for the younger readers. This genre can serve as a direct gateway (a portal) into the realm of literature and timeless stories worth visiting. Since fantasy functions as a multi-layered collection of literary works, it comes as no surprise that its significance cannot be disregarded within the scope of contemporary genre studies. Furthermore, fantasy is described as an interesting 'super-genre' which encompasses various other sub-genres. The paper predominantly differentiates between the so-called high and low fantasies, however the paper also focuses on the Harry Potter franchise, as J. K. Rowling's works represent a piece of fantasy which cannot be easily defined. This paper presents different sub-types of fantasy, as well as the (dis-)similarities existing among science fiction and speculative fiction. It also explores the significance of genre evolution and transformation from fairy-tales. Fantasy is portrayed as a highly complex and serious genre which younger readers can access via classic fairy-tales. In conclusion, this study serves as a comprehensive introduction to a better theoretical understanding of the convoluted fantasy genre.

Keywords: *fantasy; high and low fantasy; genre studies; super-genre; fairy-tales*

INTRODUCTION

The basic aim of this paper is to explore how fantasy can be used as a portal to literature for the younger readers. The genre of fantasy represents a unique and important piece of literary heritage and the influence of fantasy on contemporary fiction cannot be disregarded. The fantasy genre cannot be easily categorised. Facets of other (sub-)genres overlap and create confusion among different readers. This paper will analyse the background of fantasy and disseminate the key pieces of information which are necessary for a better understanding of the literary form. Since fantasy has become a commercial success and has been adapted into various media, thus venturing outside the realm of literature, its significance should be taken into consideration. Motion pictures, television shows and video games all depict the genre of fantasy in numerous ways, but the genre remains prominent in literary achievements, as well.

Fantasy, as we know it today, dates back to the ancient period, during the time of myths and legends, while modern fantasy appeared in the mid-19th century. It began to reach a larger audience in the 20th century. The development of contemporary fantasy began with George MacDonald who wrote *The Princess and the Goblin* and *Phantastes* in 1858. The first narrative is a book for children which relates a story about goblins, magic and giants. The second book is now considered the first fantasy novel ever written for adults. It has been a major reference for Tolkien and C. S. Lewis later on in their own writing careers (Ribordy, 2015). Tolkien's influence on the development of fantasy and other authors is immense visible in contemporary literature. Tolkien appears as 'the Bard of Fantasy' to contemporary writers and audiences alike. His influence can be perceived in various pieces of literature, such as in G. R. R. Martin's major contemporary franchise *A Song of Ice and Fire*. The theoretical background of fantasy will be explained through three major focal points: high and low fantasy, differences between fantasy, science fiction and speculative fiction, and the literary evolution of the genre.

UNDERSTANDING HIGH AND LOW FANTASIES

One of the best explanations of fantasy can be traced in Abrams's *A glossary of literary terms (7th edition)*. In his work, Abrams (1999) argues that "in pure fantasy—an explicit attempt is made to render plausible the fictional world by reference to known or imagined scientific principles, or to a projected advance in technology, or to a drastic change in the organization of society" (p. 279). Furthermore, Abrams (1999) also states that "among the notable recent writers of fantasy are C. S. Lewis and J. R. R. Tolkien (*The Hobbit*, *The Lord of the Rings*), whose works incorporate materials from classical, biblical, and medieval sources" (p. 279). Both Lewis and Tolkien in their respective fantasy works incorporate elements of the supernatural, warlocks, dwarves, elves and magical objects. Yet, not all fantasy-related tropes can be found in either Lewis or Tolkien. The absence of particular tropes and even the setting itself should be considered when defining fantasy and its sub-categories.

The Epic Scope of High Fantasy

From the perspective of literary theory and genre studies, a particular narrative work which encompasses elements of the 'unbelievable' can be perceived as a work of fantasy, whereas the work is furthermore divided through the setting. High and low kinds of fantasy include characters who are capable of supernatural feats and often there are goblins, dragons and other enchanted creatures inhabiting the story. Nonetheless, only high fantasy is set in a 'make-believe world'. The counter-part of high fantasy, the previously-mentioned low fantasy,

is placed within a real-life setting, however it does not mean that the overall story is any less fantastical:

> Any novel that includes a level of the unbelievable (be it magic or monsters) is described as fantasy. The difference between high fantasy stories and low fantasy is simply the setting. Whereby all fantasy fiction includes characters who are doing unbelievable things (from talking to goblins and flying, to fighting dragons and performing magic) – only high fantasy is set in a make-believe world. Low fantasy, on the other hand, takes place in a real-world setting – although that doesn't mean it has to be any less fantastical. (Simmonds, 2022)

High fantasy is usually convoluted and particularly difficult to create. Such literary works render epic stories within an alternative, fictional world, or rather a secondary world filled with magical elements. For example, in Tolkien's *magnum opus*, all the enchanted objects and characters are placed within a secondary universe, which is in this case Middle-earth. The setting or rather the creation of the secondary world in high fantasy is significant. Namely, it is important for the author to create a plausible secondary world which upholds consistency. In her work *In Defence of Fantasy. A Study of the Genre in English and American Literature since 1945*, Swinfen (1984) explains:

> To create an imaginative and imaginary world it is necessary to observe faithfully the rules of logic and inner consistency which, although they may differ from those operating in our own world, must nevertheless be as true to themselves as their parallel operations are in normal world. The writing of successful fantasy, then, is amongst the most demanding forms of literary creation. (pp. 3-4)

In order to further substantiate the argument about the narrative setting, Swinfen applies the terms 'primary and/or secondary' realism(s) which in turn denote the primary and/or the secondary world(s). Considering high fantasy, the inner consistency is important in the secondary realm because the internal rules and events placed within the fantastical setting, as well as the emotional responses, must appear feasible. The readers need to believe and retain their interest in the secondary world: "Our normal experience of the primary world thus leads us to give primary belief to primary realism, while successful sub-creation induces secondary belief in the secondary realism of a secondary world" (Swinfen, 1984, p. 5). Furthermore, high fantasy is particularly influenced by Greek and Norse mythologies, since rhapsodists and skalds were in their own right masters of allegories and tales of valiant heroes. Such narratives are not historically accurate, however they remind different readers of the mediaeval period, as such stories depict sword battles, taverns, knights travelling on horses and similar motifs. Therefore,

it should be noted that high fantasy includes the following elements: a fantastical (secondary) world, a map which helps the readers imagine the world's landscape(s), a considerable number of written pages (i. e., a large scope), a set challenge or quest, a plethora of fictional individuals (most of which have unusual names), mythical creatures and races, magic, battles and adventures, high stakes, an engaging plot with various twists and turns. Some of the best examples of contemporary high-fantasy fiction include *The Lord of the Rings, The Chronicles of Narnia, The Discworld, To Kill A Kingdom, The Last Wish* (Simmonds, 2022). Such pieces of literature do not necessarily render majesty and awe through literary devices portraying magic and battle. As Angelskar (2005) argues, through stylistic realism, "high fantasy can seem as real as reality itself, and thus show the necessity of our particular reality to be an illusion. This can be done completely without an allegorical relation between the secondary fictional world and our primary reality" (p. 49). Suffice it to say, the realm of high fantasy is not simply reserved for spectacle and imagination effects. It is, in fact, a multi-layered, serious and complex form of literary writing which has found its rightful place in the 21st century.

The Intrusion/Low Fantasy

Low fantasy is set within our primary world and it is sometimes known as the 'intrusion fantasy' as the fantastical elements of the novel intrude into the real world. It should be noted that other forms of sub-fantasy fall under the category of low fantasy, such as: urban fantasy, historical fantasy, time slip, dark fantasy, superhero, contemporary fantasy, magic realism and paranormal fantasy. Within the realm of low fantasy, readers can detect monsters or characters with magical powers, yet such characters inhabit the real world. Such a world can exist in the present or past time (Simmonds, 2022). The readers can discover how characters in low fantasy get displaced from the original world of fact and transported into the realm of fiction. As Stableford (2005) argues, "the reader is led away from the mimetic world-within the-text into a 'secondary' world, either by undertaking a journey into terra incognita or by passing through some kind of portal" (p. xlviii).

Novels which present low-fantasy tales are particularly interesting to write since there is no need for the creation of a separate universe, whereas our own reality can be twisted to fit the author's imagination. The defining characteristics of low fantasy are: a modern life full of fantasy elements, a magic system hidden in our own world, characters with supernatural elements living a modern life, normal human characters who may, or may not, be aware that magic and monsters exist in our world. Moreover, low fantasy does not require epic battles or big quests as the 'magic-in-our-own-world' element is often intriguing enough for many

readers. Some examples of low fantasy include *Good Omens*, *The Atlas Six*, *Vampires of Moscow*, *Ninth House*, *The Binding* and the *Harry Potter* franchise (Simmonds, 2022). It should be noted that there is not always a clear-cut division between the two sub-categories of fantasy. Sometimes, their features overlap, and J. K. Rowling's *Harry Potter* is a suitable example of contemporary fiction which entwines both sides of fantasy. Younger readers can opt for Tolkien's high fantasy *opus* or they can enjoy works such as *Good Omens*. In either case, younger readers will be able to explore a world of the supernatural. Fantasy can help younger readers to develop their imagination. Some readers may enjoy majestic world-building and some may prefer the collision of the real and the magical world. Also, some younger readers may enjoy an interesting combination of both, so they may take up works such as *Harry Potter*.

The Issue of Harry Potter: High or Low Fantasy?

Although it is usually perceived as low fantasy, Harry Potter's world encompasses different high-fantasy nuances. In order to examine the presence and magnitude of high-fantasy traits in *Harry Potter*, we focus on three major tropes: the setting, the heroic characters and the villain of the story. Harry Potter's narrative takes place half in the real world and half in Harry's world of magic. Evidently, the story setting changes throughout the novels. Harry moves to the actual, contemporary world of Great Britain and he comes back to the veiled world of fantasy and magic which is located in Scotland. Thereby, it can be stated that if the setting changes throughout the story, a particular novel can be considered as both high and low fantasy (High Fantasy Vs Low Fantasy: The Complete Detailed Guide, 2022). In Alsharab's (2019) paper, the author explains that the primary and secondary realms of *Harry Potter* co-exist. The enchanted realm appears to be similar to our own reality and their methods of living do not indicate any dissimilarities with the world of ordinary people, the so-called 'muggles'. For example, it has shops, markets, railroads, and schools – such as Hogwarts School. Despite it being similar to our reality, it suffers from a lack of numerous contemporary commodities (pp. 1602-1603). Harry and his friends predominantly live in an enchanted, mediaeval castle, far away from almost any sign of modernity.

Another feature which exists in high fantasy (e. g. *The Lord of the Rings* or *Narnia*) and which is vividly exemplified in Rowling's story are the main characters. Harry, Ron and Hermione are a small group of heroes which are reluctantly pulled into the great struggle, and as Martin (2005) argues that these foolhardy and oddly matched characters "chase about the countryside in search of powerful talismanic objects: rings and swords, books of enchantment,

answers to riddles. Possession of these things will change the balance of power, causing the whole kingdoms to triumph or collapse" (p. 125). Similarly, in *The Lord of the Rings* and in *Narnia* the readers can find small groups of protagonists who go on an adventure while searching for or using magical talismans or weapons. Villains in such stories try to convince people to join the dark side and fight with against all other, good, characters (Alsharab, 2019, p. 1062). The triumph of the Free Peoples of Middle-earth over the Dark Lord Sauron, the victory of Aslan's forces over the White Witch or the students' victory over Voldemort and his Death Eaters becomes a shared trait which adds another layer of high fantasy to Rowling's novels. Due to this fact, the *Harry Potter* franchise remains an appealing reading material for younger and more mature readers. It is a story which stands in between the two worlds of fantastical writing, whereby simultaneously it is a story which may welcome younger audiences to the world of imagination and adult readers to the realm of emotional, cathartic and serious literature.

Rowling's narratives basically altered the course of reading history for many readers around the globe. Rowling's magical *opus* remains a prominent gateway to contemporary fiction, or more specifically contemporary fantasy. Her stories represent a symbiosis or a hybridity of fantasy sub-genres. In the latter part of her magical franchise, the world of magic and the primary world become profoundly intertwined due to the events occurring around Harry Potter and his friends. Nevertheless, the two universes are never fully merged and they remain isolated. The overall story-line is focused more on the protagonists and the antagonists than on the world-building techniques. In Rowling's case, Harry Potter is isolated from modern technology and he uses archaic items. He mostly lives in a castle, venturing into the Forbidden Forest or exploring Hogwarts grounds. Albeit simultaneously, Harry is capable of using contemporary technology and he understands the 'ordinary' world of Britain perhaps better than most other characters. It becomes apparent that through his struggles Harry encompasses the best of both worlds. He can function in 'realism' and in 'magic'. Harry's quest and his success will shape the future of the urban world; the fate of our reality is directly influenced by Harry's journey and his personal coming-of-age story. By reading about Harry's numerous adventures, younger readers are able to find inspiration. They may become more inquisitive and begin to explore the world around them in a similar way like Harry and his friends. Also, Rowling's work may help younger readers in their own coming-of-age story, because they may be able to learn a lot about overcoming their fears and what is the true meaning of friendship.

FANTASY AND SCIENCE FICTION

In order to gain a better understanding of the term fantasy, we need to be able to differentiate it from 'science fiction and 'speculative' fiction' literary genres it is frequently mixed with. Considering science fiction and fantasy, Abrams (1999) argues that these terms encompass novels and short stories that represent "an imagined reality that is radically different in its nature and functioning from the world of our ordinary experience. Often the setting is another planet, or this earth projected into the future, or an imagined parallel universe" (p. 279). When examining science fiction, we need to observe its literary evolution:

> Mary Shelley's *Frankenstein* (1818) is often considered a precursor of science fiction, but the basing of fictional worlds on explicit and coherently developed scientific principles did not occur until later in the nineteenth century, in such writings as Jules Verne's *Journey to the Center of the Earth* and H. G. Wells' *The War of the Worlds*. Recent important authors of science fiction include Isaac Asimov, Arthur Clarke, Ray Bradbury, J. G. Ballard, and Doris Lessing. Science fiction is also frequently represented in television and film; a notable instance is the *Star Trek* series. (Abrams, 1999, p. 279)

Science and Magic

Science fiction is often associated with space, time-travelling, robots or advanced technologies, whereas fantasy is usually connected to the aspect of the supernatural and the occult. The genre of science fiction is also associated with dystopian settings, often placed in a far-away future. The genre applies advanced technology such as "time travel or space travel, and/or a dystopian setting, where society embodies grave injustices or suffering. These science fiction elements allow readers to explore important, often scary, ethical or theoretical questions from the safety and comfort of their sofas" (Day, 2022). Science fiction, with its futuristic depictions, can raise serious questions among readers. Therefore, it becomes apparent that the genre of fantasy predominantly deals with the impossible, whereas science fiction actually deals with possible events. Fantasy is grounded in imagination, while science fiction deals with scientific principles. Both genres require strong internal consistency and sets of rules, however in fantasy different rules are portrayed by different authors while in science fiction the rules are dictated by nature and physics. Although there are notable differences, a particular degree of overlapping features prevails. Science fiction and fantasy imagine worlds different from our own, and both deal with hypothetical elements. Occasionally, the authors can blend both categories resulting in a genre known as 'science fantasy' or 'fantasy science' fiction. A great example of this is *Star Wars*. The setting of the story, within its own media of representation,

is predominantly space, yet the Force is more or less completely magical (Day, 2022). For this reason, it comes as no surprise that the two genres are often used interchangeably among readers. It is hard to define where one genre begins and the other finishes. To put it in simple terms, events in science fiction may be true, but not in fantasy:

> In other words, science fiction is about what *could* be but isn't; fantasy is about what *couldn't* be. In the main, this boundary works pretty well. As rational people, we know that magic doesn't work and superstitions are meaningless. So if magic works in your story, if superstitions come true, if there are impossible beasts like fire-breathing dragons or winged horses, if djinns come out of bottles or mumbled curses cause disease, then you're writing fantasy. (Card, 1990, p. 22)

As Card (1990) argues, the truth is that good fantasies "carefully limit the magic that is possible. In fact, the magic has to be defined, at least in the author's mind, as a whole new set of natural laws that cannot be violated during the course of the story" (p. 23). Science fiction can also be associated with the terms 'magic realism' and 'science fantasy'. In the first case, writers such as Gabriel García Márquez and John Fowles apply magic realism, use real-life, ordinary events and interweave them with mythical, fantastical and dream-like elements: "Writers interweave, in an ever-shifting pattern, a sharply etched realism in representing ordinary events and descriptive details together with fantastic and dreamlike elements, as well as with materials derived from myth and fairy tales" (Abrams, 1999, p. 196). In the case of science fantasy, science fiction and fantasy are combined into a narrative hybrid. The narrative presents beauty, awe and terror connected to desires, dreams and the feelings of dread. Malmgren (1988) explains the following:

> Like "magic realism," another narrative species enjoying a burgeoning interest, science fantasy is an oxymoronic form. In the counternatural worlds of science fantasy, the imaginary and the actual, the magical and the prosaic, the mythical and the scientific, meet and interanimate. In so doing, these worlds inspire us with new sensations and experiences, with "such beauty, awe, or terror as the actual world does not supply," with the stuff of desires, dreams, and dread. (p. 274)

It is safe to assume that science fiction and fantasy, although being separate narrative species, can work together and create literary worlds which will captivate readers' minds. They are, in fact, much closer than we anticipate. Evidently, many people do not necessarily make an error if they switch science fiction with fantasy, and vice versa, since fantastical elements can be housed within science-fiction literature. Various elements of magic realism, science

fantasy, fantasy (low or high) and science fiction come together to create contemporary literature. Finally, another term known as 'speculative fiction' should also be considered.

Speculative Fiction As the Super-genre of Literature

Speculative fiction can be perceived as a 'super-genre', due to the fact that speculative fiction does not fit into literary fiction, science fiction or even fantasy. It is a particularly broad term. Speculative fiction incorporates fantasy, science fiction, horror, dystopian fiction and many others genres. Speculative fiction is complex because it encompasses a plethora of different literary genres and thereby it connects their different features.

The term 'speculative fiction' was originally coined by the writer Robert Heinlein in 1941 during the time when poets and fiction authors started reimagining reality for their art. Speculative fiction features stories that portray human misery. George Orwell's *1984* is arguably the most popular dystopian representation (Iwunze-Ibiam, 2020). Besides Orwell, Aldous Huxley's *Brave New World*, Ursula K. LeGuin's *The Dispossessed: An Ambiguous Utopia* and especially nowadays Margaret Atwood's *The Handmaid's Tale* have all gained large popularity. Atwood's novels have been adapted to film and television. In speculative fiction, *dystopia*, i. e. the bad place, is applied to works of fiction, including science fiction. It primarily represents a very unpleasant imaginary world where ominous tendencies of our contemporary socio-political and technological order in one way or another are projected into a disastrous future culmination:

> The term dystopia ("bad place") has recently come to be applied to works of fiction, including science fiction, that represent a very unpleasant imaginary world in which ominous tendencies of our present social, political, and technological order are projected into a disastrous future culmination. Examples are Aldous Huxley's *Brave New World* (1932), George Orwell's *1984* (1949), and Margaret Atwood's *The Handmaid's Tale* (1986). Ursula K. LeGuin's *The Dispossessed: An Ambiguous Utopia* (1974) contains both Utopian and dystopian scenarios. (Abrams, 1999, p. 328)

Oziewicz (2017) argues that literary sub-categories, like speculative fiction, exist as a fuzzy, super-category, combining and housing other genres which depart from imitating reality and this scope incorporates basically everything "from fantasy, science fiction, and horror to their derivatives, hybrids, and cognate genres, including the gothic, dystopia, zombie, vampire and post-apocalyptic fiction, ghost stories, weird fiction, superhero tales, alternate history, steampunk, slipstream" (p. 2). Due to the multi-layered nature of fantasy and speculative fiction, particular readers may understand the two categories interchangeably. Likewise, with all the elements which science fiction can bring into this picture, it comes as no surprise that

the borders between such literary sub-groups are vague to say the least. This super-genre allows everybody to find something for themselves. In other words, younger readers are able to explore their favourite genre traits, for example from horrors or dystopias, and fully immerse themselves into the experience of reading speculative fiction. Additionally, younger readers can develop their own critical thinking if they observe the ominous motives in such stories. They are able to examine and better understand repercussions behind socio-political upheavals, dangerous technological breakthroughs depicted in speculative fiction. By analysing such motifs in speculative fiction, the readers can understand the dangerous of the contemporary society and enhance their own awareness concerning such topics as geopolitics, ecology, the role of women, racial issues, but also many other things. While some readers may enjoy reading speculative fiction because of the interesting, ominous and macabre subject matters, they are simultaneously able to learn something from such forms of literature. Speculative fiction provides different readers with thrilling stories, but it also prompts them to constantly re-evaluate the contemporary world.

FAIRY-TALES AS PRECURSORS OF FANTASY

Since childhood, facets of folklore, primarily fairy-tales, play a significant role in children's upbringing. Stories which begin with the ever-so-famous line 'once upon a time', or which end with another famous line 'they lived happily ever after' are closely related to the realm of fairy-tales. The question remains whether the magic of fairy-tales appears in contemporary fantasy literature. Readers are often unable to separate the two, mistakenly associating them with literature for children. Occasionally, the two genres may be perceived as a single unity. From ancient and early mediaeval myths, to early modernity and dramas such as Shakespeare's *A Midsummer Night's Dream*, fairy-tales and fantasy elements have merged into fiction. Nowadays, they are perceived as narratives which portray tricksters, fairies, goblins, damsels in distress, chivalrous knights and ugly crones. Just as it was the case in previous chapters, this section of the research also describes the notion that fantasy is not easily definable and that it connects to yet another sub-genre of literature.

From Folklore to Fairy-tales

Fairy-tales are analysed as one of the sub-types of the wider literary genre known as folklore. Folklore encompasses myths, legends, tall tales, fables and fairy-tales. Fairy-tales are presented as shorter tales with magical events or characters (Children's Literature (Fairy Tales, Folklore, Myths, and Legends), 2022). The influence of mythos cannot be disregarded in either

case. Fairy-tales and fantasy are marked by numerous mythological motifs. Be that as it may, the influence of fairy-tales on the genre of fantasy is rarely acknowledged: "This is largely because of J.R.R. Tolkien, who wrote an analytical essay called *On Fairy Stories*, (1947, based on a conference given in 1939), in which he distanced himself from the sentimentality of what he described as *"*the age of childhood sentiment*'*" (Besson, 2014). We should primarily note that several key differences exist between fairy-tales and fantastical pieces of literature.

Namely, the first aspect that we have to draw our attention to are the different varieties of supernatural characters appear in these genres:

> Fairy tales and fantasy have certain characters (dwarves, elves, monsters and more) and and elements (such as magical items) in common, as well as structures and archetypes, since fantasy aims to be the latest avatar of timeless stories. Fantasy covets fairy tales' "origin narrative" aura, as those narratives lend themselves to bringing intimate impulses and existential interrogations to the surface, enabling access to invariants that are no longer simply narrative, but anthropological and psychoanalytic. (Besson, 2014)

Fantasy may also contain particular elements of the coming-of-age story, which can also be tackled in fairy-tales. For example, a poor, unloved orphan such as Harry Potter or Lyra can be reminiscent of fairy-tale characters such as Cinderella or the Ugly Duckling. Such characters, through the narrative structure, find their rightful place in the world and often such fictional individuals are honoured and become famous:

> Fantasy may contain traces of initiatory, coming-of-age structures – such as quests and other trials – as well as examples of narratives' compensatory role in Freudian "family novels," fantasies of "magical" powers that are always put into perspective. In *Harry Potter* (J.K. Rowling, 1997-2007), for example, a poor, unloved orphan who is reminiscent of fairy-tale characters like *Cinderella* and *The Ugly Duckling* soon takes his rightful place in the world where he belongs, and where he is honored and respected like a rich, famous prince. But his journey is far from over, and that euphoric, fairy-tale path turns out to be largely misleading. In that sense, Harry also illustrates the "initiatory" trajectory, in the weak sense, whose prototype can be found in fairy tales' plot lines, including, most notably, a symbolic death, which turns out to be a decisive stage. (Besson, 2014)

Fairy-tales carry important messages to the child's mind. Bruno Bettelheim (1976) argues the following:

> Fairy tales carry important messages to the conscious, the preconscious, and the unconscious mind, on whatever level each is functioning at the time. By dealing with

> universal human problems, particularly those which preoccupy the child's mind, these stories speak to his budding ego and encourage its development, while at the same time relieving preconscious and unconscious pressures. (p. 7)

Fairy-tales somewhat function as a transitional phase for younger audiences. On one side, they are initially meant for children, but younger readers start reading more complex forms of literature once they grasp the thematic framework of the fairy-tale stories.

The Evolution of Fantasy

The fairy-tale *Beauty and the Beast* should be considered. Beauty, her father's favourite daughter, asks the father for a (white) rose rather than a more costly present. However, it should be noted that Beauty is unaware that she is asking for too much. Her father steals the rose from the Beast's garden and her father is thereafter captured and taken prisoner. The girl insists to take her father's punishment. She ventures to live in the enchanted castle with the Beast for three months. Afterwards, her father falls ill and she secures permission to go to him, yet because Beauty delays her return to the Beast, she discovers that the Beast is dying. Beauty promises to wed him if only he will not die, whereas the Beast turns into a handsome prince. In analysing this story, the Beauty is equated with any young girl or woman who has entered into an emotional bond with her father. The girl's request for a rose shows that she is at the beginning innocent and unreasonable. She must eventually break away from her father. By learning to love the Beast, Beauty awakens to the power of human love. This complexity of fairy-tales as precursors of fantasy indicate that fantasy literature is not trivial. It must instead be taken quite seriously (Aquino, 1977, p. 13-14). This argument indicates that fairy-tales, if analysed as the underdeveloped form of contemporary fantasy, carry significant amount of seriousness and they directly or indirectly affect the younger readers. Once children venture outside the fairy-tale realm and segue into the realm of fantasy, they are able to better understand the emotional complexities of fantasy, which can mimic real-life expectations, thoughts or events. Just as in the case of high fantasy, fairy-tales present plausible emotional responses which help the readers retain their belief or interest while reading a fairy-tale book.

However, particular problems in literary theory and genre-classification still exist when analysing fantasy and fairy-tales. Some distinguishing traits are only necessary for theoretical purposes. Contemporary fantasy literature, in theory, can be derived from old fairy-tales. Particular story-tellers, such as the Grimm brothers or Andersen, may convey a personal touch, whereas each version may reflect its own time or society. On the other side, fantasy literature is a conscious creation, wherein fantasy authors choose the form that suits them best for a

particular purpose. This purpose may be instructive, religious, philosophical, social, satirical, parodical, or entertaining. Fantasy has distinctly lost the initial sacral purpose of traditional fairy-tales. Fantasy is an eclectic genre, since it borrows traits not just from fairy-tales, but from myth, romance, the novel of chivalry, the picaresque, the gothic novel, mysteries, science fiction, as well as other sub-genres, blending seemingly incompatible traits. For instance, it blends pagan and Christian images, magic wands or lightsabers (Nikolajeva, 2003, p. 139). The element of hybridity appears yet again in the relationship between contemporary fantasy and older fairy-tales. Fantasy undertook a process of development on the basis of formal evolution and genre transformation (Kahrić, 2022, p. 165). It means that fantasy gradually developed as a genre from fairy-tales, but it also formally evolved to fit the desires of youngest readers and more mature audiences. Such a development shows that fantasy is not a static genre. As many other stories and types of genres, fantasy rapidly grows and spreads. Many readers who are children can venture from fairy-tales to more mature topics of fantasy once they become young adults. This indicates that as many readers grow so do their reading preferences. For example, some younger readers can opt for fantasy later on in their life because they enjoyed the supernatural first discovered in famous fairy-tales.

The Readers of Fairy-tales and Fantasy

Authors, such as Robert Holdstock with his *Mythago Wood* series, venture into human psychology, Clive Barker and his horror narratives encompass graphic imagery, whereas Charlaine Harris with her supernatural romance series about Sookie Stackhouse, which includes recurring themes of sex and violence, are all undoubtedly targeting adult readers. It becomes evident that their prospective audiences are adults only. The case is different with other sub-genres of fantasy, especially the ones which do not combine supernatural romance with explicit sexual scenes and reappearing themes of violence, but opt for other images. Fantasy and fairy-tales constitute a fluid continuum and are not utterly separate entities of literature. The fluidity and lack of clear-cut boundaries both equally allow writers to move and to venture freely between the two genres (Łaszkiewicz, 2019, pp. 14-15).

It is no wonder that ‘the Bard of Fantasy’, that is to say Tolkien, influences so many contemporary writers since the *opus* of fantasy is particularly flexible, open and progressive in its own right. Fantasy serves as an effective portal to contemporary literature. Young readers may learn to love fairy-tales at the beginning of their reading adventure, but *en route* they may embrace the genre of fantasy which will be their own pathway into contemporary literature. Thus, readers may discover Lewis, Tolkien, Rowling or Martin and profoundly kindle their

imagination and the innate sense of creativity. For this reason, it is safe to assume that fantasy and fairy-tales share many common features and that two groups of story-telling rely much on each other. Fantasy and fairy-tales are undoubtedly generically related groups of narratives which leave their mark on contemporary audiences, for it can be argued that fantasy emerged from fairy-tales, while older fairy-tales slowly emerged from folklore. Going even further back, we can safely assume that folklore emerged out of oral traditions, traditions of old legends and rudimentary forms of different European and non-European mythos. In our research, we conclude that younger and more mature readers are able to find something in both fairy-tales and different forms of fantasy. Fantasy is the literary genre which has something for everybody. It functions on the basic *dulce et utile* principle and as such it allows numerous peoples, from varying literary and cultural backdrops, to immerse themselves into the world of imagination, creative and critical thought.

CONCLUSION

The world of magic and awe, of the supernatural and the macabre, is no longer reserved simply for the realm of literature. The contemporary period allows readers to experience vast developments in medicine, technology, industry and science which can sometimes appear totally unreal, almost fantastical. Since the 19th century, our reality has been vividly altered. Many inventions and events described only in books of fantasy or science fiction came true. The genre of fantasy, therefore, allowed numerous generations of readers to experience the world of reality in different ways, because one has never been enough. Many younger readers start by reading fables and fairy-tales in their younger years and they get introduced to the world of magic. In case they enjoy the supernatural, they can develop interest for another genre, which is in this case fantasy, and thereby start reading authors such as Tolkien or Rowling. Additionally, younger readers can get a better access to literature, as such, and begin to research other writers. The readers are able to expand their horizons and they can get interested in exploring literary genres such as fantasy, science fiction and speculative fiction. Sometimes, literature can have a significant impact that younger readers begin to write or creatively express themselves by writing. They can discover a potential profession in life by reading, e. g. science fiction stories, and afterwards they may decide to become an engineer, a scientist or an astronaut. Fantasy, science fiction, speculative fiction, but also all other forms of contemporary literature, allow the readers to widen their horizons and to navigate their own interest more clearly.

Fantasy serves as a portal to contemporary fiction. It is an imagined world which could, at one point or another, come to be. Elements of contemporary reality which in the past seemed highly unlikely or out-of-this world very much appeared in modern reality through science and progress. This study may serve as fertile ground for many readers who are willing to discover the world of fantasy and understand its theoretical nature more clearly, since the world of fantasy can intrigue many scholars and admirers of literature.

REFERENCES

1. Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms (7th edition)*. Heinle & Heinle.
2. Alsharab, O. F. (2019). The Most Popular Fantasy Novel in the Beginning of Twenty-First Century 'Harry Potter'. *International Journal of English, Literature and Social Science (IJELS)*, *4*(4), 1061-1064. https://dx.doi.org/10.22161/ijels.4421
3. Angelskar, S. (2005). *Policing Fantasy: Problems of Genre in Fantasy Literature* [Master thesis, University of Oslo]. The Department of Literature Area Studies and European Languages, University of Oslo.
4. Aquino, J. (1977). *Fantasy in Literature*. National Education Association of the United States.
5. Besson, A. (2014). *From Fairy Tales to Fantasy: Anatomy of A Lineage*. Fantasy – You Are the Hero Here. https://fantasy.bnf.fr/en/understand/fairy-tales-fantasy-anatomy-lineage/
6. Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Alfred A. Knopf.
7. Card, O. S. (1990). *How to Write Science Fiction and Fantasy*. Writer's Digest Books.
8. Children's Literature (Fairy Tales, Folklore, Myths, and Legends). (2022, June 6). *Springfield Technical Community College Library*. https://libguides.stcc.edu/c.php?g=886516&p=6370591
9. Day, A. (2022). *Science Fiction Vs Fantasy: A Speculative Fiction Comparison*. Jericho Writers. https://jerichowriters.com/science-fiction-vs-fantasy/
10. High Fantasy Vs Low Fantasy: The Complete Detailed Guide. (2022, March 16). *Self-Publishing Resources*. https://selfpublishingresources.com/high-fantasy/
11. Iwunze-Ibiam, C. (2020, July 28). *Speculative Fiction: Everything You Need To Know About This Genre*. *Creative Writing*. https://www.creativewritingnews.com/what-is-speculative-fiction-2/

12. Kahrić, D. (2022). The Lamentations of Faithful Wives: Desdemona and Hasanaginica. *Znakovi vremena/Signs of the Time*, *XXV*(91), 151–167.
13. Łaszkiewicz, W. (2019). *Exploring Fantasy Literature (Selected Topics)*. Collegium Columbinum.
14. Malgren, C. D. (1988). Towards a Definition of Science Fantasy. *Science Fiction Studies, 15*(3), 259–281.
15. Martin, P. (2009). *A Guide to Fantasy Literature: Thoughts on Stories of Wonder and Enchantment*. Crickhollow Books.
16. Nikolajeva, M. (2003). Fairy Tale and Fantasy: From Archaic to Postmodern. *Marvels & Tales, 17*(1), 138–156. doi: 10.1353/mat.2003.0014
17. Oziewicz, M. (2017). *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Oxford University Press, USA.
18. Ribordy, A. (2015, May 25). *The Roots of Fantasy: the Long Nineteenth Century*. The VR Tales. http://www.thevrtales.com/2015/05/25/the-roots-of-fantasy-the-long-nineteenth-century/
19. Simmonds, N. J. (2022). *Novel writing: High Fantasy Vs Low Fantasy: All You Need To Know*. Jericho Writers. https://jerichowriters.com/high-fantasy-vs-low-fantasy/
20. Stableford, B. (2005). *Historical Dictionary of Fantasy Literature.* Scarecrow.
21. Swinfen, A. (1984). *In Defence of Fantasy. A Study of the Genre in English and American Literature since 1945*. Routledge.

Fantazija: Portal za savremenu književnost

Sažetak

Osnovna uloga ovog rada je opisati teorijsku pozadinu žanra fantazije i objasniti važnost fantazije za mlađe čitatelje. Ovaj žanr može poslužiti kao izravan prolaz (portal) u carstvo književnosti i bezvremenskih priča koje vrijedi posjetiti. Budući da fantazija funkcionira kao višeslojna zbirka književnih djela, ne čudi što se njeno značenje ne može zanemariti u okviru suvremenih studija žanra. Nadalje, fantazija se opisuje kao zanimljiv 'superžanr' koji obuhvaća razne druge podžanrove. U radu se dominantno razlikuje tzv. visoka i niska fantazija, no rad se fokusira na Harry Potter franšizu, jer djela J. K. Rowling predstavljaju djelić fantazije koji se ne može lako definirati. Ovaj rad opisuje različite podvrste fantazije, te sličnosti i razlike koje postoje između znanstvene fantastike i spekulativne fantastike. Također, rad istražuje značaj žanrovske evolucije i preobrazbe iz bajki. Fantazija je prikazana kao vrlo složen i ozbiljan žanr kojem mlađi čitatelji mogu pristupiti putem klasičnih bajki. Zaključno, ova studija služi kao opsežan uvod u bolje teorijsko razumijevanje zamršenog žanra fantazije.

Ključne riječi: *fantazija; visoka i niska fantazija; studije žanra; superžanr; bajke*

UDK 82.09
Pregledni rad

Darija Kuharić

THE EVOLUTION OF ECOLOGICAL LITERACY THROUGH FICTION: AN ANALYSIS OF THE CLI-FI GENRE IN ECOLOGICAL LITERATURE

Abstract

Classical and ancient literature worldwide incorporated ecological themes, whether nature writing or romantic poetry, portraying a time when humans and nature coexisted harmoniously and man's impact on the environment was limited. However, modern society's destructive actions towards the environment have led to a new wave of ecological narrative in literature, including fiction, poetry, and criticism. Additionally, the paper discusses climate fiction (cli-fi), a subgenre of eco-literature (eco-lit) that addresses climate change and global warming. Both eco-literature and climate fiction can play significant roles in eco-literacy by engaging children, students and readers of all ages in meaningful discussions and reflections on environmental and climate issues. Implementing eco-literacy in education is crucial for fostering environmental awareness and responsible citizenship.

Keywords: *fiction, ecological literature (eco-lit), climate fiction (cli-fi), eco-literacy*

Introduction

As the concern for environmental matters increases, numerous fiction writers have adopted themes that explore the relationships between humans and the natural environment. This fiction revolves around ecological topics, from deep philosophical reflections to thrilling and engaging narratives.

Eco-fiction, also known as ecological fiction or eco-literature, is a genre of literature that focuses on environmental themes and issues, often emphasizing the natural world and the relationships between humans and nature. It includes fiction, such as novels, short stories, and poetry, that address ecological concerns and explore environmental issues, such as climate change, deforestation, pollution, and biodiversity loss. The genre often features characters impacted by these issues and those who take action to address them.

According to The Cambridge History of the American Novel‘s chapter titled Contemporary ecofiction, “Ecofiction is an elastic term, capacious enough to accommodate a variety of fictional works that address the relationship between natural settings and the human communities that dwell within them. The term emerged soon after ecology took hold as a popular scientific paradigm and a broad cultural attitude in the 1960s and 1970s.” Dwyer (2010) stresses that “there is not even consensus on spelling. It is usually spelled as one word, but sometimes hyphenated or split into two words: “ecofiction” and “eco fiction.” [...] The terms “environmental fiction,” “green fiction,” and “nature-oriented fiction” are sometimes used interchangeably with “ecofiction,” but might better be considered as categories of ecofiction.“

In a hypothetical scenario, what causes individuals to be drawn more to either fiction or non-fiction when it comes to reading for enjoyment? Morrison (2002) quotes Buell's observation that acts of “the environmental imagination potentially register and energize at least four types of engagement with the world. “ Dwyer (2010) explains that they can connect people with the experience and suffering of other beings, including animals, with places they have been or may never go, with alternative futures, and with a sense of caring for the planetary environment. Imaginative literature is best suited to engaging people intellectually and emotionally, providing them with a more significant personal stake in the text, and making them care. Fiction is frequently less didactic and more nuanced than nonfiction, delivering its messages by implication.

The concept of eco-fiction or environmental literature can be traced back to ancient times, with some early works containing environmental themes or ecological messages. However, the modern eco-fiction movement emerged in the 1960s and 1970s, with the publication of several key works that helped to define the genre. As an illustration, Jim Dwyer researched hundreds of books for Where the Wild Books Are: A Field Guide to Ecofiction (2010) and stated that his criteria in choosing whether or not a book was eco-fiction was closely related to Lawrence Buell’s:

- The nonhuman environment is present not merely as a framing device but as a presence that begins to suggest that human history is implicated in natural history.
- The human history is not understood to be the only legitimate interest.
- Human accountability to the environment is part of the text’s ethical orientation.
- Some sense of the environment as a process rather than as a constant or a given is at least implicit in the text. (1995, 6)

Raglon (2011), in her book review of Dwyers's "field guide", points out that "there is a paradox in the growth of ecofictional works". Whereas the great "greening of literature" in the United States began in the 1970s [...], it is sobering [...] to consider that the growing strength of a genre like ecofiction emerges from continuing ravages to the environment. Finally, Subramanian's thoughts (2017) on eco-lit:

> "Eco-literature is not nature writing. It is not romantic poetry. It is not about how humans live in forests or in mountains. In such cases, the writing would be only a realistic portrayal, just like in other human environments. Eco-lit needs to delve deeper into portrayals of how environmental degradation leads to human agony, suffering and displacements; how citizens turn into refugees within their own country; how economic and political exploitation turn human life upside down and jeopardize the environment, thereby making it unsuitable for life in future. But it needs to be done as literature, as human stories of subtlety, not just the sterile badgering of activism".

The Milestone in the Development of Eco-fiction: The Non-fictional Work by Rachel Carson

The history books say that the American environmental movement began on 16 June 1962, the date of the New Yorker magazine that contained the first of three excerpts from Rachel Carson's new book, "Silent Spring" (Stoll, 2020). It is also often cited as one of the earliest examples of ecofiction. Rachel Carson (1907 – 1964) was a noted American marine biologist and environmental trailblazer. According to Carson's biographer Linda Lear (2000), she is "remembered more today as the woman who challenged the notion that humans could obtain mastery over nature by chemicals, bombs, and space travel than for her studies of ocean life." "Silent Spring" is a gracefully written indictment of the pesticide industry that arose in the late 1950s. This nonfiction work presents a piercing look at the damage these chemicals cause to birds, bees, wildlife, and plant life. The book warned of the environmental dangers of indiscriminate pesticide use, particularly the widespread use of DDT (Figures 1 and 2), and its impact on wildlife.

Epstein L. 2014.
Annu. Rev. Phytopathol. 52:377–402

Figure 1. "DDT is good for me." An advertisement for widespread farm, home, and food-processing use of Pennsalt's DDT from Time magazine's June 30, 1947 issue.

Source: Epstein, L. (2014). Fifty Years Since Silent Spring

Even before it was published as a book in September 1962, a chain of negative reactions was published. Not only was the book attacked, but also Carson personally. According to Stoll (2020), they accused her of being radical, disloyal, unscientific, and hysterical. As she had no institutional affiliation, she was dismissed as an amateur who did not understand the subject like a professional scientist would or who distorted or misread the science. To her critics, Carson's frequent use of terms like "nature," "natural," and "balance of nature" identified her as a mere sentimental nature lover or a pantheist like Ralph Waldo Emerson or Henry David

Thoreau. Pesticide advocates claimed that without chemicals, agriculture would collapse. Besides the fact that pesticide manufacturing companies tried to sue the publisher to stop the book's publication, they spent some $250,000 on a campaign trying to discredit Carson, according to Cyn Felthousen-Post (2020).

Cover article of April, 1945, *Nebraska Farmer* extolling the virtues of DDT.

Figure 2. Cover article of April 1945, *Nebraska Farmer* extolling the virtues of DDT. Source: https://livinghistoryfarm.org/farminginthe40s/pests_02.html "DDT

In 1963, Monsanto published "The Desolate Year," a parody of "A Fable for Tomorrow," Silent Spring's opening chapter described a starving world without chemical pest control.

On April 30, 1999, The New York Times released a list of the 100 best non-fiction books of the century, compiled by the editorial board of Modern Library. Whenever possible, book titles have been linked to either the original New York Times review or a later article discussing the book. Rachel Carson's book claimed the top spot, ranking fifth on the list. In a linked review titled 'There's Poison All Around Us Now' by Lorus and Margery Milne, published on September 23, 1962, readers are presented with a profound yet straightforward sentence: 'Her

book is a call to the reading public to help restrain private and public programs that, through the use of poisons, may ultimately threaten life on Earth.'

In 1999, The National Review magazine and website's editors also included 'Silent Spring' in their list of the best non-fictional works, known as 'The Non-Fiction 100.' They employed a methodology that they described as approaching the scientific. Silent Spring was accompanied by a quote from Lind: 'For all the excesses of the environmental movement, the recognition that human technology can permanently harm the Earth's environment marked a significant advancement in civilization. Carson's book, more than any other, brought attention to this message.' These examples are just a couple of instances among many similar lists.

Climate Fiction

Climate change now occupies a primary position on political and scientific agendas and in the broader cultural imagination. It was in the 1970s that the history of climate change fiction began in earnest, according to Trexler & Johns-Putra (2011). Milner & Burgmann (2018) argue that "contemporary climate fiction is a subgenre of sf rather than a distinct and separate genre for two main reasons: first, because its texts and practitioners relate primarily to the sf "selective tradition"; and second, because its texts and practitioners articulate a "structure of feeling" that accords centrality to science and technology, in this case normally climate science." According to the Merriam-Webster Dictionary, the word *cli-fi* is credited to Dan Bloom, an English teacher and former journalist, who coined it in 2007. Alarmed by what he felt was a deficiency of attention to climate science in the popular consciousness, Bloom sought a way to promote stories that brought the subject to the forefront.

Treatments of catastrophic climate change in *SF* have tended to be organized around three main tropes: **the drowned world, the freezing world**, and **the warming or burning world**. Of these, only the first has a deep history in the Western mythos, dating back to the Genesis story of Noah and arguably, before it, to the story of Ūta-napišti in the Epic of Gilgamesh, so Andrew Milner and J. R. Burgmann (2018). They find that "in the twenty-first century real-world scientific anxieties about the prospect of global warming do finally give rise to the burgeoning contemporary subgenre Bloom describes as cli-fi." These two authors have been deeply involved in the subject of cli-fi. In their book *Science Fiction and Climate Change,* published in 2020, they seek to explain how a genre defined concerning science is obliged to produce fictional responses to the problems thrown up by contemporary scientific research.

Many journalists, literary critics, and scholars have speculated about climate fiction's potential influence on its readers' beliefs. Scholarly Community Encyclopedia mentions Schneider-

Mayerson (2018), who found that readers of climate fiction "are younger, more liberal, and more concerned about climate change than nonreaders" and that climate fiction "reminds concerned readers of the severity of climate change while impelling them to imagine environmental futures and consider the impact of climate change on human and nonhuman life. However, the actions that resulted from readers' heightened consciousness reveal that awareness is only as valuable as the cultural messages about possible actions to take that are in circulation. Moreover, the responses of some readers suggest that works of climate fiction might lead some people to associate climate change with intensely negative emotions, which could prove counterproductive to efforts at environmental engagement or persuasion."

Eco-lit vs. cli-fi

While there can be an overlap between eco-literature (eco-lit) and climate fiction (cli-fi), distinct characteristics often differentiate writers in these two genres. Eco-lit writers tend to have a broader focus on environmental and ecological themes. While exploring timeless or time-fluid narratives, eco-lit writers frequently delve into the intricacies of ecosystems, biodiversity, and the broader ecological web. Eventually, many eco-lit authors incorporate ethical and philosophical reflections on humanity's role in the environment.

Here are a few of the most prominent eco-fiction authors: Ursula K. Le Guin (*The Word for World is Forest*), Barbara Kingsolver (*Prodigal Summer*), Richard Powers (*The Overstory*, which won the Pulitzer Prize), and others.

On the other hand, cli-fi writers have a more specific focus on climate change and its effects on society and the environment. Their works often revolve around the consequences of global warming, extreme weather events, and the climate crisis. Cli-fi narratives are frequently set in contemporary or near-future settings, where the impacts of climate change are closer in time and pressing. Hence, cli-fi often explores climate change's social, political, and cultural dimensions. Finally, cli-fi authors may incorporate scientific and technological elements into their narratives, reflecting the scientific realities and potential solutions related to climate change.

Some of the most famous authors that have contributed significantly to this genre, exploring a wide range of climate-related themes in their works, are Margaret Atwood (*The MaddAddam Trilogy*), J.G. Ballard (*The Drowned World*), Ian McEwan (*Solar*), and many others.

Eco-lit and cli-fi in Eco-literacy

Therefore, university literature and environmental issues courses may include cli-fi and eco-lit in their syllabi. They can significantly engage students and readers in meaningful discussions and reflections on environmental and climate issues. Implementing eco-literacy in education is crucial for fostering environmental awareness and responsible citizenship. **Eco-literacy** refers to the understanding of ecological principles and the ability to apply this knowledge to address environmental challenges and make sustainable choices. It encompasses a broad range of skills and knowledge related to ecosystems, biodiversity, environmental issues, and the interconnectedness of all living organisms on Earth.

These genres could contribute to eco-literacy in many ways. They can help raise awareness, develop critical thinking, and learn to empathize and connect with others. It may inspire action and explore solutions for potential future scenarios. Furthermore, eco-lit and cli-fi are not limited to science classes. They can be integrated into various subjects, including literature, social studies, and ethics. This interdisciplinary approach reinforces the idea that environmental issues are multifaceted and require interdisciplinary collaboration. Finally, eco-lit and cli-fi can introduce readers to diverse cultural perspectives on environmental issues, helping to broaden their understanding of global challenges and solutions.

While six universities and colleges in the United States have taken up the call and are part of the new trend in higher education in 2015, the genre is reaching out worldwide to writers (and readers) across the globe. Cli-fi is not an American or British genre; it has become a global genre (Bloom, 2015).

Eco-Literature for Children

Children's eco-literature plays a vital role in shaping young minds towards environmental awareness and responsibility. Through engaging stories, vivid illustrations, and compelling characters, these books not only entertain but also educate children about the importance of caring for the planet. By fostering a love for nature and instilling eco-consciousness from an early age, these stories empower children to become stewards of the environment. Let's explore this genre with some notable examples.

One iconic example of children's eco-literature is Dr. Seuss's "The Lorax." Through colorful illustrations and whimsical rhymes, the book tells the story of the Lorax, who speaks for the trees against the greedy Once-ler, who destroys the environment for profit. This timeless tale teaches children about the consequences of environmental destruction and the importance of conservation. Another notable work is "The Wild Robot" by Peter Brown. This novel follows

the journey of Roz, a robot who finds herself on a wild island inhabited by animals. As Roz learns to adapt to her surroundings, she forms meaningful connections with the wildlife and discovers the beauty of the natural world. Through Roz's adventures, children learn about biodiversity, empathy for animals, and the interconnectedness of all living things. "Last Stop on Market Street" by Matt de la Peña is a picture book that subtly incorporates environmental themes. The story follows a young boy named CJ and his grandmother as they take a bus ride through their city. Along the way, CJ learns to appreciate the beauty in his urban surroundings, despite their imperfections. Through CJ's eyes, children learn to see the value in their communities and the importance of finding beauty in unexpected places.

These examples illustrate how children's eco-literature can inspire young readers to become environmentally conscious. By weaving important messages about conservation, empathy, and appreciation for nature into engaging narratives, these books empower children to make a positive impact on the world around them. As educators, parents, and storytellers continue to prioritize environmental education, children's eco-literature will remain a powerful tool for shaping future generations of environmental stewards. The growing significance given to environmental literature day by day is evidenced by the fact that In France, for the fifth consecutive time, the environmental novel of the year is being selected (Alerić, 2022).

Therefore, it is of great importance to include and implement ecological literature in the curricula of early, primary, and secondary education. Equally important is the education of future early childhood educators and teachers. Through these literary contents, children not only learn about the importance of environmental conservation but also develop empathy towards nature and a sense of responsibility towards the planet. Furthermore, this type of literature fosters creativity, enhances language skills, and promotes critical thinking in children. Furthermore, we cannot neglect the importance of educating future early childhood educators and teachers. They play a key role in imparting knowledge and values about environmental preservation to younger generations. Therefore, future educators and teachers must be equipped to integrate ecological themes effectively into their work in order to inspire and motivate children toward active environmental care.

The education of future educators should involve an approach that promotes interdisciplinary learning and practical application of ecological topics in daily interactions with children. Through practical examples, workshops, and field activities, future educators can develop the skills necessary for successfully leading ecologically conscious activities in preschools and schools.

One of the examples originates from Croatia: a picture story for preschool and early elementary school children "Marko's Seagull Diary" and the edition of "Green Stories" by Martin Marinov. Seagull Marko describes what he saw and who he met during his visit to protected areas (Telašćica, Vransko Lake, Krka, Biokovo, Mljet, Lastovo Archipelago, Paklenica, Northern Velebit, Učka, and Brijuni)[1]. Marinov successfully conveys the richness of marine, animal and plant life through vivid descriptions and dynamic characters. Readers will be captivated by the world of Marko's adventures as he faces storms, helps friends, and uncovers the secrets of the ocean depths. These are not just a story about one seagull; it is also a reminder of the importance of respecting and caring for the nature that surrounds us. Marinov's book invites us to reflect on our relationship with the environment and encourages us to preserve the beauty and diversity of the natural world.

Conclusion

In summary, fiction, exemplified by Rachel Carson's work, has played a crucial role in shaping eco-literature (eco-lit) and climate fiction (cli-fi). Through compelling stories, authors have brought environmental and climate issues to the forefront, enriching eco-literacy. Fiction helps people understand and act on ecological principles. It inspires readers to become informed stewards of our planet. On the other hand, eco-literacy involves understanding ecological concepts and applying them to make informed decisions and take actions that promote environmental sustainability. Incorporating eco-literature and cli-fi into educational curricula can enhance eco-literacy by offering engaging and thought-provoking materials that resonate with students and readers of all ages. These genres provide valuable tools for exploring and addressing environmental and climate-related topics holistically and impactfully. It is a crucial environmental education component and essential for addressing contemporary environmental challenges. As we address environmental concerns, the fusion of eco-fi, cli-fi, and eco-literacy can guide us toward a more sustainable coexistence with the natural world. Children and youth should be aware of ecological issues from an early age. Competencies in ecological literacy can be achieved through reading ecological literature and discussing it. Ultimately, only through the collective efforts of educational institutions, teachers, educators,

[1] The national parks and nature parks of the Republic of Croatia are the subject of ecological picture books printed in Croatian, English, and German, revealing the beauty of protected areas to the youngest readers (Marinov et al., 2022).

parents, and the broader community can we ensure that children gain a deep understanding and respect for nature and become active participants in preserving the environment for future generations.

References

1. Dwyer, J. (2010). *Where the Wild Books Are: A Field Guide to Ecofiction*. Reno: University of Nevada Press
2. Epstein, L. (2014). Fifty Years Since Silent Spring. *Annual Review of Phytopathology*. 52:1, 377-402 https://doi.org/10.1146/annurev-phyto-102313-045900 Accessed August 30, 2023
3. Markov, M., Bašić, I., Bogut, I., Berbić Kolar, E., Zetović Josipa, N., Popović, Ž., Kišmartin, I., Mlinarević, V. & Šuster, L. (2022) Ekološka slikopriča Dnevnik galeba Marka 1 i edicija Zelenih priča na Sveučilištu u Osijeku i u Parku prirode Kopački rit. U: Ozimec, S., Bogut, I., Bašić, I., Rožac, V., Stević, F. & Popović, Ž. (ur.) Zbornik sažetaka 11. simpozija s međunarodnim sudjelovanjem Kopački rit: jučer, danas, sutra 2022. / Book of Abstracts 11th Symposium with International Participation „Kopački rit: Past, Present, Future“ 2022. Accessed February 13, 2024
4. Milne, L. & M. (1962). There's Poison All Around Us. *The New York Times.* https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/97/10/05/reviews/carson-spring.html Accessed August 30, 2023
5. Milner, A., & Burgmann, J. R. (2018). A Short Pre-History of Climate Fiction. Extrapolation, 59(1), 1–23. doi:10.3828/extr.2018.2 Accessed August 30, 2023
6. Morrison, R. (2002). Environmental Concerns: Ecocritical Landmarks, Textmarks, Benchmarks. University of Toronto Quarterly 71(3), 811-817. https://www.muse.jhu.edu/article/517471 Accessed August 30, 2023
7. Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and transition to a post modern world*. Albany: State University of New York Press.
8. Raglon, R. (2011). Where the Wild Books Are: A Field Guide to Ecofiction: Book Review, Journal of Ecocriticism (3) 1 https://www.academia.edu/24078501/Where_the_Wild_Books_Are_A_Field_Guide_to_Ecofiction_By_Jim_Dwyer_Reno_University_of_Nevada_Press_2010_264_pp_Paperback_29_95 Accessed August 30, 2023
9. Schneider-Mayerson, M. (2018). The Influence of Climate Fiction: An Empirical Survey of Readers. *Environmental Humanities* 10.

https://read.dukeupress.edu/environmental-humanities/article/10/2/473/136689/The-Influence-of-Climate-FictionAn-Empirical Accessed August 30, 2023

10. Trexler, A. & Johns-Putra, A. (2011). Climate change in literature and literary criticism. *WIREs Climate Change*, 2(2), 185–200. https://doi.org/10.1002/WCC.105 Accessed August 30, 2023

web links

1. Alerić, A. (2022). Tri ekološka romana. O pčelama, drveću i svinjama. Nesvjesni smo. https://odgovorno.hr/tri-ekoloska-romana-o-pcelama-drvecu-i-svinjama-nesvjesni-smo/ Accessed February 10, 2023
2. Bloom, D. (2015). 'Cli-Fi' Reaches into Literature Classrooms Worldwide. https://www.ipsnews.net/2015/03/cli-fi-reaches-into-literature-classrooms-worldwide/ Accessed August 30, 2023
3. Cansler, C. (2014). The DDT Collector. The Science History Institute. https://sciencehistory.org/stories/magazine/the-ddt-collector/ Accessed August 30, 2023
4. Center for Ecoliteracy. https://www.ecoliteracy.org/resources Accessed August 30, 2023
5. Climate Fiction (2022). In Scholarly Community Encyclopedia. https://encyclopedia.pub/entry/29352 Accessed August 30, 2023
6. Lear, L. (2000). The Life and Legacy of Rachel Carson. Web Biography of Rachel Carson. http://www.rachelcarson.org/ Accessed August 30, 2023
7. Merriam-Webster Dictionary. New Adventures in 'Cli-Fi'. https://www.merriam-webster.com/wordplay/cli-fi-clifi-climate-fiction-genre-words-were-watching Accessed August 30, 2023
8. Stoll, M. (2020). Rachel Carson's Silent Spring, a Book that Changed the World (virtual exhibition).https://www.environmentandsociety.org/exhibitions/rachel-carsons-silent-spring/introduction Accessed August 30, 2023
9. Subramanian, R. (2017). Could Eco-Literature Be the Next Major Literary Wave? https://thewire.in/books/eco-literature-next-major-literary-wave Accessed August 30, 2023
10. The 100 Best Non-Fiction Books of the Century (1999). National Review. https://www.nationalreview.com/1999/05/non-fiction-100/ Accessed August 30, 2023

EVOLUCIJA EKOLOŠKE PISMENOSTI KROZ FIKCIJU: ANALIZA CLI-FI ŽANRA U EKOLOŠKOJ KNJIŽEVNOSTI

Sažetak

Klasična i drevna literatura širom svijeta uključivala je ekološke teme, bilo da je riječ o pisanju o prirodi ili romantičnoj poeziji, prikazujući vrijeme kada su ljudi i priroda suživjeli harmonično, a utjecaj čovjeka na okoliš bio je ograničen. Međutim, destruktivna djelovanja modernog društva prema okolišu dovela su do nove vala ekološke naracije u književnosti, uključujući fikciju, poeziju i kritiku. U radu se raspravlja o klimatskoj fikciji (cli-fi), podžanru ekološke književnosti (eco-lit) koji se bavi klimatskim promjenama i globalnim zagrijavanjem. Sama ekološka književnost i klimatska fikcija mogu odigrati značajne uloge u ekološkoj pismenosti u angažiranju djece, studenta i svih čitatelja različite dobi u značajne rasprave i refleksije o ekološkim i klimatskim pitanjima. Implementacija ekološke pismenosti u obrazovanje ključna je za poticanje svijesti o okolišu i odgovornog građanstva.

Ključne riječi*: fikcija, ekološka književnost (eco-lit), klimatska fikcija (cli-fi), ekološka pismenost*

UDK 81’42 Obama, B. H.
UDK 81’42 Biden, J. R.
Izvorni naučni rad

Jelena Žanić Mikuličić
Tony Pinčetić

OBAMA'S AND BIDEN'S INAUGURAL ADDRESS THROUGH DISCOURSE ANALYSIS

Abstract

This paper will compare and discuss linguistic devices used by Barack Obama and Joe Biden in their inaugural speeches using discourse analysis. Barack Obama delivered his first speech on January 21, 2009, and the second on the same day in 2013. Joe Biden held his inaugural speech on January 20, 2021. The speeches were taken from the White House website. The paper highlights the authenticity that politicians Barack Obama and Joe Biden express in their public speeches and the characteristics that can be attributed to their expression. Their speeches rely on literal and figurative meanings. They are their tool to raise awareness, emphasize social, economic, and cultural perspectives, and get closer to the audience and listeners.

Keywords*: political speech, inaugural address, discourse analysis, linguistic devices.*

Introduction

Speech and persuasion stand as paramount tools and techniques within the realm of politics. Through political speech, one expresses an existing idea to the audience. While the inaugural speech represents just one form of political discourse, its significance cannot be overstated. Throughout history, inaugural speeches have remained among the most memorable public addresses, offering insights into the essence of an elected government or individual. They serve as a condensed expression of leaders' messages, wishes, and aspirations to their nations and citizens, encapsulating the policy goals often highlighted during political election campaigns (Fetzer & Weizman, 2006: 147). Policy goals articulated in inaugural speeches may vary between conservative and liberal narratives. The former often accentuates the superiority of enlightenment principles over religious principles, asserting that the country was founded on human values rather than divine intervention (Horváth, 2009: 47).

Language serves as means through which political power becomes more accessible to the public. While language itself may not possess inherent power, certain influential individuals wield it effectively (Wodak & Meyer 2005: 3–10). There is an inherent synergy between language and politics, with language being viewed as an indispensable component of political endeavours. The words of individuals can evoke strong emotions in others, underscoring the potent force within language (Renaldo & Arifin, 2021). Discourse Analysis is one approach used to scrutinize discourse, with scientist van Dijk (2005) emphasizing its focus on the exploitation of power and dominance to shape beliefs and actions in line with the interests of dominant factions. Essentially, political discourse analysis unveils the misuse of political power through language, probing into the discursive conditions and repercussions of social and political inequality resulting from such domination (van Dijk, 2005: 44). Persuasion and manipulation, coupled with legitimacy, are employed when one group or politician seeks to impose their viewpoint and authority over another (Fairclough & Wodak, 1997). Linguistic devices are another common avenue explored in discourse analysis, with metaphor standing out as a crucial tool. Metaphor possesses a significant psychological impact on the audience, tapping into shared community values to effectively persuade (Charteris-Black, 2004:12). Given that language is integral to organizing, conveying support, and directing political activities, it holds a pivotal role in this realm.

However, at its core, the inaugural speech serves as a victory speech. U.S. presidents from the 1980s to the mid-2000s often prioritized individualism over collectivism, emphasizing the importance of striving for financial independence and providing explicit guidance on fulfilling civic duties rather than dwelling on the consequences of failure to do so (Casey, 2016: 137–140). Inaugural addresses, in particular, wield considerable influence over public opinion, thereby affecting existing power structures (Pramadya & Rahmanhadi, 2021: 85). Furthermore, any speech aimed at persuasion demands meticulous language selection and adaptation to the context. Discursive genres are deeply entrenched in the culture and society in which they emerge, with the groups controlling influential discourse also wielding greater power over the thoughts and actions of others (Fairclough, 1992).

Within the paper, the authors explore how each speech resonates with society, delving into the sociological implications of identified patterns and their associated meanings. Additionally, formal annotations are utilized to highlight themes and connections. The speeches' connotative and denotative meanings are dissected to extract insights into their

messaging regarding the interplay between "economic ideals, consumption, civic responsibility, and patriotism" (Casey, 2016).

Aim and methodology

The aim of this article is to conduct a comparative analysis of the speeches delivered by two American politicians, Barack Obama and Joe Biden. Through an examination of persuasive techniques, arguments, and messages employed in their speeches, the aim is to determine which politician's speech is more successful. The inaugural speech marks the first address of a political figure to the highest seat of power, wherein the politician endeavors to effectively convey their political message to a wide audience. This paper seeks to analyze inaugural speeches as vehicles for communicating the American dream, highlighting the significance of linguistic devices in bridging the gap between words and actions.

The methodology employed in this paper draws upon discourse analysis and various linguistic devices of discursive practice, as outlined by Fairclough (1992), van Dijk (2005) and Wang (2010). The comparison, contrast, and interpretation of discourse are rooted in the methods and techniques of speech utilized by politicians, including positive self-promotion, comparisons, metaphors, repeated phrases and words, and tenses. The aim is to systematically examine the often ambiguous connections between discursive practices and texts, alongside broader social and cultural structures and interactions. The speeches and quotes from Barack Obama and Joe Biden were taken from the White House website.

Structure of Obama's Inaugural address

Barack Obama delivered two inaugural speeches following his election as President of the United States for two consecutive terms. Given his extensive time in office and the significant ideals he articulated in his speeches, a range of Obama's political addresses have been subject to analysis (Trần & Phạm, 2022). His first speech took place during his inauguration on January 20, 2009, followed by a second on January 21, 2013. Below is a brief outline of the structure of his second inaugural address:

1) Opening greetings to the assembled audience.

2) Introduction that sets a celebratory tone by highlighting the paramount importance of the United States' legacy, encompassing the Constitution, history, and the tradition of the American people. This introduction serves to underscore the central theme of community prevalent throughout the rest of the speech. The address recounts the grand narrative of American history, emphasizing the exceptional qualities of the American republic, which has consistently

exercised its authority for just and beneficial purposes. History is portrayed as an enduring source of inspiration and an unyielding repository of timeless American ideals, including freedom, altruism, and sacrifice. It is suggested that American culture has temporarily strayed from these revered values and must strive to return to them (Horváth, 2009: 48).

3) Obama commences three sentences with the same word "together," indicating the tasks that need to be addressed:

"...a great nation must care for the vulnerable and protect its people..."

"...the free market only thrives when there are rules to ensure competition and fair play..."

"...the modern economy requires railroads and highways to speed travel and commerce."

4) Following this, there is a concise overview of democratic politics, accompanied by a call for change. The passage culminates in a renewed appeal for unity, punctuated by the dramatic declaration, "as one nation and one people... "

In this passage, the phrase "the American people can take no more" reflects a reassuring narrative commonly found in political speeches and popular political culture. The United States is depicted as resilient enough to overcome all challenges of the time, being the foremost superpower in the world. Thanks to the "messianic" political choice made by citizens, the state will once again possess the momentum to regain its former strength, symbolized by having the "wind at its back."

This narrative significantly contributes to the ideological construction of myths, which, once widely embraced and integrated into the collective consciousness of citizens, can become a potent tool for manipulating the masses.

5) Obama is trying to portray the significant challenges faced in recent American history as opportunities for hope. This includes alluding to a decade of warfare in the Middle East and the profound economic crisis of 2008, which characterized President Bush Jr.'s tenure. Obama seeks to enlighten his audience about the events surrounding the Iraq War and the prevailing state of the American financial crisis through the utilization of a series of sophisticated rhetorical devices intricately tied to the historical and cultural context in which his speech is delivered (Biria & Mohammadi, 2012: 1298).

6) Furthermore, Obama underscores the peril of neo-feudalism and advocates for the empowerment and expansion of the middle class. He also addresses other contemporary societal needs and emphasizes the importance of citizens' social security. Encouraging citizens to play their part in fostering unity, Obama elucidates that expressing patriotism entails fulfilling one's civic duties and recognizing how the intersections of people, culture, and social institutions affects America (Casey, 2016).

7) In addition, he reflects on society's demands regarding climate change and the imperative to develop renewable energy sources. The passage concludes with an ironic mention of God.
8) Moreover, Obama discusses matters of war and the defence of the people, asserting that the U.S. stands as the most powerful state in the world.
9) Obama employs an almost poetic sequence, commencing with references to the Constitution and freedom.
10) He enumerates the remaining tasks necessary to create conditions conducive to realizing the ideals of gender equality, sexual orientation, and immigrant rights. Obama's speaking style is perceived as more inclusive, as he incorporates individuals from diverse racial and national backgrounds and adopts a grassroots perspective (Horváth, 2009). This approach can be justified by emphasizing that the cornerstone of the American republic is its citizens.
11) Obama highlights unfulfilled values and proposes aligning actions with the ideals and values outlined by the founders of the United States in the Constitution as prerequisites for achieving the American dream.
12) Addressing the citizens, Obama emphasizes his shared identity with them, equating himself with the populace in such a manner that Biria & Mohammadi (2012: 1285) describe him as "a ventriloquist representing the voice that reflects both the members of the group and the members" of society.
13) Obama concludes his speech in customary fashion, offering blessings to the state.

Structure of Biden's Inaugural address

Joe Biden delivered his inaugural address on January 20, 2021. Here is a brief outline of the speech.

1) Biden begins with an introductory greeting to each officer and all assembled.
2) He glorifies Inauguration Day as a day of special significance, declaring it as "America's day" and "democracy's day," characterized by history, hope, renewal, and resolve.
3) Biden presents himself as a symbol of the achieved goal - democracy and the realization of the will of the people.
4) The subsequent part is somewhat disjointed, as he expresses gratitude, mentions his oath, speaks positively about the country, and acknowledges that there is still much to be done, a sentiment reiterated in the following sentence.
5) He repeats several times what he means by the phrase "much to do."
6) Biden then delves into more challenging topics, addressing the global pandemic (comparing its consequences to those of the post-war period), unemployment, racial inequality and unrest,

environmental issues, and political extremism (making reference to Trump and the Capitol attack during the recent riots).

7) Biden praises his administration's goals, contrasting them with those of the Trump administration. He emphasizes his goal of national unity, expressing concern about the problems facing the United States and urging his audience to come together and believe in the country's ability to overcome these challenges through collective effort.

8) He draws a parallel to Lincoln and his Emancipation Proclamation.

9) Biden affirms unity and oneness as essential components of democracy.

10) Finally, Biden lists who the "enemies" of unity are.

11) Biden enumerates what the community "can do," initiating a sentence seven times with the words "We can."

12) When discussing history, Biden depicts a metaphorical struggle in which the country has defended its ideals, affirming the "fight" for unity.

13) He portrays his opponents and their ideas as antagonistic forces.

14) Biden praises the fact that his first elected vice president is a woman, citing it as an example of change and progress.

15) Following a disjointed paragraph, he quotes St. Augustine and outlines the qualities that define an American. He concludes by emphasizing the importance of truth and indirectly contrasting it with the qualities of his predecessor.

16) Biden demonstrates understanding for the worries and fears of his fellow citizens.

17) He prepares the nation for the difficulties and challenges ahead by commencing sentences with "We will" five times.

18) Biden revisits the misfortunes outlined in paragraph six.

19) He opens the paragraph with rhetorical questions and references the hymn.

20) Biden makes promises to the citizens, reiterating the phrase "I will" five times.

21) Lastly, Biden concludes his speech by invoking faith and bestowing a blessing upon the state.

Research findings and discussion

In this section of the paper, authors will describe and analyse the stylistic devices utilized by both Obama and Biden, including metaphors, comparisons, repeated phrases and words, expressions, and the use of tenses in their speeches.

Metaphor emerges as the most prevalent stylistic device employed by both Obama and Biden. Obama employs metaphor to depict political action as a journey, while Biden utilizes it to illustrate a creative process.

Obama employs metaphor extensively in his speeches, using it to evoke various historical circumstances and the challenges faced by the nation. For instance, he references the words of the presidential oath spoken during times of prosperity and peace, as well as during periods of adversity, such as financial crises and military conflicts.

”The words have been spoken during rising tides of prosperity and the still waters of peace.” (2009)

”…Yet, every so often, the oath is taken amidst gathering clouds and raging storms.”

”…In the face of our common dangers, in this winter of our hardships… ”

He also draws parallels between the ideals of the Constitution's framers and contemporary ideals, while reaffirming America's role as an anchor of strong alliances and its commitment to defending its citizens and interests through military means.

”…we continue a never-ending journey to bridge the meaning of those words with the realities of our time.” (2013)

”America will remain the anchor of strong alliances… ”

Furthermore, Obama invokes the nation's past struggles, including civil war and segregation, to emphasize the importance of upholding values and pursuing happiness. He also employs the metaphor of a journey to highlight the resilience and hard work of the American people, praising their determination and perseverance in the face of challenges (Pilar 2011: 49). He invokes the respect that should be paid to every soldier who has died in the wars, as they are still protecting the freedom of the American people.

”We will defend our people and uphold our values through strength of arms and rule of law.” (2013)

”…pursuit of happiness… ”

”…because we have tasted the bitter swill of civil war and segregation…”

Overall, Obama's use of metaphor serves to underscore the nation's journey towards prosperity and freedom, while celebrating the resilience and strength of its people.

Like Obama, Biden demonstrates in his speech that metaphor is a potent tool for influencing citizens. His speech relies on both figurative and literal meanings, but the intention behind Biden's use of metaphor differs somewhat from Obama's. While Obama employs metaphor to add solemnity and symbolism to his speech, Biden utilizes metaphor to imbue his message with greater meaning and to emphasize the drama of facts and realities. Through

metaphor, Biden seeks to convey stronger messages and forge deeper connections with his audience.

In a metaphorical manner, Biden references the Covid-19 pandemic, describing it as "a once-in-a-century virus silently stalking the country." He then elaborates on this metaphor, highlighting the urgent issue of pollution and climate change with the phrase:

”A cry for survival comes from the planet itself.”

Biden pledges to fulfil his duties conscientiously and draws a historical parallel between the Civil War and the recent riots preceding the inauguration. He underscores the importance of unity and aims to position the USA at the centre of the world's attention with the words:

"the world is watching today."

Additionally, Biden personifies the terms "world" and "soul," adding depth to his metaphorical language. Like Obama, he also addresses foreign policy matters, expressing his commitment to repairing alliances.

”My whole soul is in it.”

”Here we stand, in the shadow of a Capitol dome that was completed amid the Civil war when the Union itself hung in the balance…”

”We will repair our alliances…”

Through his adept use of metaphor, Biden enhances the impact of his speech and effectively communicates his vision for the nation's future.

While both, Obama and Biden employ metaphors to convey complex ideas and emotions in their speeches, Obama's metaphors tend to draw on historical and symbolic references to illustrate broader themes, whereas Biden's metaphors are more immediate and targeted at specific contemporary challenges.

Their usage of *comparisons* in the speech is very intriguing. With the following comparison ”But the words I spoke today are not so different from the oath that is taken each time soldier signs up for duty or an immigrant realizes her dream” Obama is not glorifying his status as president, but putting himself on a par with a soldier whose aim is to serve and protect the nation. He compares himself to an immigrant who wants to express his gratitude for being part of the new nation. Obama's statement underscores his humility and sense of duty. By likening his inaugural oath to the solemn commitments made by soldiers and immigrants, Obama emphasizes his dedication to the principles and values upon which the nation was founded. This comparison serves to align Obama with the everyday citizens who contribute to

the fabric of American society, highlighting his commitment to serving the nation with integrity and humility.

Biden employs the following comparisons to underscore the resilience and unity of the nation:

"...we come together as one nation..."

"We can see each other not as adversaries but as neighbors..."

"That our America secured liberty at home and stood once again as a beacon to the world..."

Through these comparisons, Biden emphasizes the importance of unity and cooperation among Americans. By depicting the nation as united and supportive of one another, he seeks to inspire a sense of solidarity and shared purpose. Additionally, Biden highlights the significance of America's role as a symbol of freedom and democracy to the rest of the world, reinforcing the importance of maintaining unity and standing together as a nation.

Obama's comparison draws parallels between his inaugural oath and the commitments made by soldiers and immigrants. On the other hand, Biden's comparisons highlight the strength of national unity and solidarity. He emphasizes the importance of coming together as one nation. While both comparisons emphasize unity and strength, Obama's focuses on humility and duty, while Biden's highlights solidarity and America's role as a beacon of liberty.

Both Obama and Biden utilize *repeated phrases and words* to convey their messages effectively, although they do so in slightly different ways.

Obama's repetitive formulations often express the idea of togetherness and unity. He addresses all citizens of the country with inclusive terms such as "My fellow Americans" and "We," emphasizing collective identity and shared purpose. He frequently repeats nouns and pronouns such as "Nation," "People," and "America," aiming to bridge mutual boundaries within civil society and bring citizens closer together.

Similarly, Biden's repetitive words and messages reinforce the integrity of American identity and emphasize the strength of democracy. He frequently repeats verbs, particularly the phrase "we can," to underscore the nation's collective ability to overcome challenges and achieve progress. Biden also employs paired repetition and multiple repetitions to drive home his points and inspire confidence in the audience. Notably, Biden uses the term "we" inclusively throughout his speech, emphasizing collective action and shared responsibility. While he uses the personal pronoun "I" less frequently, it is strategically employed to convey his optimism and confidence in his ability to lead and effect change.

Overall, both Obama and Biden utilize repeated phrases and words to create coherence and emphasize key themes in their speeches. While their specific linguistic approaches may vary, the overarching goal is to inspire unity, optimism, and confidence among the American people.

Furthermore, their personal *expression* through speech is also interesting. The example from Obama's speech showcases instances where both the form and content deviate from conventional norms, resembling poetic language with its vivid imagery and rhythmic structure. In this passage, Obama eloquently presents himself not just as a leader versed in economics and law, but also as a sensitive individual whose creativity reflects deep human emotions.

"We, the people, declare today
that the most evident of truths –
that all of us are created equal –
is the star that guides us still;
just as it guided our forebears
through Seneca Falls, and Selma, and Stonewall;
just as it guided all those men and women,
sung and unsung,
who left footprints along this great Mall,
to hear a preacher say
that we cannot walk alone;
to hear a King proclaim
that our individual freedom
is inextricably bound
to the freedom of every soul on Earth."

On the other hand, Biden's speech intertwines various discourses and genres, including religious and constitutional themes. He employs a spiritual and religious approach, drawing upon passages from the Bible to construct his vision of the future and present. The distribution of different presuppositions in his speech varied significantly, with themes repeated throughout to underscore the challenges facing the United States' future.

In addition, in our paper, we also focused on the *tenses* they use. In Obama's speech, the present tense dominates, comprising over half of all utterances, with the simple present tense being the most frequently used. For instance:

"We understand that the outdated programs are inadequate..."

This tense choice lends immediacy and relevance to his statements, emphasizing the current state of affairs and the ongoing challenges faced by the nation.

Additionally, the present perfect tense is employed to draw parallels and comparisons, highlighting both strengths and weaknesses as seen in the sentence:

"This generation of Americans has been tested by crises..."

Obama also utilizes the past tense to evoke the ideologies and philosophy of the nation's founders, imbuing his speech with a sense of historical continuity and pathos.

The future tense in the sentence "This is what will give real meaning to our creed..." is used to establish a connection between himself and his audience, emphasizing shared aspirations and goals.

Biden's inaugural address follows a similar pattern in terms of tense usage, with the simple present tense being the most prevalent. This tense choice underscores the fragility of democracy and emphasizes current challenges. For instance:

"Democracy is fragile."

The future tense is utilized to enumerate future challenges and make promises, projecting a sense of optimism and determination, e.g. "We will move forward with speed and urgency."

Unlike Obama's speech, Biden's use of the past tense tends to focus on overcoming difficulties, highlighting the nation's resilience and progress, e.g.

"Here we stand, in the shadow of a Capitol dome that was completed in the middle of the Civil War...."

Moreover, Biden predominantly employs the active tense throughout his speech, enhancing clarity and directness in his communication with the audience.

Overall, both Obama and Biden strategically utilize tense variations to convey their messages effectively and engage their constituents.

Conclusion

Political speeches serve as a crucial tool for politicians to assert their influence and get public attention. However, they also offer listeners an opportunity to discern the underlying motives and intentions behind the rhetoric. Through discourse analysis, a nuanced understanding of the grammatical structures, repetitive phrases, and stylistic nuances employed in speeches can be attained, shedding light on the political intentions of the speakers.

In this paper, a discourse analysis of the inaugural speeches of Barack Obama and Joe Biden revealed distinct rhetorical and linguistic strategies employed by both. Obama emerges as a skilled orator adept at leveraging powerful metaphors, interconnected messages, and poetic

expressions to convey a compelling vision for the nation. His eloquence and charisma position him as a capable and visionary leader worthy of guiding the country.

In contrast, Biden's approach leans towards simplicity, demonstrating the adage that "less is more." Drawing upon his extensive experience, Biden recognizes the need for straightforward messages that offer support and solidarity to the American people, especially during challenging times. His plainspoken language fosters a sense of closeness and relatability with every citizen.

Through the analysis of these speeches, it becomes evident that their rhetorical styles serve as strategic communication tools. Both Obama and Biden present themselves as visionary, determined, and powerful leaders, while also demonstrating respect for their audience. Ultimately, their speeches reflect their individual approaches to leadership and governance, offering insights into their priorities, values, and aspirations for the nation.

References

1 Biria, R., & Mohammadi, A. (2012). The socio pragmatic functions of inaugural speech: A critical discourse analysis approach. Journal of pragmatics, 44(10), 1290–1302.

2 Casey, M.L (2016). Working as Civic and Patriotic Duty for Consumption: A Critical Discourse Analysis of American Presidential Inaugural Speeches Since World War II. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 2649.

Charteris-Black, J. (2011). Politicians and rhetoric: The persuasive power of metaphor. Springer.

4 Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change, London: Polity Press.

5 Fairclough, N. and Wodak (1997). R. Critical Discourse Analysis, in Van Dijk Introduction to Discourse Analysis, London: Sage Publications.

6 Fetzer, A., Weizman, E. (2006). Political discourse as mediated and public discourse. Journal of Pragmatics, 38(2), p.143–153

7 Horváth, Juraj (2009). Critical discourse analysis of Obama's political discourse. In: Language, literature and culture in a changing transatlantic world, International conference proceedings. Presov: University of Presov. p. 45–56

8 Pilar Guitart Escudero, M. (2011). Barack Obama's inaugural address: metaphor and values as captivating strategies to celebrate a presidency, University of Virginia, p.44–55

9 Pramadya, T. P., & Rahmanhadi, A. D. (2021). A day of history and hope: a critical discourse analysis of Joe Biden's Inauguration speech. Rainbow: Journal of Literature, Linguistics and Culture Studies, 10(2), 85–94.

10 Renaldo, Z. A., & Arifin, Z. (2021). Presupposition and ideology: a critical discourse analysis of Joe Biden's Inaugural Speech. PROJECT (Professional Journal of English Education), 4(3), p. 497.

11 The White House, (2021) Inaugural Address by President 16 Joseph R. Biden, Jr, accessed on 29. 11. 2023, https://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-remarks/2021/01/20 /inaugural-address-by-president-joseph-r-biden-jr/

12 The White House, (2013) Inaugural Address by President Barack Obama, accessed on 29. 11. 2023, https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/01/21/inaugural-address-president-barack-obama

13 Trần, T., & Phạm, H. (2022). A Critical Discourse Analysis of President Biden's Inaugural Speech. In VietTESOL International Convention Proceedings.

14 Van Dijk, T. A. (2005). Discourse analysis as ideology analysis. In Language & peace (pp. 41-58). Routledge..

15 Wang, J. (2010). A Critical Discourse Analysis of Barack Obama's Speeches, Journal of Language Teaching and Research, p. 254–261

16 Wodak, R. and Meyer, M. (2005). Methods of Critical Discourse Analysis. London, England, UK: Sage Publications.

OBAMINO I BAJDENO INAUGURALNO OBRAĆANJE KROZ ANALIZU DISKURSA

Sažetak

Koristeći analizu diskursa, u radu se uspoređuju lingvistička sredstva kojima su se Barack Obama i Joe Biden koristili u svojim inauguracijskim govorima. Barack Obama održao je svoj prvi govor 21. siječnja 2009., a drugi na isti dan 2013. Joe Biden održao je inauguracijski govor 20. siječnja 2021. Govori su preuzeti s web stranice Bijele kuće. U radu se ističe autentičnost koju političari Barack Obama i Joe Biden iskazuju u svojim javnim govorima te karakteristike koje se mogu pripisati njihovom izričaju. Njihovi se govori oslanjaju na doslovna i prenesena značenja. To je njihov način podizanja svijesti, naglašavanja društvenih, ekonomskih i kulturnih elemenata te približavanje javnosti.

Ključne riječi*: politički govor, inauguracijski govor, analiza diskursa, jezična sredstva*

UDK 371.3::81'246
UDK 316.644-057.874:[371.3::81'246
Izvorni naučni rad

Đelaludina Šukalić
Šejla Drocić

TRANSLANGUAGING: THE PRACTICAL APPLICATION IN THE CLASSROOM - A CASE STUDY

Abstract

The paper primarily focuses on researching the students' attitudes towards the use of translanguaging in the classroom along with the students' performance following the actual application of translanguaging strategies. The study included 137 pupils, from seventh and eighth grades, in the primary school "Begov Han" in Begov Han. The collected data includes answered questionnaires, completed tests and teacher's observations. The results of the study indicate that the use of translanguaging is not only seen favourably by the students but it is also followed by better test results. This leads to the conclusion that incorporation of translanguaging in classrooms should not be so easily disregarded.

Keywords: *translanguaging, B/C/S, English, attitude, impact.*

Introduction

The globalisation of today's society makes multilingual and multicultural classrooms a reality for many teachers. The need to help students in such classrooms assimilate better and learn faster and more efficiently has led to the re-emergence of the debate on translanguaging practices. Though the very first appearance of the term translanguaging is connected to Cen Williams (1994), the origins of bilingual education go back much further. Mackey (1978, pp. 2-3) refers to the unearthed tablets in Aleppo, Syria, in 1977, which contained evidence of bilingual schooling dating back to 4000-5000 years before. In the same vein, Lewis (as cited in Hornblower, 1977) writes about the bilingual Greek-Latin education of young aristocratic Roman boys. To offer the most encompassing definition that is pertinent to this paper, it is possible to broadly define translanguaging as the use "of a speaker's full linguistic repertoire"

without taking into consideration any prescriptive rules and guidelines (Otheguy, Garcia, & Reid, 2015, p. 281). The term "translanguaging" was originally coined by Williams (1994) and Baker (2011) to describe a specific pedagogical practice, namely using L1 in foreign and second language classes to translate, explain, or clarify terms (Wei, 2018). Baker (2011) describes translanguaging as "the process of making meaning, sharing experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages" (Baker, 2011, p. 39).

According to recent trends, it seems that translanguaging has finally been getting attention from a didactical standpoint, and a new, more favourable view of translanguaging is being allowed back into the classrooms. The role of the mother tongue is no longer overlooked, with Hall and Cook (2012) stressing the importance of our own language describing it as "the greatest pedagogical resource" and the one that "lays the foundation for all other languages we might want to learn" (Hall & Cook, 2012, p. 282). Butzkamm and Caldwell (2009, p. 13) talk about this taboo of mother tongue use and the shift that seems to be happening, comparing the process to "an act of theoretical house-cleaning". Many recent studies and much research on translanguaging have implied that the use of translanguaging strategies in the classroom benefits bilingual and multilingual students (Makalela, 2015, p. 213; Palmer et al., 2014; Worthy et al., 2013; Martin-Beltran, 2014, p. 217). Lambert (1974) makes a distinction between the additive and subtractive bilingualism; additive bilingualism being the addition of an L2 to the mother tongue, and subtractive bilingualism being the slow and gradual subtracting of L1 from the L2 input. Garcia and Sylvan (2011) also add the third type, the dynamic bilingualism described as "the development of different language practices to varying degrees in order to interact with increasingly multilingual communities in the global world" (Garcia & Sylvan, 2011, p. 388). This definition seems to be the closest to the aims of the introduction of translanguaging strategies in classrooms and to the reasons behind the renewed interest in this topic. Such a conclusion is especially interesting in light of the previously well-established view that the mother tongue should not be used in the English classroom and that the main goal is to conduct whole classes solely in English (Krashen, 1985). This leads to a discord between what is mandated and required of teachers and what brings the best results. Williams (1994) has suggested that using the mother tongue helps maximise students' and teachers' linguistic resources in the process of building knowledge and problem-solving (Wei, 2018). Naturally, as translanguaging allows students to draw upon their entire knowledge banks and as it shows appreciation for their previous experiences, schools should "encourage (students) to bring all their linguistic resources to bear in a given situation" (Palmer et al., 2014, p. 385). Similarly, translanguaging should not be seen only as a basic code switching or shift between two separate

languages but more as a way for speakers to "select language features and soft assemble their language practices in ways that fit their communicative needs" (Garcia, 2011a, p. 7). Such definitions of translanguaging should be of particular importance if we subscribe to the view that languages influence how we see the world and that people conceive of the world differently across languages (Broditsky, 2001; Whorf, 1956). Therefore, translanguaging can also be described as "the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system" (Canagarajah, 2011, p. 401). Translanguaging sees the language as a mobile and flowing instrument, and in such a view, it is "no longer adequate sociolinguistically to think of language as the property of speech communities or communities of speakers" (Baynham & Lee, 2019, p. 17). Here we see that translanguaging is described with a focus on the entirety of the students' knowledge and experiences, once again proving that it goes beyond simple division into L1 and L2 allotted time in the classroom.

One important point to note is that translanguaging is seen as encompassing code-switching (Garcia, 2009, p. 25) and that code-switching is only one of the elements of translanguaging practical applications. Therefore, Sayer (2013) believes that "the argument against using code-switching and vernacular is a political one influenced by attitudes and ideologies of language" and emphasises that decisions on educational policies and approaches should primarily be influenced by "a linguistic and pedagogical examination of what actually helps students learn language and content" (Sayer, 2013, p. 79). Looking at translanguaging from this particular standpoint makes it easy to conclude that very often the use of the mother tongue or any other language in the classroom is dictated by the law, which can be quite limiting. In fact, the use of translanguaging as a way of preserving the students' identity and allowing for better self-expression and acceptance has often been implied (Garcia, 2011b; Kanno, 2000).

In pedagogical terms, translanguaging is seen as "a pedagogical practice where the input tends to be in one language, and the output in the other language" (Baker, 2006, p. 297). This is perhaps best seen during learner-learner interactions, which have already proven to be successful (Rasman, 2018). Moreover, an entire translanguaging practice was built around the use of peer-lingual education (Johnson, 2012). In such instances, bilingual students translate for their peers who have difficulties with the teaching materials. Translingual writing is another one of the prominent translanguaging practices, and it focuses on the incorporation of the entirety of the knowledge fund during the writing process (Canagarajah, 2006). Overall, it is possible to conclude that translanguaging helps develop "a variety of cognitive processing

skills in listening and reading" (Lewis et al., 2012). According to Baker (2011), translanguaging has four main advantages in that it promotes a deeper and fuller understanding of the subject matter, helps develop the weaker language, facilitates home–school links and cooperation, and helps the integration of fluent speakers with early learners (Baker, 2011, p. 289). Similarly, translanguaging allows us to use and teach the English language in a broader context, one that is not self-limiting, as translanguaging "takes us beyond the ugly and simplistic labels of grammar-translation versus communicative language teaching" (Pennycook, 2008, p. 307). However, because of the insistence on using only the mother tongue in English lessons, teachers who do use translanguaging methods are often not willing to admit it (Rabbidge, 2019, p. 7). Translanguaging allows us to go against this "ideology of 'native-speakerism'" (Seltzer and Garcia, 2020, p. 10). There are three theories teachers usually hold about using L1 in the classroom:

- the 'virtual position' theory, where teachers exclude the L1 to mirror perceived language usage in the target country,
- the 'maximal position' theory, where teachers believe L1 exclusion is not possible, and are therefore flexible with L1 use,
- 'optimal position' theory involves teachers who believe that using the L1 enhances TL learning (Macaro, 2009).

The first position is the most common because this theory is something English teachers are usually taught as students and is, quite often, the default public policy for English classes. However, as Rabbidge (2019) notes, in reality, most teachers do use L1 in their classes, especially if they have students with varying proficiency levels, as is usually the case.

As with most newer classroom practices, teachers seem to be aware of the benefits that translanguaging brings, but they feel unsure about its actual use, and it is often left at the level of an idea rather than an implemented practice (Nambisan, 2014; Rosen, 2017). On the topic of both teachers' and students' attitudes towards the use of translanguaging, results seem to differ as to the appropriate frequency and types of such translanguaging uses. Some studies have shown that students reserve L1 use to grade discussions or individual instructions (Johansson, 2013) while others see it as best fit for explanations on grammatical points (Ke & Lin, 2017). However, the overall consensus seems to be that there are quite a few occurrences of translanguaging in the EFL classrooms, and they are mainly deemed beneficial or are even proven to influence the improvement of the examination results during certain studies, such as

I-Chung Ke and Shumin Lin's (2017) study on the translanguaging approach to TESOL in Taiwan.

Research Aims

The main aim of the research was to investigate students' attitudes and feelings towards the use of translanguaging in English classrooms. Additionally, the further aim was to provide insight into the results of the practical application of translanguaging. This made it possible to look more closely at any possible correlations or discrepancies between the students' attitudes and the actual results of the use of translanguaging. The purpose of the study was to gain a deeper understanding of any potential benefits of translanguaging practices in the classroom.

The study aims to answer the following research questions:

1. What are the students' attitudes and previous experiences towards the use of translanguaging in the classroom?
2. Are the students' attitudes confirmed by the results, or are there any discrepancies between the two?

The quantitative part of the analysis focused on the questionnaire feedback and final test results, while the qualitative part of the research focused on the students' impressions in the open-ended question of the questionnaire and the interpretation of the test results along with the teacher's notes during the held classes.

Methodology

The case study was conducted in a school located in Begov Han, a rural area near Zepce. It is a primary school with approximately 300 students. Grades 7 and 8 were the focus of the study. This amounted to 8 grades and 137 students in total. The research was conducted in two separate time periods with different sets of students over a period of three years. The testing was supposed to be conducted in 2019 and 2020, but because of COVID-19, in 2020, it was impossible to hold live in-person classes of the same duration (45 minutes per class). Therefore, the second part of the study had to be postponed until 2022, when the classes were once again held live and in person. All students but one had Bosnian as their mother tongue. One student in the 8th grade had Albanian as his mother tongue. The students' ages ranged from 13 in grade 7 to 14 in grade 8.

As the very first step, the school principal was asked for approval to conduct the study, and the students' parents were asked to sign the permission slips allowing their children to be a part of the research. The next step was to create lesson plans incorporating several translanguaging strategies, such as direct translations in teaching vocabulary, allowing more advanced students to translate instructions to L1 for the benefit of their less fluent peers, eliciting answers in L1, providing additional explanations and information in both languages, and so on. Classes focusing on using only English to explain and conduct lessons in grades VII-1 (in 2019 and 2022), VIII-1 (in 2022) and VIII-2 (in 2019) were first carried out, and then they were followed by those focusing on translanguaging practices in grades VII-2 (in 2019 and 2022), VIII-1 (in 2019) and VIII-2 (in 2022).

Students exposed to translanguaging practices, as well as those exposed to lessons conducted solely in English, were then asked to complete a short test at the end of the class. The test was designed to check their understanding and practical applications of the course materials. All the students included in the study also completed questionnaires focusing on their attitudes and experiences with using translanguaging in the classroom. The questionnaire included six questions in the form of the basic three-point Likert scale, one forced-choice question, and finally, an open-ended question. The questionnaire was written in Bosnian to ensure that all students were able to understand the questions and that their answers were not limited by their language knowledge. Because they had filled out these questionnaires during classes, there were almost no annulled answers, as all the students had to answer all the questions before submitting the papers. These materials can be found in the appendix of this study. Observations focused on the students' reception of L1 use and their own production following the use of L1.

After each target lesson for this study was finalised, the students had to complete a test to check how much they had memorised and understood from the lesson. A survey concerning their attitudes towards translanguaging practices was also carried out. The tests were marked, counted, and presented as percentages in relation to the number of correct answers: 0% to 25%, 26% to 50%, 51% to 75%, and 76% to 100%. The survey answers were collected, counted, and presented as percentages and raw figures. The number of unanswered survey questions was very low - 1 or 2 for each question. The only exception is the final, open-ended question which 10 (7.29%) of the students failed to answer. The full results of the survey are presented in Appendices 1.2. and 1.3. Percentages were calculated using an online percentage calculator (https://percentagecalculator.net/).

Results and discussion

Firstly, when asked whether they prefer to use English or Bosnian during their English language classes, 34.30% of students responded that they prefer English, 40.14% preferred Bosnian, and, finally, 24.08% were not sure. The difference between students who chose Bosnian and those who chose English was relatively small, suggesting that students may have mixed feelings when it comes to using their native tongue in English lessons. They may feel more confident explaining some grammatical concepts in L1, as talking about language itself is one of the more difficult tasks for the students, especially at this level.

The following four questions referred to the students' opinions as to whether the use of English or Bosnian made it easier to follow directions and learn vocabulary items and content materials. The results were very interesting, as 43.79% of students agreed that they understood the lesson better when the teacher provided explanations in Bosnian. Conversely, 42.33% of them disagreed with this. As language proficiency levels among students vary, teachers usually employ some sort of translanguaging strategy when giving directions for the tasks. So it is no surprise that a lot of students, 40.14% to be precise, cannot understand the directions for tasks without the help of L1, whereas 34.30% of them can. Similarly, a considerable number of students agree that it is easier for them to learn new words when they are translated to Bosnian (48.90%).

On the other hand, using these new words in English sentences did not seem to make much of an impact as 35.03% of students said that it did not help them understand the word meanings better, whereas 29.19% of them thought that it did. This suggests that using L1 does, in some way, help students understand English better. It helps them understand and relate grammatical concepts to their own language, which in turn enables them to memorise these new concepts better.

Question six focused on peer lingual education and student-to-student interactions, and, interestingly, the students were not in favour of using L1. The results show that 43.79% of students disagree that talking to other students about the task in Bosnian helps them understand the task better in English. Though 35.03% of students do think it helped, the results do not suggest that it is the most beneficial aspect of translanguaging. It may be that the tasks themselves were too difficult for them to do even with additional help from peers in L1 or that any additional explanations were not necessary as the instructions in English were clear enough. The tasks used in textbooks tend to follow the same patterns; this could potentially account for these results as students usually pick up the similarities between instructions fairly

quickly, such as “use the verb in the brackets in n tense”, “decide if the statements are true or false”, and so on. These are repetitive phrases that occur fairly regularly in language classrooms, so further clarifications may not be necessary. The students’ answer to question 7, where 79.56% of students agree that using Bosnian helps them understand English better, suggests that this explanation may hold some merit.

The final question was an open-ended question: Do you think that using Bosnian in English lessons has a positive effect on your learning? Most students opted for simple yes-no answers and 72.99% of them answered YES, 7.29% did not answer the question at all, whereas only 19.70% answered NO. In addition, some students have written some insightful comments. For example, a student from the 7th grade wrote that using Bosnian in English lessons is not beneficial to them, but “for others it may be”. Another one wrote: “I think not because we wouldn’t remember anything as it is easier to remember things when they are spoken in English". One added that “of course it does because they can understand what it is all about”. A student from eighth grade wrote that “of course it does. I’m learning a foreign language. Of course I need Bosnian”. This suggests that students may already have some notion about the possibilities of using their own language as a basis for learning a foreign one.

The test results also suggest that students tend to understand and memorise the material better when they use translanguaging practices. These results include binary classification accounting for the translanguaging group and the English-only group. In tests carried out in the 7th grade, 40% of students answered over 76% of questions correctly after the class where translanguaging practices were used. Contrastively, in the classes where only English was used, only 22.58% of students achieved high scores. On the other hand, the results for the eighth grades are a bit different. Over 45% of students answered more than 75% of the test correctly in the class where only English was used. In the translanguaging group, 25.64% of them answered more than 76% of questions correctly (Table 1).

Grade	VII	VII	VIII	VIII
Translanguaging (T) or only English (E)	E	T	E	T
Number of students	31	30	37	39
The percentage of the correct answers:				

0-25%	19.35%	23.33%	5.40%	5.12%
26-50%	29.03%	30%	24.32%	20.51%
51-75%	29.03%	6.66%	29.72%	43.58%
76-100%	22.58%	40%	45.94%	25.64%

Table 1: Test results in different grades

The overall results favour translanguaging practices (Figure 1). A lot more students have answered more than 76% of the questions. In classes conducted using only English, more students have answered more than 25% of questions, and the highest percentage of students answered between 51 and 75% of questions. This latter number is a lot lower for the translanguaging groups. One explanation may be that for some students who are not yet proficient in English, the use of L1 is very beneficial, which is why there is a lower number of students answering between 51 and 75% of questions in the translanguaging groups.

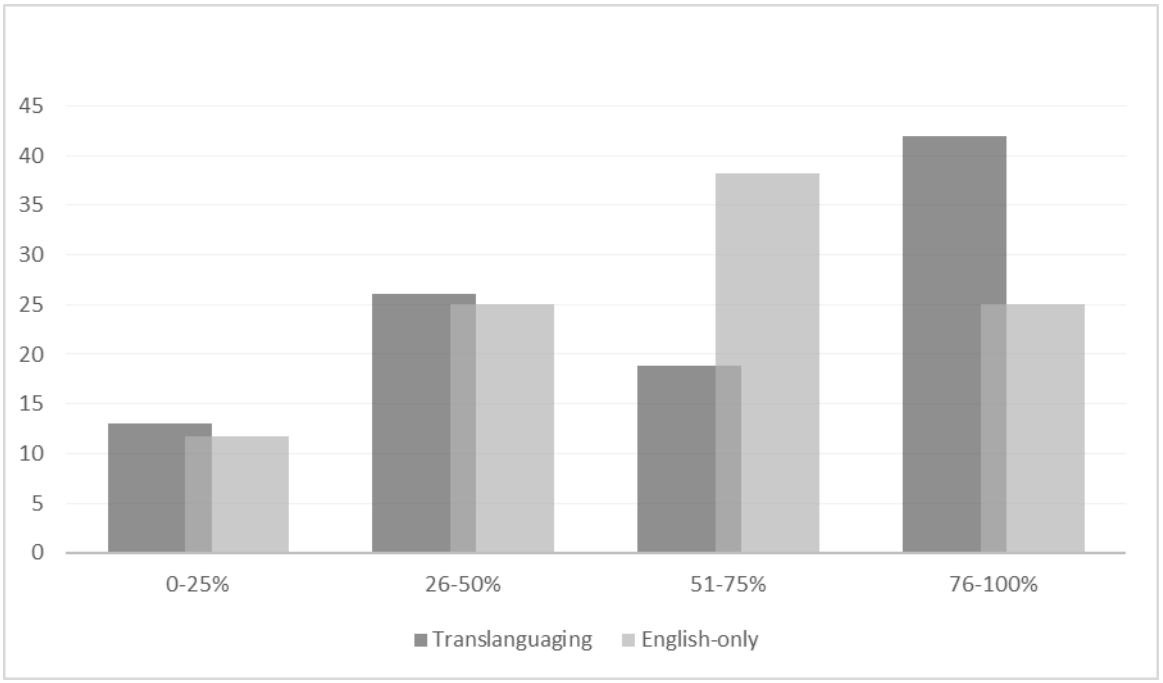


Figure 1: The graphical representation of overall results of the testing done in classrooms

During the analysis of the results an interesting pattern occurred. As there was no way of knowing that an infectious outbreak would occur and cause lockdown all around the globe, when the study was originally planned, it was impossible to predict the way time and the

lockdown might impact the results. Thus, there is a clear difference in the answers of the students who participated in the study in 2019 before the COVID-19 epidemic and those who participated in 2022 after the pandemic. Their answers are shown in Figure 2 side by side for comparison.

The results seem to suggest that students' views on translanguaging practices changed, but that is not very likely. Students who participated in the 2022 study spent almost three years

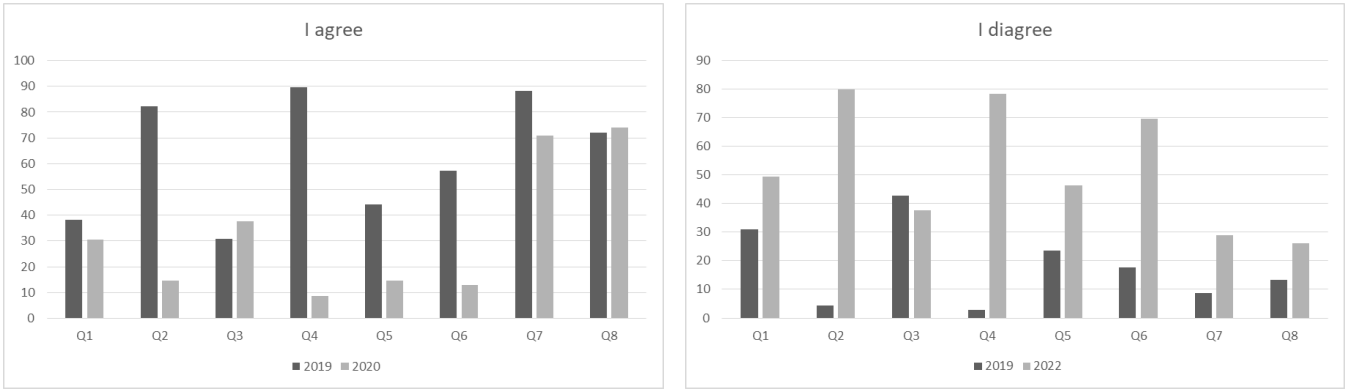


Figure 2: Side by side comparison of students' answers to the survey questions in 2019 and 2022.

learning English through a mix of written instructions, online lessons via the Microsoft Office360 platform, and classes in school, which lasted only 30 minutes. If we compare them to the 2019 group, which had two uninterrupted English lessons weekly for 45 minutes each with detailed instructions from the teacher, the results make much more sense. The largest difference in their answers is in questions 2, 4, 5, and 6. The first three deal with learning and understanding English, and the final one with the help from their peers. A lot of students struggled with the foreign language when the classes went back to normal so it is likely that they found it difficult to keep track of the lessons regardless of whether instructions, translations, and explanations were in English or Bosnian. However, to confirm this, further research should be done across various grades and language levels.

Conclusion

Most teachers, whether they are willing to admit it or not, do use some translanguaging practices when their students share a native tongue. It makes some aspects of teaching English easier and quicker, allowing teachers to focus and give more time to teaching other, more complex concepts. It does make sense to make full use of students' already existing linguistic competences in their native language to teach them a foreign one. This is especially the case with languages that can result in a lot of positive transfers or where possibilities for negative transfers should be emphasised.

The aim of this research was to determine students' attitudes towards translanguaging practices and to investigate whether their attitudes are in line with the actual results of using translanguaging practices in classrooms. Most students answered positively to the questions on the basic benefits of translanguaging stating that it helps them understand materials better and that it gives them confidence to actively participate in class. They prefer to use their L1 when learning new words or discussing a grammatical point. Students also agree that using L1 in English lessons helps them understand the material better. The test results seem to confirm this, as students have done better in classes where translanguaging practices were used.

The noted differences between the grades, especially following the COVID-19 break, do suggest that further research, inclusive of various grades and knowledge levels, should be conducted. Such research may give us more insights as to the frequency and intensity of the application of translanguaging practices. However, it is important to stress that the current results definitely paint translanguaging and its use in a more favourable light, especially compared to earlier beliefs. To conclude, unveiling this powerful tool that can prove beneficial to teachers is something worth investigating, as opposed to grouping it with outdated or 'taboo' practices.

References

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (4th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matter.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism.* (5th ed.). Bristol, England: Multilingual Matters.

Baynham, M., & Lee, T. K. (2019). *Translation and Translanguaging*. Routledge, New York.

Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology, 43*(1), 1–22.

Butzkamm, W., & Caldwell, J. (2009). *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Gunter Narr Verlag.

Canagarajah, A. S. (2006). The place of World Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication 57*. 586–619

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal, 95*(3), 401–417.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell.

García, O. (2011a). "From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. Perspective", *National Association for Bilingual Education*, 5-10.

García, O. (2011b). Educating New York's bilingual children: Constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14*(2), 133-153.

Garcia, O., & Sylvan, C.E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal, 95*, 385-400.

Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. Language Teaching, 45(3), 271–308.

Hornblower, S. (1977). “David Malcolm Lewis, 1928-1994,” *Proceedings of the British Academy; Lectures and Memoirs, 94,* 1996, pp. 557-596 D.M. Lewis Sparta and Persia, Cincinnati Classical Studies, 1, Leiden.

Johansson, S. (2013). *Code-switching in the English classroom: What teachers do and what their students wish they did*. Karlstad University: Degree Project.

Johnson, E. (2012). Arbitrating repression: Language policy and education in Arizona. *Language and Education, 26*(1), 53-76.

Kanno, Y. (2000). Bilingualism and Identity: The Stories of Japanese Returnees. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 1*(18).

Ke, I-Ch., & Lin, Sh. (2017). Translanguaging approach to TESOL in Taiwan. *English Teaching & Learning, 41*(1), 33-61.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.

Lambert, W. E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In *Cultural Factors in Learning and Education. Bellingham*, WA: 5th Western Washington Symposium on Learning.

Macaro, E. (2009). Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring ‘Optimal’ Use. In M. Turnbull & J. Dailey-O’Cain (Ed.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning* (pp. 35-49). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms, *Language and Education, 2(*3), 200-217.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation. 18*. 1-16.

Mackey, W. F. (1978). The importation of bilingual educa-tion models. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.* Ed. Alatis, J.E. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 1-18

Martin-Beltrán, M. (2014). "What do you want to say?" How adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Journal of Multilingual Research, 8*, 208-230.

Nambisan, K. A. (2014). *Teachers' attitudes towards and uses of translanguaging in English language classrooms in Iowa*. Iowa State University: MA thesis.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review. 6*. 281-307.

Palmer, D. K., Martinez, R. A., Mateus, S. G., & Henderson, K. (2014). Reframing the Debate on Language Separation: Toward a Vision for Translanguaging Pedagogies in the Dual Language Classroom. *The Modern Language Journal*, *98*(3), 757–772.

Pennycook, A. (2008). English As A Language Always In Translation. *European Journal of English Studies. 12*. 33-47.

Rabbidge, M. (2019). *Translanguaging in EFL Contexts: A Call for Change*, Routledge, New York.

Rasman, R. (2018). To translanguage or not to translanguage? The multilingual practice in an Indonesian EFL classroom. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 7*(3), 687-69

Rosen, L. (2017). *Multilingualism and Translanguaging in Swedish Upper Secondary School: An exploration of English teacher candidates' attitude*s. University of Stockholm: BA Thesis

Sayer, P. (2013). Translanguaging, texmex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through vernacular. *TESOL Quarterly, 7* (1).

Seltzer, K. and García, O. (2020) Broadening the view: Taking up a translanguaging pedagogy with all language-minoritized students. In Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer and J.L. Schissel (eds) Envisioning TESOL through a Translanguaging Lens: Global Perspectives (pp. 23–42). Dordrecht: Springer.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language, *Applied Linguistics, 39*(1), 9–30.

Whorf, B.L. (1956). *Language, thought, and reality: selected writings.* Technology Press of Massachusetts Institute of Technology: Cambridge, Mass.

Worthy, J., Duran, L., Hikida, M., Pruitt, A., & Peterson, K. (2013). Spaces for dynamic bilingualism in read-aloud discussions: developing and strengthening bilingual and academic skills. *Bilingual Research Journal, 36* (3), 311-328.

Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor).

TRANSLANGUAGING: PRAKTIČNA PRIMJENA U UČIONICI – STUDIJA SLUČAJA

Sažetak

Rad se bavi utvrđivanjem stavova učenika o korištenju transjezičnosti u učionici, kao i proučavanju uspjeha učenika nakon same primjene transjezičnih strategija. U istraživanju je učestvovalo 137 učenika, šestih, sedmih, i osmih razreda osnovne škole "Begov Han", u Begovom Hanu. Prikupljeni podaci uključuju popunjene upitnike, testove i zapažanja nastavnika. Rezultati istraživanja pokazuju da ne samo da učenici vide transjezičnost pozitivno nego postižu i bolji uspjeh na testovima nakon njene primjene. To dovodi do zaključka da se upotreba transjezičnosti ne bi trebala tako lako odbacivati.

Ključne riječi: *translanguaging, B/H/S, engleski, stav, utjecaj.*

Appendix

1.1 The questionnaire

Please provide the answers for the following claims:

1) I prefer using English to Bosnian during lessons.

□ I disagree □ I don't know □ I agree

2) I understand the lesson better when the teacher provides explanations in Bosnian.

□ I disagree □ I don't know □ I agree

3) I can understand the directions for the tasks in English without the translation to Bosnian.

□ I disagree □ I don't know □ I agree

4) It's easier for me to learn new words when they're translated to Bosnian.

□ I disagree □ I don't know □ I agree

5) It's easier for me to learn new words when we use them in English sentences.

□ I disagree □ I don't know □ I agree

6) Talking to other students about the task in Bosnian helps me to do the task better in English.

□ I disagree □ I don't know □ I agree

7) Using Bosnian □ helps □ doesn't help me to understand English better.

8) Do you think that using Bosnian in English lessons has a positive effect on your learning?

1.2. Survey results- percentages

Questions	I agree	I don't know	I disagree	Unanswered
1. I prefer using English to Bosnian during lessons.	34.30%	24.08%	40.14%	1.45%
2. I understand the lesson better when the teacher provides explanations in Bosnian.	43.79%	12.40%	42.33%	1.45%
3. I can understand the directions for the tasks in English without the translation to Bosnian.	34.30%	24.08%	40.14%	1.45%
4. It’s easier for me to learn new words when they’re translated to Bosnian.	48.90%	9.48%	40.87%	0.72%
5. It’s easier for me to learn new words when we use them in English sentences.	29.19%	35.03%	35.03%	0.72%
6. Talking to other students about the task in Bosnian helps me to do the task better in English.	35.03%	19.70%	43.79%	1.45%
	Helps	Doesn't help	Unanswered	
7 Using Bosnian □ helps □ doesn’t help me to understand English better.	79.56%	18.97%	1.45%	
	Yes	No	Unanswered	
8. Do you think that using Bosnian in English lessons has a positive effect on your learning?	72.99%	19.70%	7.29%	

1.3. Survey results- raw numbers

Questions	I agree	I don't know	I disagree	Unanswered
1. I prefer using English to Bosnian during lessons.	47	33	55	2
2. I understand the lesson better when the teacher provides explanations in Bosnian.	60	17	58	2
3. I can understand the directions for the tasks in English without the translation to Bosnian.	47	33	55	2
4. It’s easier for me to learn new words when they’re translated to Bosnian.	67	13	56	1
5. It’s easier for me to learn new words when we use them in English sentences.	40	48	48	1
6. Talking to other students about the task in Bosnian helps me to do the task better in English.	48	27	60	2
	Helps	Doesn't help	Unanswered	
7 Using Bosnian □ helps □ doesn’t help me to understand English better.	109	26	2	
	Yes	No	Unanswered	
8. Do you think that using Bosnian in English lessons had a positive effect on your learning?	100	27	10	

1.4. Test results per different grades over time

The percentage of the correct answers	VII-1		VII-2		VIII-1		VIII-2	
Translanguaging (T) or only English (E)	E	E	T	T	T	E	E	T
Year	2019	2022	2019	2022	2019	2022	2019	2022
Number of students	16	15	16	14	18	19	18	21
0-25%	6.25%	33.33%	12.5%	35.71%	0%	10.52%	0%	9.52%
26-50%	37.5%	20%	37.5%	21.42%	33.33%	10.51%	33.33%	14.28%
51-75%	18.75%	40%	6.25%	7.14%	44.44%	31.57%	61.11%	14.28%
76-100%	37.5%	6.66%	43.75%	35.71%	22.22%	47.36%	5.55%	61.90%

1.5. Test results for classes held using translanguaging practices (T) and only English (E)

The percentage of the correct answers	T	E
Number of students	69	68
0-25%	13.04%	11.76%
26-50%	26.08%	25%
51-75%	18.84%	38.23%
76-100%	42.02%	25%

UDK 81’255.4
Izvorni naučni rad

Katerina Vidova

IDIOMS AND PHRASES IN THE NOVEL *THE BASTARD OF ISTANBUL* AND THEIR TRANSLATION EQUIVALENTS IN MACEDONIAN AND SERBIAN

Abstract

The aim of this paper is to give a review of the translation equivalents of English idioms and phrases in Macedonian and Serbian. The motivation to write this paper arose from the fact that the novel The Bastard of Istanbul by Elif Shafak, originally written in English, is abounding in idioms and phrases, later translated into many languages, including Macedonian and Serbian. This paper starts from the corpus of idioms and phrases in the paper excerpted from the novel in order to examine the Macedonian and Serbian translation equivalents. The idioms were classified on the basis of their translation equivalents, that is to say, the idioms and phrases were reviewed in relation to the manner they were translated: whether they were interpreted with full equivalence, relative (partial) equivalence, semantic equivalence, or zero equivalence.

Keywords*: idiom, phrase, translation, English, Macedonian, Serbian*

Introduction

The aim of this paper is to offer a review of the translation equivalents of English idioms and phrases in Macedonian and English. The idiomatic expressions and phrases are, without doubt, part of the fundamental nature of every language, and they are used to highlight or lighten up what we say in a fun-loving way. First, we offer a theoretical framework for the English idioms by presenting their definitions as given in many dictionaries and the explanations of many linguists worldwide. We proceed to analyse a selection of sentences excerpted from the novel „The Bastard of Istanbul“ by the Turkish-British novelist Elif Shafak that include idioms and phrases together with their translations into Macedonian and Serbian. The aim of the research is to present the hypothesis that English idioms and phrases can be translated into Macedonian and Serbian with:

1. Full equivalence
2. Relative (partial) equivalence
3. Semantic equivalence
4. Zero equivalence

Theoretical framework

The term idiom, defined as a "phrase or expression peculiar to a language," dates back to the late 16th century. It derives from the French idiom (16th century) and directly from the Latin and Greek *idioma* "peculiarity, peculiar phraseology" ("idiom, Online Etymology Dictionary). Crystal (2008), in his work *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, defined an idiom as "a term used in grammar and lexicology to refer to a sequence of words which is semantically and often syntactically restricted, so that they function as a single unit."

Additionally, Crystal (1995, p. 104) claimed that the term 'word' is useless when idioms, which are semantic units, have been researched. For instance, in the idiom *kick the bucket* (die), there is one single semantic unit comprised of three words. In this case, it would be hardly correct to speak of that unit as a 'word' if we still claim that the word consists of three words.

In the online version of the *Cambridge Dictionary*, an idiom is "a group of words in a fixed order that has a particular meaning that is different from the meanings of each word on its own."

The online version of the American *Merriam-Webster Dictionary* provides the following definition: "an expression in the usage of language that is peculiar to itself either in having a meaning that cannot be derived from the conjoined meanings of its elements (such as *up in the air* for "undecided") or in its grammatically atypical use of words (such as *give way*)."

The term *phrase* was defined as a "manner or style of expression" in the 1520s, and also as a "brief expression with some unity; two or more words expressing what is practically a single notion," and derived from Late Latin *phrasis* "diction", from Greek *phrasis* "speech, way of speaking, phraseology" (Online, Etymology Dictionary). The online *Cambridge Dictionary* defines the term *phrase* as "a group of words that is part of, rather than the whole of, a sentence."

The term *idiom* in Macedonian, is defined in Murgoski (Толковен речник на современиот македонски јазик) as "combinations of words which have unexpected and usual word order, sometimes even ungrammatical, whereas their components are mainly fixed. Sazdovska-Pigulovska (2020) uses the broad term "phraseological expressions" that include different types of frozen and fixed expressions.

According to the Macedonian linguists Makarijoska and Pavleska-Georgievska (2020), "phrasemes are a unique linguistic phenomenon, and their understanding requires deep knowledge of the culture, mentality, tradition of the country and the people, taking into account the fact that they highlight the cultural and the national specificity of a certain language". Owing to these characteristics, they are particularly interesting for research but, at the same time, quite complex for translation.

Many authors worldwide use different terms to refer to this linguistic phenomenon. Baker (2018: p. 69), in her book *In Other Words: A Textbook on Translation*, used the terms "idioms and fixed expressions" and defined them as "frozen patterns of language which allow little or no variation of form and, in the case of idioms, often carry meanings which cannot be deduced from their individual components".

In the Central European linguistic tradition, the term *phraseology* is in common use, while in the Anglo-American tradition, it is the term idiom that is widely accepted. However, as Bulbulušić (2019: p. 7) stated, changes have occurred in the last few years, and both terms are now used within the Central European linguistic tradition. The meanings of the terms *phraseme* and *idiom*, however, are not identical and interchangeable since they are defined by different linguistic traditions.

As specified by the Croatian linguist Menac, who is the editor of the *Croatian Phraseological Dictionary*, a phraseme is a phraseological unit. Menac (2003) stated that "phrasemes are established words that are used in a complete form and are not created during the speech process" and that "among the important components of the phrasemes are their expressiveness and picturesqueness."

Idioms or phrasemes and phrases can cause problems when transferred from the source language to the target language. According to Ivir (1985), there are three possible procedures when it comes to the translation of phraseological expressions and idioms:

1. There are similar idioms with the same meaning in both the source language and the target language.
2. There are different idioms with the same meaning in the source language and the target language.
3. The idiom in the source language is unrelated or translatable, in form or meaning, with any phrase in the target language, an appropriate equivalent simply does not exist.

Baker (2018, p.71) believes that the first difficulty translators have to tackle is to recognize that the expression is idiomatic. If a translator does not recognize the expression as idiomatic,

he/she might read it and translate it literally, and thus fail to use an authentic expression in the target language or convey a wrong meaning.

The adequate transfer of information from the source language to the target language is vital to the process of translation. In the words of Arsova-Nikolic (1999: p. 63), it is a well-known fact that languages differ from each other in their different systems but also in the cultures that they express. In Mihajlovski's opinion (2019: p. 55) an extensive vocabulary is particularly important in the fulfilment of the duty of the translator. Jakimovska (2015) claims that translation is a compromise because it is a dialogue between the cultures of the author and the writer.

The successful communication and transfer of messages from one language to another depend on linguoculturology, a scientific discipline that studies language as the embodiment of cultural values. As stated by the Russian linguists Vereshchagin and Kostmarov (1979), there are three types of knowledge: universal, regional and geographical. The second type of knowledge is of particular importance because this type of information is available to the members of a certain ethnic and linguistic group and is related to their knowledge of their national culture. This regional knowledge is the main subject of linguoculturology in relation to the national culture.

The motivation to write the paper arose from the fact that the novel *The Bastard of Istanbul*, written by Elif Shfak, the Turkish-British novelist and essayist, offers an abundance of idiomatic phrases. The novel has been translated into many languages, including Macedonian and Serbian. The novel *The Bastard of Istanbul* was translated into Macedonian under the title "Копилето од Истанбул" by Mirjana Burazer, while the Serbian translation of the novel was entitled „Istanbulsko kopile" and was translated by Branislava Radević.

Methods

The questions addressed in this research deal with how the English idiomatic expressions and phrases were translated into Macedonian and English. All research data have been analysed from a corpus of sentences excerpted from the novel *The Bastard of Istanbul* and its translation into Macedonian and Serbian. More than 100 idioms have been excerpted from the novel, and only the selected examples from the analysis have been discussed in the following four groups of Macedonian and Serbian translation equivalents.

Data Analysis and Discussion of Findings

This research concerns itself with the manner in which some English idioms and phrases are translated into Macedonian and Serbian. All the analyzed research data comes from a selection of sentences with these idioms and phrases excerpted from the novel *The Bastard of Istanbul* as translated into Macedonian and Serbian.

The data collection was organized in such a manner that the sentences with idioms and phrases were divided into four groups according to their Macedonian and Serbian translation equivalents. Pursuant to Mokiejenko and Stěpanova (2008) and including the attitude of Bulbulušić (2019) regarding the translation, that is to say, the level of equivalence accomplished, four types of idiomatic expressions can be distinguished in the target language:

1. Full (direct) equivalence that involves finding a direct translation with the same semantic, structural, and lexical content and the same figurative meaning as the original idiom, which is occasionally achievable when translating idioms and phrases as it involves using expressions with identical meanings and forms.
2. Partial (relative) equivalence that involves finding an approximate equivalent of the idiom or phrase that is identical in meaning but with some insignificant differences regarding the form in the target language, which is generally achievable when translating idioms and phrases as it involves using expressions with similar meanings but slightly different forms.
3. Semantic equivalence is problematic and a challenge for the translator because it concerns idioms that share identical meanings but use different lexical items. The translator's task is to use different grammatical units to link the equivalents in an acceptable translation.
4. Non-equivalence (zero) equivalence we have when it is impossible to find a direct or approximate translation equivalent in the target language because an identical or similar idiomatic expression in the target language does not exist or there have emerged some contextual or stylistic differences.

The main aim of the research is to examine the translation equivalence of English, Macedonian, and Serbian idioms and phrases. These idiomatic expressions convey the same message but employ different means when transferring their meaning. We have to take into account the fact that we examine typologically different languages, that is to say, English and Macedonian are analytic languages, while Serbian is a synthetic language. Therefore, in some cases, the criteria for full translation equivalence cannot be too strict and do not fully apply.

Bearing in mind the fact that English and Macedonian are different from a cultural and linguistic point of view, the preservation of idiomatic equivalence is also a frequently encountered problem. According to Pigulovska-Sazdovska (2020: p. 23), the absence of idiomatic equivalence when translating idioms contributes to "intercultural communication misunderstandings" (a term used by Szalay, Moon and Bryson (1971) quoted in Jandt

(2010) *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. Larson (1984) and Newmark (1998) use the term "idiomatic translation".

Macedonian and Serbian are different from a linguistic point of view, Macedonian being an analytic language, while Serbian is a synthetic, but both languages belong to a linguistic area with shared culture and tradition in the Balkans as well as to the group of South Slavic languages.

The paper analyses how the idioms and phrases were translated, whether they were translated literally, explained descriptively or substituted with appropriate expressions from the target language. Thirty-six idiomatic expressions and phrases were examined. The meanings of the English idioms and phrases were quoted from the online versions of the Cambridge Dictionary and Merriam-Webster Dictionary, and the Macedonian equivalents were quoted from the „Толковен речник на македонскиот јазик" by a group of authors and „Толковен речник на современиот македонски јазик" by Murgoski, while the Serbian equivalents were examined in parallel with the meaning of the English idioms as in the „Енглеско-српски фразеолошки речник" by Margot Vilijams- Milosavljević and Boško Milosavljević.

Idioms and phrases with full equivalence

The idiomatic expressions and phrases that are identical in all three languages define the same concept that the cultures of English, Macedonian and Serbian languages share as members of the Indo-European language family and cultural heritage and, therefore, exhibit certain similarities.

The Copper Rule of Prudence for an Istanbulite Woman: When harassed on the street, you'd better forget about the incident as soon as you are on your way again, since to recall the incident all day long ***will only further wrack your nerves***! (Shafak, 2007: 11)

Бронзена мудрост на истанбулската жена: Кога ти дофрлаат на улица, поарно батали ја случката штом ќе продолжиш каде што си тргнала, зашто ако цел ден ѝ се навраќаш, ***само непотребно ќе си ги кинеш нервите****!* (Шафак, 2018: 16)

Bakarno pravilo Ženske Razboritosti istanbulskih žena glasi: Kad ti dobacuju na ulici, bolje što pre zaboravi na taj izgred jer, ako ga se celog dana budeš sećcala, ***samo će ti još više iskidati živce****!* (Šafak, 2012: 19)

In the excerpted example, the phrase "*wrack your nerves*" is used as a parallel to the adjective *nerve-wracking* ("extremely trying on the nerves" according to the online Merriam-Webster Dictionary). The Macedonian and Serbian translation equivalents are idiomatic expressions.

"They say ***the road to hell is paved with good intentions****", Uncle Dikran snapped*. (Shafak, 2007:57)

„Нели велат, ***патот до пеколот е послан со убави намери****", процеди Дикран*. (Шафак, 2018: 57)

„*Kažu da je* ***put u pakao popločan dobrim namerama****", odbrusi ujak Dikran*. (Šafak, 2012: 66)

The phrase '*the road to hell is paved with good intentions*' is a well-known proverb and aphorism and is translated fully equivalently into both Macedonian and Serbian.

They'll ***scare the life out of*** *him*. (Shafak, 2007:103)

Од памет ќе го извадат. (Шафак, 2018: 97)

Nasmrt će ga prepasti. (Šafak, 2012: 112)

The idiom '*scare the life out of someone*' ("to frighten someone very much", according to the online Cambridge Dictionary) is fully translated into Macedonian and Serbian.

You ***made an idiot*** *out of me*. (Shafak, 2007: 133)

Направивте будала *од мене*. (Шафак, 2018: 125)

Napravile ste budalu *od mene*. (Šafak, 2012: 142)

In the excerpted example, the idiom '*make a fool of oneself"* is modified into 'make an idiot of oneself' and is translated with the identical idiom in Macedonian and Serbian.

"*Why are you* ***poking your nose*** *into things that are none of your business*?" (Shafak, 2007: 142)

„*Зошто си* ***го пикаш носот*** *каде што не ти е местото?*" (Шафак, 2018: 133)

„*Zašto* ***guraš nos*** *u ono što te se ne tiče?"* (Šafak, 2012: 151)

The idiom '*poke your nose into something'* (meaning "to show too much interest in a situation that does not involve you", Cambridge Dictionary online) is faithfully translated into Macedonian and Serbian.

As light as a feather*. No family, no memories and all that shit*… (Shafak, 2007: 148)

Лесна како пердув*. Без семејство, без спомени и такви срања*... (Шафак, 2018: 138)

Laka kao pero*. Bez porodice, bez uspomena i sveg tog sranja*... (Šafak, 2012: 157)

The idiom '*(as) light as a feather*' (meaning very light according to the online Cambridge Dictionary) is translated identically both in Macedonian and Serbian.

I don't think Asya drinks. They're Muslims! But she sure ***smokes like a chimney***! (Safak, 2007: 183)

Не верувам дека Асја пие. Муслимани се! Ама дефинитивно ***чури како оџак***. (Шафак, 2018: 170)

*Ne verujem da Asja pije. Pa oni su muslimani! Ali zato **puši kao odžak***. (Šafak, 2012: 192)

The idiom '*smoke like a chimney*' ("to smoke a lot of cigarettes, cigars, etc.", online Merriam-Webster Dictionary) is fully and adequately translated into Macedonian and Serbian.

*Man is born free but everywhere is **in chains***. (Shafak, 2007: 235)

*Човекот се раѓа слободен, а насекаде е **во окови***. (Шафак, 2018: 216)

*Čovek je rođen slobodan ali je svuda **u lancima.*** (Šafak, 2012: 244)

The phrase '*in chain*s' is translated into an identical phrase in Macedonian and Serbian, and it has exactly the same meaning as the original.

*If anything she enjoyed **being in the spotlight***. (Safak, 2007: 330)

*Барем уживаше што е **во центарот на вниманието***. (Шафак, 2018: 301)

*U svakom slučaju, uživala je da **bude u centru pažnje***. (Šafak, 2012: 340)

The phrase '*in the spotlight*' (meaning (a person) "receiving a lot of public attention" according to the Cambridge Dictionary) is translated into Macedonian and Serbian with an adequate translation equivalent with the same meaning.

Idioms and phrases with Partial (relative) equivalence

Partial (relative) equivalence is also known as approximate equivalence and refers to idioms that are identical in meaning but encounter differences regarding the form.

"*You know, this is **like killing two birds with one stone**," Aunt Feride remarked*. (Shafak, 2007: 89)

„*Знаеш, тоа ти е како **да тепаш две муви со еден удар**", забележа тетка Фериде*. (Шафак, 2018: 85)

„*Tom vam je, znate, kao **da ubijamo dve muve jednim udarcem**", primeti tetka Feride*. (Šafak, 2012: 99)

The idiom '*kill two birds with one stone*' (meaning to succeed in achieving two things in a single action) is translated into Macedonian and Serbian with a similar idiomatic expression where the noun *birds* from the original idiomatic expression is substituted with *муви, muve* (flies) in the translation equivalent in Macedonian and Serbian.

Perhaps that is why lunatics have a harder time dating, she thinks - *not because they are **off the wall** but because it is hard to find someone who is willing to date so many people in one person*. (Shafak, 2007: 220)

Можеби затоа на лудаците им е потешко во врските, си мисли таа - *не бидејќи се **чукнати**, туку бидејќи е тешко да најдат човек што е подготвен да биде во врска со толку многу лица во една личност*. (Шафак, 2018: 203)

Možda zato umobolni imaju problema sa zabavljanjem, misli tetka Feride – ne zato što su ***ćaknuti****, već stoga što je teško naći nekog ko je voljan da se zabavlja s toliko mnogu ljudi u jednoj osobi*. (Šafak, 2012: 229)

The idiom '*off the wall*' (meaning "strange and unusual" according to the online Cambridge Dictionary) is translated into Macedonian and Serbian with the adjective *чукнат, ćaknut* with a similar meaning but with a form that differs from that in the original idiom.

Back then I used to enjoy ***driving my mom crazy***. (Shafak, 2007: 249)

Уживав да ја ***вадам мајка ми од макт***. (Шафак, 2018: 229)

Tada sam uživala u tome da ***izluđujem svoju majku***. (Šafak, 2012: 259)

The idiom '*drive somebody crazy'* (meaning "to make someone upset or annoyed" as defined by the online Cambridge Dictionary) is translated with a more suitable idiom regarding the grammar in Serbian and with a different form but a similar meaning in Macedonian.

As a result, I had ***to work my butt off*** *to fulfill all their dreams at the same time*. (Shafak, 2007: 171)

И затоа ***душата ми излегува низ нос*** *за да им ги исполнам сите соништа*. (Шафак, 2018: 159)

I stoga sam ***dupe odrala*** *trudeći se da ostvarim sve njihove snove istovremeno*. (Šafak, 2012: 180)

The idiom '*to work my but off*', which is an adaptation of the idiom '*work someone's ass off* (a rude phrase meaning "to make someone work very hard" as defined by the online Cambridge Dictionary), is translated with a similar form in Macedonian, where the noun *butt* is substituted with the noun *душа* (soul), while the translation of the Serbian idiom is closer to the original.

She knew they would be ***worried sick***. (Shafak, 2007: 119)

Има ***да се разболат од секирации***. (Шафак, 2018: 112)

Znala je da bi se ***razboleli od brige***. (Šafak, 2012: 129)

The idiom *'worry (oneself) sick*' (meaning "to be extremely worried" according to Merriam-Webster online dictionary) is translated into Macedonian and English with an expression with the same meaning but with a different form.

Are you planning to go to Turkey on your own, did you ***take leave of your senses***? (Shafak, 2007: 117)

Планираш сама да одиш во Турција, ***кај ти е паметот****?* (Шафак, 2018: 110)

Planiraš da sama ideš u Tursku? Mora da si ***sišla s uma****!* (Šafak, 2012: 127)

The idiom '*take leave of your senses'* (according to the online Cambridge Dictionary: "to lose your good judgement") is translated with different Macedonian and English forms but with similar meanings.

"*Now that Dad is dead," Mustafa declared, "I am* ***in charge of this family***." (Shafak, 2007: 315)

„*Сега, кога баба е умрен", изјави Мустафа, „јас сум* ***главата на оваа фамилија***." (Шафак, 2018: 287)

„Sad kad je tata mrtav," izjavio je Mustafa, „jas sam ***glava ove porodice****."* (Šafak, 2012: 325)

The idiom '*in charge of*' (according to the Cambridge Dictionary online: "responsible for something or someone") is translated into Macedonian and Serbian with an approximate equivalent with a similar meaning.

Her ***heart sank***. (Shafak, 2007: 111)

Ѝ падна тешко на душата. (Шафак, 2018: 104)

Srce joj se steglo. (Šafak, 2012: 120)

The idiom '*someone's heart sinks'* (meaning "to feel disappointed or to lose hope," as defined by the online Cambridge Dictionary) is translated almost directly into Serbian and has a similar idiomatic expression in Macedonian, using the noun *душа* (soul) instead of the noun *heart*.

Idioms and phrases with Semantic equivalence

Semantic equivalence within idioms refers to idioms that share the same meaning but differ in terms of syntactical structure and lexical items.

"*Tell me more about this Baron," Asya said* ***out of the blue***. (Shafak, 2007: 197)

„*Раскажи ми за тој Барон", рече Асја* ***како гром од ведро небо***. (Шафак, 2018: 182)

„*Pričaj mi o tom Baronu",* ***iznebuha*** *kaza Asja*. (Šafak, 2012: 207)

The idiom '*out of the blue*' (according to the online Cambridge Dictionary, if something happens out of the blue, it is completely unexpected) is adequately translated into Macedonian with the idiomatic expression '*гром од ведро небо*' (meaning a sudden and unexpected event) and with the adverb *iznebuha* (meaning unexpectedly) in Serbian.

And then she ***lets the cat out of the bag****: By the way, I am coming to Istanbul in a week. May I stay with you at your house*? (Shafak, 2007: 149)

А потоа ***го одврза јазикот****: Патем, следната недела доаѓам во Истанбул. Може ли да се сместам кај вас?* (Шафак, 2018: 139)

A onda, s ***neba pa u rebra****: 'Uzgred budi rečeno, dolazim u Istanbul za nedelju dana, mogu li da odsednem kod vas, u vašoj kući?* (Šafak, 2012: 158)

The idiom '*let the cat out of the bag*' (according to the online Cambridge Dictionary, "to allow a secret to be known, usually without intending to"), (Енглеско-српски фреазелошки речнк -открити нешто што се држало у тајност, 1996: p. 26) is translated with the idiom '*го одврза јазикот*', in Macedonian and with the idiom "*s neba pa u rebra*" in Serbian. The semantic meaning of the translation equivalents is close to the original idiom.

*But fate must have been **pulling her leg**, because in San Francisco she had attracted only to non-Armenians, whereas all three of the young men she had had a crush on while in Arizona turned out to be Armenian Americans, much to her mother's disappointment*. (Shafak, 2007: 92)

*Но очигледно судбината **ја влечеше за нос**, бидејќи во Сан Франциско ѝ се допаѓаа сите други освен Ерменците, додека сите тројца во коишто беше затрескана додека беше во Аризона, на големо разочарување на мајка ѝ, излегоа Американци со ерменско потекло*. (Шафак, 2018: 88)

*Ali sudbina je s njom **zbijala šale** pa su je u San Francisku privlačili samo nejermeni, dok su joj se u Arizoni sviđali momci za koje bi se, na veliko razočaranje njene majke, ispostavilo da su Amerikanci jermenskog porekla*. (Šafak, 2012: 101)

The idiom *'pull someone's leg'* (meaning "to try to persuade someone to believe something that is not true, as a joke", according to the online Cambridge Dictionary), (Енглеско-српски фразеолошки речник – нашалити се с ким, завитлавати, намагарчити кога 1996: p. 164) is translated with idiomatic expressions with similar semantic meanings but different lexemes.

"***For heaven's sake**, can't I possibly have a moment's peace on a Sunday morning*?" (Shafak, 2007: 123)

„***Да му се сневиди**, може ли барем во недела сабјле да ме оставите за момент на раат*?" (Шафак, 2018: 116)

„*Mogu li, **zaboga**, imati trenutak mira nedeljom ujutru?"* (Šafak, 2012: 132)

The idiom '*for heaven's sake*' (used "to make a statement or question more forceful or to express surprise, anger, etc.", according to Merriam-Webster Online Dictionary) is translated with a Macedonian phrase and an exclamation in Serbian with similar semantic meanings as the original idiomatic expression.

*She needs someone who can stand with her **through thick and thin**, sanity and insanity*. (Shafak, 2007: 220)

*Ѝ треба некој што ќе биде покрај неа **и кога ќе згусти**, и кога ќе ја прифатат будалите*. (Шафак, 2018: 203)

Treba joj neko ko će stajati uz nju ***i u dobru i u zlu****, i u duševnom zdravlju i u bezumlju*. (Šafak, 2012: 229)

The idiom '*through thick and thin*' (meaning "through difficult times over a long period," according to Merriam-Webster's online Dictionary) is translated into idiomatic phrases with close semantic meanings in Macedonian and Serbian.

I went out for a walk and then I saw this man ***beating the hell out of his wife*** *in the middle of the street*. (Shafak, 2007: 318)

Излегов да прошетам и видов еден човек ***како си ја тепа жената*** *среде улица*. (Шафак, 2018: 290)

Izašla sam da prošetam i videla kako neki čovek nasred ulice ***ubija od batina svoju ženu***. (Šafak, 2012: 328)

The idiom '*beat the hell out of someone*' (meaning "to hit someone repeatedly", according to the online Cambridge Dictionary) is translated with phrases with similar semantic meanings, the Serbian translation equivalent being closer semantically to the original meaning when compared to the Macedonian translation of the idiom.

Oh well, I can join you folks briefly, what difference does it make anyway, ***life sucks*** *either way*. (Shafak, 2007: 83)

Ќе ви се придружам на блиц, и онака сè ми е сеедно, како и да вртиш, ***животот е кучка***. (Шафак, 2018: 79)

Pa dobro, društvo, mogu da vam se pridružim nakratko, inonako nije važno, ***život je sranje*** *u svakom slučaju*. (Šafak, 2012: 92)

The colloquial phrase '*life sucks*' is used to express a feeling of disappointment or frustration with one's current situation or circumstances and is translated into Macedonian and Serbian with phrases with similar semantic meanings.

The guy had a wife who took care of every little detail, raised the dozens of kids they had, and ***worked like a dog*** *so that his majesty the great Tolstoy could concentrate and write novels!* (Safak, 2007: 85)

„Типот имал жена што се грижела за секоја можна ситница, му изгледала едночудо деца, ***'рмбала дење-ноќе*** *за неговото височество големиот Толстој да може да му се посвети на пишувањето!"* (Шафак, 2018: 81)

„Taj tip je imao suprugu koja je do u detalje vodila brigu o svemu, podizala gomilu njihove dece i ***radila kao konj*** *da bi njegovo veličanstvo veliki Tolstoj mogao da se usredsredi na pisanje romana!"* (Šafak, 2012: 95)

The idiom ‘worked like a dog’ (meaning “to work very hard” according to the online Cambridge Dictionary) is translated with a semantically corresponding idiomatic expressions in both Macedonian and Serbian, but the Serbian translation equivalent where the noun *dog* is replaced with *коњ* (*horse*) is closer to the original idiom.

What the hell *do you think you are doing*? (Shafak, 2007: 117)

Свесна ли си што правиш? (Шафак, 2018: 110)

Gde ti je pamet, dođavola? (Šafak, 2012: 127)

As defined by the online Cambridge Dictionary, the idiom ‘*what the hell*’ is used when one suddenly realizes that one's plan is no longer important and chooses to do something else. The phrase is translated using semantically similar phrases in both Macedonian and Serbian.

Idioms and phrases with Non-equivalence (zero) equivalence

Non-equivalence or zero equivalence occurs in cases of non-phraseological equivalence, that is, in the absence of an equivalent synonym or antonym in the target language and when, as explained by Bergerova (2005), the idiom has to be translated or described.

One day I tell the other kids how I will soon become rich with my gold-to-be wheat, and the next thing I know, I am ***the butt of every joke*** *in the classroom*. (Shafak, 2007: 133)

Еден ден им кажувам на другите деца дека наскоро ќе се збогатам од пченицата што еден ден ќе стане алтан, и дури да трепнеш, цела училница ***ми пука сеир***. (Шафак, 2018: 125)

I jednog dana sam drugoj deci rekla kako ću uskoro postati bogata, kad mi se pšenica pretvori u dukate, i dok sam trepnula postala sam ***predmet sprdnje*** *svih u razredu*. (Šafak, 2012: 142)

The phrase ‘*the butt of someone’s jokes*’ means to be “a person who is joked about or laughed at”, according to the online Cambridge Dictionary, is translated with the idiom ‘*пука сеир*’ (гледа сеир, фаќа сеир -Толковен речник на современиот македонски јазик) meaning to find pleasure in the inconveniences, troubles, etc. of others. In Serbian, the phrase ‘*predmet sprdnje*’ is a literal translation of the original English phrase.

Riza Selim Kazanci ***turned a deaf ear*** *to such counsels*. (Shafak, 2007: 142)

Риза Селим Казанџи ***се правен наудрен*** *за ваквите совети*. (Шафак, 2018: 133)

Takvi saveti ***nisu dopirali*** *do Rize Selima Kazandžija*. (Šafak, 2012: 151)

The idiom ‘*turn a deaf ear’,* meaning to ignore someone when they complain or ask for something, as claimed by the online Cambridge Dictionary, is translated with the expression ‘*се прави наудрен*’ in Macedonian while in Serbian is translated with negation and the verb *dopirali*.

***Out of the corner of her eye**, Asya could tell that her mother was now intently looking at her*. (Shafak, 2007: 162)

***Крадешкум**, Асја знаеше дека мајка ѝ упорно ја гледа.* (Шафак, 2018: 151)

*Asja je **krajičkom oka** zapazila da majka pažljivo gleda u nju.* (Šafak, 2012: 172)

The idiom '*out of the corner of one's eye*', meaning "to the side of where one is looking", according to the Merriam-Webster dictionary, is translated with the adverb '*крадешкум*' in Macedonian, and with the phrase '*krajičkom oka'*. The Serbian translation is closer to the original (Енглеско-спрски фразеолошки речник – уочити нешто гледајући искоса, потајно проматрати, 1996: p. 52) meaning to observe something secretly).

*When Armanoush was six years old, she and her mother had once run out of gas **in the middle of nowhere** in Arizona*. (Shafak, 2007: 167)

*Еднаш, кога имаше шест години, на Армануш и мајка ѝ им снемало гориво во Аризона **среде жива пустелија***. (Шафак, 2018: 155)

*Kad je Armanuš bilo šest godina, njena majka i ona su jednom ostale bez benzina **usred pustinje** u Arizoni*. (Šafak, 2012: 177)

According to the definition in the online Cambridge Dictionary, the idiom '*in the middle of nowhere*' means "far away from any towns or cities where few people live." In the Macedonian and Serbian translations, the idiom is translated literally, and no idiomatic expressions are used.

*Do those **ring a bell**? Did you not hear anything about the Armenian genocide*? (Shafak, 2017: 178)

***Ти текнува**? Зар не си слушнала ништо за геноцидот на Ерменците*? (Шафак, 2018: 165)

***Da li te to podseća na nešto**? Zar nisi ništa čula o genocidu nad Jermenima*? (Šafak, 2012: 187)

The idiom '*ring a bell*', which means' sound familiar' (online Cambridge Dictionary), is translated into Macedonian and Serbian with its literal meaning, and no idioms are used in the translation.

***Quite a character** -full of rage, satire, and wit. She'd make a good Dostoyevski character*. (Safak, 2007: 183)

***Интересна личност** – полна со гнев, иронија и остроумност. Би била одличен лик на Достоевски*. (Шафак, 2018: 169)

***Upečatljiv lik** -ispunjena besom, podrugljiva i duhovita. Bila bi dobar lik za Dostojevskog.* (Šafak, 2012: 192)

The idiom *'quite a character*' means to have a lot of personality or individuality, to be unusual or surprising. It is translated descriptively into Macedonian and Serbian.

If they do so, they'll ***pull the rug out from under our feet*** *and take the strongest bond that unites us.* (Shafak, 2007: 263)

Ако признаат, ќе ни ***ја извлечат чергата од под нозе*** *и ќе ни ја одземат најсилната врска со нè поврзува*. (Шафак, 2018: 242)

Ako to učine, ***izvući će nam tepih ispod nogu*** *i oduzeti nam najjači vezu koja nas ujedinjuje*. (Šafak, 2012: 273)

The idiom '*pull the rug from under someone's feet'* meaning "to suddenly take away help or support someone or to suddenly do something that causes many problems to them" (online Cambridge Dictionary) (Енглеско-српски фразеолошки речник – ускратити коме подршку 1996: p. 247) is translated literally in both Macedonian and Serbian translations.

It was ***out of the question*** *for a Turkish girl from a traditional family to have a piercing, so I went ahead and did it on my own*. (Shafak, 2007: 250)

Не доаѓаше предвид *Турчинка од традиционална фамилија да има пирсинг, па си го направив сама*. (Шафак, 2018: 229)

Tad se ***ni zamisliti nije moglo*** *da devojka iz tradicionalne turske porodice ode da joj to negde urade, pa sam onda izvela sama*. (Šafak, 2012: 260)

The idiom '*be out of the question*', meaning "not possible or allowed, "as defined by the online Merriam-Webster Dictionary, is translated differently into Macedonian and English, but neither translation uses an idiom.

Petite-Ma didn't take long ***to make up her mind***. (Shafak, 2007: 138)

На Нана не ѝ требало долго ***да реши***. (Шафак, 2018: 130)

Majčici nije trebalo dugo ***da se odluči***. (Šafak, 2012: 147)

The idiom '*make up your mind*' (meaning "to decide" according to the online Cambridge Dictionary) is translated directly into Macedonian and Serbian translations, and idiomatic expressions are not used.

The past is nothing but a shackle we need ***to get rid of***. (Shafak, 2007: 148)

Минатото не е ништо друго освен окови од кои мораме ***да се ослободиме***. (Шафак, 2018: 138)

Prošlost nije ništa drugo do okovi koje treba ***da obacimo***. (Šafak, 2012: 157)

The idiom '*get rid of something'* (meaning "to remove something that you do not want any longer", as defined by the online Cambridge Dictionary) is translated adequately and differently in both Macedonian and Serbian translations, but no idiomatic expressions are used.

Conclusion

When analyzing the thirty-six idiomatic expressions and proverbs from the novel "The Bastard of Istanbul" and their translation equivalents into Macedonian and Serbian, we determined that nine of them were translated with idioms and phrases with full equivalence; eight were translated with translation equivalents with relative (partial), or also known as approximate equivalence; nine idioms were translated with translation counterparts with semantic equivalence; and ten were translated with translation equivalents belonging to a non-equivalence group, also known as zero-equivalence. It is an interesting fact that all three languages, English, Macedonian and Serbian, belong to different language groups typologically, English and Macedonian being analytic languages, while Serbian is a synthetic language, although all of them are members of the Indo-European language family and cultural heritage and share certain similarities and differences with respect to their idioms and phrases. We could also establish that there are similarities in the translation equivalents between Macedonian and Serbian, owing to the fact that they belong to the same group of South Slavic languages in the Balkans. A more encompassing and reflective approach to the idioms in the novel yielded more similarities in the idiomatic expressions of English, Macedonian, and Serbian. These similarities can be attributed to the fact that the writer, Elif Shafak, a Turkish-British novelist who wrote this novel in English, used a lot of idioms and phrases, and as we have mentioned already, idioms and phrases express the wisdom and culture of a certain nation in a broader context. She is a writer who blends the Eastern and Western ways of storytelling, and as an author, she exhibits heightened intercultural awareness. Kuzmanoska, Petkovska and Ničeva (2014) believe that linguoculturology, as an academic discipline that studies the interrelation and mutual influence of language and culture, is especially important, referring to the translation and transfer of information from one language into another. Eco (2006) firmly believed that regardless of the fact that each language is special, all languages can be compared, and similarities and differences can be discovered. The American linguist Bloomfield (1933) stated, „whatever can be said in one language can doubtless be said in any other: the difference will concern only the structure of the forms and their connotation". When it comes to using and translating idiomatic expressions, the knowledge of the language source and the ability to express oneself in a different language, that is, the target language, is of great importance. The use of different idioms and phrases can reflect the thinking of one nation or more nations and their general viewpoints. When translating idiomatic phrases, the translator should choose phrases and expressions that are idiomatic, authentic, and natural to the target language wherever and whenever this is possible.

References

1. Арсова-Николиќ, Л. (1999). *Преведување: теорија и практика*. Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“.
2. Baker, M. (2018). *In other Words: A Textbook on Translation*. Third Edition. London: Routledge
3. Bergerová, H.: *Einführung in die deutsche Phraseologie*: Ein Reader, Aufgaben- und Übungsbuch, Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005, 84 S., ISBN 80-7044-690-0.
4. Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
5. Bulbulušić, J. (2019). Idiomatski izrazi u francuskom i njihovi ekvivalenti u bosanskom jeziku. Završni magisterski rad. Sarajevo: Univerzitet u Sarjevu, Filozofski fakultet
6. Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Sixth Edition. Blackwell Publishing.
7. Eco, U. (2006). *Dire presque la měme chose*. Paris: Editons Grasset et Fasquelle.
8. Ivir V. (1985). *Teorija i tehnika prevođenja*. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
9. Јакимовска, С. (2015). „Преведувањето и културата“. Културен живот (1-2), стр. 60-64. ISSN 0047-3731.
10. Jandt, F. (2010). *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. Sixth Ed. Sage Publicatons Inc.
11. Kristal, D. (1995). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
12. Кузамновска, Д. Петковска, Б. Ничева, Б. (2014). „Успешен трансфер на поговрките и пословиците од еден јазик во друг јазик“. Годишен зборник 2013-Штип: Филолошки факилтет, УГД.
13. Larson, M. (1984). *Meaning-Based Translation: A Guide to Cross-Language Equivalence*. New York: University Press of America.
14. Макаријоска Л, Павлеска-Георгиевска Б. (2020). *Прилози на македонската фразеологија* / Contributons to Macedonian Phraseology. Скопје
15. Menac, A. (2003). Hrvatski frazeološki rječnik. Naklada Ljevak, Zagreb.
16. Михајловски, Д. (2019). *Преведување книжевност*. Скопје: Просветно дело.
17. Mokijenko, V. M., Stěpanova. (2008). Ruská frazeologie pro Čechy: Russkaja frazeologija dlja Ćechov (2nd ed.) Olomouc: Univerziteta Palachého v Olomouci.
18. Newmark, P. (1998). *A Textbook of Translation*. New York London Toronto Tokio: Prentice Hall

19. Sazdovska-Pigulovska, M. (2020). Definition and Classification of Phraseological Expressions and Problems of Idiomatic Equivalence in Translation. **PALIMPSEST International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research** Vol V. No. 9. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“, Штип.
20. *Толковен речник на македонскиот јазик*. Ред. Кирил Конески, I–VI Скопје: Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“. 2003-2015.
21. Велјановска, К. (2006). *Фразеолошките изрази во македонскиот јазик: со осврт на соматската фразеологија*. Куманово: Македонска ризница.
22. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. (1979). *Язык и культура. Лингво-страноведение в преподавании русского языка как иностранного.* М: Высш. Шк.
23. Вилијамс-Милосављевић, М, Милосављевић, Б. (1996). *Енглеско-српски фразеолошки речник*. Београд: Српска књижевна задруга.

Web dictionary sources

1. Etymonline - Online Etymology Dictionary https://www.etymonline.com/
2. Cambridge Online Dictionary https://dictionary.cambridge.org/
3. Merriam-Webster Dictionary https://www.merriam-webster.com/
4. Мургоски, З. 2005-2003 Толковен речник на современиот македонски јазик https://zoze.mk/tolkoven/

Sources for the examples/excerpts

1. Shafak, E. (2007). *The Bastard of Istanbul*. London: Penguin Books
2. Шафак, Е. (2018). *Копилето од Истанбул*. [превод од англиски Мирјана Буразер]. – 2. Прерабоено изд. Скопје: ТРИ
3. Šafak, E. (2012). *Istanbulsko kopile*; prevela Branislava Radevič.- Beograd: Laguna

IDIOMI I FRAZE U ROMANU „THE BASTARD OF ISTANBUL" I NJIHOVE PREVODNE EKVIVALENTE U MAKEDONSKOM I SRPSKOM JEZIKU

Sažetak

Cilj ovog rada je prikaz prevodnih ekvivalenata idioma i fraza iz engleskog na makedonski i srpski jezik. Motiv za pisanje ovog rada je činjenica da je roman „Istanbulsko kopile" autorke Elif Šafak, originalno napisan na engleskom pod naslovom „The Bastard of Istanbul", bogat idiomatskim izrazima i frazama i preveden na više jezika, uključujući makedonski i srpski. Korpus idioma i fraza ekscerpiran iz ovog romana i njihove makedonske i srpske prevodne ekvivalente su analizirani. Kriterijum klasifikacije idioma i fraza je urađen saglasno načinu prevoda, odnosno, da li se radi o potpunoj ekvivalentnosti, relativnoj (parcijalnoj) ekvivalentnosti, semantičkoj ekvivalentnosti ili nultoj ekvivalentnosti u prevodu.

Ključne reči: *idiom, fraza, prevod, engleski, makedonski, srpski*

SEKCIJA V

UDK 314(497.6 Zenica)“1850“
UDK 911.37:728-054(497.6 Zenica)“1850“
UDK 94(497.6 Zenica)“1850“
UDK 811.163.43’373.2(497.6 Zenica)
Izvorni naučni rad

Adnan Kadrić

PROUČAVANJE DEMOGRAFSKE SKICE I TOPONIMIJSKO-ANTROPONIMIJSKIH OSOBITOSTI OSMANSKOG POPISA STANOVNIŠTVA KADILUKA ZENICA 1850. GODINE

Sažetak

U ovom članku osvrnut ćemo se na osnovne podatke o stanovništvu Zenice na osnovu osmanskog popisa Zeničkog kadiluka iz 1266/1850. godine sa osvrtom na zbirne kontrolne popise za plaćanje pristojbe/naknade za nesluženje vojnog roka (bedel-i ‘askeriyye). Ponajprije ćemo skrenuti pažnju na popisne jedinice koje su se nalazile u tada najvažnijim gradskim i seoskim naseljima u Zenici i okolini. Navest ćemo koliko je svako popisano mjesto aproksimativno imalo kuća i popisanih muških osoba prema detaljnom popisu iz 1850. Budući da se u odvojene defetre popisivalo muslimansko i nemuslimansko stanovništvo, davat ćemo prvo odvojene podatke za naseljene jedinice koje su naseljavale određene vjerske skupine, a u kasnijoj analizi dat ćemo i zbirni pregled radi lakše analize. Posebno ćemo nastojati predstaviti gradsko stanovništvo u Zenici, ograničavajući se na tada najpoznatije gradske mahale. U drugom dijelu rada nastojat ćemo skrenuti pažnju na važnost osmanskog popisa stanovništva iz 1850. godine za demografske studije i za proučavanje zeničke toponimije i antroponimije. Također, prilikom analize podataka skrenut ćemo pažnju i na neke statističke popise u osmanskim dokumentima i u literaturi s početka druge polovine 19. vijeka, odnosno nejasnoće u porastu određene kategorije stanovništva u kasnijim popisima u odnosu na detaljni popis iz 1850. godine. U radu ćemo se samo osvrnuti na mogućnost proučavanja porijekla prezimena zeničkih porodica na temelju spomenutog popisa.

Ključne riječi: *povijesna demografija, onomastika, toponimija, antroponimija, Bosna, osmanski popisi, 19. vijek,*

1. Uvodne napomene

Osmanski popis stanovništva Zenice dovršen je do kraja 1266/do novembra 1850. godine. Stanovništvo je popisano u tri deftera/svezka. Danas je popis čuva u osmanskom arhivu unutar Arhiva Predsjedništva Republike Turske u Istanbulu (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Devlet Arşivleri Başkanlığı).[1] Defteri koje predstavljamo nalaze se u kolekciji Nüfus defterleri (NFS), u internoj kolekciji Defteri, te se za njih koristi skraćenica NFS.d. Popis muslimanskog stanovništva nalazi se u defteru BOA, NFS.d. 5832. na 322 stranice. Popis je nekompletan.[2] Defter u kojem su popisani Romi muslimani u nahiji Zenica (BOA, NFS.d. 5833) ima samo 16 stranica.[3] U navedenom defteru popisani su i nerezidentni stanovnici koji su u Zenicu došli nekim određenim poslom, uključujući i jevreje trgovce koji su došli iz Sarajeva i tu ostali, čineći okosnicu kasnije zeničke jevrejske populacije u desetljećima što slijede. Defter u kojem su popisani pravoslavci i katolici, BOA, NFS.d. 5834, ima 160 stranica.[4] Osobenost navedenih popisnih deftera stanovništva jeste velika frekventnost prezimena na *–ić* kod muslimanskog stanovništva. Kod muslimanskog stanovništva daju se i neki dodatni podaci o stanovništvu budući da je jedna od namjena deftera bila i praćenje podataka o vojno sposobnim muškarcima koji se mogu regrutirati u stalnu službu u osmanskoj vojsci (*niẓām*) ili rezervni sastav (*redīf*). S obzirom na obilje relativno preciznih podataka o stanovništvu Zenice 1850. godine, može se zaključiti da se radi o prvom detaljnijem popisu stanovništva Zenice u kojima se navode prezimena i fizički opis popisane muške populacije. Za genealoške studije, odnosno proučavanje porodične historije, porodičnog stabla i rodoslovlja vrijednost navedenih izvora je od neprocjenjive vrijednosti jer je, na temelju njih, moguće pratiti i prezimena najstarijih popisanih stanovnika 1850. godine, kao i njihovih očeva, tako da se u pojedinačnim situacijama može posmatrati porodično stablo čak i do 1750. godine, odnosno sredine 18. vijeka, s jedne strane, a u slučaju najmlađih popisanih stanovnika koji su u vrijeme popisa tek rođeni moguće je njihova imena i prezimena pronaći u kasnijim popisima čak i na početku 20. vijeka.

[1] Budući da se ranije arhiv nazivao Osmanski arhiv Predsjedništva (Başbakanlık Osmanlı Arşivi) Republike Turske i da se ranije, uključujući i vrijeme digitalizacije i elektronskog pohranjivanja skenova dokumenata u istraživačke baze podataka, ustalila skraćenica BOA za osmanski arhiv dokumenata, mi ćemo je i u nastavku rada koristiti dok se eventualno ne nađe neka druga skraćenica.
[2] Prazne stranice su: 1, 67-69, 320-322. Također se može zapaziti da na kraju nedostaju neke stranice koje se odnose na neka mjesta sjeverozapadno od Zenice.
[3] Prazne stranice: 1, 13-16.
[4] Prazne stranice: 154-160.

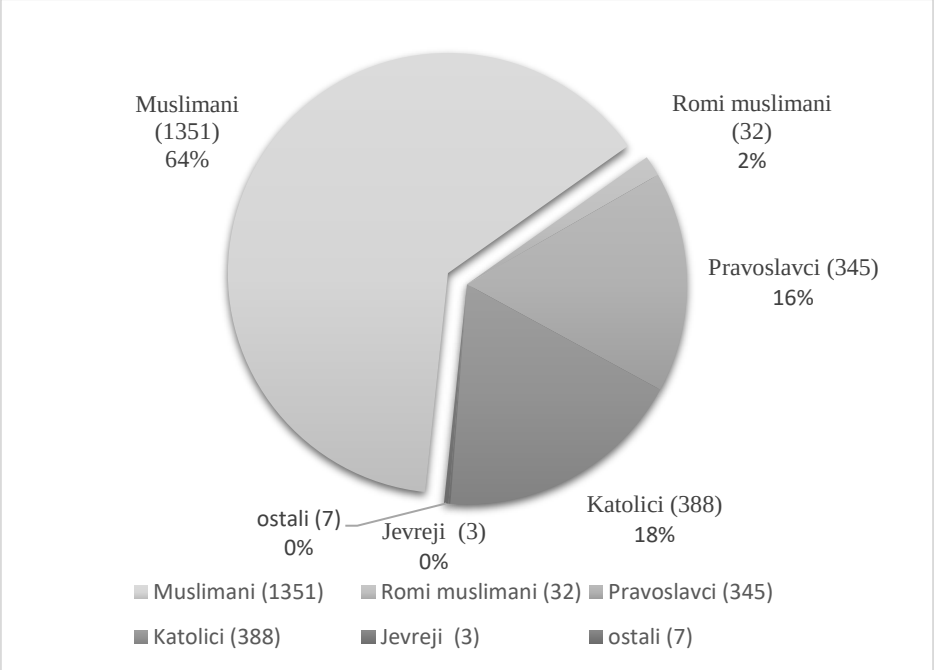
2. Osvrt na zeničku toponimiju u osmanskim popisima

Što se tiče toponimije koja se spominje u popisu stanovništva kadiluka Zenica 1850. godine, treba navesti da su naselja popisana u skladu s potrebama tadašnje administracije. No, nazivi nekih mjesta oko Zenice potječu iz srednjovjekovlja. Što se tiče osmanskih popisa, dosada se u objavljenim izvorima kao jedan od najranijih prevedenih deftera spominje onaj iz 1489. godine.[5] Toponimi koji se odnose na Zenicu i okolinu uglavnom se navode u kadiluku Brod i u tapu defterima iz 1512,[6] 1516,[7] 1530,[8] 1531,[9] 1541,[10] 1550,[11] 1565,[12]1604, 1680.[13] godine[14]: sami Pazar/trg a potom i kasaba Zenica, selo Babina (s mahalama Bila Voda, Črešnjeva Grava, Drugavac, Kovačić, Čikolja, Palci, Crkvice, Dusina) selo Bičer, selo Višnjica, Kralup, selo Radakovo, Dolnja Vratca, selo Lučac/Lužac, selo Dolnja Višnjica, selo Polska,[15] selo Odmud/Odmut, selo Moštanica, selo Drivuša, selo Gnjuse, selo Janjić, selo Klopči, Gornja Vratca, selo Čajdraž, selo Tišina, selo Stranjani, selo Janjić Vrh, selo Gradište/Gradišće (sa mahalama/zaseocima a kasnije selima: Bukovina, Podbrežje, Pridražić, Zapod, Gostičina, Bukovica, Banlaz, Škorovići), selo Gradčanica/Gračanica, selo Janjci, selo Putovići, selo Mudnica/Mutnica, selo Gumanci, varoš tvrđave Vranduk/Podgrađe, selo Osojnica, selo Pečuj, selo Lokvine, selo Briznik, selo Orahovica, selo Seoci, selo Bistrica, selo Završje, selo Loznik, selo Doglode, selo Dobrinja/Dobriljevo, selo Dolipolje, selo Koprivna/Suha, selo Klopački Vrh, selo Viokovići i druga naselja. Osim naziva sela i naselja, u popisnim defterima bilježeni su i nazivi njiva, pašnjaka, rijeka, potoka, bašči, bostana, vinograda, zemina, čifluka, timara, baština, gajeva, livada, šuma.

[5] BOA, TT.d. 24.
[6] BOA, MAD 15178.
[7] BOA, TT.d. 922, 56, 57.
[8] BOA, TT.d. 157, 164.
[9] BOA, MAD 540.
[10] BOA, TT.d. 211.
[11] BOA, TT.d. 359, MAD 1236.
[12] BOA, TT.d. 1071, 435.
[13] BOA, MAD. 1223.
[14] BOA, TT.d. 432, TT.d. 742, 728.
[15] Danas Pojske.

3. Stanovništvo Zeničkog kadiluka 1850. godine: demografski osvrt

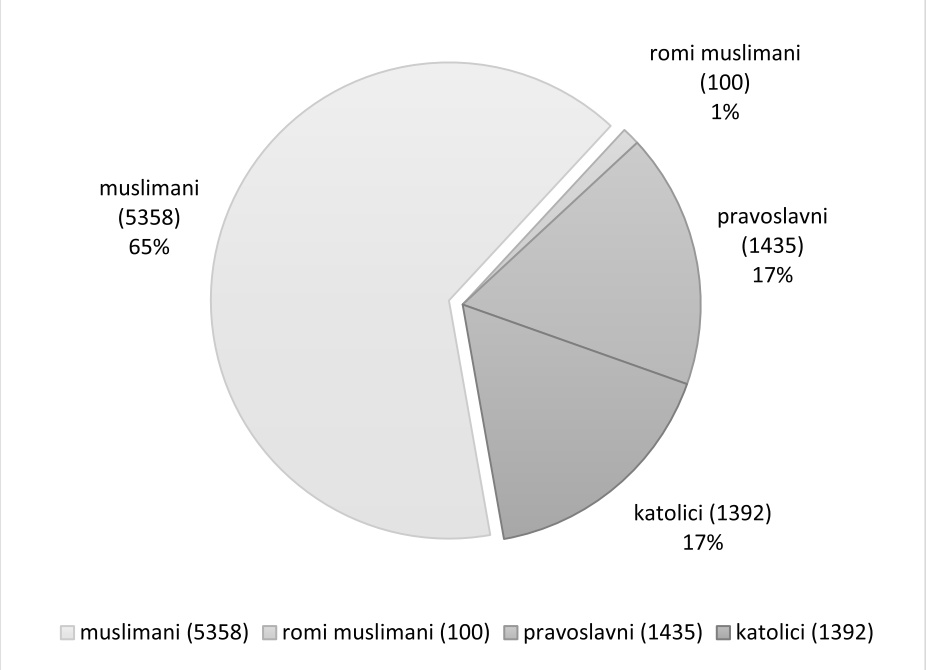
Popisano stanovništvo u Zeničkom kadiluku u radu je moguće analizirati kroz predstavljanje popisa ukupnog stanovništva koje je pripadalo Zeničkom kadiluku, nahija Zenica ili stanovništva koje je živjelo u naseljima koja danas pripadaju Zenici.[16] Mi ćemo navesti i zbirne podatke za stanovništvo koje je 1850. formalno pripadalo Zeničkom kadiluku, bez obzira na to što se u kasnijem periodu naselja u kojima su živjeli, pripajaju drugim administrativnim jedinicama, srezovima i općinama. Potom ćemo izdvojiti popisano stanovništvo koje se odnosi samo na naselja koja se odnose na današnji prostor Zenice i okoline kako bi se u kasnijim studijama moglo lakše uspoređivati podatke o stanovništvu Zenice iz kasnijeg perioda. Broj kuća u kadiluku Zenica moguće je predstaviti Grafikonom 1:



[16] Veliki doprinos prevođenju dijela osmanskog popisa kadiluka Zenica iz 1850. godine dao je Emir Demir koji je dosada publicirao prijevod onog dijela koji se odnosi na prostor današnjeg Kaknja. Radi se o knjizi *Popisni defter stanovništva i domaćinstava Visočke i Zeničke (Brod) nahije za 1266.h.g./1850. g. : područje današnje općine Kakanj* (Općina Kakanj, Kakanj 2020). On je u svom odabiru granica naselja koja pripadaju Kaknju uložio veliki trud budući da se neke popisne jedinice zapravo sastoje od popisa više manjih jedinica koje danas pripadaju ili Zenici ili Kaknju. Budući da je već preveo jedan dio izvora, od njega se očekuje prijevod i dijela koji se odnosi na Zenicu. Treba napomenuti da će se tek nakon cjelovitog prijevoda moći dati još precizniji podaci od ovog preglednog osvrta u našem radu, te da će se, eventualno, i nakon predočavanja cjelovitog izvora dešavati da neke kuće/domaćinstva zapravo danas administravtivno pripadaju jednoj općini ili gradu a da su popisane, iz praktičnih razloga, u popisnoj jedinici (najčešće selu ili zaseoku) koja danas pripada drugoj općini, odnosno gradu. Stoga će i nakon cjelovitog predočavanja izvora opet postojati manja odstupanja u broju domaćinstava i popisanih muških članova tih domaćinstava u statistici koja će uslijediti u narednom periodu. Stoga su i podaci koji se daju u ovom radu aproksimativni.

Grafikon 1. *Broj kuća/domaćinstava u kadiluku Zenica 1850. godine*

U Zeničkom kadiluku bilo je 12 mahala[17] i 58 sela. Kao što se vidi iz garfikona, u njemu se nalazilo 1.351 muslimansko domaćinstavo (kuća), 32 romska domaćinstva, 348 domaćinstava pravoslavaca, 391 katoličko domaćinstvo, te 3 domaćinstava/kuće jevreja i 7 domaćinstava ostalih nerezidentnih stanovnika. To je ukupno 2.132 domaćinstva/kuće. U kućama/domaćinstvima u kadiluku Zenica bio je različit broj ukućana: Bilo je kuća u kojima je živjela samo jedna osoba, ali je bilo i kuća u kojima je u zajednici živjelo i do 20 muških članova nekog domaćinstva.[18] No, većina domaćinstava brojala je do četiri muška člana porodice i još toliko ženskih članova porodice. Ukupni broj muških stanovnika u kadiliku Zenica predstavit ćemo u Grafikonu 2.



Grafikon 2. *Broj muških članova u domaćinstvima u kadiluku Zenica 1850. godine*

U kadiluku Zenica 1850. godine ukupno je popisano 8.304 muška člana u domaćinstvima spomenutog kadiluka. U kontrolnom zbirnom popisu domaćinstava u kadiluku Zenica[19] taj broj je prema bilješci od 25. redžeba 1275/28. februara 1859. godine, blizu četiri godine poslije, iznosio je: 5.358 muslimana + 2.783 nemuslimana (pravoslavca i katolika) + 7 jevreja + 100 roma muslimana = 8.248 muških članova. Razlika u pedesetak muških članova može ukazivati

[17] Uključujući i Kakanj.
[18] Kao što je slučaj s jednim zajedničkim domaćinstvom sa 20 muških popisanih članova u kojem je zajedno živjelo devetoro braće sa svojim porodicama.
[19] BOA, NFS.d. 5956, str. 138.

na to da su neki stariji popisani stanovnici u vrijeme kontrolnog popisa već bili umrli i nisu bili među živima. Ukoliko bi se prihvatio omjer muške i ženske populacije u odnosu 1:1, onda bi ukupan broj stanovnika kadiluka Zenica iznosio blizu 16.500 stanovnika. No, moguće je i manje odstupanje u navedenom broju. Stoga Otto Blau navodi "turske popise", prema kojima, računajući i muškarce i žene, u kadiluku Zenica ukupno ima: oko 10.500 muslimana, 1.800 katolika i 3.800 pravoslavaca, odnosno ukupno 5.600 katolika i pravoslavaca.[20] Ako se uporede podaci koje daje Otto Blau na osnovu "turskih" izvora i podaci koji se stvarno nalaze u osmanskim popisima stanovništva u kadiluku Zenica, zapaža se značajnije odstupanje u prikazu broja katolika i pravoslavaca, što je posljedica neodgovarajućeg korištenja i pogrešnog čitanja određenih kategorija u zbirnim statističkim podatacima, te nedostatka uvida u same detalje popisa stanovništva iz 1850. godine koji se nalaze u tri dostupna svezka/deftera, ili zbirne kontrolne statističke popise nastale u narednih nekoliko godina, 1856. i 1859. godine. Otto Blau navodi podatke za Bosanski vilajet za godine 1851. i 1871. godinu, pri čemu se zapaža značajnije odstupanje u broju muslimana u određenim kadilucima ali ne i broj popisanog nemuslimanskog stanovništva. Čak se i na primjeru Travničke live/sandžaka u kojem je bio i kadiluk Zenica zapaža takvo neobično odstupanje. Naprimjer, u Travničkoj livi navodi se broj popisanih muslimanskih muških članova domaćinstva koji za 1851. godinu iznosi 24.170, u popisu iz 1859. godine 23.845, dok se u popisu 1871. navodi broj od 43.487. To je odstupanje u iznosu od skoro 90%, odnosno skoro duplo manji broj popisnih prije 20 godina. S druge strane za muške članove nemuslimanskih domaćinstava (pravoslavne i katolike) za 1851. navodi se broj od 48.876 muških članova domaćinstva, 1859. godine 49.097, a za 1871. godinu 48.256, gdje se zapaža neznatno smanjenje koje se kreće u okviru od 2-3% a koje se može objasniti čak i razlozima administrativne naravi.[21] Kao što smo ranije naveli, kada se pogledaju osmanski zbirni podaci u popisnim defterima iz 1850. i 1851. godine, zapaža se da Otto Blau nije dobro preuzimao podatke u pogledu razlikovanja vrlo precizno prikazanih kategorija popisanog stanovništva. Očito je da za potrebe pisanja izvještaja nije koristio podatke iz detaljnih popisa gdje se navodi terminološka distinkcija između katolika i pravoslavnog stanovništva, već je koristio neke zbirne statističke podatke iz kasnijeg perioda u kojima se broj popisanih unutar kategorija *odraslog i mlađeg stanovništva* protumačio kao broj *katolika i pravoslavnih*. To se jasno vidi i iz Grafikona 1.

[20] Otto Blau, *Reisen in Bosnien und der Hertzegowina. Topographische und pflanzengeographische Aufzeichnungen*, Berlin, Verlag von Dietrich Reimer, 1877, str. 230. (dalje: Otto Blau, *Reisen in Bosnien und der Hertzegowina*)

[21] Uporedi: Otto Blau, *Reisen in Bosnien und der Hertzegowina,* str. 231 i defter BOA, NFS.d. 5956, str. 145.

Također treba imati na umu da je popis u Bosanskom vilajetu, s izuzetkom Hercegovine, 1850. i 1851. godine vršen u vrijeme surovog gušenja pobuna bošnjačko-muslimanskog stanovništva u vrijeme Omer-paše Latasa. No, da li je nepovjerenje bosanskih muslimana prema osmanskim vlastima, odnosno prema namjeni popisivanja, u tom periodu bilo toliko da je razlika u broju popisanih muslimana u toku dvadesetak godina početkom druge polovine 19. vijeka bila nestvarna, ili se tu kriju neki drugi razlozi, ostaje zasada otvoreno pitanje za bosanskohercegovačku historiografiju. S druge strane, pitanje da li su i nemuslimani odbijali da budu popisani u vrijeme Omer-paše Latasa nije toliko relevantno budući da se slični podaci nalaze u popisu podanika nemuslimana 1850. i u popisu od 29. muharema 1272/11. oktobra 1855. godine[22].

Osim toga, Otto Blau navodi da je, prema turskim izvorima, u Bosanskom vilajetu 1851. popisano 175.449 muslimanskih muških članova domaćinstva i 265.324 nemuslimanska muška člana. U sličnom popisu 1871. godine navodi se da je na istom području od muških članova domaćinstava popisano 270.050 muslimana i 262. 915 katolika i pravoslavnih te 1.305 jevreja i 5.030 roma.[23] Ako se uporede navedeni podaci, vidi se da je broj popisanog pravoslavnog i katoličkog stanovništva gotovo isti u oba popisa, dok je broj popisanih muških članova kod muslimana 1851. manji za blizu 100.000 (94.601+ blizu 2/3 od 5.000/oko 3.300 roma), što u projekciji, računajući približan broj ženske populacije, iznosi blizu 200.000 manje popisanog muslimanskog stanovništva na popisu iz 1851. u odnosu na popis iz 1871. S obzirom na tadašnje migracije i broj doseljenih prognanika/muhadžira iz zapadne Srbije, navedeno povećanje je teško objasniti. Naime, mjesto gdje su se doselili uglavnom je bio Zvornički sandžak/liva gdje se zapaža povećanje od samo 10.000 novih stanovnika a slično povećanje se bilježi i kod nemuslimanskog stanovništva, kao i u Novopazarskom sandžaku/livi. No, prave su enigme live/kadiluci u kojima je došlo do udvostručavanja broja muslimanskog stanovništva koje nije moglo nastati doseljavanjem drugog stanovništva iz drugih krajeva, kao što je to slučaj sa Travničkim sandžakom/livom, a u livi Banja Luka od popisanih 13.331 muškog člana domaćinstva među muslimanima dolazi do značajnog procenta povećanja, od skoro 225%, i penje se na broj od 29.902 popisana muška člana. Neke sitne razlike mogu se tumačiti administrativnim promjenama na nivou sandžaka, ali u ukupnom zbiru na prostoru čitavog Vilajeta vrlo je teško naći prave razloge. Stoga bi za početak bilo dobro izanalizirati detaljne popise stanovništva u opširnim nufus defterima. Moguće je i konsultirati i neke druge izvore

[22] BOA, NFS.d. 5958.
[23] Vidi: Otto Blau, *Reisen in Bosnien und der Hertzegowina,* str. 231.

finansijske naravi kako bi se za eventualno „administrativno“ povećanje ili smanjenje stanovništva u raznim mjestima u Bosni mogao potražiti neki drugi razlog finansijske naravi u smislu smanjenja broja popisanog muslimanskog stanovništva zbog „čuvanja od mobilizacije“ ili neznatnog povećanja nemuslimanskog stanovništva u zbirnim statističkim izračunima u različitim mjestima širom Bosne kako bi se povećala osnova za plaćenje naknade (bedel) za nesluženje vojske za nemuslimane. No, kontrolni popis iz 1855-56. godine pokazuje smanjenje osnovice obaveznog stanovništva za plaćanje naknade za nesluženje vojnog roka prema sultanskoj naredbi (*irāde-i seniyye*) o olkšici nemuslimanima u Bosni koji plaćaju pristojbu/naknadu za nesluženje vojnog roka (*bedel-i 'askeriyye*).[24] Da bi se dao što precizniji odgovor na tako veliku razliku u broju popisanih muslimana 1850-51. i 1871. u Bosanskom vilajetu, bilo bi dobro konsultirati i ostale deftere, kako roznamče deftere, tako i tzv. tapu-zabit deftere.[25] Također bi bilo dobro pogledati i neke druge sačuvane nufus deftere koji su se i dalje ažurirali nakon 1850-51. godine.

Iz popisa stanovništva kadiluka Zenica iz 1850. godine zapaža se da je velik broj naselja zapadno i sjeverozapadno od Kaknja tada bio u sastavu kadiluka Zenica, uključujući i sami Kakanj. U kadiluku Zenica, također je popisano i selo Željezno Polje i okolna sela kao najsjeverniji dio kadiluka Zenica, kao i sela Počulica i Putiš na jugu kadiluka Zenica.

3.1. Rezidentno stanovništvo kadiluka Zenica

Pod pojmom rezidentno stanovništvo podrazumijevamo ono stanovništvo koje je popisano unutar domaćinstava (*ḫāne*) u popisu, za razliku od onih koji su popisani odvojeno i nisu popisivani unutar domaćinstava lokalnog stanovništva a pored njihovog imena nalazi se bilješka da se radi o strancima (*yabanciyān*)[26] ili čergašima koji su popisani u defteru sa ostalim Romima. U tabelama se nalaze aproksimativni podaci budući da su neke stambene jedinice prazne ili iznajmljene kao radnje.

[24] BOA, NFS.d. 5958.
[25] TKA, 4648, 4660, 4661, 4662, 4663.
[26] U nekim izvorima iznajmljene sobe i stanovi u kućama u kojima se oni nalaze statistički se često bilježe kao ode. I takve iznajmljene stambene jedinice/prostori administrativno se registriraju u službenim knjigama u osmanskoj administraciji.

a) Muslimansko stanovništvo

	Naseljena popisna jedinica (mahala, selo, zaselak)	broj kuća	broj popisanih muških članova	vojno sposobnih	djece	starijih	pod plaćom, u državnoj službi (niẓām, redīf i sl.)
1	Mahala Kočevo [s. 1-19]	85	286 (=282+4)	146	92	43	1+4
2	Mahala Čaršija [s. 21-30]	47 (46+1)	181 (=178+3)	110	50	18	3
3	Mahala Osmana Čelebija [32-41]	49	186 (=184+2)	91	67	26	2
3	Jalijska mahala, sama Zenica [s. 43-45]	15	53 (=51+2)	27	20	4	1 + 1
4	Mahala Odmut [s. 47-50]	17	60	29	22	9	-
5	Mahala Sekban [s. 52-66]	77 (75+2)	264	124	98	41	nizamska služba, 1
6	Selo Počulica[27] [s. 70-74]	20	102	52	35	14	nizamska služba, 1
7	Selo Topola[28] [s. 75-80]	31	95	47	31	17	-

[27] Danas u općini Vitez.

[28] Selo Topola nalazilo se u kanjonu rijeke Lašve istočno od Viteza, između sela Ahmići i Lončari. Vidi: *Opširni popis Bosanskog sandžaka iz 1604. godine*, sv. I/2, obradio: Adem Handžić, Bošnjački institut Zürich – Odjel Sarajevo i Orijentalni institut u Sarajevu, Sarajevo 2000, str. 220.

8	Selo Merdani[29] džemat Putiš [s. 82-83] + mahala Strane [s. 84-88]	10+ 25= 35	108	58	30	16	nizamska služba i sl. 3+1
9	Selo Gora[30], mjesto Alibegović (Atik/ Popržena) Gora [s. 90-91; 92]	16 (1-10+11 -16)	58	34	18	3+3	-
10	Donja Višnjica [Vişniçe-i Zīr, s. 94-95]	7	16	8	6	2	-
11	Gornja Višnjica [Vişniçe-i Bālā, s. 96-97]	8	30	15	9	6	-
12	Selo Dusina [s. 98]	3	19	11	6	2	
	Selo Sopotnica[31] [s. 98-104]	30	99	52	35	11	nizamska služba, 1
13	Selo Gornji Lučani[32] [qarye-i Luçane-i Bālā, s. 106-107]	7 (5+2)	32	15	12	5	-
14	Selo Modrinje - Bilješevo[33] [Qarye-i Modrin Bilaşeva, s. 108-109]	9	36	17	14	5	-
15	Selo Viduša[34] [s. 111]	5	18	9	6	3	-

[29] Danas općina Busovača.
[30] Danas Kakanj.
[31] Danas Kakanj.
[32] Danas Kakanj.
[33] Danas Kakanj.
[34] Danas Kakanj.

16	Selo Desetnik,[35] [s. 113-116]	17	70	39	19	11	redīf, rezerva, 1
17	Selo Doboj,[36] [s. 117-128]	58	194	104	63	27	-
18	Selo Papratnica[37] [s. 129-132]	20	64	27	25	9	2+1
19	Selo Kujavče[38] [s. 134-135]	7	19	9	8	2	-
20	Selo Javor[39] [s. 135]	1	3	1	1	1	-
21	Selo Obre[40] [s. 136-138]	15	57	37	11	9	-
22	Selo Lučići[41] [s. 140]	5	16	9	6	1	-
23	Bijelo Polje[42] [s. 142-143]	6 (5+1)	18	7	7	2	redif/ rezerva, 2
24	Bjele Vode[43] [s. 143-145]	11	31	17	8	6	-
25	Selo Kakanj[44] (D. Kakanj) [s. 146-155]	50	227	117	75	33	redif, rezerva, 2
26	Selo Tršće[45] [s. 157-158]	7	43	22	16	4	redif, rezerva, 1
27	Selo (Mošćanica), mjesto Gorica, mjesto Bare, Plavčići, Donja	45	177	89	62	25	redif, rezerva, 1

[35] Danas Kakanj.
[36] Danas Kakanj.
[37] Danas Kakanj.
[38] Danas Kakanj.
[39] Danas Kakanj.
[40] Danas Kakanj.
[41] Danas Kakanj.
[42] Danas Kakanj.
[43] Danas Kakanj.
[44] Danas gradsko naselje D. Kakanj,
[45] Danas Kakanj.

	Bukovica [s. 158-168]						
	mjesto Mijoči [46] (Mošćanica),	5	17	10	6	1	-
28	Selo Tišina [s. 170-171]	6 (5+1)	20	9	9	2	-
29	Selo Briznik, mjesto Puhovac, mjesto Lužci, Mulići, Čaušević, Halilović [s. 171-176]	28	109	57	36	15	nizamska služba, 1
30	Selo Brnjic,[47] mjesto Hrastovica, mjesto Turalići, Hodžići, Krševac, Podborje, Varalići, Starposle [s. 178-198]	102	412	219	133	55	nizamska služba, 5
31	Selo Seoci, mjesto Osredak,[48] Radinovići, Puhovac, Varda, Jurjevići, Šiblići, Vrhpolje [s. 200-209]	50	211	107	69	33	nizamska služba, redif, 1+1
32	Selo Babine, mjesto Vranovići, Paoca, Pašanovići/ Pešević, Kasapović, Hajković, Pilana, Sebuje, Kovačići,	75	378	184	140	49	nizamska služba, 5

[46] Danas Kakanj.
[47] Danas Kakanj.
[48] Osredak je u Zenici.

	Drugavci, Crepovići [s. 211-225]						
33	Selo Gračanica, mjesto Cokota, Tuganja, Brtca [qarye-i Gradçaniçe, s. 228-236]	41	164	88	46	27	nizamska služba, 3
34	Selo Donja Vratca [qarye-i Vıratçe-i Zīr, s. 238-239]	9	61	37	19	4	redīf, rezerva, 1
35	Selo Ričice [s. 240-243]	17	66	35	27	4	-
36	Selo Sviće [s. 243]	1	6	3	3	-	-
37	Selo Gornja Vratca, mjesto Brdo, Plane, Vrh [qarye-i Vratçe-i Bālā, s. 244-248]	24	72	38	23	11	-
39	Selo Klopče, [s. 250-252]	11	44	21	14	9	-
40	Selo Nemila, mjesto Koprivna, Kovanići, Gladovići [s. 252-260]	41	159	84	49	24	nizamska služba, 2
41	Selo oko tvrđave Vranduk [s. 262-267]	26	128	66	50	12	-
42	Selo Doglod, mjesto Šerići [s. 268-273]	26	107	47	39	20	nizamska služba, 1
43	Selo Bistrica, mjesto Starina, Bistrica, Kolići [s. 274-281]	38	158	80	55	22	nizamska služba, 1

44	Selo Željezno Polje[49] [s. 283-293]	54	253	113	98	40	nizamska služba, 2
45	Selo Čajdraši Gornji i Donji [qal'a-i Çaydrāçī-i Bālā ma'a Zīr, s. 295-296]	7	20	8	9	3	-
46	Selo Lokvine, mjesto Visokovci [s. 296-305]	38	134	60	52	19	nizamska služba, 3
47	Selo Polsqe, mjesto Vrhselje, Poratje, Konjevići [s. 306-311]	26	94	51	29	14	-
48	Selo Stranjani, mjesto Jagodići, Kozarci, Stranjani, Brenovci [s. 311-315]	20	97	39	42	14	nizamska služba, 2
49	Selo Janjić [s. 315-316]	9	38	18	14	5	nizamska služba, 1
50	Selo … nedostaje ime sela [s.319-]	18	82	32	34	14	nizamska služba, 2

b) Romsko muslimansko stanovništvo

	Mahala, selo	broj kuća	broj popisanih muških članova	sposobnih	djece	starijih
1	Mahala Odmut	27	84	31	40	13
2	Čaršija	1	1	-	-	-

[49] Danas Žepče.

U popisu iz 1266/1850. navodi se 27 romskih porodica u Odmutu i čaršiji, sa 85 popisanih muških članova, dok se u popisu iz 1272/1856. godine navodi 26 romskih kuća (25 u Odmutu i jedna u Čaršiji) sa 83 popisana muška člana porodice.[50] Ako se uporede navedena dva popisa roma u kasabi Zenica, iz 1850. i 1852. godine, zapaža se sljedeće: u oba slučaja radi se o detaljnim popisima u kojima se navode i imena i prezimena, fizički opis, godina rođenja i starosna dob popisanih muških članova porodice. Ako bi se analiziralo stanje u popisanim kućama, mogla bi se sastaviti čitava mala pripovijest o zeničkim romskim porodicama sredinom 19. stoljeća. Kuće su popisivane istim redoslijedom u oba popisa. U prvoj kući 1852. gidine rođen je Selimov sin Ibrahim (1272), koji je zapravo unuk nositelja domaćinstva, ali se ne navodi Mehmed sin Hasanov koji je na prvom popisu imao svega šest godina. Zašto se ne navodi, teško je odgonetnuti. Također se može pretpostaviti da je domaćin u drugoj redom popisanoj kući preminuo jer je imao na prvom popisu 61 godinu a ne spominje se na kontrolnom popisu dvije godine kasnije, a u tu kuću se u međuvremenu nije niko uselio. U trećem domaćinstvu iz prvog popisa nakon dvije godine nije popisan Husejin sin Zahirov (imao tri godine), a u četvrtom domaćinstvu nisu popisani Alija sin Beganov kao nositelj domaćinstva (46 godina) i njegov sin Hasan (dvije godine). Da li se radilo o nekoj zarazi, teško je odgonetnuti bez dodatnih arhivskih izvora. U petom domaćinstvu nedostaje najstariji član Osman sin Beganov (51 godina), u šestoj nedostaje na popisu dvogodišnji Redžeb sin Vehaba[51] i Vehabov brat Husejin (25 godina) a javlja se sin od Hasana koji se zove Ibrahim i rođen je 1269/1853. godine. U osmom se domaćinstvu također bilježe novi članovi, skoro rođeni. I tako se poređenjem navedena dva popisa može vidjeti da popisana domaćinstva nisu statične kategorije, da stalno dolazi do promjena, da se novi rađaju ali i da djeca i stariji često ne prežive neke zarazne bolesti i životne izazove.

Prema popisu o obaveznom davanju naknade za služenje vojske (*bedel-i 'askeriyye*) koje se odnosi na podanike nemuslimane i muslimane koji ne služe vojsku, sravnjenom u periodu od septembra 1271/1851. do muharema 1272/septembra 1855. godine,[52] među obavezne davatelje navedene pristojbe/naknade ubrojeni su i romi muslimani zajedno sa nemuslimanima u zbiru tako da se tu ne može odvojeno pratiti brojno stanje roma u kadiluku Zenica sredinom 19. vijeka.

[50] BOA, NFS.d. 5845.

[51] U drugom popisu iz 1852. ime Vehab bilježi se redovno kao Ferhad. Da li se radi o pogrešnom prepisu iz postojećeg popisa ili korekciji, teško je donijeti konačan sud bez drugih dodatnih pratećih dokumenata iz navedenog perioda.

[52] BOA, NFS.d. 5958.

Prema popisu koji je ažuriran u periodu od 1266/1850. do 25. redžeba 1275/28. februara 1859. godine u kadiluku Zenica nalaze se 32 romske kuće sa 100 popisanih muških članova (48 starijih i 52 mlađa)[53] domaćinstava. Iste podatke nalazimo i u zbirnom popisu roma i raje koji je sastavljen 1267/1851. godine.[54] U biti radi se o tome da se u kasabi Zenica na popisu 1850. bilježi 27 romskih kuća u mahali Odmut, jedna kuća u Čaršiji, te četiri domaćinstva putujućih roma čergaša koji su također popisani kao obveznici koji trebaju dati naknadu za nesluženje vojnog roka bez obzira na to što su zabilježeni kao "doseljeni čergaši" (çergeli göçer), kako bi se lakše moglo pratiti njihovo kretanje kroz poreske knjige.[55] Tako se i u malije defteru za period od 6. rebiul-ahira do 20. zul-hidždžeta 1271/27. decembra 1854. do 12. septembra 1855. godine[56] prvo upisuju rezidentna romska domaćinstva po istom rasporedu kakav nalazimo u nufus defterima. Dakle, počinje se sa kućom Torlakovića[57] Hasana sina Husejina, bez ubilježenog novorođenčeta (Ibrahima Selimovog) koje se najvjerovatnije rodilo vrlo brzo nakon završetka ovog deftera. Tu se navodi i godina kad je preminuo Salkanić[58] Mehmed sin Abdullaha. Na kraju malije deftera stoji iznos za plaćanje koji trebaju platiti zenički romi muslimani (367,5 groša, uglavnom po 7,5 groša po vojno sposobnom muškarcu, ukupno 49 vojno sposobnih muškaraca), a što je konstatirala komisija koja se sastojala od pet članova koji su stavili svoje potpise i pečate u znak potvrđivanja predočenih podataka. Komisija je bila višekonfesionalna, što se vidi iz pečata a u komisiji su bili čak i naib zeničkog kadije i mudir/upravitelj Zeničkog mudirluka.

c) Pravoslavno stanovništvo

	Mahala, selo	broj kuća	broj popisanih muških članova
1	džemat Putiš, mjesto Merdani, Podjele	11	34
	selo Atik (Popržena) Gora, mjesto Bare	14	69
2	Gornja Višnjica	3	11
3	Sopotnica[59], mjesto Polje	3	10

[53] BOA, NFS. d. 5956, 5957.
[54] BOA, ML.CRD.d. 1452.
[55] Njihove porodice su popisane u okviru četiri „čerge domaćinstva" (çerge ḫāne).
[56] BOA, ML.VRD.d. 2575.
[57] U ovom defteru prezime sadrži grafem „rā", tako da se u njemu nedvojbeno čita kao Torlaković.
[58] Također je u ovom defteru jasnije napisano prezime nego u nufus defteru. Također se ime oca navodi punim imenom Abdullah a ne Abdi/Abdija.
[59] Danas Kakanj.

4	Gornji Lučani[60]	16	86
5	Bilješevo[61]	6	36
6	Viduša[62]	19	87
7	Selo Desetnik[63]	5	18
8	Selo Doboj[64]	6	31
9	Papratnica[65]	4	16
10	Javor[66]	5	17
11	Bijele Vode[67]	4	15
12	Tršće[68]	6	19
13	Kakanj (D. Kakanj danas)	31	142
14	Tišina	7	40
15	Mošćanica	4	14
	Mijoči[69] (Mošćanica)	25	106
16	Briznik	7	25
17	Brnjic[70]	8	31
18	Babina	16	56
19	Sviće	13	49
20	Pečuj	7	22
21	Lučići[71]	2	21
22	Gračanica	2	5
23	Gornja Vratca	7	29
24	Klopča	11	54
25	Nemila	12	33
26	Vranduk	4	22
27	Gradišće	13	55

[60] Danas Kakanj.
[61] Danas kakanj.
[62] Danas Kakanj.
[63] Danas Kakanj.
[64] Danas Kakanj.
[65] Danas selo Papratno u Kaknju.
[66] Danas Kakanj.
[67] Danas Kakanj.
[68] Danas Kakanj.
[69] Danas Kakanj.
[70] Danas Kakanj.
[71] Danas Kakanj.

28	Janjići	27	121
28	sama kasaba Zenica, Čaršija	12+1 dućan	29
29	Mahala Sekban	5	21
30	Mahala Osmana Čelebija / Potok	2	5
31	Mahala Kočeva	12	35
32	Mahala Bilino Polje	7	36
33	Mahala Potbrce	11	35

d) katoličko stanovništvo

	Mahala, selo	broj kuća	broj popisanih muških članova
1	Počulica[72]	18	77
2	Selo Topolje	28	108
3	Selo Putiš, mjesto Jelinak	10	38
4	Donja Višnjica	9	29
5	Doboj[73]	6	16
6	Ćatići[74] sa Turubićima [s. 88]	29	85
7	Bjelavići[75]	25	78
8	Obre-Hrasno[76]	5	16
9	Lučići[77]	8	26
10	Bijelo Polje[78]	2+7	43
11	Moštanica / Mošćanica	2	2
12	Babina (Kula, Sopilica)	34	118
13	Ričica	6	15
14	Gračanica	6	23
15	Gornja Vraca (Vratsa)	3	9
16	Klopče	8	37
17	Gornji Čajdrač/ Čajdraš	16	52

[72] Danas Vitez.
[73] Danas Kakanj.
[74] Danas Kakanj.
[75] Danas Kakanj.
[76] Danas Kakanj.
[77] Danas Kakanj.
[78] Danas Kakanj.

18	Lokvine	15	51
19	Gradišće	1	4
20	Pojske	14	52
21	Stranjani	35	154
22	Janjac	2	7
23	Grad Zenica, Čaršija	19	50
24	Mahala Kočeva	22	75
25	Mahala Čelebija (Osmana)	29	117
26	Mahala Odmut	26	89
27	Mahala Sekban	6	21

3.2. Nerezidentno stanovništvo (jevreji trgovci i drugi radnici)

3.2.1. Trgovci jevreji

	Mahala, selo	broj kuća	broj popisanih muških članova	odraslih	djece	trgovci iz Sarajeva
1	Zenica	2	8	5	3	

Jedan trgovac je došao iz Sarajeva 1256/1841. godine, drugi 1263/1847, a treći 1266/1850. godine. Budući da je jedan trgovac već devet godina već u Zenici i tu obavlja trgovačke poslove nije jasno zašto se ubraja u kategoriju jabandžija (ljudi sa strane, nerezidentnih stanovnika) izuzev ako nije već popisan kao lokalni stanovnik nekog drugog mjesta, odnosno Sarajeva.

3.2.2. Romi čergaši (putujući)

	Mahala, selo	broj kuća	broj popisanih muških članova	odraslih	djece	starijih
1	putujući	4	15	8	7	-

3.2.3. Ostali radnici stranci sa privremenim poslovima

a) Katolici

	mahala, selo, zaselak	Odakle dolaze, kada	broj kuća	broj popisanih muških članova	odraslih sposobnih	djece	starijih
1	Topola	iz Austro-Ugarske, 1265. h.g.	1	3	1	1	1

b) Pravoslavni

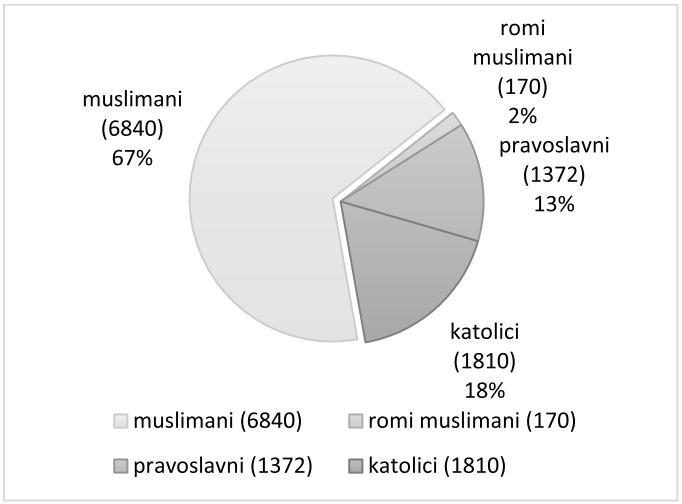
	mahala, selo, zaselak	Odakle dolaze	broj kuća	broj popisanih muških članova
1	Papratnica[79]	iz Maglaja	1	1
2	Sama Zenica	kadiluka Akhisar, 1266/1850.	1	1
3	Mahala Osmana Čelebija	iz austro-ugarskih krajeva, 1266/1850.	1	1
4	Zenica, Čaršija	iz Livna, 1256/1841.	1	1

4. Opći pregled vjerske strukture stanovništva Zenice i okoline 1850. godine

U defterima koji se obrađuju na početku popisa muslimanskog stanovništva spominje se kadiluk Zenica, dok se u popisim romskog stanovništva i nemuslimanskog pravoslavnog i katoličkog stanovništva spominje konstrukcija "nahija Zenica". Budući da se radi o različito koncipiranim defterima koji su služili za različite namjene, ne možemo potvrditi da se zapravo u navedenim popisima radi o popisu stanovništva nahije Zenica u sva tri deftera. Pretpostvaka da se radi o istom teritorijalnom obujmu zato što je popis urađen iste godine jeste logična, ali, zbog same namjene svakog popisa pojedinačno, nismo u stanju zaključiti da je to u sva tri

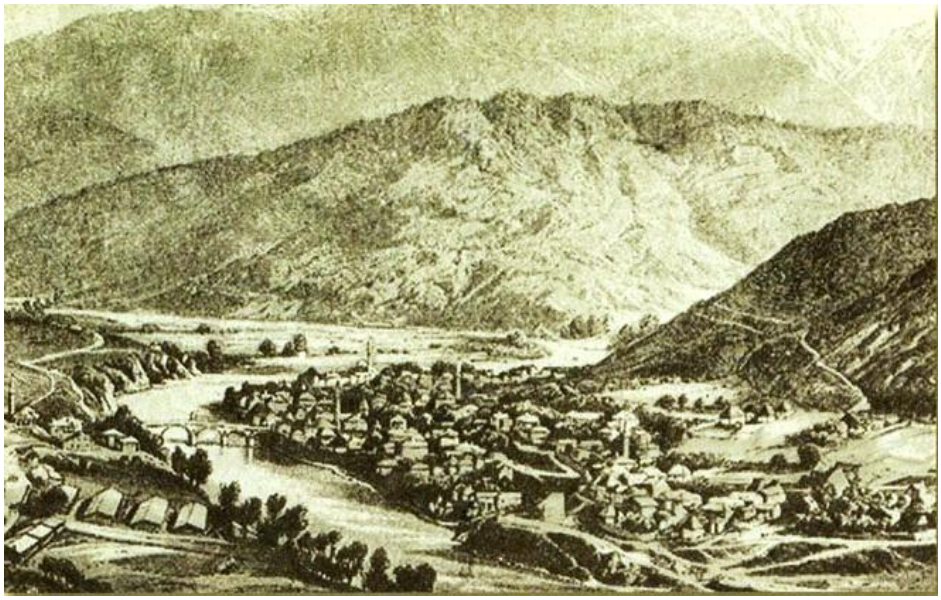
[79] Danas Kakanj.

izvora zapravo popis stanovništva nahije Zenica. Također, kada se pogledaju i crkveni popisi navedenih krajeva, u tom periodu uočavaju se i neke administrativne promjene koje daju različite statističke podatke. Stoga ćemo se pokušati skoncentrirati na područje Zenice i okoline u širem smislu, bez uključivanja prostora današnjeg Kaknja, Viteza ili Žepča. Također treba naglasiti da su popisne jedinice relativan pojam budući da se iz drugih izvora, kao što su roznamče i drugi defteri i pojedinačni dokumenti, može uočiti i postojanje naziva drugih sela koja se često spominju u tim izvorima a u nufus defterima se ne navode dok je stanovništvo koje živi u njima očito popisano u okviru popisa stanovništva nekog susjednog sela. No, bez obzira na navedeno, može se zaključiti da je popis prilično precizan, te da je statistika na temelju danas odabranih geografskih ili administrativnih pojmova relativna onoliko koliko je relativna i sama administrativna granica navedenih područja kroz povijest. Dakle, u Zanici i okolini, kada isključimo prostore popisnih jedinica za krajeve koji većinski pripadaju Kaknju, Vitezu ili Žepču, moglo bi se doći do aproksimativnog broja od nekih 1.327 kuća/domaćinstava (864 muslimanska domaćinstva, 180 pravoslavnih, 28 romskih, 253 katolička i 2 jevrejska domaćinstva/kuće) u kojima je živjelo oko 5.020 muških članova domaćinstava. To nas otprilike hipotetički dovodi do zaključka da je na prostoru Zenice i bliže okoline 1850. godine ukupno živjelo nešto više od 10.000 stanovnika. Od ukupnog broja broja muških članova popisanih na tom prostoru 1850. godine njih 3.420 su muslimani, 686 pravoslavni, 85 romi, 905 katolici i 8 jevreji. Ukoliko se pretpostavi da je približno jednak broj muške i ženske populacije, onda je u Zenici živjelo oko 6.840 muslimana, 1.372 pravoslavaca, 170 roma, 1.810 katolika i 16 jevreja. Navedena struktura može se predstaviti Garfikonom 3.



5. Gradsko stanovništvo: poznatije zeničke mahale

Ako se govori o urbanom jezgru Zenice 1850. godine, treba naglasiti da je statistika u ovom radu utemeljena i uvjetovana nazivima popisnih jedinica. Naprimjer, naselje Crkvice koje se spominje od ranih osmanskih popisa kao naselje u okviru sela Babine,[80] koje je najčešće i popisivano u okviru navedene popisne jedinice. Međutim, zbog širokog prostora koji je obuhvatao toponim Babine u osmanskim izvorima prije i kasnije,[81] samo selo Babine, tako popisano, nismo mogli uvrstiti u uži dio gradske zone Zenice iz 1850. godine svjesni da je svakako tu bilo relativno dosta kuća koje su najvjerovatnije bile u okviru pretpostavljene gradske zone is obzirom na činjenicu da je mahala Crkvice još 1516. godine imala tridesetak kuća (muslimana 14, neoženjenih 11, nemuslimanskih kuća 6). No, ipak, uz sva navedena ograničenja, nastojat ćemo dati neke aproksimativne podatke o samom urbanom jezgru Zenice zbog budućih istraživača demografskih kretanja u Zenici i okolini u 19. vijeku.



Slika 1. *Zenica u 18. vijeku*

Iz popisa stanovništva Zenice iz 1266/1850. godine izdvaja se šest mahala koje se nalaze u samom središtu urbanog jezgra Zenice.

[80] U sumarnom popisu sandžaka Bosna iz 1468/9, zatim 1516., 1530. i ostalim popisima u 16. vijeku i na početku 17. vijeka.

[81] Prema defteru iz 1516. godine, selo Babine obuhvatalo je mahale, kako slijedi: Bile Vode, Črešnjeva Glava (Trešnjeva Glava), Čikola (Puhovac), Paluča (Kasapovići), Kovačići, Drugovac (Drugavci), Crkvenica (Crkvica). Prema topografskoj karti iz 1895. godine, odnosno popisu iz naveden godine, pod terminom Babino se podrazumijevalo i seosko područje na kojem se sada nalaze sela Hajkovići, Poca, Vukovići i Peševići, dok se danas pojmovima Gornje i Donje Babino obuhvata čitav niz seoskih naselja od kojih su neka prilično daleko od gradske zone.

Najveća je mahala Kočevo/Kočeva koja je imala 85 muslimanskih, 12 pravoslavnih i 22 katolička domaćinstva. To je ukupno 119 domaćinstava u kojima je popisano 286 muških članova muslimana, 35 pravoslavnih i 75 katolika, odnosno 396 muških članova domaćinstava.

Po veličini slijedi mahala Sekban koja je imala koja je bila skoncentrirana oko sejmensko-sekbanske, džamije a imala je 77 muslimanskih, 5 pravoslavnih i 6 katoličkih domaćinstava. To je ukupno 88 domaćinstava u kojima je popisano 264 muških članova muslimana, 21 pravoslavni i 21 katolik, odnosno 306 muških članova domaćinstava.

Mahala Osmana Čelebija (Potok) nalazila se oko džamije Osmana Čelebija, poznate pod nazivom Potočka džamija, a imala je 49 muslimanskih, 2 pravoslavna i 29 katoličkih domaćinstava. To je ukupno 80 domaćinstava u kojima je popisano 186 muških članova muslimana, 5 pravoslavnih i 117 katoličkih, odnosno 308 muških članova domaćinstava.

Mahala Čaršija imala je 47 muslimanskih, 1 romsko, 13 pravoslavnih i 19 katoličkih domaćinstava. To je ukupno 80 domaćinstava u kojima je popisano 181 muških članova muslimana, 1 rom, 29 pravoslavnih i 50 katoličkih, odnosno 261 muški član domaćinstava.

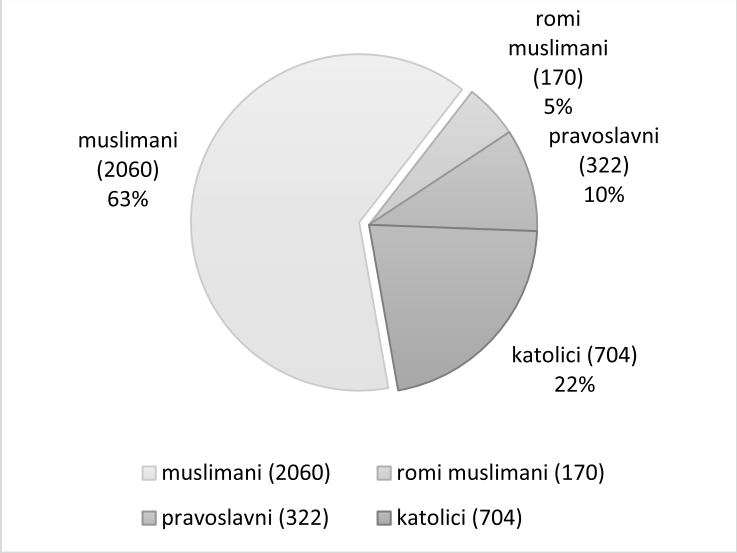
Mahala Odmut imala je 17 muslimanskih, 27 romskih muslimanskih i 26 katoličkih domaćinstava. To je ukupno 70 domaćinstava u kojima je popisano 60 muških članova muslimana, 84 roma muslimana i 89 katoličkih, odnosno 233 muška člana domaćinstva.

Mahala Jalija imala je 15 muslimanskih domaćinstava sa 53 popisana muška člana.

Mahala Bilino Polje 7 pravoslavnih i Mahala Potbrce 11 pravoslavnih domaćinstava, sa ukupno popisanih 71 muški član domaćinstva.[82]

To je ukupno 470 domaćinstava/kuća sa popisanih 1.628 muških članova domaćinstva, što otprilike iznosi oko 3.250 članova domaćinstva, odnosno stanovnika u užem gradskom jezgru Zenice. Od popisanih muških članova domaćinstava njih 1.030 su muslimani, 161 pravoslavni, 352 katolika, 84 roma i 7 jevreja. Pod pretpostavkom da su ženska i muška populacija podjednako zastupljena, moglo bi se pretpostaviti da je u gradu Zenici koji je imao oko 3.250 stanovnika bilo 2.060 muslimana, 322 pravoslavca, 704 katolika, oko 170 roma i 14 jevreja. Navedena distribucija mogla bi se predstaviti Grafikonom 4.

[82] U uže jezgro nismo uvrstili mahalu Brtce koja je malo dalje od urbanog jezgra Zenice.



6. Način popisivanja i mogućnost proučavanja rodoslovlja na temelju deftera

Koncepcija deftera za popisvanje muslimana razlikovala se prema zbirnoj statistici koja se daje pri kraju svake manje popisne jedinice, gdje se navode kategorije vojno sposobnih (13-40 godina), dječaka (1-12 godina) i starijih (preko 40 godina), uz navođenje onih lica koja su vojno aktivna u redovnoj vojsci (*niẓām*) i rezervi (*redīf*). Takva dodatna kategorizacija ne navodi se prilikom popisa ostalih skupina stanovništva koje nisu podlijegale vojnoj obavezi.

Prilikom popisivanja prvo se navodi veća popisna jedinica: naziv gradske mahale, zatim sela te zaseoka (koji se vrlo često navode pod osmanskim nazivom mahala[83]), a potom kuće/domaćinstva prema zacrtanom rasporedu: kuća jedan (*ḫāne 1*), kuća dva (*ḫāne 2*), kuća tri (*ḫāne 3*) itd.

Zatim se navodi broj kuće/domaćinstva u popisnoj jedinici (mahali, selu zaseoku), te brojevi muških članova domaćinstva, uz napomenu u kakvom su srodstvu sa glavom domaćinstva. Potom se navodi fizički opis svakog popisanog muškog člana domaćinstva (visina, boja kose, brade), te koliko je svaki popisani član u vrijeme popisa ima godina, uz navođenje godine kad je rođen.

Neki su stanovnici u vrijeme popisa, naprimjer, imali 110 godina, kao što je slučaj sa Arnaut Husejinom sinom Ibrahima iz sela Arnauti.[84] Husejin je rođen 1156/1743-44. godine. Pošto imamo podatak i imenu njegovog oca Ibrahima, možemo pretpostaviti da je Arnaut Ibrahim rođen nekih dvadesetak godina ranije, odnosno negdje ooko 1725. godine. U vrijeme popisa

[83] Seoska mahala, prema današnjoj klasifikaciji naselja, zapravo bi bio zaselak.
[84] Arnauti u mahalama i prigradskim naseljima u Zenici koji se spominju u popisima od početka 16. vijeka druga su loza Arnauta.

1850. godine, s druge strane, najmlađi popisani muški potomci Arnaut Husejina sina Ibrahimovog, Arnaut Husejin sin Mustafin, imao je samo jednu godinu. Ako je živio više od pedeset godina, onda je on već jedan dio života živio u 20. vijeku. Slično je i sa ostalim najmlađim popisanim potomcima iz navedene porodice Arnaut. Dakle, ukoliko se neko bavi rodoslovom navedene porodice, on će moći uspostaviti kontinuitet porodičnog stabla ukoliko zna minimalno ime djeda ili pradjeda. Također je moguće pratiti i ostale loze koje se kreću od ostalih najmlađih popisanih muških članova porodice Arnaut koji su tada popisani, od Mehmeda/Muhameda Sulejmanovog, zatim Arifa Sulejmanovog ili Begana Salihovog. Dakako, za proučavanje cjelovitog porodičnog stabla potrebno je konsultirati i neke druge izvore. Međutim, osnova porodičnog stabla sa navedenim prezimenom koja se za navedenu porodicu Arnaut pouzadano može pratiti od početka 20. vijeka pa unazad do tridesetih godina 18. vijeka (otpriliko do 1725. godine), jeste navedeni popisni defter. Slično je i sa ostalim porodičnim prezimenima.

Osmanski popis kadiluka Zenica iz 1850. godine sastavljen je na osmanskom turskom jeziku. No, budući da se radi o popisu stanovništva za potrebe vojske, odnosno administracije u Bosni u tom periodu za bilježenje poreznih obveznika po pitanju davanja ili oslobađanja različitih kategorija stanovništva od naknade za (ne)služenje vojske (*bedel-i ‘askeriyye*), takvi popisi su arhivirani u odjelu za poreze (*rusūmāt*) i popis stanovništva i nekretnina gdje su se nalazili i drugi popisi koji su se koristili za potrebe katastra. Iz jednog dokumenta iz osmanskog arhiva od 16. rebiul-ahira 1267/18. februara 1851. godine saznajemo nekoliko podataka o postavljenjima na pozicije kontrolora popisa stanovništva u nekim kadilucima u Bosanskom ejaletu.[85] Dopis je poslan bosanskom valiji. U njemu se navodi da je nadzornik za popis stanovništva u Zvorničkom sandžaku Mustafa Šerif-efendija dobio platu u iznosu od 250 groša za završeni posao, a njegov brat Sulejman-efendija kao bilježnik (*muqayyid*) 150 groša, te da su takve plaće imali također i nadglednik popisa u Travniku Hafiz Halil-efendija i bilježnik/popisivač (*muqayyid*) Salih-beg. Treba podsjetiti da je kadiluk Zenica administrativno pripadao sandžaku/kazi Travnik, tako da se može zaključiti da je popis u Zenici nadgledao Hafiz Halil-efendija a da je bilježnik u livi bio Salih-beg koji je sređivao prikupljeni popisni materijal.

[85] BOA, A.MKT.MVL. 46/17.

7. Antroponimijske osobitosti osmanskog popisa Zenice iz 1850. godine

Za proučavanje antroponimije Bosanskog vilajeta sredinom 19. stoljeća nufus defteri su neizostavan izvor. Oni omogućavaju službene podatke o historijatu upotrebe prezimena u Bosni, a posebno prezimena kod muslimanskog stanovništva. Osobenost navedenih deftera jeste vrlo raširena pojava slavenskih prezimena na *-ić* i kod bilježenja muslimanskih prezimena. Iako je bilo mjesta u Bosni u kojima popisivač nije ubilježio slavenska prezimena kod muslimana u nufus defterima, a o njihovom prisustvu svjedoče izvori druge vrste, većina muslimanskih prezimena upisana je sa nastavkom *-ić*.

Budući da se uz ime popisanih nositelja domaćinstva i prezimena bilježila i starosna dob, uz navođenje godine rođenja, iz popisa se može zaključiti da su slavenska prezimena dugo vremena postojala kod bosanskih muslimana, kao što je to slučaj i kod ostalog slavenskog stanovništva. Dakle, tvrdnje u nauci kako su prezimena kod muslimana u Bosnu stigla sa austrougarskom vladavinom, nakon analize nufus deftera, nije održiva jer su ona prisutna i prije, a što potvrđuju i osmanski popisi koji inače funkcioniraju na potpuno drugačijem principu bilježenja porodičnog imena, odnosno prezimena popisanih osoba.

8. *O imenima i prezimenima u kadiluku Zenica 1850. godine*

U popisima kadiluka Zenica 1850. godine nalaze se imena i prezimena muslimanskog, pravoslavnog i katoličkog stanovništva, kao i romska imena i prezimena. Uobičajena muslimanska imena u Bosni, uz manje izuzetke, sreću se i u kadiluku Zenica. Budući da je jako puno imena i prezimena, mi ćemo se ograničiti na imena prezimena u samoj Zenici i najbližoj okolini.

8.1. *Vlastita imena*

Što se tiče imena u samoj Zenici, u mahali Kočeva mogu se pronaći sljedeća imena: *Mehmed, Mustafa, Alija, Hasan, Abdulah, Abdija, Salih, Omer, Osman, Derviš, Ibrahim, Šefik, Agan, Mehmed-emin, Selim, Jusuf, Bekir/Bećir, Sulejman, Arif, Isa, Hašim, Muharem, Began, Ahmed, Numan, Abid, Halil, Mahmud, Ismail, Akif/Aćif, Abdulmumin* i dr. Najviše je osoba po imenu Mehmed i Mustafa, ima dosta Omera i Hasana. Ime Salih je bilo vrlo popularno, za razliku od današnje tradicije gdje se to ime ne spominje tako često kao u 19. stoljeću. Rijetko je ime Began koje je osobeno samo za neke krajeve u Bosni, a iz tog imena se kasnije najčešće izvodilo prezime Beganović. U navedenoj mahali Abdullah je bilo vrlo često ime a Abdulmumin vrlo rijetko. U mahali Čaršija 1850. godine popularna su imena Salih, Mustafa i Mehmed, a ima dosta i Omera, Osmana, Alija, kao i Husejna i Hasana. Ime Mahmud/Mahmut također je učestalo. Po jedanput se spominju imena Lutfulah, Vehbija, Nurija, Began i

Muharem. Također se kao ime navodi i ime Šefko koje predstavlja hipokoristik od imena Šefik. U mahali Osmana Čelebija situacija je slična. Također su imena Mustafa, Mehmed, Omer i Osman najučestalija, kao i imena Salih i Derviš. U dva domaćinstva bilježi se ime Began, a zabilježena su i imena Ejub, Adem, kao i Talib, Abdulatif i Šakir/Šaćir. U Jalijskoj mahali također je ista situacija. Spominje se i ime Nazif koje se bilježi u arebičkoj grafiji neetimološki (s grafemom "zā" i "elifom" umjesto arapskog grafema "ẓā"). I u navedenoj mahali spominje se ime Began. U mahali Odmut, osim uobičajenih najpopularnijih imena, bilježi se ime Imšir. Imena Hajrulah i Fejzulah također se u arebičkoj grafiji bilježe neetimološki, držeći se više izgovora nego grafije navedenog imena u osmanskom turskom ili arapskom jeziku, se te stvara dojam da pisar ne razlikuje ili ne osjeća potrebu da razlikuje arapsku genitivnu vezu u navedena dva imena, naprosto slijeći grafijski uzus nekih bosanskih alhamijado tekstova iz 19. vijeka. Na jednom mjestu bilježi se i ime Jašar po istom principu. U mahali Sekban (Sejmen) također se spominju navedena najfrekventnija imena, ali i ona koja se rjeđe ili nikako ne bilježe u prethodnim mahalama, kao što je ime Pašo (od kojeg se često izvodilo prezime Pašović, rjeđe Pašić). Kao vlastito muško ime navodi se i vrlo rijetko ime Beguša* u primjeru *Begovčić Mustafa sin Beguše*[86]. Treba napomenuti da su se u popisu bilježila imena očeva te da ime Beguša ne bi trebalo da označava ime osobe ženskog spola. I u navedenoj mahali u više kuća bilježe se imena Began i Šakir/Šaćir. Također se bilježe i imena Abdulkadri, Fehim, Zaim, Ševki(ja) i Sejdi(ja). Što se tiče sela u kadiluku Zenica, u njima se također bilježe slična muslimanska imena kao i u gradu.

Od pravoslavnih imena u zeničkoj čaršiji 1850. godine najčešća su sljedeća: Jovan, Todor(i), Stefan, Nikola, Lazo, Simo, Pero, Đuro, Hristo, Krsman, Ilija, Đorđo, Đuka, Petr(o), Jorgi, Dimitri(je), Vuka, Rade, Mitro, Luka, Jefto, Stanko, Milan. Od katoličkih imena u zeničkoj čaršiji bilježe se sljedeća: Tadija, Petro, Mihat, Anto, Nikola, Jovan, Božo, Jozo, Šimun, Marko, Jure, Toma, Luka, Šimo, Mijo, Ilija, Mato, Martin, Đuro, Rade, Pilip, Stanko, Pero, Jakov itd. Od jevrejskih imena najčešća su: Jakov, Išak, Jako, Avram, David, a spominju se i Hajmiko i Mošo.

8.2. *Prezimena*

U mahali Kočevo 1850. bilježe se sljedeća prezimena: Babahmetović, Kovačević, Hurem, Bojičić, Čolaković, Imširević, Hamzić, Bunić, Zukić, Jusufović, Hasić, Mutap (Muytāb), Ustajić, Ekmekčić, Hećimović, Spahić, Salić, Hodžić, Bašović, Islambegović, Garibefendić, Spahija, Pašalić, Hadžimahmutović, Podgora, Čajdrić, Bašulić, Mutapčić/Mutabdžić, Krdžalić,

[86] Begovçiç Mustafa bin Begușa (NFS.d. 5832, str. 53).

Musić, Turunović/Dursunović, Meštrović, Čamdžić, Brdar, Pojsko, Pojskić, Hubijar i druga. U mahali Čaršija bilježe se prezimena Begić, Kozlo, Panjević, Šišić, Sarajčić, Gluhić, Suljić, Mutapčić/Mutabdžić, Smajlović/Ismajlović, Bunić, Talić, Hafizović, Berbić, Ibrahimović, Drino, Pašović, Bajramović i druga. U mahali Osmana Čelebije bilježe se prezimena: Karić, Muzaferović,[87] Uzunović, Šabić, Bajramović, Murtić, Sejmenović/Sekbanović, Alispahić, Pašanović, Đuhić, Kahriman, Spahić, Pašić, Paktović i druga. U Jalijskoj mahali manja je raznolikost u prezimenima. Najčešće jeprezime Ekinović, ali ima i prezimena kao što su Alić, Imamović, Smajlović i druga. U mahali Odmut najbrojnije je prezime Spahić, a ima i Hodžića, Begovića, Krzića, Imamovića i drugih. U mahali Sekban (Sejmen) ubilježena su sljedeća prezimena: Hodžić, Kaknjo, Mujkić, Babić, Tosunović, Kolić, Imamović, Ćurković, Karahmetović, Terzić, Tatar, Ekinović, Skopljaković, Šehalić, Begić, Selimović, Nalo, Vaizović, Husaković, Zulumović, Karić i druga. Prezimena kod muslimanskog romskog stanovništva u Zenici također su vrlo česta i slična su ostalim prezimenima na *-ić/-ović*.

Što se tiče prezimena pravoslavnog stanovništva u zeničkim mahalama, treba napomenuti da su ona manje frekventna od prezimena muslimanskog i katoličkog stanovništva. Naprimjer, od šest popisanih pravoslavnih domaćinstava na Bilinom Polju čak njih četiri nemaju zabilježeno prezime. Najčešća su sljedeća prezimena pravoslavnog stanovništva u čaršiji: Pavlović, Nikolić, Čupović, Popović, Vasiljević, Rokić, Deljak, Vandić, Kraštić, Lazić i druga. Najučestalija prezimena katoličkog stanovništva u zeničkoj čaršiji jesu sljedeća: Kašić, Perkan, Šakić, Milanović, Nikolić, Ćeškić, Soldić, Vidović, Damjanović, Anđelić, Jozić i druga. Treba napomenuti da kod Jevreja u popisu kadiluka Zenica 1850. godine nisu ubilježena prezimena. Sve jevrejske porodice u Zenici upisane su po uobičajenom šablonu "*ime + sin + (ime) oca*", tako da na osnovu navedenog deftera, bez konsultacija s drugim defterima ili sličnim izvorima, ne možemo znati koja su to prezimena.

Raznolikost prezimena s obzirom na tvorbu i etimologiju otvara mogućnost za ozbiljne studije u oblasti antroponimije a na primjeru imena i prezimena Zeničkog kadiluka sredinom 19. vijeka. Takve studije su poželjne nakon objavljivanja cjelovitog prijevoda popisa kadiluka Zenica, ili pak koji se odnosi na današnji prostor Zenice, nakon čega bi se mogla obaviti daleko preciznija analiza frekvencije određenih prezimena, ali i analiza zeničkih prezimena iz čisto jezikoslovnog aspekta, uključujući i etimologiju pojedinih današnjih zeničkih prezimena.

[87] Jedno od rijetkih imena koje se piše uz nastavak -zāde (Muzaffer-zāde), uz Kahrimanović (Kahriman-zāde), dok se ostala pišu uz slavenski nastavak *-ić/-ović*.

8. Umjesto zaključka

Popis stanovništva Zeničkog kadiluka iz 1850. godine predstavlja jedan od važnijih izvora za proučavanje demografije stanovništva u Zenici i okolini, kao i izvor za proučavanje porodičnih stabala na širem prostoru Zenice sredinom 19. stoljeća. Između ostalog, popis ukazuje na činjenicu da se prezimena u Zenici i u osmanskom periodu koriste i bilježe u dokumentima u kojima su ona relevantna, te da se koriste u svakodnevnoj komunikaciji bez obzira na nekadašnju tradiciju bilježenja samo imena i imena oca pored bilješki o zemljišnom posjedu koji je nekome dodijeljen na korištenje. U defterima o timarima i zeametima i dalje se vrši popis prema ranijem sistemu, uz postepeno usvajanje šireg spektra informacija o posjednicima zeameta i timara, ponajviše zbog sistema vođenja evidencije u centralnom sistemu koji je funkcionirao prema takvoj ustaljenoj šemi identifikacije. Također treba skrenuti pažnju da se u 19. vijeku razvijaju posebni uredi za popisivanje stanovništva i imevine (katastar). Prezimena u Zenici toliko su raznovrsna, s obzirom na tvorbu i etimologiju, da se otvaraju realne mogućnosti za ozbiljne studije i u oblasti istraživanja bosanskohercegovačke antroponimije u budućnosti, a na primjeru imena i prezimena Zeničkog kadiluka sredinom 19. vijeka, kao i ostalih krajeva Bosanskog vilajeta sredinom 19. vijeka.

Literatura

1. Blau, Otto, *Reisen in Bosnien und der Hertzegowina. Topographische und pflanzengeographische Aufzeichnungen*, Verlag von Dietrich Reimer, Berlin, 1877.
2. Çiçek, Hatice, *Bosna Sâlnâmelerinin Transkript Edilerek İncelenmesi*, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur 2023.
3. Demir, Emir, *Popisni defter stanovništva i domaćinstava Visočke i Zeničke (Brod) nahije za 1266.h.g./1850. g. : područje današnje općine Kakanj*, Općina Kakanj, Kakanj, 2020.
4. Demir, Emir, *Popisni defter stanovništva i domaćinstva ostrožačkog kadiluka iz 1851. godine : područje današnjeg Grada Cazina*, Spektrum, Sarajevo, 2023.
5. Kadrić, Adnan i Alen Kalajdžija, „O jezičkim osobitostima prijevodne alhamijado literature u kontekstu preporodnog prosvjetiteljstva druge polovine 19. stoljeća“, *Književni jezik*, 1-2, Institut za jezik Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, 2014, 67-94.
6. Kadrić, Adnan i Omanović-Veladžić, Alma, *Bužim u osmanskim dokumentima i popis stanovništva 1851. godine*, BZK Preporod, Bužim, 2024.

7. Nurkić, Kemal, *Stanovištvo kadiluka Bijeljina. Knj. 1: prema popisu stanovništva osmanske uprave iz 1851. godine*, BZK Preporod, Sarajevo, 2023.
8. Nurkić, Kemal, *Stanovištvo kadiluka Bijeljina. Knj. 2: prema popisu stanovništva osmanske uprave iz 1851. godine*, BZK Preporod, Sarajevo, 2023.
9. Nurkić, Kemal, *Stanovištvo kadiluka Bijeljina. Knj. 3: prema popisu stanovništva osmanske uprave iz 1851. godine*, BZK Preporod, Sarajevo, 2023.
10. *Opširni popis Bosanskog sandžaka iz 1604. godine*, sv. I/2, obradio: Adem Handžić, Bošnjački institut Zürich – Odjel Sarajevo i Orijentalni institut u Sarajevu, Sarajevo, 2000.

STUDY OF THE DEMOGRAPHIC SKETCH AND TOPONYMOUS AND ANTHROPONYMOUS CHARACTERISTICS OF THE OTTOMAN CENSUS OF THE POPULATION OF KADILUKA ZENICA IN 1850

Abstract

The article points to the basic data on the population of Zenica based on the Ottoman census of the Zenica Qāżā from 1266/1850 year with reference to the collective checklists for the payment of fees/compensation for not serving military service (bedel-i 'askeriyye). First of all, attention is drawn to the census units that were located in the most important urban and rural settlements in Zenica and its surroundings. The detailed 1850 census is presented, including the approximate number of homes in each enumerated place and the number of males counted. Separate statistics for populated units inhabited by certain religious groups were first provided, and in a subsequent analysis, a summary overview of the data was provided, since the Muslim and non-Muslim populations were recorded in separate census books. A special attempt was made to showcase the people of Zenica, focusing only on the most well-known quarters at the time. The significance of the Ottoman population census from 1850 for demographic research as well as the study of Zenica toponymy and anthroponymy is highlighted in the second section of the paper.

Keywords: *historical demographics, onomastics, toponymy, anthroponymy, Bosnia, Ottoman censuses, 19th century,*

UDK 130.2
Pregledni rad

Aysun Aydin

KÜLTÜR VE ANLAM: FELSEFİ BİR SORUŞTURMA

Özet

Çağımızda pek çok farklı disiplinin bakış açısıyla farklı kültür kavramsallaştırmaları ile karşılaşıyoruz. Bir yanda tarih, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi disiplinler kültür kavramını insanın değer üretimi ve bu değerlerin sonraki kuşaklara aktarımı çerçevesinde değerlendirmektedir. Diğer yanda ise politik açıdan kültür kavramı bu değerlerin toplumsal siyasal bağlamda yeri ve kimlik ile ilişkisi temelinde ele alınmaktadır. Öte yandan yirminci yüzyıl felsefesinde insanın hem biyolojik hem sosyal tüm yaşam pratiklerini içeren ve yaşam dünyası kavramı ile ifade edilen ontolojik kültür tanımı öne çıkmaktadır. Felsefi bağlamda kültür, insan yaşamının statik bir ürünü olmaktan çok, insan yaşamının tüm öğelerini kapsayan, değişen ve dönüşen bir yaşam alanıdır. Özellikle fenomenolojik yaklaşım kültür kavramını insanın dünya ile etkileşimsel ilişkisi ve yaşam dünyası kavramı zemininde ontolojik bir kavram olarak sunmaktadır. Bu bakış açısı, kültürü hem doğal-tarihsel süreçlerle, hem insanın oluşturduğu toplumsal yapı ve kurumlarla hem de insanın yaşam pratiklerinden çıkan semboller ve anlamlarla özdeşleştirir. Buna göre kültür hem çok kapsamlı, hem çok anlamlı hem de dinamik bir kavramdır. Bu bağlamda kültür insanın pratik yaşamının tüm öğelerini ve bu öğelerin anlam dünyasındaki temsillerini de içerir. Kültür sanatsal, dinsel, sosyal ve ahlaki şemalar oluşturur ve anlam bu şemalarda ortaya çıkar. Buna göre, insan yaşamının etkileşimsel-deneyimsel niteliği hem kültür dünyasını hem de anlam dünyasının zeminidir. Kültürün bu şekilde etkileşimsel bir yaşam alanı olarak ele alınması, hem felsefi açıdan hem de diğer disiplinler açısından yeni ve farklı bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın öncelikli amacı insanın dünya ile ilişkisini bu kavramsal çerçeveyi temel alarak açıklamaktadır. Bu çalışmanın ikinci amacı ise, özellikle Eugene Gendlin'in fenomenolojik yaklaşımı temel alınarak, kültür ve anlam nosyonlarını ve bu iki nosyonun ilişkisini felsefi zeminde değerlendirmek ve analiz etmektir.

***Anahtar Kelimeler**: kültür, anlam, deneyim, fenomenoloji, dil.*

GİRİŞ

Kültür insanlık tarihi boyunca, insanın hem gelişimini ve değişimini, hem de uygarlık olarak tanımladığımız tüm düşünsel ve pratik yaşama dair üretimlerini ifade eden ve temsil eden bir kavramdır. Bu bakımdan kültür kavramı oldukça kapsayıcı, çeşitlilik içeren ve pek çok farklı bakış açısıyla farklı şekillerde değerlendirilebilecek önemli bir kavramdır. Farklı disiplinler ve farklı teoriler, kültür kavramını hem biyolojik bir organizma olan insanın yapıp etmelerini yani eylemini, hem de rasyonel bir varlık olan insanın entelektüel üretimlerini temel alarak tanımlarlar. Bu açıdan kültür kavramı, genel olarak tüm sosyal bilimler alanının temel kavramlarından biri olduğu gibi, özel olarak felsefe disiplinin etik, estetik ve siyaset alanlarının doğrudan odaklandığı bir kavramdır.

Öte yandan kültür sürekli olarak değişen ve bu değişimi yarattığı kurumlar aracılığı ile sürekli olarak canlı tutan bir olgudur. Başta sanat, din ve dil gibi kültürel kurumlar olmak üzere, insan yaşamının pek çok öğesi kültür tarafından içerilir ve değişim içinde yansıtılır. Bu anlamda, kültüre dair her tanımlama veya açıklama insanın dünya ile her türden ilişkisini temsil eder, ya da belirli bir açıdan insan yaşamının temel öğelerini içerir. Bu bağlamda kültür kavramını ele alan her yaklaşım, insanın hem tarihselliği içinde hem de mekansallığı içinde dünya ile kurduğu ilişkiye değinmek, bir açıdan bu ilişkiyi yansıtmak durumundadır.

Bu bağlamda, felsefi zeminde kültür kavramının ele alınışı, ister doğa içinde bir varlık ister dünya karşısında bir özne olarak konumlanmış olsun, insanın dünya ile karşılaşması, dünyaya katılması ve dünyayı kurması (inşa etmesi) kabulleri temelinde şekillenmiştir. İnsanın dünya ile bu ilişkisi iki yönlüdür. Bir taraftan dünya içinde, olaylar ve olgular aracılığı ile şekillenen, değişen ve dönüşen bir insan vardır, diğer taraftan dünyayı değiştiren ve dönüştüren bir özne vardır. Bu karşılıklı etkileşim, fenomenolojik perspektiften, en genel ifadeyle "yaşam dünyası" kavramı ile karşılanır ve kültürü meydana getiren temel zemindir.

Felsefi zeminde, insanın dünya ile ilişkisi bağlamında ele alınıp tanımlanabilecek olan bir başka kavram da anlamdır. Elbette çok farklı anlam kuramları, özellikle de 20. Yüzyılın ikinci yarısında analitik felsefe geleneği ile öne çıkan mantıksal deneyci yaklaşımlar söz konusudur. Ancak, anlamı dil ve dünya karşıtlığı zemininde bir temsil ilişkisinde aramak yerine, insanın dünya içindeki etkileşimsel varlığı ve anlam atfeden özne oluşu zemininde aradığımızda farklı bir anlam kavramsallaştırması ile karşılaşırız. Bu açıdan, özellikle 20. Yüzyıl fenomenoloji geleneği açısından baktığımızda, yaşam dünyası kavramı, insanın kültürel üretim alanının zemini olduğu gibi, aynı zamanda anlam dünyasının da zeminidir. İnsan içinde bulunduğu dünya ile etkileşimi sonucu kültür ürettiği gibi, anlam atfeden bir varlıktır. Bu nedenle kültür ve anlam pek çok açıdan bir arada şekillenen, bazı açılardan ayrı düşünülemeyen ve iç içe geçmiş kavramlardır.

Fenomenoloji perspektifinden kültür ve anlamın bu iç içe geçmiş ve hatta birbirlerini biçimlendiren yönü, bu iki kavramın insanın yaşam dünyasının temel karakterleri olması bakımından önemli ve felsefi sorgulamaya değer bir konudur. Bu bağlamda, bu çalışmanın öncelikli amacı, kültür ve anlam kavramlarının hem bir arada hem de insanın dünya ile ilişkisini anlamak ve açıklamak bakımından değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmede, Eugene Gendlin'in yaklaşımı temel alınacak ve düşünürün anlamın başta kültür olmak üzere insanın tüm yaşamsal pratikleri içindeki örtük ve önsel varlığına dair sunduğu fenomenolojisi değerlendirilecektir.

KÜLTÜR KAVRAMI VE TEMEL ÖĞELERİ

Geleneksel olarak, kültür kavramının tanımlanmasında iki farklı bağlam öne çıkmaktadır. Her ne kadar hem çok çeşitli öğeler içermek bakımından çoklu ve bu öğelerin zamana, mekana ve çevresel faktörlere göre değişken olması bakımından göreceli bir kavram olsa da, kültür kavramının öncelikli kaynağını göstermek açısından bu iki bağlamın tanımlanması önemlidir. Öte yandan bu iki bağlam arasında bir karşıtlık ya da birbirini dışlama durumu da söz konusudur. Birinci bağlam kültür kavramının tanımını tarihsel ve sosyal bir temelde sunarken, ikinci bağlam biyolojik, psikolojik ve bireysel bir temelde sunar (Darnel, 1997: 44). Bu ayrım bizi, kültürün bir organizma olan birey ve bireyin eylemleri temelinde, daha çok somut üretimleri ve pratik zeminde mi tanımlanması gerektiği, yoksa sosyal bir yapı içinde daha çok teorik açıdan semboller, değerler, yan anlamlar ve dilsel temsiller zemininde mi tanımlanması gerektiği sorusuna veya felsefi sorununa götürür (Aydın, 2024: 259). Kültür kavramına dair bu düalizm, kültürün kaynağı olan insanın ontolojik statüsüne ve kültür üreten özne olarak insanın dünya ile ilişkisine dair bir düalizmdir. Aynı zamanda bu düalizm, insan ve dünya veya insan ve doğa arasındaki temel felsefi ayrımı ya da karşıtlığı da temsil etmektedir. Dolayısıyla, kültür kavramı üzerine yürütülecek olan felsefi bir soruşturma, bir sonraki bölümde ele alınacağı gibi, bu düalizmi aşma çabasının olanaklılığını sorgulamalıdır.

Kültür kavramının temel öğelerini bu düalizminin tarafları üzerinden ancak bu öğeleri karşıt şekilde konumlandırmadan düşündüğümüzde, karşımıza hem bireysel hem toplumsal, hem biyolojik hem sosyal, hem doğrudan ve pratik hem sembolik ve teorik öğeler çıkacaktır. Dolayısıyla, kültürü bu öğelerin bir sentezi ve sembolik taraf ile pratik eylem tarafının birliği ya da biraradalığı olarak görmek de mümkündür ve geleneksel görüşlere karşı bu bakış açısının gerekliliğini savunan görüşler vardır. Örneğin Richard Schacht, kültürün insan yaşamını çok boyutlu ve kompleks bir şekilde temsil ettiğini dile getirirken, bu çok boyutluluğu "biyolojik ve fizyolojik, sosyal ve kültürel, psikolojik ve deneyimsel" boyutların kompleks biraradalığı

olarak tanımlar (Schacht, 1990: 174). Schacht aynı zamanda bu biraradalığın ancak felsefi bir bakış açısıyla kavranabileceğini ve felsefi antropolojinin gerekliliğini dile getirir. Bu bağlamda, geleneksel antropolojik yaklaşımlardan farklı olarak, felsefi antropoloji bize bütünsel ve kapsayıcı bir kültür kavramı sunar. Buna göre, kültür kavramının felsefi tanımı insan yaşamını biyolojik, psikolojik, sosyal ve tarihsel tüm öğelerini kapsadığı gibi; insanın hem biyolojik evrimsel doğasına uygun şekilde hem de kültürel evrimine uygun şekilde inançlarını, değerlerini, bedenli varlığını ve tüm deneyimsel bağlarını anlam dünyasıyla da ilişkilendirerek sunar (Aydın, 2024: 261).

Bu kapsayıcı kültür tanımı, daha önce değinildiği gibi, insanın dünya karşısındaki ontolojik statüsüne dair bir bakış açısını ifade ettiği gibi, bu insanın niteliklerini de, yani nasıl bir kültürel insan tanımladığımızı da en kapsayıcı bakış açısıyla sunar. Buna göre insan sadece düşünen, anlam üreten ve dünyaya anlam atfeden, semboller, işaretler ve dil geliştiren rasyonel bir varlık değil, bedeniyle deneyimleyen, bedeniyle sanat ve semboller üreten ve doğa içinde yaşayan bir organizmadır. Dolayısıyla kültür kavramının öğeleri bu iki yönlü kapsayıcılıkla ve felsefi bir sentez olarak tanımlanmış olur.

Kuşkusuz, insanı salt bir bilme nesnesine dönüştürülen dünyanın ya da doğanın karşısında salt bir bilen özne olarak konumlandıran felsefi tutumlar, yukarıda sözü edilen antropolojik düalizmi aşmak için bir çaba göstermeyeceklerdir, çünkü zaten aynı düalizmi felsefi zeminde devam ettirmektedirler. Bu nedenle, kültür kavramının felsefi ele alınışında hem ontolojik hem de epistemolojik bağlamda özne-nesne ya da ben-dünya düalizmini temsil eden yaklaşımlara karşın, başta zihin-beden düalizmi olmak üzere her türden düalizmi reddederek insanın dünya ile ilişkisini etkileşim, katılma, deneyim kavramları temelinde yeniden kurmaya çalışan yaklaşımlar, özellikle de fenomonenolojik yaklaşım öne çıkmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmanın felsefi soruşturması da, düalizmlerden arınmış felsefi tutumların temel kabul ve iddiaları temelinde olacaktır.

ANLAM VE KÜLTÜR

Fenomenolojik yaklaşım, öncelikli olarak düşünce tarihinin iki kutuplu kabul ve kavramsallaştırmalarına karşı çıkarak, öznenin deneyim aracılığı ile dünya ile karşılaşmasını ve dünya ile sürekli etkileşimde bulunmasını felsefenin merkezine alır. İnsan çevresi ile sürekli etkileşim içindedir ve çevresi ile birlikte var olan bir varlıktır. Buna göre, insan çevresi aracılığı ile değişen, dönüşen, çevresine alışkanlık geliştiren, bedeniyle çevresine yönelen, bedeniyle çevresindeki akışa katılan bir varlıktır. Dünya ile bu karşılaşma basittir, dolayımsızdır ve

temsilsizdir (Zahavi, 2020: 19). İşte insanın dünya ile etkileşimsel deneyim aracılığı ile bu karşılaşması; anlamı ve anlam aracılığı ile kültürün tüm öğelerini ortaya çıkarır. Dil, sanat, din, semboller, sinyaller, mitler, kodlar, sosyal etiketler ve sosyalleşme tarzları kültürün öğeleri olarak bu etkileşimden çıkan anlamda yatarlar. Bu bağlamda etkileşimsel deneyim anlam ve kültürün biraradalığının kaynağıdır ve bu deneyimde insanın sahip olduğu tüm nitelikler birlikte var olurlar. Bu birlikte var oluş durumu, insanın ayrımlara maruz kalmaksızın, dünya ile dolayımsız ve karşılıklı ilişkisini yani etkileşimselliğini ifade eder.

Öte yandan fenomenolojik yaklaşım, insan yaşamının temel öğeleri olan doğal dünya ve kültür dünyası arasında da bir ayrım yapmaz. Daha önce sözü edilen geleneksel iki kutuplu yaklaşımın biyolojik olan ile sosyo-kültürel olan arasında yaptığı ayrım, insanın üretimleri açısından doğal alan ve kültürel alan ayrımının da kaynağıdır. Ancak bu ayrım da, iki kutuplu zihniyetin yarattığı dilin bir sonucudur. Buna karşın, fenomenolojik yaklaşım, özellikle de Eugene Gendlin, yaşamın öğeleri ile kültürün öğelerinin ayrılamayacağını ve yaşam deneyiminin ya da yaşam dünyasının tek düzlemi olduğunu ifade eder. İnsan doğa deneyimini semboller ve şemalarla, en çok da sanatla ve dille sosyal ve kültürel dünyasına taşır (Demeshchenko, 2021:48). Gendlin'e göre, semboller, şemalar ve dilsel tüm ifadeler anlamı oluşturur ve hepsi hem biyolojik hem kültürel bir varlık olan insanın dünya içindeki deneyiminden doğar (Aydın, 2020:490). İnsan sembolleştirmeller yaparak ve şemalar kurarak "sanatsal formlar, felsefi yollar, dini kodlar, sosyal kalıplar, ahlaki değerler ve ritüeller" oluşturur (Gendlin, 1962:4-5).

Böyle bir kavramsallaştırma üzerine Gendlin, kültürün ve yaşamın tüm öğelerini kavrayabilmemiz için, yeni bir felsefi başlangıç noktası önerir. Bu başlangıç noktası kavramlarla, etiketlerle, mantıksal şemalarla ve varsayımlarla belirlenmiş ve sabit bir felsefe olmamalıdır. Kültürün temel öğeleri pratik, dinamik ve bütünseldir ve bu öğeler ancak deneyim zemininde anlaşılabilir. Gendlin için, varsayıma dayanan kavramsal formlardan kurtulup deneyimsel zeminde düşünebildiğimiz zaman yeni bir felsefi düşünce yakalamış oluruz (Gendlin, 1962:5). Deneyim aracılığı ile oluşan ve dünya ile karşılaşmayı dolayımsız olarak ifade eden semboller ve şemalar hem anlamı hem de kültürü yaratır. Gendlin bunu şu şekilde dile getirir; "bilginin mantıksal ve işlevsel boyutunun yanı sıra, doğrudan hissedilen deneyimsel boyutu da vardır. Anlam sadece şeyler hakkında değildir ve sadece belirli bir mantıksal yapı değildir, aynı zamanda hissedilen deneyimi de içerir" (Gendlin, 1962:1).

Gendlin için, bütün semboller, şemalar, etiketler ve tanımlarımız hissedilen deneyimlemede (*felt-experience*) örtük olarak var olan düşünüm-öncesi (*pre-cognitive*) bir anlam içerir. Deneyimde sadece hissedilen ve henüz semboleştirilmemiş, "dilin ötesinde" (Sharma 2011:

181) olan bu örtük anlam, sembollerle dilde ve kültürde açığa çıkar. İşte kültürün tüm öğeleri de bu sembolleştirilmiş anlamın ifadesidir. Gendlin'in bedensel deneyimde örtük olan anlamın sembollerle açığa çıkarılması düşüncesi, bir bakıma düşünürün geleneksel kavrayışı tersine çevirmesidir. Çünkü Gendlin'e göre, rasyonel öznenin varsayılan, önceden belirlenmiş ve mantıksal dizgeyi temsil eden kavramsal şemaları, kültürü doğru şekilde yansıtamayacağı gibi, yalıtılmış kültürel öğeler ve bütünsel olmayan bir anlam ortaya çıkaracaktır. Fenomenolojik yaklaşım ve Gendlin için, geleneksel felsefenin çıkmazı tam da bu yalıtılmış ve iki kutuplu şema ve sembolleştirmelerdir. Oysa, insanın dünya ile bedensel deneyimi sembolleştirilmemiş, kavram-öncesi ve düşünüm-öncesidir ve bu nedenle bütünsel anlam bu deneyimde başlar. Bu nedenle anlamın, dilin ve kültürün analizi bu bedensel ve kavram-öncesi noktadan başlatılmalıdır (Gendlin, 1999:80).

Dile ait olan ve kültürel olarak üretilen kavramsal kalıpların hepsi; "ayrımlar, farklar, karşılaştırmalar, benzerlikler, genellemeler, şemalar, şekiller, kategoriler, kavrayışlar, kültürel ve sosyal biçimler…" (Gendlin, 1997:3) deneyimde örtük olarak bulunur ve bu nedenle bedensel deneyim kavramların ve dilin ötesinde ve kavramları aşan bir konumdadır. Burada ifade edilmek istenen, geleneksel yaklaşımda kavramlara yüklenen düşünüme ait olma, rasyonel olma ve mantıksal şemaya ait olmak gibi özelliklerin aslında geçerli olmadığı ya da bir nevi düşünüm öncesi bedensel deneyimde örtük olduğudur. Deneyimde örtük olan anlam ve kavramlar bu aşamada belirsizdir, ancak bedenin deneyim aracılığı ile dünyaya tepki vermesi sonucu belirli hale gelir. Beden dünyaya "deneyimsel tepki (*experiential response*)" (Gendlin, 1968:210) verir. Bu deneyimsel tepki, dünya ile karşılaşmanın tüm boyutlarını; hem düşünüm-öncesi ve kavram-öncesi olanı hem de anlamı ve kültürü içerir.

Özetle, Gendlin'in *Örtük Felsefe* ve *Yeni Fenomenoloji* olarak adlandırdığı bu bakış açısı, "düşünsel ve kavramsal anlama ile başlayan bir felsefi tutum yerine, bedensel ve deneyimsel bir hissetmeyi başlangıç noktası olarak alan bir felsefi tutumu önerir" (Aydın, 2020:497). Böyle bir felsefi tutum, bu çalışmada dile getirilen kültürün tüm öğelerini de kapsayan bir tutumdur.

SONUÇ

Kültür gibi çok boyutlu bir kavramı, tek bir disiplin temelinde ele almak ya da tek bir disiplinin kavram ve kabullerine indirgemek olanaklı değildir. Kültür antropolojiden psikolojiye, sosyolojiden tarihe pek çok disiplinin konu edindiği ve üzerine söz söylediği bir olgudur. Ancak, felsefe disiplini söz konusu olduğunda, kültürün kavramsal boyutu ve insanın yaşam dünyası açısından yeri ve önemi diğer disiplinlerden farklı bir şekilde öne çıkar. Bu fark, felsefi bakış açısının kültür kavramını pek çok kavramla ilişkilendirebilmesi ve insanın dünya ile ilişkisi temelinde ontolojik bir soru olarak da ele alabilmesidir. Kültür kavramı, insanın dünya

karşısındaki ya da içindeki varlığına dair felsefi sorgulamadan bağımsız açıklanamaz. Bu nedenledir ki, felsefi sorgulamanın bir gereği olarak Felsefi Antropoloji disiplini ortaya çıkmıştır.

Felsefi sorgulamada, kültüre insanın diğer entelektüel üretimlerinden ayrı bir yer vermeyen ya da kültürü pratik yaşamsal öğelerle özdeşleştirerek felsefi teorinin dışına iten yaklaşımlar olduğu gibi, kültürü insanın dünya ile ilişkisinin temel öğelerinden biri olarak ele alan yaklaşımlar da vardır. Birinci türden yaklaşımlar düşünce tarihinin iki kutuplu kabulleri çerçevesinde sürdürülen düalist bakış açısını kültür dünyasının tanımlanması açısından da devam ettirirler. Buna karşın, düalizm karşıtı olan ikinci türden yaklaşımlar, örneğin fenomenoloji geleneği gibi, kültürü insanın dünya ile deneyimsel karşılaşmasının ve deneyim zemininde oluşan yaşam dünyasının bir öğesi ya da bir boyutu olarak tanımlarlar. Aynı zamanda, kültürü deneyim zemininde ortaya çıkan semboller, ritüeller, mitler, sanatsal üretimler ve değerler gibi anlam dünyasının öğeleri ile de özdeşleştirirler. Bu anlamda, kültürü insanın içinde bulunduğu doğa ve doğa aracılığı ile sürekli değişen, canlı ve etkileşimsel bir deneyim alanı ile de özdeşleştirmiş olurlar. Bu açıdan baktığımızda kültür, insanın yaşam dünyasının diğer öğelerinden yalıtılamaz, aynı zamanda indirgenemez ve belirlenemez bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bu şekilde sunulan bir kültür kavramı, insanın yaşam dünyasının çok boyutlu ve değişken yanını temsil etmek bakımından değerli bir kavram ve felsefi zeminde tartışılması açısından önemli bir konudur.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2024). Phenomenology and Pragmatism: On the Philosophical Conceptualization of Anthropological Culture. *Beytülhikme International Journal of Philosophy*, 14(1): 257-274.
- Aydın, A. (2020). Örtük Felsefe: Eugene Gendlin ve Deneyimsel Fenomenolojisi. Kaygı, 19(2): 485-499.
- Darnel, R. (1997). The Anthropological Concept of Culture at the End of the Boasian Century. *Social Analysis: The International Journal of Anthropology*, 41(3), 42–54.
- Demeshchenko, V. (2021). Socio-philosophical Context of the History of the Culture and Anthroplogical Paradigm . *The Culturology Ideas*, 40, 44–56.
- Gendlin, E. (1999). Implicit Entry and Focusing. *The Humanistic Psychologist*, 27/1: 80-88.

- Gendlin, E. (1997). How Philosophy Cannot Appeal to Experience, and How It Can. *Language Beyond Postmodernism: Saying and Thinking in Gendlin's Philosophy*, (ed., David Michael Levin). Evanston&Illinois: Northwestern University Press.
- Gendlin, E. (1968). The Experiential Response. *Use of Interpretation in Treatment*, U.S.A.: Grune & Stratton, Inc, 208-227.
- Gendlin, E. (1962). *Experiencing and the Creation of Meaning: A Philosophical and Psychological Approach to the Subjective*. Evanston&Illinois: Northwestern University Press.
- Schacht, R. (1990). Philosophical Anthropology: What, Why and How. *Philosophy and Phenomenological Research*, 50, 155–176.
- Sharma, R. (2011). Carrying Forward: Explicating Gendlin's Experiential Phenomenological Philosophy and Its Influence on Humanistic Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 51(2): 172–194.
- Zahavi, D. (2020). *Fenomenoloji: İlk Temeller*. (çev., S. Bayazit), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

CULTURE AND MEANING: A PHILOSOPHICAL INVESTIGATION

Abstract

In our age, we encounter with different conceptualizations of culture from the perspectives of different disciplines. On the one hand, the disciplines of history, sociology, psychology and anthropology evaluate the concept of culture within the frame of both the production of values and transfer of these values to the next generations. On the other hand, political perspective evaluates the notion of culture based on the place of these values in social-political context and the relation of culture and identity. However, in the philosophy of twentieth century the ontological definition of culture becomes prominent, which involves all biological and social practice of human being and is stated as the notion of world of life. Culture, in philosophical context, is a field of life that changes and transform continuously and includes all elements of human life, rather than being a static production of human life. The phenomenological perspective, especially, presents the ontological concept of culture on the ground of the concept of world of life and of the interactional relationship between human being and the world. This perspective identifies the culture with both the natural-historical processes, and the social structure and institutions and also symbols and meanings that derived from life practices of human being. According to this, the culture is a comprehensive, multiple meaning and dynamic concept. In this respect, the culture includes all features of practical life and the representations of these features in the world of meaning. The culture constitutes aesthetic, religious, social and moral schemes and the meaning arises from these schemes. According to this, the interactional-experiential characteristic of human life is the ground of both the world of culture and the world of meaning. This approach, which takes culture as an interactional field of life, provides a new and different conceptual framework in terms of both philosophy and other disciplines. Accordingly, the primary aim of this study is to explain the relation of human beings with the world based on this conceptual framework. On the other hand, the second aim is to evaluate and analyze the notions of culture and meaning and the relation of them on the ground of philosophy, especially based on Eugene Gendlin's phenomenological perspective.

Keywords: *meaning, experience, phenomenology, language, culture.*

UDK 821.512.161.09-32 Tanpınar, A. H.
Izvorni naučni rad

Melinda Botalić
Nadira Žunić
Kadira Alić

Čitanje Tanpınarovih pripovjedaka iz perspektive psihoanalitičke književne kritike

Sažetak

Ovaj se rad bavi psihoanalitičkim pristupom pripovijetkama jednog od najutjecajnih turskih pisaca, Ahmeta Hamdija Tanpınara. U radu se teži identificiranju središnje misli teksta da bi se ona potom problematizirala s aspekta psihoanalitičke epistemologije. Pripovjedački opus A. H. Tanpınara bit će čitan uz pretpostavku da su vrijednosti univerzalne, da je ono o čemu se piše neovisno od konteksta, ali i da smisao nije uvjetovan namjerom pisca. Korpus rada predstavlja knjiga u kojoj su sabrane sve pripovijetke koje je Tanpınar napisao. U radu ćemo se služiti i iskustvima dekonstrukcije, feminističke književne kritike, naratologije i teorije o konstituiranju subjekta jer uvodi pojam drugog koji je u vezi s problematiziranjem identiteta, a što je jedna od ključnih tačaka Tanpinarovog književnog opusa.

Ključne riječi: *Ahmet Hamdi Tanpinar, psihoanaliza, pripovijetke, identitet, drugo*

Uvod

Ahmet Hamdi Tanpınar turski je pisac koji je djelovao u prvoj polovini XX stoljeća, odnosno u periodu u kojem su se u Evropi već odavno ustalili književni i književnoteorijski pravci poput formalizma, novog kriticizma, psihoanalitičke književne kritike i drugih, a nazirali se pravci pod utjecajem fenomenologije, kao i tokovi egzistencijalizma. Taj je period na polju književnosti u Turskoj predstavljao doba nesigurnih koraka prema istim tim pokretima i pravcima, ali pod jakim utjecajem bogate tradicije divanske književnosti. U jednom takvom vremenu malo je umjetnika u Turskoj u svojim djelima moglo uspješno primijeniti postavke modernih tokova, a jedan od rijetkih upravo je Tanpınar. On je pisac koji pripovijeda o poimanju života izvan realnosti, o zabludama pojedinaca i o ličnim pobunama čovjeka do kojih je došlo usljed ekonomskih, socijalnih ili bilo kojih drugih problema koje donosi život. U

njegovim pripovijetkama zatičemo priču o slomu unutrašnjeg svijeta junaka, o njihovom bijegu od stvarnosti i o pronalaženju utočišta u svijetu snova. U ovim pripovijetkama koje uglavnom istražuju veze između stvarnosti i mašte/sna uvijek prevladavaju snovi. Njegovi su junaci osobe koje život prihvataju kao neobičan san i koje ga žive daleko izvan svakodnevnih pitanja, problema i borbi. Ove osobe nastoje pobjeći od momenta u kojem jesu, tako što zalaze u svoj unutrašnji svijet. Inspiraciju za svoje pripovijetke u kojima se san i java preklapaju, Tanpınar crpi iz vlastitih uspomena, svog unutrašnjeg svijeta, te iz sudbina svojih poznanika, čija ga duševna stanja interesiraju više nego sam način života. Također, element vremena nalazi se u centru svih unutrašnjih borbi i on se kod Tanpınara razrješava kao konstantna zamjena svjesnog i nesvjesnog, sna i jave, sadašnjosti i prošlosti, realnosti i uobrazilje, a ponekad, čak, i prisebnosti i raznih psihotičnih stanja. Ahmet Hamdi Tanpınar pisac je koji je fikciju prihvatio kao princip života, odnosno, kao temelj svog života. "Pisac koji je u apsurdu išao do kraja i koji je, koliko god je to bilo u njegovoj moći, nastojao i sam sebe pretvoriti u fikciju"[1] (Oğuzertem 2000: 112). On je umjetnik i intelektualac koji je podjednako dobro poznavao i valorizirao kulturu i naslijeđe Istoka i Zapada, te je u svojim djelima uvijek stremio njihovoj sintezi. Književni opus Ahmeta Hamdija Tanpınara, romansijera, esejiste, kritičara, prozaiste i teoretičara spada u sami vrh turske književnosti. Psihoanalitički pristup sadržaju Tanpinarovih pripovjedaka omogućit će nam, prije svega, proučavanje nesvjesne motiviranosti njegovih likova. Psihoanalitičko čitanje se, pored analiziranja "nesvjesnog", bavi i proučavanjem procedura pomoću kojih književni tekst funkcionira.

Psihoanalitička književna kritika ispituje "ona mjesta u tekstu na kojima on kao da izbjegava reći pravo značenje, gdje je ambivalentan i napregnut" (Eagleton 1987: 194) i pažnja joj nije usmjerena samo na napisane riječi, ili riječi koje se često ponavljaju, ona može prodrijeti i ispod ovih očitih stvari i zaviriti u podsvijest teksta. Treba podvući da psihoanalitičko čitanje, iako ukazuje rubno/ekscentrično, nije u funkciji isticanja marginalnog, ono samo pokušava uočiti procese koji nastaju kroz suočavanje centralnih i marginalnih identiteta. Kada je riječ o strukturalnoj razini pripovjedaka, promatrana je iz osnova teorijskog koncepta osnovne narativne strukture koja podrazumijeva četiri plana zahvaljujući kojima se ostvaruje struktura teksta. To su plan junaka/lika, plan pripovjedača/naratora, plan autora i plan čitatelja. Savremene teorije insistiraju da naratora treba promatrati kao inherentni element priče, odnosno kao instancu neodvojivu od teksta. Naratološka teorija pravi razliku između pripovjedača, onog koji priču priča, i autora, onog koji priču piše, mada se često zna desiti da

[1] (Svi citati preuzeti s turskog jezika prijevodi su autorica ovog rada. op.a.)

se funkcija pripovjedača poistovjećuje s autorom. Taj problem rješava pojam "implicirani autor", kojeg je u naratologiju uveo Wayne Booth. Čak i u romanu u kojem se nikakav narator ne pojavljuje stvara se implicitna slika autora koji stoji iza scene, bilo kao reditelj, bilo kao lutkar koji vodi svoje lutke... taj implicirani autor se uvijek razlikuje od stvarnog čovjeka - kako god ga mi zamišljali - koji dok stvara svoje djelo stvara i sliku boljeg sebe, svoje drugo ja (v. Lešić 2005: 307). Dakle, ovim terminom se ustanovljuje razlika između "stvarnog autora" i pripovjedača. S tim što se podrazumijeva da je autor ipak prisutan u djelu preko moralnih i vrijednosnih opredjeljenja koje je moguće uočiti unutar nekod djela. Upotrebom pojma implicirani ustvari se naglašava razlika u odnosu na eksplicitnost uloge pripovjedača čiji se glas u tekstu čuje. Osim toga, pojam „implicirani autor podrazumijeva i jednokratan i intencionalan upis uvjerenja stvarnog (konkretnog, historijskog) autora" (Biti 2000: 23). Na mjestima gdje se u tekstu "čuje" glas impliciranog autora, ustvari imamo upis sudova autora, stvarnog čovjeka. Njegovih pet pripovjedaka koje su bile objavljivane u nastavcima u časopisima skupljene su u knjigu *Abdullah Efendinin Rüyaları* (1943.). Druga zbirka pripovjedaka objavljena je 1955. pod nazivom *Yaz Yağmuru*. Sve njegove pripovijetke, pod nazivom *Hikâyeler,* objavila je 1983. godine izdavačka kuća Dergâh. U ovom radu fokusirali smo se na dvije pripovijetke koje predstavljaju homogeni uzorak na kojem ćemo pokušati prikazati u kojoj mjeri je, iz teorijsko-interpretacijske perspektive, moguće aplicirati psihoanalitičku metodu. Pripovijetke *Tahsin iz Erzuruma* i *Snovi gospodina Abdulaha* poslužit će kao eklatanti primjeri propitivanja slobodne pojedinca u formiranju vlastitog identiteta s aspekta psihoanalize koja se, prije svega, oslanja na Freudov i Lacanov pristup ovoj problematici.

Freud vs. Lacan

Interes za psihoanalizu javlja se još u vrijeme romantizma kada se naglasak stavlja na individualizam kao njenu glavnu odliku, a pažnja se usmjerava na pjesnika, čime se odbacuje tradicionalna vizija da pjesništvo nije ništa drugo negoli umijeće oponašanja stvarnosti (v. Lešić 2005: 42). Početkom dvadesetog stoljeća razvija se psihoanaliza koja je osim propitivanje duše pjesnika, nastojala istražiti i sam duh pjesništva, odnosno otkriti ono nesvjesno. Tada na scenu stupa Sigmund Freud koji je odbacio tvrdnju romantičara da je svijest individue pokretač društvenih aktivnosti pojedinca i toj svijesti (*egu*) je suprotstavio *superego* odnosno savjest, te *id*, to jest mjesto iz kojeg djeluje nesvjesno. Na taj način, Freud je želio dokazati da je ljudska psiha daleko kompleksnija od onog što se dotad smatralo, te da je svijest samo jedan od elemenata koji ima uticaja na naše ponašanje i djelovanje, čime je istaknuo važnost nesvjesnih

dijelova psihe. Psihoanaliza je, prije svega, klinička terapija koju je krajem devetnaestog stoljeća utemeljio Sigmund Freud, a koja je za cilj imala da kroz pričanje (*Talking Cure*) potakne katarzičko pročišćenje pacijenata. Dolaskom psihoanalize i sama književnost poprima novu dimenziju i dublji smisao zbog uvjerenja da priča vodi do katarze stoga i književnost može imati katarzičko djelovanje (Burzyńska, Markowski 2009: 51). Naime, psihoanaliza je psihoterapijska metoda koja na temelju događaja iz prošlosti (osobito ranog djetinjstva) nastoji objasniti sadašnje postupke i misli pojedinca, odnosno njegovo trenutno psihičko stanje. Najvažniji dio psihičkog života pojedinca odvija se u području nesvjesnog, a ono se pomoću psihoanalize nastoji dovesti u svjesno i razriješiti. Budući da izlazi izvan granica svjesnog, odnosno izvan nivoa svijesti, naziva se još i metapsihologija, a ona se smješta izvan okvira dostupnog psihologiji koja istražuje svjest (v. Burzyńska, Markowski 2009: 52). Tvorac psihoanalize Sigmund Freud dokazivao je u svojim djelima da je psihički život čovjeka neprekidan dinamički proces, u kojem se neprestano sukobljavaju i izmiruju svjesne težnje i nesvjesni porivi (Lešić 2005: 43). S druge strane, Lacan koji psihu konstituira preko *Imaginarnog, Simboličkog i Realnog*, u konačnosti iz temelja dekonstruira Freudovo učenje. Lacanovo djelo izvrstan je izvorni pokušaj novog pristupa *frojdizmu,* a vrijedno je za sve koje zanima pitanje ljudskog subjekta, njegova mjesta u društvu i odnosa prema jeziku. Zato je Lacan i zanimljiv književnim teoretičarima (v. Eagleton 1987:177). Lacanovo najglasovitije djelo *Spisi,* ustvari je pokušaj reinterpretacije Freuda u svjetlu strukturalističkih i poststrukturalističkih teorija diskursa. Način na koji *drugome* i *drugosti* pristupa psihoanaliza jeste ono što su mnoge poststrukturalističke i književne teorije integrirale u svoje osnovne postavke za analizu djela. Psihoanaliza tvrdi da je *ja* uvijek već projekcija *drugog*, odnosno rezultat kakve prvobitne i potisnute identifikacije s njime (Biti 2000: 74). Upravo Lacanova teorija subjekta ishodište je ideje o *drugome*/drugima kao odrazu u kojem se zrcali naše ja, gdje ustvari možemo vidjeti sebe samo gledajući njih. Za Lacana ljudsko biće nije/ne može biti autonomno i posjedovati integritet, što je u suštoj suprotnosti s Freudovim psihoanalitičkim učenjem. On je u svom *povratku* Freudu, učinio svojevrsnu rekonstrukciju *frojdizma,* te svoju teoriju izgradio na tvrdnji da ni subjekt ni predstava o njemu nikada nisu cjeloviti, kao da je i nužno decentriran, odnosno, podijeljen između Subjekta i ega, koji su i sami promjenjivi. Prema Lacanu, paralelno sa decentriranim subjektom, postoji i decentrirani *drugi,* s tim da postoje dvije vrste *drugog*. Riječ je o unutarpsihičkoj *drugosti* u interpersonalnim teorijama identiteta. Za ovaj rad su bitne Lacanove teorije identiteta i identifikacije, i teorija o konstruiranju subjekta, a u vezi s njima i teorija važnosti *drugoga* i *drugosti,* jer predstavlja ishodište interpretiranja i teoretiziranja *drugog.* Odnos prema *drugome,* odnosno *drugost,*

iščitava se na nekoliko razina: najprije na razini tjelesnosti *drugoga,* a potom i na razini simboličke figuracije, odnosno na razini egzotizacije/istraživanja *drugog*. Na osnovu glavnih značajki djela Freuda i Lacana može se reći da je psihoanaliza dvojako utjecala na proučavanje književnosti. Kao način intrepretacije, kako je to radio Freud, te kao teorija o jeziku, identitetu i subjektu, čime se bavio Lacan. Nju sačinjava pouzdani metajezik, odnosno pojmovnik koji se, kako bi se razumjelo šta se "stvarno" zbiva, može primijeniti ne samo na književna djela, nego i na druga stanja. To je dovelo do kritike osjetljive na psihoanalitičke teme i odnose. Lacan prikazuje subjekt kao učinak jezika i naglašava ključnu analitičku ulogu onoga što Freud zove prijenos - njime pacijent dodjeljuje analitičaru ulogu autoritativne figure iz prošlosti.

Psihoanalitička perpektiva Tanpinarovih pripovjedaka...

Čitanje u vizuri psihoanalitičke kritike podrazumijeva proces koji teži identificiranju središnje misli teksta da bi se ona potom problematizirala s aspekta psihoanalitičke epistemologije, što smo u ovo radu i nastojali analizirati. Psihoanalitičko čitanje, iako detaljno pregleda rubno/ekscentrično, nije u funkciji isticanja marginalnog, ono samo pokušava uočiti procese koji nastaju kroz suočavanje centralnih i marginalnih identiteta. *Drugo* je svaka *druga* kategorija, bez obzira na spol, koja u odnosu prema središnjoj svijesti teksta utemeljuje razliku. Najjednostavniji model *drugosti* je onaj imagološki i antropološki, u kojem se pod *drugim* podrazumijeva osoba ili grupa ljudi koja se definira kao drugačija (različita) ili, čak, manje vrijedna u procesu konstruiranja, uglavnom, grupnog/kolektivnog identiteta. Između ostalih (rasnog, spolnog, klasnog, kulturalnog, nacionalnog i dr.) postoji i jedna vrsta „balansirajućeg identiteta" koji je izgrađen na naizmjeničnim uključenjima i isključenjima iz pojedinih (socijalnih) sistema, odnosno na preuzimanje i napuštanje uloga što ih oni nude. Nova vrsta identiteta temelji se na diferencijalnom iskustvu „ja sam ono što nisam", odnosno na neumornom distanciranju. Pritom je kvalitet individualnosti to veći što je pojedinac raspoloživiji-disponibilniji, što je manje ovisan o određenom sistemu i sposoban funkcionirati u svima njima po potrebi (v. Biti 2000: 526). Slika/predstava *drugog* uključuje i predstavu o *ja* pored predstave o *drugom*/stranom, to jest da mi *drugog* vidimo kroz sebe. Tako ni pojam *drugi,* ali ni *ja* nisu cjeloviti jedan bez drugog. U hermeneutici *drugi* je promatran kao drugo ja, dok psihoanaliza pojam *ja* tretira kao projekciju *drugog,* odnosno kao rezultat prvobitne i potisnute identifikacije s njim.

Analiza pripovjedaka *Tahsin iz Erzuruma* i *Snovi gospodina Abdulaha* će teći upravo u okvirima ovih postavki kroz propitivanje procesa u kojima se nalaze *ja* i *drugi.* Pripovijetka *Tahsin iz Erzuruma* na prvim stranama donosi informacije o muškarcu po imenu Tahsinu čime

čitatelj stječe dojam da će u priči biti riječi isključivo o njemu, međutim kako tekst odmiče jasno je da je to samo mali djelić mozaika koji kroz priču o *drugom/*drugačijem/zazornom otkriva svu polinomnost svoje strukture. Pripovjedač je sugestivan, razvija gledište o determiniranosti ljudske egzistencije, o *drugom* (pustolovima koji joj prkose) i o ljudima koji prihvataju šta im se nudi i nastavljaju živjeti unutar zadatih normi. Generalno, konstrukcije *drugosti* u bilo kojoj sferi života su ideološki mehanizmi svojstveni ljudskom duštvu/kulturi. *Drugost/drugo* dakle, formiraju sami ljudi, obično u službi neke ideologije, i to na način da pojedinca ili grupu ljudi isključi iz sistema *normalnog.*

Kroz analizu pripovijetke, odnosno lika po kojem nosi naziv, uočeno je da ovdje imamo slučaj autoreferencijalne *drugosti.* Posrijedi je izbor, ma kako čudno zvučalo, kojim se *drugost* predstavlja u odnosu na centralni (kolektivni) identitet - grad Erzurum, njegove stanovnike, ljude uopće. Na ovom mjestu se postavlja pitanje motiva za takav izbor. Manifestna ravan teksta, u nedostatku logičnijeg objašnjenja od strane pripovjedača ili iz usta samog lika, nudi razne odgovore/nagađanja Tahsinovih sugrađana, onih koje smo okarakterizirali kao centralni identitet. S nivoa misli teksta, međutim, kao da prodiru elementi koji predstavljaju protest protiv zadate dužnosti i ostalih nametnutih normi, a potom i spoznaju o ispraznosti ulaganja bilo kakvog truda u generalnom poretku stvari. Splet okolnosti uslovio je da on od reprezentanta postane *drugo.*

> „Navodno je rođen u jednoj imućnijoj porodici iz Erzuruma; završio je pravo u Istanbulu, čak je u par navrata bio angažovan na činovničkoj poziciji. Poslije je kao dobrovoljac otišao u borbu za vrijeme Balkanskih ratova i bio ranjen u Trakiji. Nakon oporavka se ponovo vratio u borbu. Pred kraj rata je sve napustio i otad mu se gubi svaki trag. Dugo vremena se vjerovalo da je umro, a poslije su počele pristizati vijesti o njemu: za vrijeme opće mobilizacije neki njegov kolega iz škole ga je sreo u Tebrizu, stajao je na ulazu u džamiju. Nije uspio porazgovarati s njim jer se pretvarao da ga ne prepoznaje kad mu se ovaj približio. Drugi ga je sreo u Damasku, djelovao je zapušteno i imao pohabanu odjeću. Najprije je od prijatelja zatražio milostinju ne prepoznavši ga, međutim, kad ga je pogledao u lice, bacio je pruženi novac i pobjegao.“ (Tanpınar 1999: 246)

Naime, Tahsin je svojom voljom postao lutalica, te se identificirao s mrtvacem. Odnosno, u konačnici, preostalo mu je *ono što nisam ja,* dakle, *drugo*. Kod svih je izazivao pažnju, najprije jer su njegov stil života i odjeća bili u dijametralnoj suprotnosti s njegovim stavom i širokim znanjem koje je posjedovao, ali i što je odbijao sve pokušaje približavanja drugih ljudi. Stupao je u kontakt samo onda kada bi on to htio, i tada držao govore, dostojne velikih oratora. Za sve

koji su ga promatrali njegovo bi ponašanje moglo izgledati kao inat. Ali čini se kao da su osjetila i neka druga strast upravljali Tahsinom, te je postao (nerazumno) biće koje je izazvalo vlastitu propast, ali usprkos tome nastavlja žrtvovati sve samo kako bi istrajalo u tim emocijama. Kroz priču, kao što je to slučaj i s nekim drugim pripovijetkama Tanpınarovog opusa, na narativnom nivou provlače se motivi ljepote muškarca, ljepote muškog tijela i opčinjenost njime, što se može tumačiti kao prisustvo stvarnog autora i njegovih stavova. Da li će se na njih gledati kao na inskripciju autorove (navodne) platonske homoseksualnosti ili čisto kao detalje kojima se pisac služio pri opisivanju, u zavisnosti je od vizure iz koje se promatra.

Kako su za analizu uzete i postavke Frojdove psihoanalize, uz *lakanovsku,* pretpostavka je da su iz misli teksta/nesvjesnog na površinu isplivali latentni sadržaji. Mračan kolorit jednog historijskog događaja i stvarnog mjesta, te miješanje elemenata od kojih su sastavljeni služe kao podloga za dublju poruku teksta: „Zabluda, reče... Život nije ništa drugo do kasida spjevana u čast smrti.“ (Tanpınar 1999: 261). Zemljotres, iako historijska činjenjica, u okviru ove pripovjesti može se promatrati kao metafora *gubitka tla pod nogama*, rušenje svih ideala i uvjerenja koje je čovjek/pripovjedač/implicitni autor dotad imao: „Na moru smo uvijek na oprezu; znamo da more za ljude ne predstavlja koncept kome se može vjerovati... Međutim, zemlja nije takva; zemlja je element u koji ljudi imaju najviše povjerenja. Njemu pripajaju svoju sreću, prosperitet i sigurnost. Kad se zemlja trese sva sigurnost je narušena, postaje ozbiljno kao što je to nož u leđa od strane prijatelja“ (Tanpınar 1999: 251).

Motiv borbe koji se provlači kroz cijelu priču između Erosa i Thanatosa, elemenata zemlje i vode, svjetla i tame, optimizma i pesimizma, (samo)obmane i jasnog sagledavanja stvari, demaskira se kao simbolika povjerenja i izdaje, tačnije, uvjerenja i reevaluacije. Pripovjedaču će se, nakon razgovora s „ludim“ Tahsinom, čije ime je, također, znakovito, utoliko što znači, između ostalog, popravljanje, odnosno, oplemenjivanje, otvoriti novi horizonti i pogledi na svijet. Naime, uloga *drugog* grada i svojih sugrađana koju je izabrao Tahsin poslužila je u još jednu svrhu - da bi se pripovjedač samjerio s njim - shvatajući u posljednji čas da on posjeduje karakteristike upravo *idealnog drugog.* Nakon što je omogućio ogledanje ova dva entiteta u sebi, *drugi* ponovo iščezava.

Naposljetku ostaje pripovjest koja je transfer univerzalnog poretka - Tahsin iz Erzuruma kao glas savjesti/superega koji opominje čovjeka/ego da on nije najvažniji na svijetu, štaviše, da je samo jedan beznačajan dio svakodnevice. Treba shvatiti da je slabašan i da su svi njegovi napori uzaludni - vrijeme neumitno prolazi, teče prema kraju, još od početka života - i da se, kada čovjeka nestane, ništa u poretku stvari ne mijenja.

Druga pripovijetka *Snovi gospodina Abdulaha* kompleksan je tekst, kako u tematskom tako i u strukturalno-kompozicijskom smislu. Ona je ravan na kojoj se mozaikom različitih priča gradi pripovijest o nesreći čovjeka koji je *drugo* u odnosu na ljude oko sebe. Priče proizvode jedan zaseban svijet priče u priči i ovdje se može razdvojiti najprije okvirna priča u kojoj se nalaze opisi uživanja, opijanja u nekom restoranu i zabavljanja pet muškaraca, od kojih je jedan i glavni lik. Ostale priče uvodi komentar da je glavni lik počeo promatrati ljude oko sebe, kao da se, interesantno, „probudio iz čudnog i teškog sna“ (Tanpınar 1999: 163).

Među najvažnijim elementima Freudove psihoanalize koje je ovdje važno istaknuti upravo su snovi, a koji za njega predstavljaju „kraljevski put u nesvjesno“. Traume se realiziraju i u snovima – koji su istinski prikaz Freudovog *nesvjesnog* – likova oboljelih od neurotičnih poremećaja. Ovi bolesnici redovito u svojim snovima obnavljaju traumatsku situaciju; tamo, gdje se događaju napadi histerijskog oblika koji dopuštaju analizu, ispostavlja se da napad odgovara potpunom premještanju osobe u tu situaciju. Gotovo kao da ovi bolesnici nisu mogli nadvladati tu traumatičnu situaciju, kao da ona još uvijek stoji pred njima i ovog trenutka, kao neobavljena zadaća, pa mi posve ozbiljno prihvaćamo ovakvo shvaćanje; jer, ono nam pokazuje put do jednog – nazovimo ga tako, ekonomičnog - promatranja duševnih procesa (v. Freud 2000: 292).

Prije nego se priče počnu smjenjivati po principu sukcesije, a donekle i kauzalnosti događaja, pripovjedač se vraća tri godine unazad od noći u kojoj se odvija okvirna priča, da bi prikazao ishodište svega o čemu će kasnije biti riječi.

> „...prije tačno tri godine... u noći koja je od njega načinila posve drugog čovjeka... Abdulah je osjetio da se između njega i drugog svijeta počeo razvijati veoma jak i dubok odnos. Dok je sam u svojoj sobi čekao nepoznatu dragu, koja nikako da se pojavi u njegovom životu, vidio je da se krov zgrade... podigao i da su zvijezde iz blizine koja kao da se mogla dohvatiti, nahrlile u sobu i onda je njegova voljena ušla u sobu koračajući po njima... (Tanpınar 1999: 166)

Sve ovo bi se moglo tumačiti kao san poslije kojeg glavni lik dovodi svoj način života u izravnu vezu sa tim *doživljajem*. Razvoj sumanutosti se nadovezuje upravo na taj san, kao u Jensenovoj *Gradivi,* gdje glavni lik svoje ponašanje, sve događaje, ljude i predmete pokušava “podrediti“, odnosno prilagoditi manifestnom sadržaju jednog svog sna, mada je detalj iz njegovog realnog kojeg je bio zaboravio, bio osnova na kome su se gradila dešavanja u snu. Tekst ne daje informacije o tome da li se nešto slično dešava i Abdulahu, mada svaka sumnja da je riječ o duševno bolesnom čovjeku nestaje sa sljedećim njegovim tumačenjem:

„On je uvijek kao mogućnost prihvatao da ovo lijepo i otmjeno biće... u potpunosti potiče iz nekog drugog svijeta... više nije bio isti čovjek spram univerzuma... Ko zna kakvu sad kaznu, poslije toliko godina, mora platiti zbog nesvakidašnje sreće da je vodio ljubav baš s tom tajanstvenom materijom, čarobnom kćerkom druge zvijezde, umjesto sa nekom običnom ženom od krvi i mesa?“ (Tanpınar 1999: 167-168)

Dodatne informacije koje mogu poslužiti kao potkrepa navedenih stavova imamo svojevrsne *zabilješke* o karakternim osobinama gospodina Abdulaha u kojima stoji kakav je on ustvari. Tu se ukazuje na njegovu čudnu prirodu i na izraženu dualnost njegove ličnosti, a prilično dobro su opisane kategorije *ego/ja/*identitet pojedinačnog bića i *superego/nad ja/*glas savjesti.

„Gospodin Abdulah koji je bio naviknut na povučeni život osjetio je kako se riješio svoje teške ličnosti uskih pogleda, koja mu nije dala da diše i koja ga je obavijala ...sa sve četiri strane... poput željeznog obruča. Uistinu, gospodin Abdulah je bio od one vrste ljudi koji su do kraja života osuđeni da budu oni sami, koji ni u jednom momentu nisu mogli zaboraviti na vlastito biće i koji čak i u trenutcima kad se najviše opuste i prepuste okolini, osjećaju prisustvo jedne druge osobe, ispitivačke, nezadovoljne, surove i koja je skrivena u nekom ćošku, poput podstanara s gornjeg sprata što pomno prati sva dešavanja na spratu ispod. Osjećaju i otrov njenog smješka, i njenu oholost koja uživa omalovažavati i prezirati i svjesni su da potiče duh da se svaki čas nemilosrdno preispituje. Ah taj gospodin Abdulah, stanar sa gornjeg sprata... Ne on nije podstanar, on je vlasnik kuće, njen gospodar i vladar. Siroti gospodin Abdulah, do kraja života će promatrati kako svaki užitak u životu postaje gorak pod pogledima ovog nečujnog promatrača“. (Tanpınar 1999: 161-162)

Iz priča vidimo da su one demonstracija snage želje iz nesvjesnog, odnosno imaginacije (bolesnog) ljudskog uma i kao takve svojevrsna materijalizacija onoga što racionalno mišljenje doživljava kao neobjašnjivo. Vidljivo je, također, da je sve to posljedica neodolijevanja pritisku, tačnije, Abdulah nije mogao podnijeti kad su želje iz njegovog nesvjesnog postale suviše snažne i dospjele u svjesno, uzrokujući mu tako psihičke smetnje poput psihoza i neuroza. Freudova *teorija potiskivanja* upravo se i temelji na tome. Potiskivanje nastupa uvijek kad su impulsi, želje ili uspomene blokirani i potiskivani u nesvjesno pomoću Ja koje na taj način brani svjesno od gubitka njegve integralnosti i stabilnosti (v. Burzyńska, Markowski 2009: 59). On je na momente svjestan da gubi razum i užasnut je jer zna da je to putovanje u jednom smjeru „Pomislio je kako mu je na pleća pao teret koga neće moći ponijeti i postao očajan zbog toga... “Živjeti poput drugih ljudi“ kako je to samo lijepo i dobro“ (Tanpınar 1999: 168). Monotoniju samačkog, dobrovoljno izoliranog života zamjenuje dinamika halucinacija

koje užasavaju Abdulaha. Najprije ugleda čovjeka kako jede tjesteninu, njegova glava odjednom kao odsječena pada na tanjir ispred njega, a onda se ponovo vraća na svoje mjesto nastavljajući žvakati. To se ponavlja u intervalima. Tek sljedeće što je vidio ostavilo je efekat na gospodina Abdulaha i narušilo čaroliju noći koja je do tada, po njegovom mišljenju, proticala u najboljem redu. Skromna, stidljiva žena iz čije se svake mimike lica i pokreta tijela vidi koliko je zaljubljena i predana čovjeku koji je nasuprot nje. U momentu kad glavni lik pomisli kako nema sretnijeg čovjeka od tog, upravo zato što je uspio naći ženu kao što je ova, ugledao je kako noge ispod stola „pričaju svoju priču". Tu se u priči ponovno osjeti prisustvo impliciranog autora, najprije kao upis postavki patrocentričnog duštva gdje je žena uvijek *zazorno/puteno drugo*, a potom i kao glas stvarnog autora koji izražava strah od žena: „Nijedno čudovište, nikakvo komplikovano stvorenje nije moglo toliko prestrašiti koliko žena čije noge govore sasvim drukčije stvari od njenih usana" (Tanpınar 1999: 165). Ako je san nesvjesno ispunjenje želje koja je potisnuta i cenzurisana (Burzyńska, Markowski 2009: 59), onda su Abdulahovi snovi upravo izvor smisla onoga što je nesvjesno. U nizanju svojih snova on, potom, posmatra drugi par.

Vidi ženu koja opet pomno sluša šta joj muškarac nasuprot nje govori, s tim da žena nestaje, a onda se opet pojavljuje. Indikativan je upis kako je postojanje/nepostojanje žene u zavisnosti od muške pažnje, dok je njegovo postojanje suvereno, ali i pored toga glavni ga lik žali poredeći njegovu situaciju sa Sizifovom: „Pomislio je na junaka drevne legende osuđenog da čitavu vječnost gura užareni kamen uz strmo brdo u paklu" (Tanpınar 1999: 171). Nakratko se čini da jasno vidi stvari, mada se može reći da je to zadnji (neuspjeli) pokušaj razuma da prevlada nad halucinacijama. Nakon što ugleda sebe malo dalje od mjesta gdje je sjedio i pokuša shvatiti koji od njih dvojice je stvarni, s prijateljima odluči da je došao red da utaže svoju žeđ za ženskim tijelom. Međutim, ovdje se treba osvrnuti na Freudovo „načelo užitka", za koje je o smatrao da se treba potisnuti „načelom stvarnosti", ali takvo potiskivanje može u pojedinih ljudi, pa i čitavih društava postati suviše snažm i otjerati ih u bolest (v. Eagleton 1987: 102). Da li je upravo ovo momenat kada je za glavnog junaka nastupila neuroza i histerija, ili je pak, krivac odsustvo i uskraćenje seksualne energije.

Svi Abdulahovi pokušaji da ostvari seksualni kontakt sa nekom od žena u nekoliko javnih kuća koje su posjetili ostali su bezuspješni. U knjizi *Tumačenje snova*, Freud ističe da smo „mi u pravu da kažemo da je svaki kulturni čovek u bilo kojoj tački zadržao infantilno oblikovanje seksualnog života; i tako shvatamo da potisnute infantilne seksualne želje daju najčešće i najsnažnije pokretačke snage za stvaranje snova" (Freud, prema: Burzyńska, Markowski 2009: 60). Infantilne Abdulahove seksualne želje koje su mogle biti pokretač njegovih snova

možemo tražiti u njegovim stalnim snovima o ženama, ali su mu one uvijek nekako izmicale iz ruku. Negdje mu se nisu sviđale, negdje je bio užasnut prikazama koje su mu se obraćale iz ćoškova, odnosno činjenicom da su sve nežive stvari oživljavale, a onda ta živa bića se raslojavala. Ne treba zanemariti što je u ovom slučaju kao mjesto daljnih halucinacija/događanja upotrijebljen bordel - koji je u ovoj priči simbol za brak. U tom smislu iz latentnog sadržaja teksta na površinu izbija da je glavni lik užasnut kad je dospio na ta mjesta, mada je prethodno mislio da izgara od želje za užicima koje ona omogućuju. Odatle bježi glavom bez obzira, samo želi naći svoje *drugo ja* i pobjeći kući. Međutim, restoran je izgorio u požaru, a s njim i njegovo tijelo. Počinje se pitati kako da objasni svima da on nije taj koji je umro. Nakon što je smislio posmrtni govor samome sebi, osjetio je olakšanje i nastavio dalje u noć ne znajući kamo ide. Stiže na neko mjesto koje će se pokazati kao prostor otvoren za sve moguće monstruozne likove i fantazmatske scenarije koje je on mogao pokrenuti. On tu čak susreće i izgorjelog sebe. Poslije, gonjen žeđu, odluči se ući u jednu kuću obavijenu tamom i bez ikakvih zvukova kao da je napuštena, te tamo zatiče duševno bolesnu djevojčicu kojoj je jedina zabava da promatra igru svjetla na vodi u bokalu. Njihov susret, a i avanture gospodina Abdulaha, završava tako što je djevojčica bacila bokal kroz prozor i kad glavni lik umjesto komadića stakla i lokvice vode ugleda napaćenog i umornog čovjeka, vrlo sličnog sebi. U već spomenutoj knjizi *Tumačenje snova* Freud je među prvima dao psihološko objašnjenje onih zagonetnih slika koje se pojavljuju u čovjekovim snovima i kojima se vrlo često atribuira simbolički karakter. On je ukazao na to da su te slike i prizori koje čovjek sanja zapravo „posredan, simbolički izraz nekih dubokih, u nesvjesno potisnutih čovjekovih težnji i poriva, briga i strahova, komplekasa i trauma. U procesu koji je on nazvao „simbolizacijom" ti se nesvjesni sadržaji čovjekove psihe prerađuju u slike koje se očituju u snu, a da čovjek koji sanja nije svjestan što one znače" (v. Lešić 2005: 51).

Najveću „štetu" *nesvjesno*, pak, stvara izazivanjem raznih psiholoških poremećaja. Ukoliko pojedinac, primjerice, ima nesvjesne želje koje društvenim konvencijama nisu zabranjene, ali on im nije spreman dati oduška, želja će se svejedno silom probiti iz nesvjesnog, no na putu joj se nalazi obrambeni ego te tada nastaje sukob čija je posljedica neuroza. S tim u vezi, u ovoj pripovijeci nailazimo na više etapa Abdulahovih halucinacija, čije uzroke psihoanaliza nalazi u nerazriješenim sukobima čiji korijeni sežu u rano razdoblje razvitka ličnosti, te stoga Freud edipovski kompleks naziva „jezgrom neuroza". Abdulahove etape halucinacija ogledaju se u etapi opijanja u restoranu propraćenu čudnim i užasavajućim događanjima u kojima su od tri, u dva slučaja glavni akteri žene, zatim ima etapu neuspjeha u javnim kućama, odnosno nemogućnost, opet zbog užasnutosti glavnog lika, seksualnog uživanja, onda slijedi etapa u

kojoj *drugo ja* glavnog lika izgori u požaru, nakon čega ga glavni lik oplakuje, razmišlja kako će objasniti ljudima da nije on izgorio, ali prije svega šta je radio na takvom mjestu. Halucinacije tu ne prestaju, nego samo mijenaju formu, pa nailazimo na etapu u kojoj Abdulah sreće razne poluljude, *monstrume*, i hoda između njihovih kuća i svjedoči raznim ubistvima, skrnavljenjima ljudskih tijela. Tu ponovo susreće svoje *drugo ja* kao da nije izgorjelo. Zatim slijedi etapa u kojoj dospije u neku kuću i razgovara sa malom djevojčicom, pokušava je zabaviti, ali ne uspijeva u tome, naprotiv, učini da doživi epizodu histerije, da bi u završnoj etapi čekao svitanje koje mu se čini kao spas iz ludila u koje je zapao. Psihoza u koju glavni junak zapada, predstavlja stanje u kojem se prekida veza između ega i vanjskog svijeta te nesvjesno počinje stvarati alternativnu, prividnu zbilju. Psihotik tako gubi doticaj s realnošću, te dolazi u stanje paranoje ili shizofrenije.

Na ovaj se način otvara svojevrsni „bolesnički karton“ gospodina Abdulaha. Proizilazi da je on *drugo* koji je pokušao upoznati svijet oko sebe, a to je jedino mogao onda kada mu je prišao i stao na granicu između njega i onoga što je želio saznati. To iskustvo je bilo prejako za njega, nije mogao samo osmotriti i vratiti se s granice (*normalnog*), već je (odlučio) ostati/preći granicu. Tu je već riječ o generiranju graničnih figura drugosti jer rezultat procesa prelaženja granice je shizofrenija. Shizofreničar je, dakle, granična figura, osuđen na vječno ponavljanje susreta s granicom kao identitetom suprotstavljenim njegovom vlastitom, što se može primijeniti i na Abdulaha.

U funkciji vremenske granice ovdje se pojavljuje period *snova* gospodina Abdulaha. Pripovijedanje je impliciralo stanje prethodne duševne ravnoteže i slijedom događaja koji su strukturirali priču o drastičnoj inverziji parametara realnog/*normalnog*, ponovno je pokušalo uspostaviti bilo kakvu ravnotežu. Ostalo je, međutim, otvoreno pitanje da li će u tome i uspjeti, mada gotovo sve ukazuje na nepovoljan, ako ne i tragičan ishod za glavnog lika/*drugog*. „Bokal je razbijen, voda se prosula. Čovjek ne može vratiti svoju nevinost i sreću kad je jednom izgubi“ (Kantarcıoğlu 2004: 149). Naposljetku se da zaključiti da je pripovijetka *Snovi gospodina Abdulaha* donekle fascinacija nesrećom duševne bolesti kao mogućnošću koja je u nastajanju.

Zaključak

Polje proučavanja psihoanalize obuhvata prikaz ljudskog uma, pa je stoga i svaki aspekt ljudskog bivstvovanja i djelovanja pod njenim povećalom. Povezanost psihoanalize i književnosti neosporiva je činjenica, posebno ako uzmemo u obzir ono što je motiviralo pisca da književno djelo napiše na način na koji ga je napisao. Iz tog razloga, književni tekst ne možemo promatrati kao zasebno djelo, odvojeno od autora, nego ga promatramo kao produženi, nesvjesni rezultat samog autora. Naravno, jedan tekst može, lakanovski rečeno, imati više nego jednu interpretaciju. S tim u vezi, i pripovijetke Ahmeta Hamdija Tanpinara podložne su sistematičnijoj analizi i brojnim tumačenjima. U ovom radu, uspjeli smo tek „zagrebati" ispod površine psihoanalitičkog pristupa književnom opusu ovog autora, te se došlo do zaključka su Tanpinarove pripovijetke izuzetno pogodno štivo za ovakav tip analize, s obzirom na tematiku kojom se bavi.

Na kraju se može zaključiti da se svijet Tanpinarovih (tragičnih) junaka prikazuje nekad kroz konstrukte drugosti, ili procese njihovog nastajanja, nekad u odnosu na neki autoritet, ili jednostavno kroz njihove koncepte. Bilo da uključuju ironiju ili ne, predstavljaju li stvari i pojave u konotativnom ili jednostavno, u denotativnom značenju, uvijek se otvaraju jedna vrata bezvremenskog univerzuma kojim često vladaju snovi ili mašta. Svijet koji autor predstavlja u svojim pripovijetkama nije crno-bijeli, ne postoji omjer pola-pola, iako se postavlja kroz razne binarizme. Realnost njegovih tekstova je skoro identična slika njegove realnosti, nekad manje, nekad više sive. U kompliciranim međuljudskim odnosima autor je pronašao ključ za svoj izražaj, sublimirajući ono što mu u stvarnom životu nedostaje i na taj način čineći svoj život lakšim. U konačnici, moramo istaći da psihoanaliza olakšava proučavanje i razumijevanje književnih djela, posebno zahvaljujući Freudovim dostignućima ona se mogu analizirati po istom modelu po kojem se „dešifriraju" snovi. I književna djela, kao i snovi predstavljaju riznicu u kojoj se krije nesvjesno, a sam jezik, kako to tvrdi Lacan, ključni je elemenat za njegovo razmijevanje. S druge strane, i Lacanova teorija o poistovjećivanju s *drugim* dokazuje da je svako poistovjećivanje samo lažna slika koju stvaramo da upotpunimo nedostatke od kojih smo načinjeni, a što se potvrđuje i u analiziranim pripovijetkama. I na kraju, ostaje nam da se pitamo da li su glavni likovi ovih pripovjedaka samo subjekti otuđeni u označitelju, ili su u tom svom lutanju među označiteljima i traganju za putem do nesvjesnog, zapravo, uspjeli izaći iz začaranog kruga traganja za identitetom.

Literatura

Biti, Vladimir (2000), *Pojmovnik suvremene književne teorije,* Matica Hrvatska, Zagreb.

Burzyńska, A. i Markowski, M. P. (2009). *Književne teorije XX. veka*. Beograd: Službeni glasnik.

Culler, Jonathan (2001), *Književna teorija – vrlo kratak uvod,* preveli: Filip i Marijana Hameršak, AGM, Zagreb.

Kantarcıoğlu, Sevim (2004), *Yapıbozumcu ve Semiotik Yaklaşımlar Işığında Tanpınar Hikayeleri,* Akçağ, Ankara.

Eagleton, Terry (1987), *Književna teorija,* prevela: Mia Pervan-Plavec, Sveučilišna naklada Liber, Zagreb.

Frojd, Sigmund (1969), *Tumačenje snova, I i II,* Matica srpska, Novi Sad.

Lakan, Žak (1983), *Spisi,* Prosveta, Beograd,.

Lešić, Zdenko (2005), *Teorija književnosti,* Sarajevo Publishing, Sarajevo.

Oğuzertem, Süha (2000), *Gizemli bir 'Yaz Gecesi'nde Freud, Joyce, Tanpınar*, Kitap-lık 40, Istanbul.

Oğuzertem, Süha (2004), "Psikanalitik Eleştiri ve Tanpınar'ın Metinleri", Edebiyat, İlim ve Problemleri Sempozyumu'nda sunduğu makale, Ankara,

Tanpınar, Ahmet Hamdi (1999), *Hikâyeler,* Dergâh Yayınları, IV. Baskı, İs

Reading Tanpınar's short stories from the perspective of psychoanalytic literary criticism

Abstract

This paper discusses the psychoanalytic approach to short stories, one of the most influential Turkish writers, Ahmet Hamdi Tanpınar. The paper seeks to identify the central thought of the text and then problematize it from the aspect of psychoanalytic epistemology. The stories of A. H. Tanpınar will be read assuming that values are universal, that what is written about is independent of the context, but also that meaning is not conditional the writer's intention. The corpus of paper is a book in which all the stories written by Tanpınar are collected. The paper will also use experiences of deconstruction, feminist literary criticism, narratology and the theory of constituting the subject, because it introduces the concept of other that is related to the problematizing of identity, which is one of the key points of Tanpinar's work.

Key words: *Ahmet Hamdi Tanpinar, psychoanalysis, short stories, identity, other*

UDK 811.512.161'366
UDK 811.512.161'367
Izvorni naučni rad

Edina Solak
Mirza Bašić
Amina Ibrica Demir

NEKA ZAPAŽANJA U VEZI S KORELATOM PROPARTICIPSKIH ATRIBUTSKIH KONSTRUKCIJA U SAVREMENOME TURSKOM JEZIKU[1]

Sažetak

U radu se analiziraju turske atributske konstrukcije koje su podređene korelatu koji obavlja funkciju objekta ili adverbijalne odredbe ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Primarni cilj rada jeste ukazati na kriterije prema kojima se određuje kada proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice s finitnim predikatom. Analiza se temelji na odabranim primjerima iz romanâ Esir Şehrin İnsanları, Esir Şehrin Mahpusu i Yol Ayrımı autora Kemala Tahira. U radu se primjenjuju analitičko-deskriptivna i kontrastivna metoda. U okviru kontrastivne analize turske proparticipske atributske konstrukcije uspoređuju se sa značenjski bliskim sintaksičkim konstrukcijama u bosanskome jeziku.

Ključne riječi: *turski jezik, atributska konstrukcija, korelat, objekt, adverbijalna odredba*

Uvod

U procesu atribucije ishodišne rečenice s finitnim predikatom preoblikuju se u atributske konstrukcije u okviru kojih funkciju upravnoga člana preuzimaju participi ili pak proparticipi. Participi preuzimaju funkciju upravnoga člana atributskih konstrukcija koje su podređene

[1] Ovaj rad predstavlja djelimično izmijenjeni i dopunjeni oblik jednoga poglavlja magistarskoga rada *Izražavanje proparticipskih atributskih konstrukcija u romanima Kemala Tahira*, koji je kandidatkinja Amina Ibrica Demir odbranila na Filozofskome fakultetu Univerziteta u Zenici 27. 4. 2023. godine pred komisijom koju su činili doc. dr. Mirza Bašić, vanr. prof. dr. Ömer Aksoy i mentorica prof. dr. Edina Solak. Jedno poglavlje navedenoga magistarskog rada bavi se korelatom proparticipskih atributskih konstrukcija u savremenome turskom jeziku, a ovaj rad predstavlja djelimično izmijenjenu, korigiranu i dopunjenu verziju toga poglavlja.

korelatu koji obavlja funkciju subjekta ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. S druge strane, proparticipi imaju funkciju upravnoga člana atributskih konstrukcija koje su podređene korelatu koji vrši funkciju objekta ili adverbijalne odredbe ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju (v. Čaušević 2018: 192).

U ovome se radu analiziraju primjeri u kojima se realizira proces atribucije u okviru kojega se ishodišne rečenice s finitnim predikatom preoblikuju u proparticipske atributske konstrukcije. Zapravo, analiziraju se primjeri u kojima se upotrebljavaju atributske konstrukcije koje su podređene korelatu koji ima funkciju objekta ili adverbijalne odredbe ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Analiza se zasniva na odabranim primjerima iz romanâ Kemala Tahira pod naslovom *Esir Şehrin İnsanları*, *Esir Şehrin Mahpusu* i *Yol Ayrımı* i podijeljena je u šest poglavlja. U prvome se poglavlju analiziraju proparticipske atributske konstrukcije koje su podređene korelatu koji ima funkciju određenoga objekta ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Drugo se poglavlje bavi proparticipskim atributskim konstrukcijama čiji korelat obavlja funkciju neodređenoga objekta ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U trećem i četvrtom poglavlju analiziraju se primjeri u kojima se koriste proparticipske atributske konstrukcije koje su podređene korelatu koji vrši funkciju adverbijalne odrebe mjesta odnosno adverbijalne odredbe vremena ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Peto i šesto poglavlje bave se analizom primjerâ u kojima se bilježe proparticipske atributske konstrukcije čiji koralat ima funkciju adverbijalne odredbe sredstva odnosno adverbijalne odredbe društva ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Na taj se način ukazuje na kriterije prema kojima se određuje kada proparticipi preuzimaju funkciju upravnoga člana atributskih konstrukcija koje u procesu atribucije nastaju preoblikom ishodišnih rečenica s finitnim predikatom. U radu se, također, analiziraju i ponuđeni prijevodni ekvivalenti na bosanskome jeziku. Na taj se način ukazuje na sintaksičke konstrukcije u bosanskome jeziku koje su značenjski bliske turskim proparticipskim atributskim konstrukcijama. Sve prijevode analiziranih primjera potpisuju autori rada.

Proparticipske atributske konstrukcije čiji je koralat određeni objekt ishodišne rečenice

U rečeničnome ustroju savremenoga turskog jezika objekt (*nesne*) jeste rečenični član koji je izravno vezan za radnju koja se označava predikatom. Dakle, objekt je rečenični član koji je obuhvaćen radnjom koja se imenuje predikatom ili je pak radnja izravno usmjerena prema njemu. U rečeničnome ustroju turskoga jezika objekt može biti određeni (*belirtili nesne*) i neodređeni (*belirtisiz nesne*) (v. Kahraman 1996: 188; Karahan 2005: 25–29; Boz 2008: 236–239). U sintaksičkome ustroju savremenoga turskog jezika i određeni i neodređeni objekt izravno su vezani za radnju koja se imenuje predikatom te su obuhvaćeni tom radnjom ili je ona usmjerena prema njima. Distinkcija između određenoga i neodređenoga objekta jeste u tome što se određenim objektom ukazuje na određen i konkretan pojam, dok se neodređenim objektom označava neodređen i nekonkretan pojam. Određeni objekt prima akuzativni nastavak kojim se ukazuje na činjenicu da je to određen i konkretan pojam (v. Demir–Yılmaz 2003: 211; Ertane Baydar 2017: 17–21). Ako korelat kojem je atributska konstrukcija podređena obavlja funkciju određenoga objekta ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Takvi se primjeri atribucije bilježe i u romanima Kemala Tahira.

(1) *Benim bildiğim Âsım Bey*, hiç bakmaz kağıt parasını... (III, 12–13) = *Gospodin Asim, kojeg ja poznajem*, nikad ne obraća pažnju na papirne novčanice...

(2) Nermin *sekiz yıldır görmediği İstanbul'a* bir zaman baktı. (I, 29) = Nermina je jedno izvjesno vrijeme promatrala *Istanbul, koji nije vidjela već osam godina*.

(3) *Niyazi'nin yavaşça söylediği bu sözün* dehşetini ancak şimdi anlamıştı. (I, 275) = Tek je sad shvatio opasnost *te izjave, koju je Nijazi polahko rekao*.

U primjerima (1), (2) i (3) upotrebljavaju se proparticipske atributske konstrukcije čiji korelat obavlja funkciju određenoga objekta ishodišne rečenice s finitnim predikatom koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U primjeru (1) funkciju subjekatske sintagme vrši sintagma *benim bildiğim Âsım Bey (gospodin Asim kojeg ja poznajem),* koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *Ben Âsım Bey'i biliyorum (Ja poznajem gospodina Asima).* U sintagmi *benim bildiğim Âsım Bey (gospodin Asim kojeg ja poznajem)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste sintagma *Âsım Bey (gospodin Asim),* koja se sastoji od etikete za obraćanje *bey (gospodin)* i vlastite imenice *Âsım (Asim)*. Sintagma *Âsım Bey (gospodin Asim)* sadrži vlastitu imenicu, referencijalna je i određena te obavlja funkciju određenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *benim bildiğim Âsım Bey (gospodin Asim kojeg ja*

poznajem) proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije jer je atributska konstrukcija podređena korelatu koji vrši funkciju određenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *bilmek (znati / poznavati),* koji stoji u potvrdnome obliku prvoga lica jednine prezenta na *-yor*, kojim se označava radnja koja se povezuje sa sferom sadašnjosti. Predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju izražava se radnja koja se povezuje sa sferom sadašnjosti te funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *bilmek (znati / poznavati),* na čiji se korijen dodaje proparticipski nastavak *-DIk*, koji u svojoj značenjskoj strukturi pokriva sferu sadašnjosti i prošlosti. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste lična zamjenica prvoga lica jednine. Stoga funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije preuzima lična zamjenica prvoga lica jednine koja se navodi u genitivu. Budući da u prvome licu jednine stoje subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju, u proaprticipskoj se atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za prvo lice jednine. Prisvojnim sufiksom za prvo lice jednine naznačava se da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (2) funkciju adverbijalne odredbe mjesta ima sintagma *(onun) sekiz yıldır görmediği İstanbul (Istanbul koji [ona] nije vidjela već osam godina),* koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *(O), sekiz yıldır İstanbul'u görmedi ([Ona] nije vidjela Istanbul već osam godina)*. U sintagmi *(onun) sekiz yıldır görmediği İstanbul (Istanbul koji [ona] nije vidjela već osam godina)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste vlastita imenica *İstanbul (Istanbul)*, koja je referencijalna i određena jer su vlastite imenice uvijek referencijalne i određene. Vlastita imenica *İstanbul (Istanbul)* vrši funkciju određenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *(onun) sekiz yıldır görmediği İstanbul (Istanbul koji [ona] nije vidjela već osam godina)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije zato što je atributska konstrukcija podređena korelatu koji obavlja funkciju određenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *görmek (vidjeti, primjećivati / primijetiti, uočavati / uočiti)*, koji se navodi u odričnome

obliku trećega lica jednine određenoga perfekta. Predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju iskazuje se radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti te funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *görmek (vidjeti, primjećivati / primijetiti, uočavati / uočiti)*, na čiji se korijen dodaje nastavak za negaciju *-mA* i proparticipski sufiks *-DIk*, koji u svojoj značenjskoj strukturi pokriva sferu prošlosti. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste lična zamjenica trećega lica jednine te funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije ima lična zamjenica trećega lica jednine. Primjećuje se da se u trećem licu jednine navode subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. Stoga se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine kojim se označava da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istoznačni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (3) funkciju objekatske sintagme obavlja prva genitivna veza *Niyazi'nin yavaşça söylediği bu sözün dehşeti (opasnost te izjave koju je Nijazi polahko rekao)*. U navedenoj genitivnoj vezi upravna komponenta jeste leksema *dehşet (opasnost)*, dok je atributska komponenta sintagma *Niyazi'nin yavaşça söylediği bu söz (ta izjava koju je Nijazi polahko rekao)*. Sintagma *Niyazi'nin yavaşça söylediği bu söz (ta izjava koju je Nijazi polahko rekao)* nastaje u procesu atribucije, i to preoblikom ishodišne rečenice *Niyazi bu sözü yavaşça söyledi (Nijazi je polahko rekao tu izjavu)*. U sintagmi *Niyazi'nin yavaşça söylediği bu söz (ta izjava koju je Nijazi polahko rekao)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste sintagma *bu söz (ta izjava)*, u kojoj se pokazna zamjenica upotrebljava u atributskoj funkciji. To ukazuje na činjenicu da je u pitanju određen pojam koji pokazna zamjenica određuje (v. Čaušević–Kerovec 2021: 134). Sintagma *bu söz (ta izjava)* ima funkciju određenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *Niyazi'nin yavaşça söylediği bu söz (ta izjava koju je Nijazi polahko rekao)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana, prvenstveno zato što korelat kojem je atributska konstrukcija podređena vrši funkciju određenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atribustku konstrukciju jeste glagol *söylemek (reći / govoriti)*, koji stoji u potvrdnome obliku trećega lica jednine određenoga perfekta, kojim se označava radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti. Stoga funkciju upravnoga člana

proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *söylemek (reći / govoriti)*, na čiji se korijen dodaje proparticipski nastavak *-DIk*, kojim se može označavati radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste vlastita imenica *Niyazi (Nijazi)* te funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije obavlja navedena vlastita imenica koja stoji u genitivu. S obzirom na to da se u trećem licu jednine navode subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju, u proparticipskoj se atributskoj funkciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine. Prisvojnim sufiksom za treće lice jednine ukazuje se na istovjetnost u kategoriji lica i broja između subjekta i upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije i subjekta i predikata ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U prijevodu primjera (1), (2) i (3) kao prijevodni ekvivalenti turskih proparticipskih atributskih konstrukcija navode se odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu odnosnom zamjenicom *koji* (v. Jahić–Halilović–Palić 2000: 441). U svim se primjerima odnosna zamjenica *koji* navodi u akuzativu kojim se označava valencijski odnos korelata i glagola koji ima funkciju predikata odnosne atributske klauze. U turskome se jeziku takav valencijski odnos ne označava padežnim nastavkom bez obzira na to što se zadržava valentnost glagola koji obavlja funkciju predikata ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. U prijevodu primjera (3) odnosna zamjenica *koji* navodi se u akuzativu jednine ženskoga roda jer je korelat po kojem se uvodi odnosna atributska klauza imenica ženskoga roda (*izjava*). U prijevodu primjera (1) i (2) odnosna zamjenica *koji* navodi se u akuzativu jednine muškoga roda zato što je korelat po kojem se uvodi odnosna atributska klauza imenica muškoga roda (*Asim, Istanbul*). Primjećuje se da navedena odnosna zamjenica ima dvojaku formu kada se navodi u akuzativu jednine u muškome rodu. U primjeru (2) odnosna zamjenica *koji* u akuzativu jednine ima oblik identičan nominativu jednine jer je podređena korelatu koji je imenica muškoga roda koja se završava suglasnikom i kojom se imenuje nešto neživo (*Istanbul*). S druge strane, u primjeru (1) odnosna zamjenica *koji* u akuzativu jednine ima oblik identičan genitivu jednine, prvenstveno zato što je podređena korelatu koji je imenica muškoga roda koja se završava suglasnikom i kojom se imenuje nešto živo (*Asim*) (v. Bulić 2001: 93; Bašić 2014: 49–51).

Proparticipske atributske konstrukcije čiji je korelat neodređeni objekt ishodišne rečenice

Neodređeni objekt (*belirtisiz nesne*) ne prima padežne nastavke, uvijek stoji u apsolutnome padežu, a apsolutnim se padežom signalizira da je objekt neodređen, nepoznat i nekonkretan pojam. U rečeničnome ustroju savremenoga turskog jezika neodređeni objekt pozicijski je ograničen, smješta se neposredno prije predikata i ne može zauzimati neku drugu poziciju u rečenici (v. Karahan 2004: 1616–1619). Ako korelat kojem je atributska konstrukcija podređena obavlja funkciju neodređenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Takvi se primjeri atribucije bilježe i u romanima koji su bili predmet analize.

(4) Size *şimdiye kadar sakladığım bir noktayı* söyleyeceğim Yüzbaşı Bey! (I, 321) = Reći ću Vam *jednu stvar koju sam dosad krio*, gospodine kapetanu!

(5) *Çocukluğunda dadısından dinlediği bir masalı* –otuz yıldan beri ilk defa– hatırladı. (II, 80) = Sjetio se, prvi put nakon trideset godina, *jedne bajke koju je u djetinjstvu slušao od dadilje*.

(6) Aslında bu para *Fayrap Efendi'nin verdiği para* değil... (II, 179) = Zapravo, taj novac nije *novac koji je gospodin Fayrap dao*...

U primjerima (4), (5) i (6) koriste se proparticipske atributske konstrukcije čiji korelat obavlja funkciju neodređenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U primjeru (4) funkciju objekatske sintagme ima sintagma *(benim) şimdiye kadar sakladığım bir nokta (jedna stvar koju sam [ja] dosad krio)*, koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *(Ben) şimdiye kadar bir nokta sakladım ([Ja] sam dosad krio jednu stvar)*. U sintagmi *(benim) şimdiye kadar sakladığım bir nokta (jedna stvar koju sam [ja] dosad krio)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste sintagma *bir nokta (jedna stvar)*. U sintagmi *bir nokta (jedna stvar)* neodređena zamjenica *bir (neki, jedan)* upotrebljava se u atributskoj funkciji te se njome upućuje na neodređeni i prvi put spomenuti pojam (v. Čaušević–Kerovec 2021: 137). Sintagma *bir nokta (jedna stvar)* vrši funkciju neodređenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Budući da u sintagmi *(benim) şimdiye kadar sakladığım bir nokta (jedna stvar koju sam [ja] dosad krio)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena obavlja funkciju neodređenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *saklamak (sakrivati / sakriti, kriti)*, koji stoji

u potvrdnome obliku prvoga lica jednine određenoga perfekta. Predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju izražava se radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti te funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *saklamak (sakrivati / sakriti, kriti)*, na čiju se osnovu dodaje proparticipski nastavak *-DIk*, kojim se može označavati radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste lična zamjenica prvoga lica jednine te funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije ima lična zamjenica prvoga lica jednine. Uočava se da u prvome licu jednine stoje subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. Stoga se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za prvo lice jednine kojim se naznačava da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (5) funkciju objekatske sintagme vrši sintagma *(onun), çocukluğunda dadısından dinlediği bir masal (jedna bajka koju je [on] u djetinjstvu slušao od dadilje)*, koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *(O), çocukluğunda dadısından bir masal dinliyordu ([On] je u djetinjstvu slušao jednu bajku od dadilje)*. U sintagmi *(onun), çocukluğunda dadısından dinlediği bir masal (jedna bajka koju je [on] u djetinjstvu slušao od dadilje)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste sintagma *bir masal (jedna bajka)*, u kojoj se neodređena zamjenica *bir (neki, jedan)* koristi u atributskoj funkciji. Uočava se da se i u ovome primjeru neodređenom zamjenicom *bir (neki, jedan)* ukazuje na neodređen i prvi put spomenuti pojam. Može se primijetiti da sintagma *bir masal (jedna bajka)* obavlja funkciju neodređenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *(onun), çocukluğunda dadısından dinlediği bir masal (jedna bajka koju je [on] u djetinjstvu slušao od dadilje)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije jer je atributska konstrukcija podređena korelatu koji vrši funkciju neodređenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *dinlemek (slušati / čuti)*, koji se navodi u potvrdnome obliku trećega lica jednine imperfekta na *-yordu*, kojim se iskazuje radnja koja se realizira u neograničenome vremenskom toku prije trenutka govora. To ukazuje na činjenicu da se predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju izražava radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti. Stoga funkciju upravnoga

člana proparticipske atributske konstrukcije ima glagol *dinlemek (slušati / čuti)*, na čiju se osnovu dodaje proparticipski nastavak *-DIk*, koji u svojoj značenjskoj strukturi pokriva sferu prošlosti. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste lična zamjenica trećega lica jednine te funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije preuzima lična zamjenica trećega lica jednine. S obzirom na to da se u trećem licu jednine navode subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju, u proparticipskoj se atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine. Na taj se način označava da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istoznačni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (6) funkciju predikatske sintagme obavlja sintagma *Fayrap Efendi'nin verdiği para (novac koji je gospodin Fayrap dao),* koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *Fayrap Efendi para verdi (Gospodin Fayrap dao je novac)*. U okviru sintagme *Fayrap Efendi'nin verdiği para (novac koji je gospodin Fayrap dao)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *para (novac)*, kojom se označava neodređena količina. Može se vidjeti da leksema *para (novac)* vrši funkciju neodređenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Budući da u sintagami *Fayrap Efendi'nin verdiği para (novac koji je gospodin Fayrap dao)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena ima funkciju neodređenoga objekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *vermek (davati / dati)*, koji stoji u potvrdnome obliku trećega lica jednine određenoga perfekta. To pokazuje da se predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju označava radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti. Stoga funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *vermek (davati / dati),* na čiji se korijen dodaje proparticipski sufiks *-DIk*, koji se povezuje sa sferom prošlosti. Sintagma *Fayrap Efendi (gospodin Fayrap)* ima funkciju subjekatske sintagme ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju te funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije vrši sintagma *Fayrap Efendi (gospodin Fayrap)*, koja se navodi u genitivu. Primjećuje se da u trećem licu jednine stoje subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. Zato se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji na proparticipski

nastavak dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine. Na taj se načina naznačava da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U prijevodu primjera (4), (5) i (6) kao prijevodni ekvivalenti turskih proparticipskih atributskih konstrukcija navode se odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu odnosnom zamjenicom *koji*. U svim se primjerima odnosna zamjenica *koji* navodi u akuzativu kojim se označava valencijski odnos korelata i glagola koji ima funkciju predikata odnosne atributske klauze. U prijevodi primjera (4) i (5) odnosna zamjenica *koji* navodi se u akuzativu jednine ženskoga roda jer je korelat po kojem se uvodi odnosna atributska klauza imenica ženskoga roda (*stvar, bajka*). U prijevodu primjera (6) odnosna zamjenica *koji* navodi se u akuzativu jednine muškoga roda zato što je korelat po kojem se uvodi odnosna atributska klauza imenica muškoga roda (*novac*). Može se vidjeti da u primjeru (6) odnosna zamjenica *koji* u akuzativu jednine ima oblik identičan nominativu jednine zato što je podređena korelatu koji je imenica muškoga roda koja se završava suglasnikom i kojom se imenuje nešto neživo (*novac*).

Proparticipske atributske konstrukcije čiji je korelat adverbijalna odredba mjesta ishodišne rečenice

U rečeničnome ustroju savremenoga turskog jezika adverbijalna odredba mjesta (*yer tamlayıcısı*) jeste rečenični član kojim se ukazuje na mjesto i prostor s kojim se povezuje radnja koja se označava predikatom. Adverbijalna odredba mjesta ima na sebi padežni nastavak za dativ, lokativ ili ablativ, a tim se padežima signalizira da je u pitanju prostor za koji se veže radnja koja se imenuje predikatom (v. Paşacıoğlu 1987: 103; Olgun 1996: 111; Bozkurt 2000: 294; Gülensoy 2000: 435). Ako korelat kojem je atributska konstrukcija podređena ima funkciju adverbijalne odredbe mjesta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Takvi se primjeri atribucije evidentiraju i u romanima Kemala Tahira.

(7) Şimdi, *gittiği yerde* de bir sürü yalan söyleyecek. (I, 279) = (7.a) Sada će reći mnoštvo laži i *u mjestu kamo je otišao*. / (7.b) Sada će reći mnoštvo laži i *u mjestu u koje je otišao*.

(8) Nermin *doktor Lütfü Bey'in kalktığı koltuğa* oturdu. (III, 236) = (8.a) Nermina je sjela u *fotelju odakle je doktor Lütfü ustao*. / (8.b) Nermina je sjela u *fotelju iz koje je doktor Lütfü ustao*.

(9) *Çalışacağı odayı* gösterdi. (I, 11) = (9.a) Pokazao mu je *kancelariju gdje će raditi*. / (9.b) Pokazao mu je *kancelariju u kojoj će raditi*.

U primjerima (7), (8) i (9) upotrebljavaju se proparticipske atributske konstrukcije čiji korelat obavlja funkciju adverbijalne odredbe mjesta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U primjeru (7) funkciju adverbijalne odredbe mjesta vrši sintagma *(onun) gittiği yer (mjesto kamo je [on] otišao / mjesto u koje je [on] otišao)*, koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *(O), yere gitti ([On] je otišao u mjesto)*. U okviru sintagme *(onun) gittiği yer (mjesto kamo je [on] otišao / mjesto u koje je [on] otišao)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *yer (mjesto)*. Može se vidjeti da leksema *yer (mjesto)* obavlja funkciju adverbijalne odredbe mjesta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *(onun) gittiği yer (mjesto kamo je [on] otišao / mjesto u koje je [on] otišao)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije zato što je atributska konstrukcija podređena korelatu koji vrši funkciju adverbijalne odredbe mjesta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Funkciju predikata ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju ima glagol *gitmek (odlaziti / otići, ići)*, koji se navodi u potvrdnome obliku trećega lica jednine određenoga perfekta. Predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju označava se radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti te funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *gitmek (odlaziti / otići, ići)*, na čiji se korijen dodaje proparticipski sufiks *-DIk*, kojim se pokriva sfera prošlosti. Funkciju subjekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju vrši lična zamjenica trećega lica jednine koja preuzima i funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije. Uočava se da se u trećem licu jednine navode subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju, zbog čega se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine. Prisvojnim sufiksom za treće lice jednine označava se da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istoznačni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (8) funkciju adverbijalne odredbe mjesta vrši sintagma *doktor Lütfü Bey'in kalktığı koltuk (fotelja odakle je doktor Lütfü ustao / fotelja iz koje je doktor Lütfü ustao)*, koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *Doktor Lütfü Bey koltuktan kalktı (Doktor Lütfü ustao je iz fotelje)*. U sintagmi *doktor Lütfü Bey'in kalktığı koltuk (fotelja odakle je doktor Lütfü ustao / fotelja iz koje je doktor Lütfü ustao)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *koltuk (fotelja)*, koja ima funkciju adverbijalne odredbe

mjesta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Budući da u sintagmi *doktor Lütfü Bey'in kalktığı koltuk (fotelja odakle je doktor Lütfü ustao / fotelja iz koje je doktor Lütfü ustao)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena obavlja funkciju adverbijalne odredbe mjesta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u propaticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *kalkmak (ustajati / ustati),* koji stoji u potvrdnome obliku trećega lica jednine određenoga perfekta. To ukazuje na činjenicu da se predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju izražava radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti. Stoga funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *kalkmak (ustajati / ustati)*, na čiji se korijen dodaje proparticipski sufiks *-DIk*, koji pokriva sferu prošlosti. Sintagma *doktor Lütfü Bey ([gospodin] doktor Lütfü)* ima funkciju subjekatske sintagme ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. Zato funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije vrši sintagma *doktor Lütfü Bey* (*[gospodin] doktor Lütfü)*, koja se navodi u genitivu. S obzirom na to da se u trećem licu jednine navode subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju, u proparticipskoj se atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine. Na taj se način naznačava da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (9) funkciju objekatske sintagme ima sintagma *(onun) çalışacağı oda (kancelarija gdje će [on] raditi / kancelarija u kojoj će [on] raditi)*, koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *(O), odada çalışacak ([On] će raditi u kancelariji)*. U okviru sintagme *(onun) çalışacağı oda (kancelarija gdje će [on] raditi / kancelarija u kojoj će [on] raditi)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *oda (soba, kancelarija).* Može se primijetiti da leksema *oda (soba, kancelarija)* obavlja funkciju adverbijalne odredbe mjesta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *(onun) çalışacağı oda (kancelarija gdje će [on] raditi / kancelarija u kojoj će [on] raditi)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije, prvenstveno zato što je atributska konstrukcija podređena korelatu koji vrši funkciju adverbijalne odredbe mjesta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije

preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *çalışmak (raditi / uraditi, truditi se)*, koji stoji u potvrdnome obliku trećega lica jednine futura na *-AcAk*, kojim se označava kategorijalna budućnost. Predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju iskazuje se radnja koja se povezuje sa sferom budućnosti te funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *çalışmak (raditi / uraditi, truditi se)*, na čiji se korijen dodaje proparticipski nastavak *-AcAk*, koji u svojoj značenjskoj strukturi pokriva sferu budućnosti. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste lična zamjenica trećega lica jednine koja preuzima i funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije. Može se vidjeti da u trećem licu jednine stoje subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. Stoga se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine kojim se pokazuje da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istoznačni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U prijevodu primjera (7), (8) i (9) navode se dvije opcije. U primjerima (7.a), (8.a) i (9.a) kao prijevodni ekvivalenti turskih proparticipskih atributskih konstrukcija navode se odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu mjesnim vezničkim prilozima *kamo* (7.a), *odakle* (8.a) i *gdje* (9.a). U gramatičkoj strukturi bosanskoga jezika odnosne atributske klauze mogu se vezati za osnovnu klauzu mjesnim vezničkim prilozima kada funkciju korelata po kojem se odnosna atributska klauza uvodi u rečenicu ima imenica kojom se označava mjesto. Uočava se da u primjerima (7.a), (8.a) i (9.a) funkciju korelata po kojem se odnosne atributske klauze uvode u rečenicu imaju imenice kojima se označava mjesto (*mjesto, fotelja, kancelarija*). U primjerima (7.b), (8.b) i (9.b) kao prijevodni ekvivalenti turskih proparticipskih atributskih konstrukcija navode se odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu odnosnom zamjenicom *koji*. Dakle, u primjerima (7.b), (8.b) i (9.b) odnosna zamjenica *koji* zamjenjuje mjesne vezničke priloge *kamo, odakle* i *gdje*, kojima se odnosne atributske klauze vežu za osnovnu klauzu u primjerima (7.a), (8.a) i (9.a) . Na taj se način ukazuje na činjenicu da je u primjerima (7.a), (8.a) i (9.a) riječ o atributskim, a ne o mjesnim klauzama (v. Jahić–Halilović–Palić 2000: 443).

Proparticipske atributske konstrukcije čiji je korelat adverbijalna odredba vremena ishodišne rečenice

U rečeničnome ustroju savremenoga turskog jezika adverbijalna odredba vremena (*zaman zarfi*) jeste rečenični član kojim se ukazuje na vrijeme za koje se veže radnja koja se označava predikatom (v. Turan 1998: 303). Ako korelat kojem je atributska konstrukcija podređena vrši funkciju adverbijalne odredbe vremena ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Takvi se primjeri atribucije bilježe i u romanima koji su bili predmet analize.

(10) *Sizi ilk gördüğüm günden beri* uyku girmiyor gözüme... (III, 199) = (10.a) San mi nikako ne ide na oči *od dana kada sam vas prvi put vidio*... / (10.b) San mi nikako ne ide na oči *od dana u kojem sam vas prvi put vidio*...

(11) *Mahkeme-i Kübra'yı okuyup ağladığım geceyi* hatırladım. (II, 278) = (11.a) Sjetio sam se *noći kada sam plakao čitajući Veliki kijametski sud*. / (11.b) Sjetio sam se *noći u kojoj sam plakao čitajući Veliki kijametski sud*.

(12) *Fazla çalıştıkları saatler için* para kabul edildi. (I, 38) = (12.a) Prihvaćen je novac *za sate kada su prekomjerno radili*. / (12.b) Prihvaćen je novac *za sate u kojima su prekomjerno radili*.

U primjerima (10), (11) i (12) koriste se proparticipske atributske konstrukcije čiji korelat vrši funkciju adverbijalne odredbe vremena ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U primjeru (10) funkciju adverbijalne odredbe obavlja postpozicijska skupina *(benim) sizi ilk gördüğüm günden beri (od dana kada sam vas [ja] prvi put vidio / od dana u kojem sam vas [ja] prvi put vidio)*. U navedenoj postpozicijskoj skupini postpozicijska komponenta jeste postpozicija *beri*, kojom se označava vremenski odnos i koja je značenjski bliska bosanskome prijedlogu *od* (v. Čaušević 1996: 412), dok je leksičko jezgro sintagma *(benim) sizi ilk gördüğüm gün (dan kada sam vas [ja] prvi put vidio / dan u kojem sam vas [ja] prvi put vidio)*. Sintagma *(benim) sizi ilk gördüğüm gün (dan kada sam vas [ja] prvi put vidio / dan u kojem sam vas [ja] prvi put vidio)* nastaje u procesu atribucije, i to preoblikom ishodišne rečenice *(Ben) (o) gün sizi ilk gördüm ([Ja] sam vas prvi put vidio [tog] dana)*. U okviru sintagme *(benim) sizi ilk gördüğüm gün (dan kada sam vas [ja] prvi put vidio / dan u kojem sam vas [ja] prvi put vidio)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *gün (dan)*. Primjećuje se da leksema *gün (dan)* ima funkciju adverbijalne odredbe vremena ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *(benim) sizi ilk gördüğüm gün (dan kada sam vas [ja] prvi put vidio / dan u kojem sam vas [ja] prvi put vidio)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske

konstrukcije zato što je atributska konstrukcija podređena korelatu koji vrši funkciju adverbijalne odredbe vremena ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *görmek (vidjeti, primjećivati / primijetiti, uočavati / uočiti)*, koji se navodi u potvrdnome obliku prvoga lica jednine određenoga perfekta. S obzirom na to da se predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticispku atributsku konstrukciju izražava radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti, funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *görmek (vidjeti, primjećivati / primijetiti, uočavati / uočiti)*, na čiji se korijen dodaje proparticipski sufiks *-DIk*, koji pokriva sferu prošlosti. Budući da lična zamjenica prvoga lica jednine obavlja funkciju subjekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju, lična zamjenica prvoga lica jednine preuzima i funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije. Uočava se da se u prvome licu jednine navode subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. Stoga se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji prisvojni sufiks za prvo lice jednine dodaje na proparticipski nastavak. Na taj se način naznačava da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (11) funkciju objekatske sintagme ima sintagma *(benim) Mahkeme-i Kübra'yı okuyup ağladığım gece (noć kada sam [ja] plakao čitajući Veliki kijametski sud / noć u kojoj sam [ja] plakao čitajući Veliki kijametski sud)*, koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *(Ben) (o) gece Mahkeme-i Kübra'yı okuyup ağlıyordum ([Ja] sam [te] noći plakao čitajući Veliki kijametski sud)*. U sintagmi *(benim) Mahkeme-i Kübra'yı okuyup ağladığım gece (noć kada sam [ja] plakao čitajući Veliki kijametski sud / noć u kojoj sam [ja] plakao čitajući Veliki kijametski sud)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *gece (noć)*, koja vrši funkciju adverbijalne odredbe vremena ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U okviru sintagme *(benim) Mahkeme-i Kübra'yı okuyup ağladığım gece (noć kada sam [ja] plakao čitajući Veliki kijametski sud / noć u kojoj sam [ja] plakao čitajući Veliki kijametski sud)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije jer je atributska konstrukcija podređena korelatu koji obavlja funkciju adverbijalne odredbe vremena ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *ağlamak*

(plakati / zaplakati), koji stoji u potvrdnome obliku prvoga lica jednine imperfekta na *-yordu*, kojim se označava radnja koja se realizirala u neograničenome vremenskom toku prije trenutka govora. Predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju iskazuje se radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti te funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *ağlamak (plakati / zaplakati)*, na čiji se korijen dodaje proparticipski nastavak *-DIk*, koji u okviru svoje značenjske strukture obuhvata sferu prošlosti. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste lična zamjenica prvoga lica jednine koja preuzima i funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije. Može se vidjeti da u prvome licu jednine stoje subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. Stoga se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji prisvojni sufiks za prvo lice jednine dodaje na proparticipski sufiks. Prisvojnim sufiksom za prvo lice jednine ukazuje se na istovjetnost u kategoriji lica i broja između subjekta i upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije i subjekta i predikata ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (12) funkciju adverbijalne odredbe obavlja postpozicijska skupina *(onların) fazla çalıştıkları saatler için (za sate kada su [oni] prekomjerno radili / za sate u kojima su [oni] prekomjerno radili)*. U navedenoj postpozicijskoj skupini postpozicijska komponenta jeste postpozicija *için*, kojom se označava odnos namjere, namjene ili cilja i koja je značenjski bliska bosanskim prijedlozima *za* i *radi* (v. Ediskun 1999: 295–296; Solak–Bašić 2021: 434), dok je leksičko jezgro sintagma *(onların) fazla çalıştıkları saatler (sati kada su [oni] prekomjerno radili / sati u kojima su [oni] prekomjerno radili)*. Sintagma *(onların) fazla çalıştıkları saatler (sati kada su [oni] prekomjerno radili / sati u kojima su [oni] prekomjerno radili)* oblikuje se u procesu atribucije, i to preoblikom ishodišne rečenice *(Onlar) (bu) saatler fazla çalıştılar ([Oni] su u [tim] satima radili prekomjerno)*. U sintagmi *(onların) fazla çalıştıkları saatler (sati kada su [oni] prekomjerno radili / sati u kojima su [oni] prekomjerno radili)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *saat (sat),* koja se navodi u množini. Može se primijetiti da leksema *saat (sat)* ima funkciju adverbijalne odredbe vremena ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *(onların) fazla çalıştıkları saatler (sati kada su [oni] prekomjerno radili / sati u kojima su [oni] prekomjerno radili)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije, prvenstveno zato što je atributska konstrukcija podređena korelatu koji vrši funkciju adverbijalne odredbe vremena ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije

preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *çalışmak (raditi / uraditi, truditi se)*, koji stoji u potvrdnome obliku trećega lica množine određenoga perfekta. Budući da se predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atribustku konstrukciju označava radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti, funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *çalışmak (raditi / uraditi, truditi se)*, na čiji se korijen dodaje proparticipski sufiks *-DIk*, koji pokriva sferu prošlosti. Funkciju subjekta ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju obavlja lična zamjenica trećega lica množine koja preuzima i funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije. S obzirom na to da u trećem licu množine stoje subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju, u proparticipskoj se atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje privojni sufiks za treće lice množine. Prisvojnim sufiksom za treće lice množine naznačava se da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U prijevodu primjera (10), (11) i (12) navode se dvije opcije. U primjerima (10.a), (11.a) i (12.a) kao prijevodni ekvivalenti turskih proparticipskih atributskih konstrukcija navode se odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu vremenskim vezničkim prilogom *kada*. U gramatičkoj strukturi bosanskoga jezika odnosne atributske klauze mogu se vezati za osnovnu klauzu vremenskim vezničkim prilogom *kada* u situacijama u kojima funkciju korelata po kojem se odnosna atributska klauza uvodi u rečenicu ima leksema kojom se označava vrijeme. Može se primijetiti da u primjerima (10.a), (11.a) i (12.a) funkciju korelata po kojem se odnosne atributske klauze uvode u rečenicu imaju lekseme kojima se označava vrijeme (*dan*, *noć*, *sat*). U primjerima (10.b), (11.b) i (12.b) kao prijevodni ekvivalenti turskih proparticipskih atributskih konstrukcija navode se odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu odnosnom zamjenicom *koji*. Dakle, u primjerima (10.b), (11.b) i (12.b) odnosna zamjenica *koji* zamjenjuje vremenski vezнички prilog *kada*, kojim se odnosne atributske klauze vežu za osnovnu klauzu u primjerima (10.a), (11.a) i (12.a). Na taj se način ukazuje na činjenicu da je u primjerima (10.a), (11.a) i (12.a) riječ o atributskim, a ne o vremesnkim klauzama.

Proparticipske atributske konstrukcije čiji je korelat adverbijalna odredba sredstva ishodišne rečenice

Adverbijalna odredba sredstva (*vasıta zarfı*) jeste rečenični član kojim se označava oružje ili sredstvo kojim se realizira radnja koja se obilježava predikatom (v. İpek 2008: 66). Ako korelat kojem je atributska konstrukcija podređena obavlja funkciju adverbijalne odredbe sredstva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Takvi se primjeri atribucije evidentiraju i u romanima Kemala Tahira.

(13) İşte o zaman bu İbrahim *dükkanda kömür tarttığı kantarın* sırığını kapıp uğramaz mı? (II, 116) = Pa zar u takvoj situaciji taj Ibrahim neće zgrabiti motku s *vage kojom vaga ugalj u radnji*?

(14) Biraz daldı *bir şeyler hesapladığı gözleri*nin büsbütün kayıp şaşılaşmasından belliydi. (II, 139) = Malo se zamislio, to je bilo očito jer su mu potpuno odlutale i izobličile se *oči kojima je računao nešto*.

U primjerima (13) i (14) upotrebljavaju se proparticipske atributske konstrukcije čiji korelat vrši funkciju adverbijalne odredbe sredstva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U primjeru (13) funkciju objekatske sintagme vrši genitivna veza *(onun) dükkanda kömür tarttığı kantarın sırığı (motka vage kojom [on] vaga ugalj u radnji)*. U toj genitivnoj vezi upravna komponenta jeste leksema *sırık (štap, motka)*, dok je atributska komponenta sintagma *(onun) dükkanda kömür tarttığı kantar (vaga kojom [on] vaga ugalj u radnji)*. Sintagma *(onun) dükkanda kömür tarttığı kantar (vaga kojom [on] vaga ugalj u radnji)* nastaje u procesu atribucije, i to preoblikom ishodišne rečenice *(O), dükkanda kantarla kömür tartıyor ([On] vaga ugalj vagom u radnji)*. U sintagmi *(onun) dükkanda kömür tarttığı kantar (vaga kojom [on] vaga ugalj u radnji)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *kantar (vaga)*. Može se vidjeti da leksema *kantar (vaga)* obavlja funkciju adverbijalne odredbe sredstva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Budući da u sintagmi *(onun) dükkanda kömür tarttığı kantar (vaga kojom [on] vaga ugalj u radnji)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena ima funkciju adverbijalne odredbe sredstva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *tartmak (mjeriti / izmjeriti, vagati / izvagati)*, koji se navodi u potvrdnome obliku trećega lica jednine prezenta na *-yor*. Predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku

atributsku konstrukciju iskazuje se radnja koja se realizira u sadašnjem vremenu te funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *tartmak (mjeriti / izmjeriti, vagati / izvagati)*, na čiju se osnovu dodaje proparticipski sufiks *-DIk*, kojim se može označavati radnja koja se realizira u sadašnjem vremenu. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste lična zamjenica trećega lica jednine te funckiju subjekta proparticipske atributske konstrukcije preuzima lična zamjenica trećega lica jednine. Subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju navode se u trećem licu jednine. Stoga se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine kojim se naznačava da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (14) koristi se sintagma *(onun) bir şeyler hesapladığı gözleri (njegove oči kojima je [on] računao nešto)*, koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *(O), gözleriyle bir şeyler hesaplıyordu ([On] je računao nešto svojim očima)*. U sintagmi *(onun) bir şeyler hesapladığı gözleri (njegove oči kojima je [on] računao nešto)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *gözleri (njegove oči)*, koja obavlja funkciju adverbijalne odredbe sredstva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *(onun) bir şeyler hesapladığı gözleri (njegove oči kojima je [on] računao nešto)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije jer je atributska konstrukcija podređena korelatu koji ima funkciju adverbijalne odredbe sredstva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *hesaplamak (računati / izračunati)*, koji stoji u potvrdnome obliku trećega lica jednine imperfekta na *-yordu*, kojim se označava radnja koja se realizirala u neograničenome vremenskom toku prije trenutka govora. Predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju izražava se radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti te funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *hesaplamak (računati / izračunati)*, na čiju se osnovu dodaje proparticipski sufiks *-DIk,* koji u svojoj značenjskoj strukturi pokriva sferu prošlosti. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste lična zamjenica trećega lica jednine koja preuzima i funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije. Uočava se da u trećem licu jednine stoje subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku

konstrukciju. Stoga se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji prisvojni sufiks za treće lice jednine dodaje na proparticipski nastavak. Prisvojnim sufiksom za treće lice jednine označava se istoznačnost u kategoriji lica i broja između subjekta i upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije i subjekta i predikata ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U prijevodu primjera (13) i (14) kao prijevodni ekvivalenti turskih proparticipskih atributskih konstrukcija navode se odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu odnosnom zamjenicom *koji*. U oba se primjera odnosna zamjenica *koji* navodi u instrumentalu kojim se označava valencijski odnos korelata i glagola koji ima funkciju predikata odnosne atributske klauze. U primjeru (13) odnosna zamjenica *koji* navodi se u instrumentalu jednine ženskoga roda zato što funkciju korelata po kojem se odnosna atributska klauza uvodi u rečenicu ima imenica ženskoga roda (*vaga*). U primjeru (14) odnosna zamjenica *koji* navodi se u instrumentalu množine srednjega roda, prvenstveno zato što funkciju koralata po kojem se odnosna atributska klauza uvodi u rečenicu ima imenica srednjega roda (*oko*).

Proparticipske atributske konstrukcije čiji je korelat adverbijalna odredba društva ishodišne rečenice

Adverbijalna odredba društva (*birliktelik zarfı*) označava pojam u čijoj se zajednici realizira radnja koja se obilježava predikatom (v. Çağatay 1943: 94–97). Ako korelat kojem je atributska konstrukcija podređena ima funkciju adverbijalne odredbe društva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju, funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije preuzima proparticip. Takvi se primjeri atribucije bilježe i u romanima koji su bili predmet analize.

(15) *Belge verirken beraber yakalandığınız bir adamı* nasıl tanımazsınız? (I, 299) = Kako ne poznajete *čovjeka s kojim ste zajedno uhvaćeni dok ste predavali dokument*?

(16) Böylece Kamil Bey, *karısı Nermin'in kendisinden ayrılınca evlendiği adamın* yüzünü ilk defa görmüş oldu. (III, 231) = Tako je gospodin Kamil prvi put vidio lice *čovjeka s kojim je njegova supruga Nermina stupila u brak nakon što ga je napustila*.

U primjerima (15) i (16) koriste se proparticipske atributske konstrukcije čiji korelat vrši funkciju adverbijalne odredbe društva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U primjeru (15) funkciju objekatske sintagme obavlja sintagma *(sizin) belge verirken beraber yakalandığınız bir adam ([jedan] čovjek s kojim ste [vi] zajedno uhvaćeni dok ste predavali dokument)*, koja u procesu atribucije nastaje preoblikom ishodišne rečenice *(Siz) bir adamla beraber belge verirken yakalandınız ([Vi] ste*

uhvaćeni zajedno s [jednim] čovjekom dok ste predavali dokument). U okviru sintagme *(sizin) belge verirken beraber yakalandığınız bir adam ([jedan] čovjek s kojim ste [vi] zajedno uhvaćeni dok ste predavali dokument)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste sintagma *bir adam (jedan čovjek, neki čovjek)*, koja vrši funkciju adverbijalne odredbe društva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju.

U sintagmi *(sizin) belge verirken beraber yakalandığınız bir adam ([jedan] čovjek s kojim ste [vi] zajedno uhvaćeni dok ste predavali dokument)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije zato što je atributska konstrukcija podređena korelatu koji ima funkciju adverbijalne odredbe društva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *yakalanmak (hvatati se / uhvatiti se, biti hvatan / biti uhvaćen)*, koji se navodi u potvrdnome obliku drugoga lica množine određenoga perfekta. S obzirom na to da se predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju iskazuje radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti, funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *yakalanmak (hvatati se / uhvatiti se, biti hvatan / biti uhvaćen)*, na čiju se osnovu dodaje proparticipski sufiks *-DIk*, koji u okviru svoje značenjske strukture pokriva sferu prošlosti. Subjekt ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste lična zamjenica drugoga lica množine te funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije preuzima lična zamjenica drugoga lica množine. Budući da se u drugome licu množine navode subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju, u proparticipskoj se atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za drugo lice množine. Na taj se način naznačava da su subjekt i upravni član proparticipske atributske konstrukcije istovjetni u kategoriji lica i broja sa subjektom i predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U primjeru (16) funkciju objekatske sintagme ima prva genitivna veza *karısı Nermin'in kendisinden ayrılınca evlendiği adamın yüzü (lice čovjeka s kojim je njegova supruga Nermina stupila u brak nakon što ga je napustila)*. U navedenoj prvoj genitivnoj upravna komponenta jeste leksema *yüz (lice)*, dok je atributska komponenta sintagma *karısı Nermin'in kendisinden ayrılınca evlendiği adam (čovjek s kojim je njegova supruga Nermina stupila u brak nakon što ga je napustila)*. Sintagma *karısı Nermin'in kendisinden ayrılınca evlendiği adam (čovjek s kojim je njegova supruga Nermina stupila u brak nakon što ga je napustila)* oblikuje se u procesu atribucije, i to preoblikom ishodišne rečenice *Karısı Nermin kendisinden ayrılınca (bu)*

adamla evlendi (Kada ga je napustila, njegova supruga Nermina stupila je u brak s [tim] čovjekom). U sintagmi *karısı Nermin'in kendisinden ayrılınca evlendiği adam (čovjek s kojim je njegova supruga Nermina stupila u brak nakon što ga je napustila)* korelat kojem je atributska konstrukcija podređena jeste leksema *adam (čovjek)*. Primjećuje se da leksema *adam (čovjek)* vrši funkciju adverbijalne odredbe društva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. U sintagmi *karısı Nermin'in kendisinden ayrılınca evlendiği adam (čovjek s kojim je njegova supruga Nermina stupila u brak nakon što ga je napustila)* proparticip preuzima funkciju upravnoga člana atributske konstrukcije zato što je atributska konstrukcija podređena korelatu koji obavlja funkciju adverbijalne odredbe društva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju jeste glagol *evlenmek (vjenčavati se / vjenčati se, oženiti se, udati se, stupati / stupiti u brak)*, koji stoji u potvrdnome obliku trećega lica jednine određenoga perfekta. Predikatom ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju izražava se radnja koja se povezuje sa sferom prošlosti te funkciju upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije preuzima glagol *evlenmek (vjenčavati se / vjenčati se, oženiti se, udati se, stupati / stupiti u brak)*, na čiju se osnovu dodaje proparticipski nastavak *-DIk*, koji pokriva sferu prošlosti. Funkciju subjekatske sintagme ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju vrši sintagma *karısı Nermin (njegova supruga Nermina*), koja je referencijalna i određena jer sadrži vlastitu imenicu. Stoga funkciju subjekta proparticipske atributske konstrukcije preuzima sintagma *karısı Nermin (njegova supruga Nermina*), koja se navodi u genitivu. Uočava se da u trećem licu jednine stoje subjekt i predikat ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. Zato se u proparticipskoj atributskoj konstrukciji na proparticipski nastavak dodaje prisvojni sufiks za treće lice jednine. Prisvojnim sufiksom za treće lice jedine ukazuje se na istovjetnost u kategoriji lica i broja između subjekta i upravnoga člana proparticipske atributske konstrukcije i subjekta i predikata ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

U prijevodu primjera (15) i (16) kao prijevodni ekvivalenti turskih proparticipskih atributskih konstrukcija navode se odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu odnosnom zamjenicom *koji*. U oba se primjera odnosna zamjenica *koji* navodi u instrumentalu jednine muškoga roda jer imenica muškoga roda (*čovjek*) ima funkciju korelata po kojem se odnosna atributska klauza uvodi u rečenicu. Instrumentalom jednine označava se valencijski

odnos korelata i glagola koji ima funkciju predikata odnosne atributske klauze. U turskome se jeziku takav valencijski odnos ne označava padežnim nastavkom uprkos tome što se zadržava valentnost glagola koji obavlja funkciju predikata ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju.

Zaključak

U radu su analizirane gramatičke i značenjske osobitosti proparticipskih atributskih konstrukcija u turskome jeziku. Analiza se zasnivala na konkretnim kontekstualnim primjerima iz romanâ Kemala Tahira pod naslovom *Esir Şehrin İnsanları, Esir Şehrin Mahpusu i Yol Ayrımı*. Analiza konkretnih primjera iz romanâ Kemala Tahira ukazala je na činjenicu da proparticip na *-DIk* u okviru svoje značenjske strukture pokriva sferu sadašnjosti i prošlosti, dok proparticip na *-AcAk* pokriva sferu budućnosti. U analizi se moglo vidjeti da proparticipi na *-DIk* i *-AcAk* preuzimaju funkciju upravnoga člana atributskih konstrukcija koje su podređene korelatu koji vrši funkciju određenoga objekta, neodređenoga objekta, adverbijalne odredbe mjesta, adverbijalne odredbe vremena, adverbijalne odredbe sredstva ili pak adverbijalne odredbe društva ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u atributsku konstrukciju. Kada se govori o značenjski bliskim sintaksičkim kosntrukcijama u bosanskome jeziku, kontrastivna analiza pokazala je da su bosanske odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu odnosnom zamjenicom *koji* značenjski bliske turskim proparticipskim atributskim konstrukcijama. U analizi se moglo primijetiti da se odnosna zamjenica *koji* slaže u rodu, broju i padežu s korelatom po kojem se odnosna atributska klauza uvodi u rečenicu te da se na taj način označava valencijski odnos korelata i glagola koji ima funkciju predikata odnosne atributske klauze. Moglo se uočiti da se u turskome jeziku takav valencijski odnos ne označava padežnim nastavkom bez obzira na to što se zadržava valentnost glagola koji obavlja funkciju predikata ishodišne rečenice koja se u procesu atribucije preoblikuje u proparticipsku atributsku konstrukciju. Kontrastivna analiza ukazala je na činjenicu da su i bosanske odnosne atributske klauze koje se za osnovnu klauzu vežu mjesnim i vremenskim vezničkim prilozima značenjski bliske turskim proparticipskim atributskim konstrukcijama koje su podređene korelatu kojim se označava mjesto ili vrijeme. Rezultati dobijeni u analizi doprinose lakšem razumijevanju i boljem spoznavanju gramatičkih i značenjskih osobitosti turskih proparticipskih atributskih konstrukcija i značenjski bliskih sintaksičkih konstrukcija u bosanskome jeziku. Isto tako, rezultati analize predstavljaju dobar temelj i dobro polazište za daljnja istraživanja u vezi s infinitnim glagolskim oblicima u turskome jeziku i značenjski bliskim sintaksičkim konstrukcijama u bosanskome jeziku.

Izvori

1. I – Tahir, Kemal (2005), *Esir Şehrin İnsanları*, İthaki Yayınları, İstanbul.
2. II – Tahir, Kemal (2010), *Esir Şehrin Mahpusu*, 10. Baskı, İthaki Yayınları, İstanbul.
3. III – Tahir, Kemal (2010), *Yol Ayrımı*, 4. Baskı, İthaki Yayınları, İstanbul.

Literatura

1. Bašić, Mirza (2014), "Proparticipi u funkciji proširenih atributnih dopuna u turskome i ekvivalenti u bosanskom jeziku", *Bosanski jezik: Časopis za kulturu bosanskoga književnog jezika*, 11/2014, Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli Odsjek za bosanski jezik i književnost, 45–53.
2. Boz, Erdoğan (2008), "Dîvânu Lügâti't-Türk'te Belirli ve Belirsiz Nesne Yapıları", *Türkoloji Araştırmaları: Dede Korkut Özel Sayısı*, 3/1, Erzincan, 236–241.
3. Bozkurt, Fuat (2000), *Türkiye Türkçesi*, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
4. Bulić, Refik (2001), *Bosanski jezik: Jezičko-pravopisni priručnik za učenike osnovnih i srednjih škola*, Bosanska riječ, Tuzla.
5. Çağatay, Saadet (1943), "Uygurca ve Eski Osmanlıcada İnstrumental -n", *Ankara Üniveristesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, I/3, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara, 93–107.
6. Čaušević, Ekrem (1996), *Gramatika suvremenoga turskog jezika*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb.
7. Čaušević, Ekrem (2018), *Ustroj, sintaksa i semantika infinitnih glagolskih oblika u turskom jeziku: Turski i hrvatski jezik u usporedbi i kontrastiranju*, Ibis grafika, Zagreb.
8. Čaušević, Ekrem, Barbara Kerovec (2021), *Turski i hrvatski u usporedbi i kontrastiranju: Sintagma i jednostavna rečenica*, Ibis grafika, Zagreb.
9. Demir, Nurettin, Emine Yılmaz (2003), *Türk Dili El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara.
10. Ediskun, Haydar (1999), *Türk Dilbilgisi*, 6. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
11. Ertane Baydar, Arzu Sema (2017), "Nesne Üzerine", *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Dergisi*, S. 10, Bolu, 17–21.
12. Gülensoy, Tuncer (2000), *Türkçe El Kitabı*, Bizim Gençlik Yayınları, Kayseri.
13. İpek, Birol (2008), "Türk Dilinde Vasıta Hâli", *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 23, Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya, 63–97.
14. Jahić, Dževad, Senahid Halilović, Ismail Palić (2000), *Gramatika bosanskoga jezika*, Dom štampe, Zenica.
15. Kahraman, Tahir (1996), *Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*, DU MAT Basımevi, Ankara.

16. Karahan, Leylâ (2004), "Belirtisiz Nesnenin Sözdizimindeki Yeri Üzerine", *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1615–1624.
17. Karahan, Leylâ (2005), *Türkçede Söz Dizimi*, 9. Baskı, Akçağ Yayınları, Ankara.
18. Olgun, Yusuf (1996), *Türk Dili Kompozisyon*, Alfa Yayınları, İstanbul.
19. Paşacıoğlu, Burhan (1987), *Türk Dili Dersleri*, Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları, Ankara.
20. Solak, Edina, Mirza Bašić (2021), "Prilog proučavanju postpozicija, veznika i uzvika u djelu Dîvânü Lügâti't-Türk i savremenome turskom jeziku", *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, br. 19, Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, Zenica, 431–448.
21. Turan, Fikret (1998), "Türkçede Zarflar Üzerine", *Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, Ankara, 301–307.

OBSERVATIONS REGARDING THE CORRELATE OF PROPARTICIPAL ATTRIBUTIVE CONSTRUCTIONS IN MODERN TURKISH LANGUAGE

Abstract

This paper analyzes Turkish attributive constructions subordinate to the correlate that functions as an object or adverbial clause of an original sentence with finite predicates, which is transformed into an attributive construction during the process of attribution. The primary goal of the paper is indicating the criteria which determine when a proparticiple assumes the function of an indirect element of the attributive construction, which is formed by transforming the original sentence with finite predicate during the process of attribution. The analysis is based on selected examples from the following novels by Kemal Tahir: Esir Şehrin İnsanları, Esir Şehrin Mahpusu ve Yol Ayrımı. Descriptive analytical and contrastive approach are used in the paper. Within the contractive analysis, Turkish proparticipal attributive constructions are compared to the semantically similar syntactic constructions in Bosnian language.

Key words: *Turkish language, attributive construction, correlation, object, adverbial clause*

UDK 394.26:323(497.1)
Izvorni naučni rad

Ömer Aksoy[*]

YUGOSLAVYA'DA ORTAK KİMLİK İNŞASI VE İKTİDAR MEŞRULAŞTIRMA ARACI OLARAK 8 MART VE 1 MAYIS KUTLAMALARI

Özet

Çeşitli Slav kabilelerin 6. yüzyıldan itibaren Balkanlara yaptıkları göçler neticesinde bölge Avrupa'daki en geniş 3 Slav yayılma alanından biri hâline gelmiştir. Aynı dili konuşan bu kabileler tarihsel süreçte farklı sosyal, politik, dinî ve kültürel gelişmelerin etkisi ile farklı etnik gruplara ayrılmış, kendilerine has etnik dinamikler geliştirmişlerdir. Bir taraftan Katolik kilisesi, bir taraftan ise Ortodoks dünyasının nüfuz alanına giren bölge Türklerin bölgeyi fethi neticesinde İslamlaşma ile yeni bir akültürasyon süreci yaşamış ve Slavlar arasında yeni etnik oluşumların ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Bu farklılaşma, her ne kadar aynı kana ve kökene mensup olup aynı dili konuşsalar da bölgede yaşayan Slav toplulukların birbirinden tamamen bağımsız hareket eden yeni uluslar olarak ayrışmasına sebebiyet vermiştir. 20. yüzyıla gelindiğinde Sosyalist Yugoslavya'nın kurulmasıyla yeni iktidar, bölgedeki etnik gruplar üzerinde yeni gelenekler ve pratikler vasıtasıyla kendi iktidarını meşru kılmanın yanı sıra bölgede yaşayan etnik oluşumları tek bir vatandaşlık şemsiyesi altında birleştirme gayesiyle bir takım kutlamaları teşvik etmiştir. Bunlar aynı zamanda dinsel ve kültürel farklılaşmalara rağmen kültürel genetiğe kodlanmış olan ortak Slav ruhunu ve dünya görüşünü ortaya koyan pratikler görünümündedir. Yazıda Güney Slavları arasında 8 Mart ve 1 Mayıs kutlamalarının bir iktidar meşrulaştırma aracı olarak kullanımının yanında bu kutlamaların ortak Slav ruhunu yansıtma fonksiyonu üzerinde durulacaktır.

***Anahtar sözcükler**:, Yugoslavya, kimlik inşası, iktidarın meşrulaştırılması, 8 Mart Dünya Kadınlar Günü, 1 Mayıs İşçi Bayramı.*

İktidarın Meşrulaştırılması ve İcat Edilmiş Gelenekler

İktidar namzetlerinin iktidarlarını halk nezdinde meşru kılmak adına başvurdukları birçok farklı uygulamaya tüm kültürlerde rastlamaktayız. Bunlardan bazıları geleneksel olarak

[*] Trakya Üniversitesi Balkan Araştırma Enstisüsü Edirne/Türkiye – Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Zenica/Bosna Hersek, omeraksoy66@outlook.com, ORCID ID: 0000-0001-9837- 7567.

adlandırabileceğimiz halkın inanç ve kültürel yapısına uygun bir biçimde olup dinî ve mitsel bir mahiyet taşır. Türk tarihine baktığımızda özellikle türeyiş mitleri kategorisinde tanımlayabileceğimiz birçok etiyolojik anlatının, iktidar iddiası taşıyan bir grubun-ailenin veyahut hanedanın iktidarlarını halk nezdinde meşru kılmanın önemli bir aracı olduğunu görebiliriz. Türk tarihinde kurttan türeyiş destanı olarak bilinen, bir kurdun emzirdiği çocuğun soyunu temsil eden "Aşina" ailesinden türeyen hanedan aileleri bu kategoriye en güzel örnektir. Kurdun çocukları olan aşina soyu Cengiz Han iktidarı da dâhil olmak üzere neredeyse tüm Orta Asya kökenli Türk-Moğol hanedanlarının ortak atası kabul edilmiştir. Destan, aşina ailesine Tanrı tarafından kendisine bahşedilen bir kut yani iktidar olma ehliyeti vermek suretiyle onları halk üzerinde egemen olmaya meşru kılmaktadır.

Toplumların kültürel ve medeni gelişimleriyle koşut meşruiyet yöntemlerinin çeşitlenmesine ve zamanın koşullarına uygun aygıtların geliştirilmesine tanık oluruz. Bu doğrultuda sanayi devrimi sonrasında oluşan siyasi konjonktürde geleneksel yaklaşımların yanında iktidarın veya mevcut ideolojinin meşrulaştırılması adına başvurulan meşrulukları geleneksel olmayıp geleneksel ve eski kökenlere sahip olduğu iddiasında olan tamamen ideolojik bir takım rutin ve teamüller ortaya çıkmıştır. Tarihçi Eric Hobsbawm'un icat edilmiş gelenekler (invented traditions) olarak tanımladığı bu uygulamalar, toplum tarafından kabul görmüş kurallarca yönlendirilip çeşitli sembolik ritüellerle geçmişle doğal bir süreklilik anıştıran belirli değerler ve davranış normlarını aşılamaya çalışan pratikler içerir. Bunlar zoraki tekrarlarla kendi geçmişlerini oluşturarak günümüze değin toplum nazarında karşılıkları oluşturulmuş gelenekler olarak sınıflandırılabilir (Hobsbawm 2006: 2-3). Hobsbawm meşhur çözümlemesinde Sanayi Devrimi'nden sonra icat edilmiş gelenekleri 3 tipe ayırmaktadır. Bunlardan ilki toplumsal birlik ve beraberliği sağlayan veyahut pekiştiren bu şekilde yapay grup aidiyetini oluşturan geleneklerdir. İkincisi yine ilk tiple ilintili olarak siyasal kurumları, resmî ideolojiyi ve otoriteyi meşrulaştıran geleneklerdir. Üçüncüsü ise toplumsallaşmanın ve oluşturulan değer yargılarının aşılanıp gelecek kuşaklara aktarımını sağlayan geleneklerdir (Hobsbawm 2006: 12). Toplumun üyeleri icat edilen bu yeni semboller ve ritüeller vasıtasıyla iktidarda olan mevcut ideolojinin meşruiyetini benimsemek suretiyle vatandaşlık statüsüne uygun bir şekilde doğal insani cemaatler olduğunun bilincinde hareket ederler. Böylece icat edilen gelenekler modern ulusların gelişimi ve ulusal birlik yanı sıra ulusal bir kimliğin yaratılması ve oluşturulan yeni siyasi erkin halk nezdinde iktidarlarının meşrulaştırılmasını sağlayan kültürel bir aygıta dönüşmüş olur.

Bir İktidar Meşrulaştırma Aracı Olarak Yugoslavya'da 8 Mart ve 1 Mayıs Kutlamaları

Sanayi Devrimi'nin ortaya çıkardığı, 20. yüzyıla damgasını vuran sosyalist sistem ve anlayışın geniş toplumsal kitlelere benimsetilmesi ve sosyalist ideolojinin iktidarlarının meşrulaştırılması adına bazı özel günler ve bunlar adına gerçekleştirilen kutlamalar oldukça önemli bir işleve sahip olmuştur. Bunlardan en önemli ikisi 8 Mart Dünya Emekçi Kadınlar Günü ve 1 Mayıs İşçi Bayramı kutlamalarıdır. Bu iki gün, 20. yüzyılın başlarından itibaren dönemin politik ve ideolojik teamüllerinin etkileri ile tüm dünyada kutlanmaya başlanmış ve bu kutlamalar, kısa sürede sosyalist rejimlerin önemli bir iktidar meşrulaştırma aracı işlevi görmüştür. İlk olarak kökenleri 19. yüzyıl sosyalist hareketlerine dayanan ve belirli sayıda sosyalist ideolojiyi benimseyen grubun protestoları ile Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere birçok Avrupa şehrinde yapılan 1 Mayıs gösterilerinin 20. yüzyılın başlarından itibaren sosyalist ve komünist grupların gösterilerinin odak noktası olduğu görülmektedir. Sosyalist devrimlerin gerçekleşmesinin ardından bu törenler en önemli halk bayramlarından biri olmasının yanında sosyalist rejimlerin askerî teçhizatlarının halk önünde sergilendiği bir tür gövde gösterisine dönüşmüştür. Sovyetler Birliği ve tüm Doğu blokunu temsil eden sosyalist iktidarlar neredeyse tüm şehirlerinde 1 Mayıs'ı geçit törenleri ile halkın selamlandığı bir resmî bayram hüviyeti kazandı. 8 Mart kutlamaları da icat edilen yeni pratikler vasıtasıyla 1 Mayıs kutlamalarıyla benzer bir süreci ihtiva edecek biçimde bir iktidar meşrulaştırma aracına dönüştürüldü. 8 Mart 1917 yılında Petersburg'da kadın tekstil işçileri tarafından başlatılan ve Bolşevik Devrimi'nin ilk kıvılcımlarından kabul edilen Birinci Dünya Savaşı'na tepki gösterileri, 8 Mart'ın Bolşevik Devrim'in hemen ardından resmî olarak kadınlar günü kabul edilmesi konusunda sosyalist liderlere ilham verdi. Sovyetler Birliğinin ardından sosyalist rejim ile yönetilen ülkelerde ve sosyalist ve komünist ideoloji mensuplarınca önemli bir sosyalizm sembolü olarak Dünya Emekçi Kadınlar Günü kutlanmaya başlandı.

Geleneklerin bireyleri aynı paydada birleştirip tek bir halk olarak bütünleştirici işlevine benzer bir şekilde 1 Mayıs İşçi Bayramı ve 8 Mart Dünya Emekçi Kadınlar Günü kutlamaları, sosyalist yönetim bünyesinde yaşayan bireyler için benzer bir işlev gördü. Farklı etnik kökene ve farklı dinî inanca sahip toplum, bu özel günlerin birleştirici ve bütünleştirici etkisi sayesinde sosyalist sistemin öngördüğü toplumsal yapının kurulmasına öncülük etti. Etnik ve dinî ayrışmaların yüzyıllardır çok keskin bir biçimde var olduğu Balkanlar ve Güney Slav coğrafyası bu tarz birleştirici ve bütünleştirici, aynı zamanda bu karmaşık yapı içerisinde mevcut erkin iktidarını meşrulaştırıcı mekanizmalara oldukça fazla ihtiyaç duymaktaydı. Özellikle Yugoslavya'yı diğer Balkan ülkelerinden daha özel kılan ise burada yaşayan

insanların çok büyük bir kısmının aynı dili konuşmasına ve aynı kökene mensup olmasına rağmen çok derin bir biçimde birbirlerinden ayrışan bir sosyal yapıya sahip olmasıydı. 1945 yılından itibaren Joseph Broz (Tito) yönetiminde sosyalist bir anlayışla yönetilmeye başlayan Yugoslavya'da toplum, herhangi bir dinî ve etnik bir bileşen söz konusu olmaksızın Müslüman, Katolik ve Ortodoks gruplar, bir sosyalist vatandaşlık paydası içerisinde tanımlanırken bu zihniyet farklılığını ortadan kaldıracak yeni gelenekler uygulamaya koyuldu. Başarılı bir biçimde uygulanan bu yeni gelenekler bir taraftan yeni rejimin iktidarını meşrulaştırırken diğer yandan ülke içerisindeki sosyal ve dinî grupların bahse konu olan derin ayrışmışlığına rağmen köken birliğinin doğrudan bir sonucu olarak ortak genetik kültürel kodlarla taşınan dünyayı algılama tarzlarının aynı biçimde dışavurumunu sağlamaktaydı. İşte bu noktada 1 Mayıs ve 8 Mart kutlamaları Yugoslav halkların ortak dünya görüşlerini, dünyayı algılama tarzlarını yansıtacak bir karaktere dönüştü.

Eski Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti'nde özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın hemen ardından, askerî ve sivil nitelikte çok sayıda 1 Mayıs yürüyüşü düzenlenmiş ve gerek halk gerekse de devlet nezdinde çeşitli törenler gerçekleştirilmiştir. 1970'li yıllarda ise Yugoslavya genelinde resmî törenler yerini Güney Slav insanının ruhunu yansıtacak biçimde insanların aileleri, eş ve dostları ile bir araya gelerek çeşitli sosyal aktiviteler yaptığı törenlere evrilmiştir. Geleneksel Boşnak eğlence meclisleri olarak teferiçlerin yanında 1 Mayıslar insanların eğlenceler tertip ettiği, kırsal kesimlerde, çayırlarda müzik eşliğinde gerçekleştirilen bir eğlence gününe, hatta 1 Mayıs gününü aşmak suretiyle en az 2 gün olacak şekilde sonraki günleri de kapsayan bir tatil ve eğlence haftasına dönüşmüştür. Bu noktada 1 Mayıs, Yugoslavya'nın özellikle şehir merkezlerinde farklı etnik grupların aynı paydada buluşarak benzer eğlenceler tertip ettiği özel bir gün hüviyeti kazanmıştır (KK1, KK2, KK3 vd.). 8 Mart Dünya Emekçi Kadınlar Günü kutlamaları ise 1 Mayıs İşçi Bayramı kutlamaları ile paralel bir şekilde yine hoş vakit geçirmek adına insanların bazen iş arkadaşları bazen aile mensupları olan kadınlarla çeşitli aktiviteler düzenlediği, eşlerin yemeğe çıkarıldığı ve kadınlara başta çiçek olmak üzere çeşitli hediyelerin alındığı bir gün olarak kutlanmıştır. Tüm kadınlara çiçek alınması bu özel günün sembolü olarak kabul edebileceğimiz, ihmal edilmemesi gereken en önemli pratik olmuştur (KK1, KK2, KK3 vd.). Şehirlerde bu törenler sendikalar öncülüğünde güçlü bir biçimde kutlanırken kırsal kesimlerde şehir merkezlerine kıyasla çok daha sönük bir biçimde kutlandığını söylemek mümkündür (KK3, KK4, KK5).

Rusya başta olmak üzere sosyalist rejimi belirli bir süre benimsemiş ülkelerin birçoğunda iktidarın meşrulaştırılması noktasında işlev gören bu tarz uygulama ve pratiklerin sosyalist rejimlerin ortadan kalkmasına karşın hâlen güçlü bir şekilde devam ettirildiğini

gözlemleyebiliriz. Fakat Yugoslavya'yı bu noktada diğerlerinden farklı kılan durum bölgede yaşayan insanların aynı kökene mensup olmasına karşın etnik olarak birbirlerinden tamamen ayrışmış olmalarıdır. Sovyet Rusya gibi çok sayıda gayri Rus unsuru bünyesinde barındıran bir devletin, 19. yüzyıl ulusçu düşüncelerinin tüm dünyadaki küçük etnik grupları etkisi altına aldığı bir dönemde farklı etnik grupları bir arada tutmak adına bu tarz birleştirici ve bütünleştirici icat edilmiş geleneklere başvurmuş olması tabiidir. Yugoslavya'da ise mevcut olan ayrışmışlık kana ve kökene dayalı ulus anlayışından tamamen farklı dinamiklere sahip bir yapıda gelişmiştir. Aynı kana ve kökene mensup olarak özellikle 8 ve 9. yüzyıllarda yoğun bir biçimde bölgeye göçen ve bölgeyi Slavlaştıran Slav gruplar, tarihî süreçte çeşitli saiklerle farklı dinî ve kültürel karakterlere sahip farklı etnik gruplar adı altında kümeleşerek günümüze gelmişlerdir. Bu etnik gruplar arasında dünya görüşü ve hayat felsefesi noktasında çok keskin bir ayrışmışlık olduğu bilinen bir gerçektir. 1990'lı yılların başlarında Yugoslavya'nın dağılması, katliamların ve soykırımların başlamasını takip eden süreçte bu ayrışmışlığın ne kadar köklü ve derin bir yapıda olduğuna tüm dünya tanıklık etmiştir. Etnik çeşitliliğe rağmen her ne kadar Yugoslavya döneminde barış ve huzur ortamı sağlanmış görünse de sosyalist rejimin daha güçlü benimsendiği şehirlerin aksine kültürel farklılığın daha belirgin bir biçimde var olduğu kırsal bölgelerde yaşayan etnik grupların sanıldığı kadar ortak bir kültürün paydaşı olarak yaşamlarını idame ettirdiklerini söyleyemeyiz. Antropolog Tone Bringa'nın 1908 yılında Orta Bosna'da karma bir Müslüman-Katolik köyünde deneyimlediği ve aktardığı notlarda, bir arada yaşamalarına rağmen bu köyde yaşayan insanlar arasındaki derin bölünmüşlüğe özellikle vurgu yapılmaktadır. (Tone Bringa, 1995). Yine Sosyalist Yugoslavya dönemini içerisine alan 1960'lı yıllarda Bosna Hersek'te araştırmalar yapan antropolog Yvonne R. Lockwood etnik ayrışmışlığın çok daha derinleşmiş örneklerini bize sunmaktadır. Müslüman ve Hırvatların birbirleriyle olan karşılıklı kültürel münasebetlerin azami seviyede olduğunu, karışık evliliklere rastlanmadığını ezcümle bu insanlar arasında çok derin farklılıkların olduğunu ifade etmektedir. (Yvonne R. Lockwood 2004: 16-21, 75-76). Yugoslavya'da yaşayan insanların bu bölünmüşlüğünün ve çeşitliliğinin sosyalist dönemde ideolojik aygıtlarla bir şekilde bastırıldığını, iktidarın yurttaşlık bağlarını etnik ayrışmışlığa galebe çaldırdığını ifade edebiliriz. Bu durumun en önemli etkenlerinden bir tanesi ortak Slav dünya görüşünün ortaya çıkarılmasını sağlayan ve Slav ruhunu tam anlamıyla yansıtan icat edilmiş gelenekler olmuştur. 1 Mayıs ve 8 Mart kutlamalarının karakteri bu ortak paydanın nasıl oluşturulduğu, ortak dünya görüşünün ne şekilde tesis edildiğini çok net ortaya koymaktadır.

Sonuç

Yugoslavya'nın dağılması ve sosyalist rejimin ortadan kalkması akabinde ülke içerisinde yaşayan Slav gruplar sancılı ve kanlı bir sürecin neticesinde sosyal ve kültürel anlamda derin bir ayrışmanın eşiğine gelmişlerdir. Farklı etnik ve dinî yapılarda kurulan yeni devletlerin bünyesinde yaşayan tüm Slav gruplar, etnik ve dinî bölünmüşlüğe karşın bahsi geçen kutlamaları eski dönemlere kıyasla çok daha güçlü bir biçimde devam ettirmiştir. Köken ve dil birliğine sahip bu insanların Yugoslavya döneminden kalma bu tarz gelenek ve pratikleri hiçbir iktidar teşviği olmaksızın, çok güçlü bir biçimde hâlen devam ettirmeleri, bu pratiklerin ortak Slav dünya görüşünü çok iyi yansıtabilmesi ile ilintili olsa gerektir. Son tahlilde köken birliğine sahip olmalarına karşın farklı dinî ve kültürel aidiyetlerin etkisi ile birbirlerinden ayrışan Güney Slav grupları ortak bir etnik paydada buluşturabilmenin yegâne yolunun, Slav ruhunu ve ortak dünya görüşünü yansıtan değerleri belirlemek ve ortak Slav kökenleri canlı tutacak biçimde bu değerlerin tüm etnik gruplar tarafından bağlayıcı-bütünleştirici bir unsur olarak devam ettirilmesini sağlamaktan geçtiğini söyleyebiliriz.

Kaynaklar

Bringa, Tone, *Being Muslim the Bosnian way*, Princeton University Press, Princeton, 1995.

Chaudhuri, Devdan, "How Lenin and Russian Revolution in 1917 played a role in the origin of Women's Day", https://www.dailyo.in/variety/womens-day-russian-revolution-october-revolution-womens-rights-russia-suffrage-22725 (erişim tarihi 27.03.2024).

Habsbowm, Eric, *Geleneğin İcadı*, Der. Eric Habsbowm ve Terrence Ranger, Agora Kitaplığı, İstanbul, 2006.

Kaplan, Temma, "On the Socialist Origins of International Women's Day", *Feminist Studies*, 11 (1) 1985: 163–171.

Lockwood, Yvonne R., *Bir Müslüman Bosna Köyünün Halk Şarkıları*, (Çev. Ayşe Pamir Dictrich), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara, 2004.

Online Kaynaklar

https://www.un.org/en/observances/womens-day/background (erişim tarihi 27.03.2024).

https://web.archive.org/web/20170408081654/https://iwd.uchicago.edu/page/international-womens-day-history#1909%20The%20First%20National%20Woman's%20Day%20in%20the%20US (erişim tarihi 27.03.2024).

https://time.com/3836834/may-day-labor-history/ (erişim tarihi 27.03.2024).

https://www.nacional.hr/kako-se-slavio-dan-zena-u-jugoslaviji-pricali-smo-s-penzionerima-danas-ni-ne-znam-da-je-praznik-ali-onda/ (erişim tarihi 29.03.2024).

Kaynak Kişiler

KK1: Miralem Mezit, 1957, Studencica-Yugoslavya.

KK2: Djemila Mezit, 1958, Gorani-Yugoslavya.

KK3: Asim Kundalic, 1947, Zenica-Yugoslavya.

KK4: Zlatan Elezovic, 1958, Zenica-Yugoslavya.

KK5: Merzuk Salkic, 1974, Zenica-Yugoslavya.

KK6: Kemal İmamovic, 1950, Zenica-Yugoslavya.

KK7: Amela Elezovic, 1965, Zenica-Yugoslavya.

MARCH 8 AND MAY 1 CELEBRATIONS AS A MEANS OF LEGITIMIZING POWER INVENTED AND CREATİNG A COMMON İDENTİTY IN THE YUGOSLAVİA

Abstract

As a result of the migrations of various Slavic tribes to the Balkans since the 6th century, the region became one of the 3 largest Slavic expansion areas in Europe. These tribes, who spoke the same language, split into different ethnic groups under the influence of different social, political, religious and cultural developments in the historical process and developed their own ethnic dynamics. The region, which was under the influence of the Catholic Church on the one hand and the Orthodox world on the other, experienced a new acculturation process with Islamization as a result of the Turkish conquest of the region and the emergence of new ethnic formations among the Slavs became inevitable. This differentiation did not prevent the Slavic communities living in the region from splitting into new nations acting completely independently of each other, even though they belonged to the same blood and origin and spoke the same language. In the 20th century, with the establishment of Socialist Yugoslavia, the new government not only legitimized its power over the ethnic groups in the region through newly created traditions, but also encouraged a number of celebrations with the aim of uniting the ethnic formations living in the region under the same citizenship. At the same time, despite religious and cultural differences, these are practices that reveal the common Slavic spirit and worldview encoded in cultural genetics. In this article, we will discuss the use of March 8 and May Day celebrations among the South Slavs as a means of legitimizing power, as well as the function of these celebrations in reflecting the common Slavic worldview.

Keywords*: Yugoslavia, creating identity, legitimization of power, March 8 International Women's Day, May 1 Labor Day.*

UDK 371.39::811.512.161
Pregledni rad

Ülker Şen

Eda Tok

BOSNA HERSEKLİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE OKUMA ALIŞKANLIKLARI

Özet

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için sınıf içi uygulamalar önemli bir yere sahiptir. Ancak sadece sınıf içi uygulamalar okuma becerisinin gelişmesinde yeterli olmayabilir. Bu sebeple sınıf dışı ortamlarda da öğrencilerin Türkçeye maruz kalmaları için olanaklar oluşturulmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe kitaplar, dergiler, gazeteler vs. okumaları ve okuma alışkanlıklarının olması okuma becerilerini geliştirmesinde olduğu kadar diğer becerilerinin (konuşma, yazma, dinleme/izleme) de gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu gerekçe ile araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçe okuma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bosna Hersek'teki üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde öğrenim gören 32 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nitel yönteme bağlı kalınarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen okuma alışkanlıkları anketi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel analizlerle yorumlanmıştır. Katılımcıların sıklıkla Türkçe yayın/eser okuduğu, günlük ortalama 2-3 saatlerini Türkçe eser/yayın okumaya ayırdıkları, Türkçe okumaları yeterli gördükleri araştırma sonuçlarından bazılarıdır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, okuma alışkanlığı, Bosna-Hersekli Üniversite Öğrencileri.*

Giriş

Yüzyıllar boyunca birçok farklı ırka, dine ve medeniyete mensup insanların kesişme noktası olan Balkanlar, hiç şüphesiz Türk tarihinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Balkanlarda Türklerin hâkimiyetiyle birlikte Türk dili, Türk kültürü ve sanatı oldukça etkili bir hâle gelmiş; bu coğrafyada önemli sayıda edip ve sanatçı yetişmiştir. Balkanlarda Türkçe ve Türk kültürünün etkili olduğu Balkan ülkelerinden biri de Bosna Hersek'tir.

Fatih Sultan Mehmed'in 1463 yılında Bosna Hersek'i fethiyle Bosna Hersek Osmanlı Devleti'nin Balkanlar'daki en imtiyazlı tebaalarından biri olmuş, bu ilişki Avusturya-Macaristan'ın Bosna Hersek'i işgaline (1878) kadar sürdürülmüştür. Şüphesiz ki bu fetihle birlikte Bosna Hersek'in sosyal ve kültürel hayatında önemli değişiklikler de meydana gelmiştir.

Bosna Hersek'te ilk dini eğitim hatta ilk örgün eğitim kurumları, Osmanlı Devleti tarafından kurulmuş, Osmanlı eğitim sistemiyle okullarda Türkçe öğretimi okul müfredatına dâhil edilmiştir. Osmanlı döneminde mektepler ve medreseler büyük önem kazanmıştır. Bu mektep ve medreselerde eğitim alan Bosnalı çocuklar hem Türkçe konuşmayı hem de İslam dinini öğrenerek yetişmişlerdir (Tursunovic, 2019: 14-15).

Osmanlı döneminde Bosna Hersek'te Türkçe sadece eğitim dili ve günlük hayatta kullanılan bir iletişim dili olarak kalmamış bu durumun ötesine geçerek bir edebiyat dili seviyesine kadar yükselmiştir. Bosna Hersek'te Türkçenin bu seviyeye yükselmesi Türkçeye olan ilginin de artmasına sebep olmuştur. Bu durumun bir neticesi olarak Boşnaklara Türkçeyi öğretmek amacıyla sözlük çalışmaları başlatılmıştır. Türkçenin gelişmesinde, Bosna Hersek'ten İstanbul'a medrese eğitimi almak için gelen sonra Bosna Hersek'e dönenlerin Türkçe ve Türk kültürünü yaşatmalarının katkısı büyüktür. Bosna Hersek'te açılan medreseler de Türkçenin öğretilip yaygınlaştırılmasında oldukça etkili bir rol oynamıştır. Bosna Hersek'te Türkçenin yaygınlaşmasında çıkarılan gazeteler, basın önemli katkı sağlamıştır. 1878-1914 yıllarına gelindiğinde Bosna Hersek'te Türkçe bakımından zor yıllar olmuş, Avusturya-Macaristan'ın Bosna Hersek'i işgalinden sonra ise Bosna Hersek'te başta siyasi yapı olmak üzere, eğitim, kültür ve basın hayatında ciddi bunalımlar yaşanmıştır (Geçer, 2010: 385-386).

"Bosna Hersek'in Osmanlı idaresinden çıktığı süreçte dahi Türkçenin burada kullanılmaya devam ettiğini söylemek mümkündür. Yugoslavya dönemi Bosna Hersek için zor bir süreç olarak karşımıza çıkmış olsa da Türkçe eserler tercüme edilerek Boşnakçaya kazandırılmaya çalışılmıştır. 1992-1995 yılları arasında gerçekleşen savaştan sonraki dönem Türkçe için yeni bir devrin başlangıcı olmuştur. TİKA ve Yunus Emre Enstitüsünün çabaları ile Türkoloji bölümleri açılmış, Türkçenin araştırılma ve yaygınlaştırılması için çalışmalara başlanılmıştır.

Pek çok üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri açılmıştır. Türkçe, Bosna Hersek'te zorunlu seçmeli ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Türkçe kursları açılmış, aynı zamanda Türkçe yayın yapan basın-yayın organları da Bosna Hersek'te yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur." (Solak-Uzun, 2021: 305-306).

"Hızla küreselleşen dünyada ülkeler arası yakın etkileşimin doğal sonucu olarak yabancı dil öğretimi daha fazla önem kazanmıştır. Her dilin farklı bir kültüre açılan kapı olduğu doğrudur, özellikle medeniyetler arası yoğun etkileşim, öteki kültürleri de tanımayı bir tür zorunluluk hâline getirmiştir." (İşcan, 2011: 30). Günümüzde Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri Saraybosna Üniversitesi, Mostar Džemal Bijedić Üniversitesi, Tuzla Üniversitesi, Zenica Üniversitesi ve Uluslararası Saraybosna Üniversitesinin (IUS) Türkoloji bölümlerinin lisans ve lisansüstü programlarında yürütülmektedir. Sözü edilen bu üniversitelerin ilgili bölümlerine Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından da Türk dili ve edebiyatı öğretimine destek sağlamak için okutman görevlendirmeleri yapılmaktadır. Bosna Hersek'te Türkçenin yaygınlaşmasında ve Türkçe öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü oldukça önemli bir göreve sahiptir. Bölgede Türkçe öğretiminin de önemli yer tutan bir diğer kurum ise Maarif Vakfı okullarıdır. Bosna Hersek'te Türkçe, ilköğretim ve orta öğretimde de seçmeli ders olarak okutulmakta olup bu dersler Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olan Bosna Hersekli Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmektedir.

"Türkçenin öğretiminde, Avrupa Dil Portfolyosu ölçütleri ışığında dört temel dil becerisi dikkate alınmakta ve öğrencilerin bu dört temel dil becerisi alanlarında başarılı olmaları amaçlanmaktadır. Çünkü Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi ile dil bilgisi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Türkçe öğretiminde bu temel becerilerin hepsi ayrı ayrı ve bütüncül bir öneme sahiptir. Okuma becerisi ise dil becerileri arasında bilgi edinme aracı olma özelliğiyle diğer becerilerin kullanımı ve iletişim yeterlilikleri açısından çok önemli bir konuma sahiptir." (Maden-Dincel: 2017: 126).

Günümüz dünyasında okuma alışkanlığının hemen her toplumda gittikçe değiştiği United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)'ın 23 Nisan Dünya Kitap ve Telif Hakkı Günü'nde (https://www.unesco.org) paylaştığı verilerden anlaşılmaktadır. Verilere göre değişimlerin temel sebepleri arasında ülkelerinin ekonomileri, kültürleri, eğitim sistemleri gelmektedir. Zira ilgili verilerde İzlanda, Norveç, Finlandiya gibi ülkeler okuma oranları açısında dünyada ilk sıradadır. Latin Amerika ve Orta Doğu ülkelerinde orta, Asya ve Afrika ülkelerinde düşük düzeyde okuma alışkanlığı bulunmaktadır. Bununla birlikte teknolojinin ilerlemesi, dijital kütüphanelerin artması, çok sayıda çeşitli dillerde

yazılmış kitaplara erişimin oldukça kolaylaşması kitap okuma tercihlerini ve alışkanlıklarını etkiyeceği söylenebilir.

Öğrenmenin önemli yöntemlerinden biri olan okuma alışkanlığı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için de oldukça önemli bir yere sahiptir. Bugüne kadar Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bir çok araştırma yapılmış, çok sayıda akademik yazı yazılmış (Solak, 2011; Kara, 2023; Boylu ve Çangal; 2015; Melanlıoğlu, 2016; İbragiç, 2017; Karatay, Güngör ve Çangal, 2018; Tursunovic, 2019; Şahbaz, 2020; Çelik, 2021; Solak ve Uzun, 2021) ancak Bosna Hersekli üniversite öğrencilerinin Türkçe okuma alışkanlıklarına dair bir araştırma yapılmamış olduğu görülmektedir. Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli üniversite öğrencilerinin Türkçe okuma alışkanlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak; Türkçe okuma sıklıkları, Türkçe okumaları yaparken tercih edilen zaman, Türkçe okumalar için ayrılan süre, Türkçe okumalar için tercih edilen mekan/alan, Türkçe okumalarla ilgili yeterlik durumu, Türkçe okumalarda tercih edilen tür, Türkçe okumalarda tercih edilen yazınsal tür, Türkçe okumanın Türkçe dil becerilerine etkisi, Türkçe yazılı/basılı eserlere/yayınlara ulaşmadaki zorluk, Türkçe eser/yayın okuma amacı, Türkçe yazılı/basılı eserleri/yayınları seçme/tercih etmede etkili faktörler ile ilgili tespitlerde bulunmak araştırmanın alt amaçlarıdır.

Yöntem

Araştırma nitel yönteme bağlı kalınarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen okuma alışkanlıkları anketi aracılığıyla toplanmıştır. Anketin oluşturulmasında iki uzmandan (dil eğitimcisi, ölçme uzmanı) görüş alınmış, görüşler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Anket, 1-23 mart 2024 tarihleri arasında uygulanmıştır. Anket, Google Forms üzerinden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan Saraybosna Üniversitesi, Mostar Džemal Bijedić Üniversitesi, Tuzla Üniversitesi, Zenica Üniversitesi ve Uluslararası Saraybosna Üniversitesinin (IUS) Türkoloji bölümlerinin öğrencilerine elektronik ortamda WhatsApp öğrenci grupları üzerinden sunulmuştur. Verilerin toplanmasında, WhatsApp öğrenci gruplarına erişimde ilgili üniversitelerde görevli Türk okutmalardan destek alınmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak doldurulan anket, hedef kitlenin tamamına ulaştırılmış ancak araştırmaya 32 öğrenci destek vermiştir. Anket 4 demografik bilgiyi, 11 okuma alışkanlığını tespit etmeyi hedefleyen toplamda 15 sorudan oluşmaktadır. Sorular açık uçlu ve çoktan seçmeli olacak şekilde yapılandırılmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel analizlerle (%/f) yorumlanmıştır.

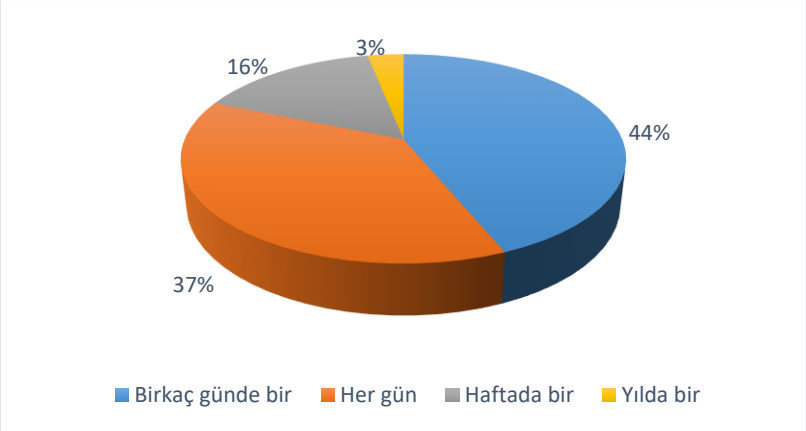
Araştırmanın çalışma grubunu Bosna Hersek'teki üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 32 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcı gruba ilişkin kişisel bilgiler şu şekildedir:

Tablo 1: Çalışma grubuna ilişkin kişisel veriler

Özellikler	Kişisel Bilgiler	Sayı	%
Cinsiyet	Kız	31	97
	Erkek	1	3
Dil seviyesi	A1	-	-
	A2	3	9
	B1	4	13
	B2	7	22
	C1	18	56
Üniversite	Zenica Ü.	19	59
	Mostar Ü.	4	13
	Uluslararası Saraybosna Ü.	6	19
	Tuzla Ü.	3	9
Sınıf	1. Sınıf	3	9
	2. Sınıf	6	19
	3. Sınıf	10	31
	4. Sınıf	13	41

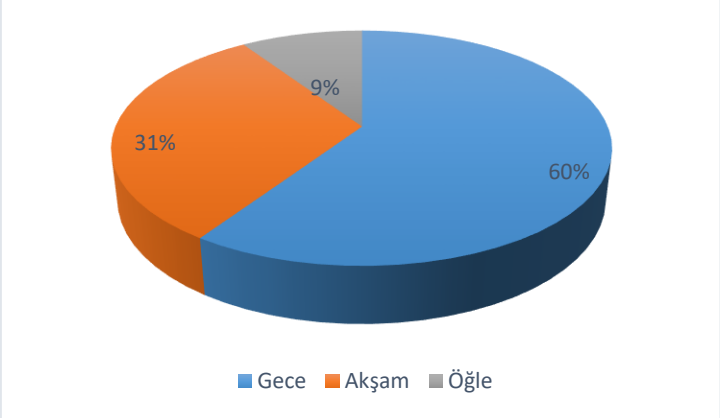
Bulgular

"Türkçe okumalarınızı hangi sıklıkla yaparsınız?" sorusuna yönelik katılımcıların %44'ü birkaç günde bir Türkçe yayın/eser okuduğunu, her gün okuyanların oranı ise %37'dir. Bununla birlikte haftada bir Türkçe yayın/eser okuyanların oranı %16, %3 oranında katılımcı ise yılda bir Türkçe eser/yayın okuduğunu belirtmiştir.



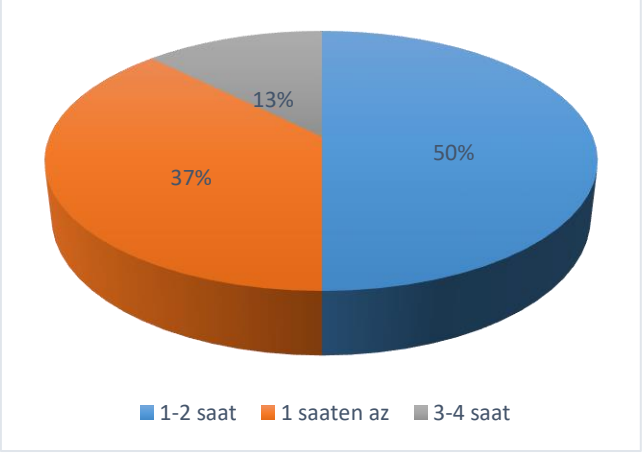
Grafik 1: Türkçe okuma sıklığı

Araştırmanın bir diğer sorusu olan "Günün hangi zaman diliminde Türkçe yayın/eser okursunuz?" sorusuna katılımcıların %60'ı gece, %31'i akşam, %9'u öğle cevabını vermiştir.



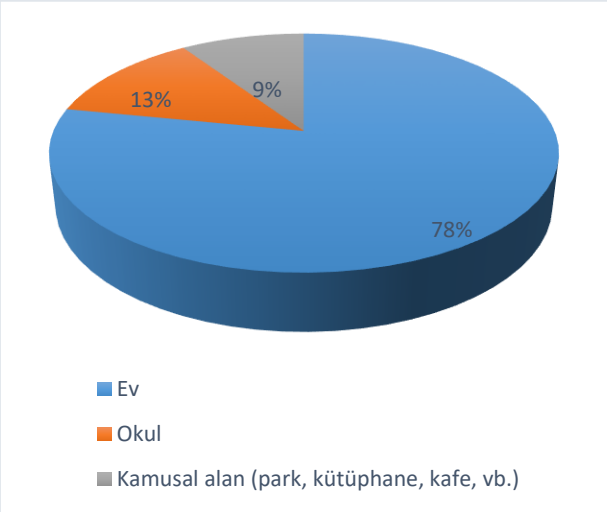
Grafik 2: Türkçe okumaya ayrılan günün zaman dilimi

"Türkçe okumalarınız için ne kadar süre ayırırsınız?" sorusuna verilen cevaplarda 1-2 saat süre ayıranlar %50'lik bir oranı oluşturmaktadır. 3-4 saat zaman ayıranlar %37, 1 saatten az zaman ayıranlar %13 oranındadır.



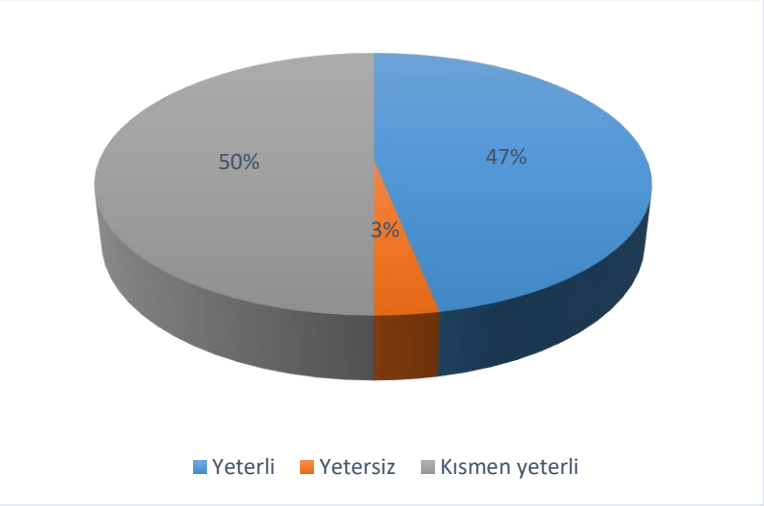
Grafik 3: Türkçe okuma için ayrılan süre

Türkçe yayın/eser okumaları için katılımcıların mekân olarak evi tercih ettiği (%78) görülmektedir. Evin yanı sıra okul (%13) ve kamusal alanlar (park, kütüphane, kafe, gibi) (%9) da Türkçe yayın/eser okuma için tercih edilen mekanlar olarak ifade edilmiştir.



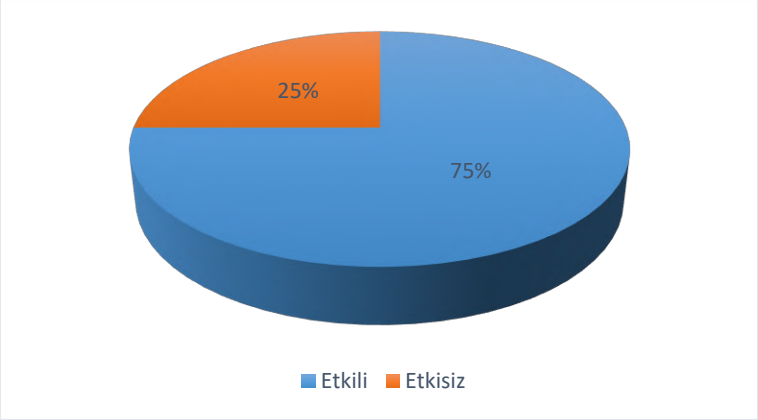
Grafik 4: Türkçe okumaların yapıldığı mekân/alan

"Türkçe eser/yayın okumalardaki yeterliğinizi nasıl değerlendirirsiniz?" sorusuna yeterli %47, kısmen yeterli %50, yetersiz %3 oranlarında cevaplar alınmıştır.



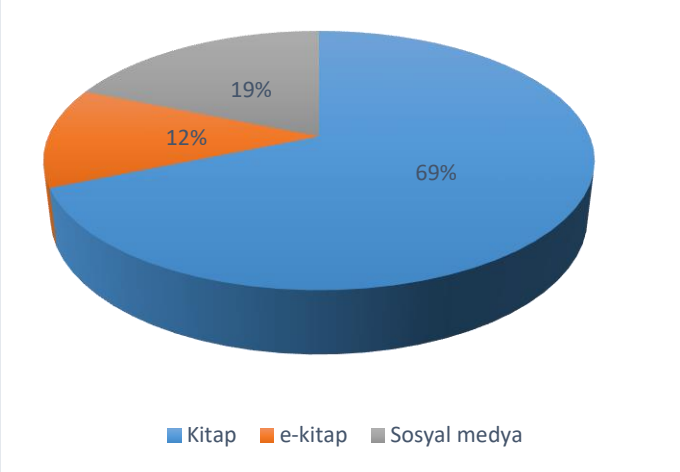
Grafik 5: Türkçe okuma yeterliği

Türkçe yayın/eser okumanın dil becerilerinin gelişimine etkisinin olup olmadığının soruduğu soruda katılımcıların %75'i etkili olduğunu, %25'i ise etkili olmadığını belirtmiştir.



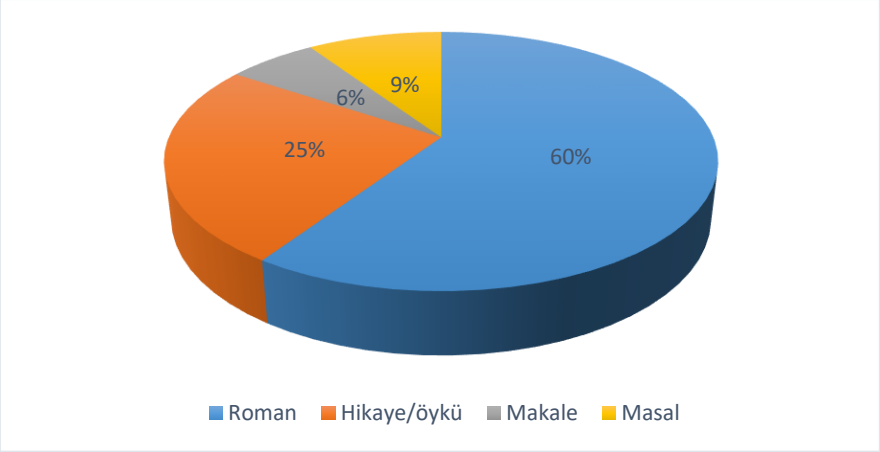
Grafik 6: Türkçe okumaların dil becerilerine olan etkisi

Araştırmada katılımcıların Türkçe okumalarında tercih ettikleri yayın türü de sorulmuştur. %69 oranında katılımcı kitap türünü, %19 oranında sosyal medya, %12 oranında e-kitap türünü tercih ettiklerini ifade etmiştir.



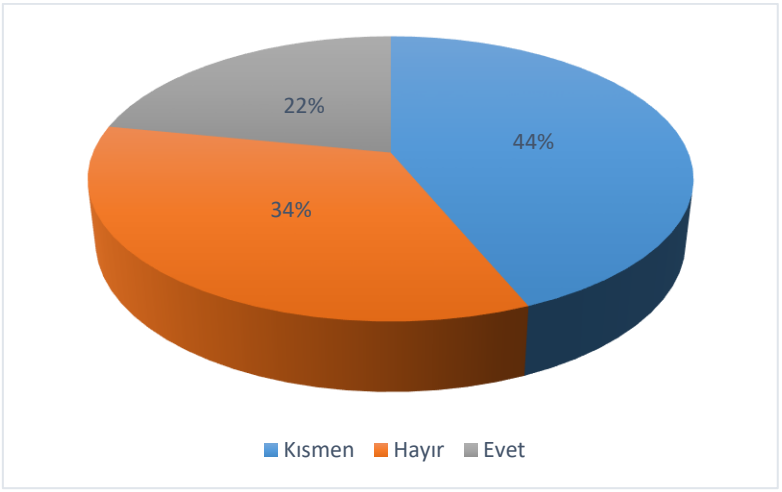
Grafik 7: Türkçe okumalarda tercih edilen yayın türü

Türkçe okumalarında tercih edilen yazın türünün ne olduğu yönündeki soruya %60 oranında ilk sırada roman türü gelmiştir. Roman türünü sırasıyla hikaye/öykü (%25), masal (%9), makale (%6) izlemiştir.



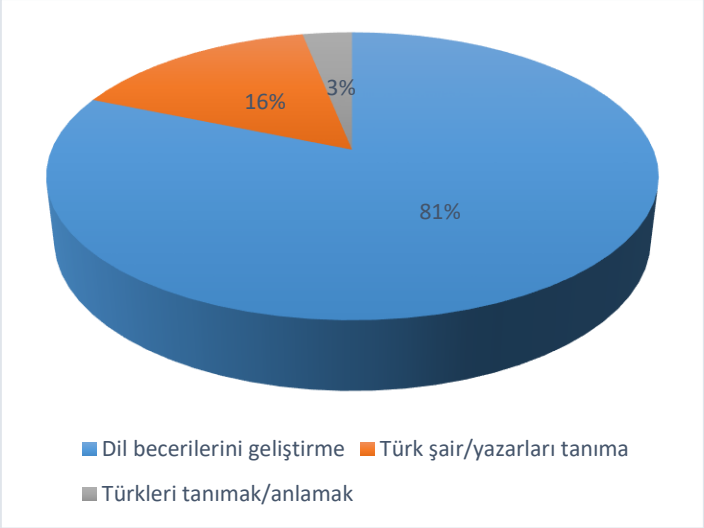
Grafik 8: Türkçe okumalarda tercih edilen yazın türü

Katılımcıların Türkçe yayınlara/eserlere ulaşmada sorun yaşayıp yaşamadıkları da araştırma da sorgulanmıştır. Katılımcıların %44'ü kısmen bir sorun yaşadığını, %34'ü sorun yaşamadığını, %22'si ise sorun yaşadığını ifade etmiştir.



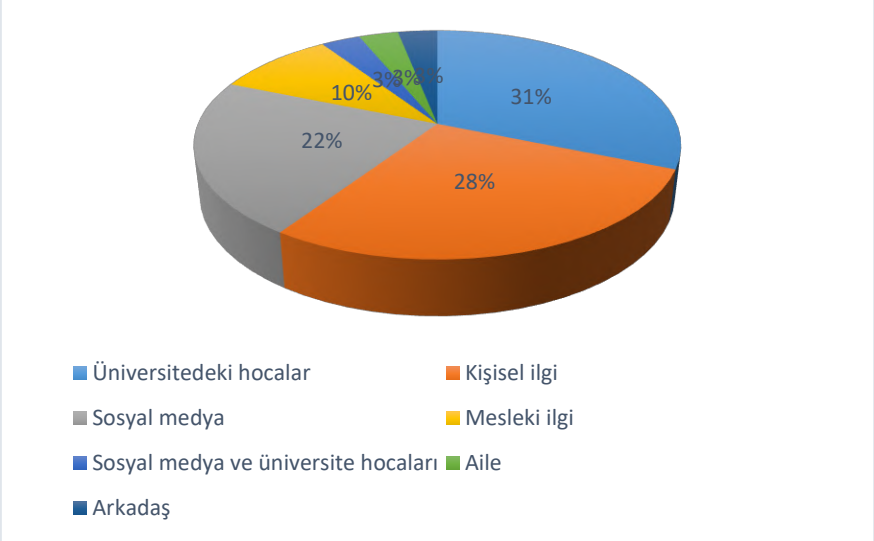
Grafik 9: Türkçe yayınlara ulaşma durumu

"Türkçe yayın / eserleri okuma amacınız nedir?" sorusuna "Dil becerilerimi geliştirmek" (%81), "Türk şair ve yazarları tanımak" (%16), "Türkleri tanımak / anlamak" (%3) cevapları alınmıştır.



Grafik 10: Türkçe yayın/eser okuma amacı

Türkçe yayınları/eserleri seçerken seçimlerini etkileyen faktörün ne olduğu yönündeki soruya katılımcıların %34'ü üniversitedeki hocalarının, %30'u kişisel ilgilerinin, %23'ü sosyal medyanın, %10'u mesleki ilgilerinin, %3'ü ise hem sosyal medyanın hem de üniversitedeki hocalarının etkili olduğunu belirtmiştir.



Grafik 12: Türkçe yayın/eser seçiminde etkili olan faktör

Sonuç ve Öneriler

Okuma alışkanlığı hem toplumsal hem de bireysel yaraları olan çok boyutlu bir eylemdir. Okumanın alışkanlık olabilmesi için bu boyutlarının bir arada olması beklenir. En temelde okuma alışkanlığının boyutlarını; yaşam boyu olması, sürekliliğinin olması, okuma tercihlerinin bilinçli şekilde yapılması, okuma için düzenli zaman ayrılması şeklinde sıralamak mümkündür. Yabancı dilde okuma alışkanlığının olması öğrenilen dilde daha çok sözcük öğrenmeye, söz dağarcığının gelişmesine, kültürü tanımaya, diğer dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenler için de Türkçe okuma alışkanlığının edinilmesi yukarıda ifade edilen katkılar açısından önemlidir. Bosna-Hersek üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe yayın/okuma alışkanlıkları hakkında tespitler yapmayı amaçlayan bu çalışmada;

-Öğrencilerin Türkçe yayın/eser okuma alışkanlığının olduğu,

- Günün gece ve akşam saatlerinin Türkçe okumalara ayrıldığı, gündüz Türkçe okuma yapmayı tercih etmedikleri,

-Türkçe okumaları için günlük ortalama 2-3 saat ayırıldığı, zaman ayırma açısından hiç zaman ayırmayanın ya da 5 saatten fazla zaman ayıranın olmadığı,

-Türkçe okumaların evle sınırlı olduğu, diğer sosyal/kamusal /resmî alanların Türkçe okumalar yapmak için tercih edilmediği,

- Türkçe yayın/eser okuma alışkanlığının Türkçe dil becerilerinin gelişimine etki ettiklerinin bilincinde olduğu,

-Türkçe okumalarının yeterli olup olmadığı konusunda karasız oldukları,

-Türkçe yayın türü açısından kitap okumayı tercih ettikleri, dergi, gazete türünü hiç tercih etmedikleri,

-Türkçe yazın türü olarak roman türünü tercih ettikleri, anı, deneme, fıkra, biyografi, eleştiri gibi türleri hiç tercih etmedikleri,

-Türkçe yayınlara/eserlere kolay ulaşabildikleri,

-Türkçe dil becerilerini geliştirme amaçlı okumalar yaptıkları,

-Türkçe eserleri/yayınları tercih ederken en çok üniversite hocalarının etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Bosna Hersek üniversitelerinin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler odağında yapılan bu çalışmada katılımcı sayısı sınırlı kalmıştır. Katılımcı sayısının daha çok olduğu, çalışma grubunun kız ve erkek öğrenciler dağılımında dengenin gözetildiği bir çalışma grubuyla çalışma ele alınabilir. Değişkenlere göre bir değerlendirme yapılabilir.

Okuma alışkanlığının tespit edildiği bu çalışma yazma alışkanlığı, dinleme/izleme alışkanlığının tespit edildiği çalışmalarla desteklenebilir.

Öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlığını güçlendirmek için çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Okul kütüphaneleri veya topluluk merkezleri gibi alanlarda düzenli olarak okuma saatleri veya kitap kulüpleri oluşturulabilir.

Öğrencilere, günün farklı saatlerinde okumanın önemi ve faydaları hakkında farkındalık oluşturulabilir. Gündüz saatlerinde de Türkçe okumaları teşvik edecek aktiviteler düzenlenebilir.

Öğrencilerin günlük ortalama 2-3 saatini Türkçe okumaya ayırdıkları göz önüne alındığında, bu süreyi artırmak için öğrencilere zaman yönetimi becerileri konusunda eğitim verilebilir veya okuma sürelerini artırmaya yönelik motivasyon artırıcı programlar oluşturulabilir.

Diğer sosyal ve kamusal alanlarda da Türkçe okuma kültürünü teşvik etmek için çeşitli etkinlikler ve kampanyalar düzenlenebilir. Parklarda, kafelerde veya toplu taşıma araçlarında okuma etkinlikleri düzenlenebilir.

Öğrencilere, Türkçe okumanın dil becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı ve bu nedenle önemli olduğu vurgulanabilir. Bu bilinçlendirme, öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlıklarını daha da güçlendirebilir.

Öğrencilere, farklı türde Türkçe yayınları ve eserleri keşfetmeleri teşvik edilebilir. Romanların yanı sıra, deneme, fıkra, biyografi gibi türlerin de değerli olduğu ve dil becerilerini farklı yönlerden geliştirebileceği belirtilebilir.

Öğrencilere Türkçe yayınlara ve eserlere kolayca ulaşabilmeleri için çeşitli kaynaklar ve platformlar sunulabilir. Dijital kütüphaneler, çevrimiçi kitap satış platformları veya ücretsiz içerik sağlayıcıları gibi kaynaklar öğrencilere erişimi kolaylaştırabilir.

Üniversite hocalarının etkisinin önemli olduğu göz önüne alındığında, bu etkinin daha da artırılması için üniversitelerde Türkçe okuma kültürünü teşvik eden programlar ve etkinlikler düzenlenebilir. Hocaların öğrencilere önerdiği kitaplar veya kaynaklar üzerine tartışma grupları oluşturulabilir.

Kaynakça

Boylu, Emrah ve Çangal, Önder (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4(1), 349-368.

Çelik, M. Emre (2021). Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(Özel Sayı), 108-128.

Geçer, Genç Osman (2010). Türkçenin Çekilmeye Direndiği Bir Vatan: Bosna-Hersek, III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010 İzmir), s.384-391.

İbragiç, İrma (2017). Bosna Hersek'te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

İşcan, Adem (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:2, Sayı:4, s: (29-36).

Kara, Mehmet (2013). Zenica Üniversitesi Türkoloji bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları. Turkish Studies-Uluslararası Türk dilleri, Edebiyatları ve Tarihi süreli Yayınları, VIII (8/4): 939-950.

Karatay, H., Güngör, H., Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amacı, Tutumu ve Öğrenme Becerileri. Kesit Akademi Dergisi(16), 18-31.

Maden, Sedat ve Dincel, Ömür (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Alışkanlıkları. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017(9), 125-140.

Melanlıoğlu, Deniz (2016). Bosna Hersek Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocukların Dinleme Alışkanlıkları. Avrasya Etüdleri, 50(2), 529-546.

Solak, Edina (2011). Bosna- Hersek'te Türkçe ve Türk Dili Eğitimi ile İlgili Çalışmalar. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(2), 165-174.

Solak, Edina ve Uzun, Yasemin (2021). Bosna Hersek Tarihinde Türkçenin Etkisi. Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, 52, 291-310.

Şahbaz, Ahmet (2020). Bosna Hersek Federasyonu Tuzla Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerinin yaptıkları Türkçe biçim bilgisel sapmalar. Turkish Studies - Education, 15(3), 2063-2084.

Tursunovic, Merisa (2019), Bosna Hersek'te Türkçe Öğretiminin Tarihi ve Uygulanan Metotların İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

https://www.unesco.org

THE READING BEHAVIOUR OF THE BOSNIA-HERZEGOVINAN STUDENTS

Abstract

For the acquisition of foreign languages, in-class activities are crucial in order to improve the reading skills. However, only these activities may not be adequate. Therefore; students should be exposed to Turkish out of the class as well. By reading Turkish books, magazines, newspapers etc., Turkish language learners must improve not only their reading skills but also other language skills (speaking, writing, listening/watching). In this study, it is aimed to identify the reading behaviour of Turkish language learners. The working group of the study is formed by 32 students from the department of Turkish Language and Literature in the universities from Bosnia-Herzegovina. The study was carried out in the survey model by staying connected with the qualitative method. Data was collected via the questionnaire about reading behaviour, created by the researchers. It is determined as some of the consequences in the study that the participants often read Turkish piece/publish, they spend their 2-3 hours on reading daily and their reading Turkish pieces is adequate.

Keywords: *reading behaviour, Turkish acquisition as a foreign language, Bosnia-Herzegovinan students.*

UDK 81'25
Stručni rad

Fikreta Fetahović Maljić

PREVOĐENJE MEDIJSKOG DISKURSA SA BOSANSKOG NA TURSKI JEZIK I SA TURSKOG NA BOSANSKI JEZIK

Sažetak

Cilj je ovog rada prikazati poteškoće sa kojima se prevodioci sa turskog na bosanski jezik kao i sa bosanskog na turski jezik susreću zbog drugačijeg rečeničnog ustroja dvaju jezika. Razlika između ustroja bosanskog kao SVO jezika i turskog kao SOV jezika može stvarati poteškoće tokom prevođenja zbog razlika u redoslijedu rečeničnih konstituenata i zbog strukturnih i tipoloških razlika u sintaksi između dva jezika. Rad se metodološki temelji na komparativnoj analizi prijevoda i izvornog teksta novinskih članaka. U metodološkom dijelu rada prikazat će se nepravilnosti u prijevodu uzrokovane drugačijim rečeničnim ustrojem između dva jezična para.

Ključne riječi: *tipologija, prevođenje, sintaksa, medijski diskurs*

UVOD

Prevođenje, kao ljudska djelatnost koja je započela još u davna vremena, dugotrajan je i nimalo jednostavan proces prenošenja sadržaja i značenja iz jednog jezika u drugi. Prevođenje sa turskog na bosanski kao i sa bosanskog na turski predstavlja poseban izazov jer se radi o jezicima iz potpuno različitih jezičkih porodica. Turski pripada altajskoj jezičnoj porodici u koju spadaju još i turkijski, mongolski i tungusko mandžurski jezici, a neki altajisti im priključuju japanski i korejski. Bosanski je, s druge strane, slavenski jezik – ogranak velike indoevropske jezičke porodice u koju spadaju još i germanski, romanski, ilirski, keltski, italski, baltoslavenski indoiranski, anatolijski jezici i dr. Altajski jezici poput turskog su aglutinativni jezici kojima je svojstvena aglutinativna morfologija, tj. izražavanje gotovo svih gramatičkih kategorija pomoću sufiksa. Bosanski jezik, s druge strane, pripada skupini fuzijskih jezika, koje karakterizira promjena oblika riječi u morfološkim paradigmama, odnosno primjena fuzioniranih flektivnih morfema u izražavanju gramatičkih kategorija. Razlike u strukturi rečenice te redoslijedu rečeničnih dijelova također su dosta velike. Poredak riječi u bosanskom jeziku je subjekat – predikat – objekat (SVO), dok je u turskom jeziku subjekat – objekat –

predikat (SOV). Prilikom prevođenja sa turskog na bosanski i sa bosanskog na turski, mora se uzeti u obzir drugačiji poredak riječi u rečenici.

Proučavanje jezika sa stanovišta tipologije reda riječi riječi ima dugu historiju. To je dobro poznata praksa u lingvistici koja se oslanja na strukturalizam i transformacijsko- generativnu gramatiku. Greenberg (1960, 1963) je taj koji je inicirao ozbiljno istraživanje o tipologiji poretka riječi jezika i nabrojao njene implikacije. Učvršćivanje osnovnog reda riječi jezika kao SVO, SOV, VSO, i njegovih manifestacija u strukturi jezika je neophodno istraživanje. Greenberg i njegovi sljedbenici dokazali su da je kontrastivno proučavanje tipologije reda riječi vrlo korisno. Po svojoj prirodi takva studija mora pomoći prevodiocima u donošenju odluka o međujezičkom transferu, odnosno prevođenju jednog jezika na drugi.

U ovom radu ukazat ćemo na nedostatke u prijevodu sa turskog na bosanski jezik kao i sa bosanskog na turski jezik koje se dešavaju upravo zbog tipoloških razlika dvaju jezika, odnosno drugačijeg poretka riječi u rečenici.

TIPOLOŠKA LINGVISTIKA

Tipološka lingvistika bavi se proučavanjem i klasifikacijom jezika prema njihovim zajedničkim strukturnim karakteristikama. Johann Gottfried Herder već 1772. godine u svom djelu Abhandlung über den Ursprung der Sprache (Traktat o porijeklu jezika) raspravlja o prednostima usporedbe jezika kako bi se razumjeli govornici i njihov mentalitet. Jedan od prvih lingvista koji je predložio tipološki okvir za klasifikaciju jezika u jezične tipove bio je Friedrich von Schlegel, koji je tvrdio da jezici imaju različite strategije za organizaciju jezičnih sredstava koje koriste kada međusobno povezuju različite koncepte (Velupillai, 2012, str. 1). To je u osnovi dovelo do sljedeće klasifikacije jezika prema sistemu morfoloških tipova, jer se njome jezici razvrstavaju s obzirom na morfološku strukturu riječi (Velupillai, 2012, str. 96):

1) izolativni jezici, poput kineskog, u kojima su riječi u pravilu nepromjenljive;

2) aglutinativni jezici, poput turskog, u kojima su riječi formirane dodavanjem afiksa ili nastavaka na osnovnu korijensku formu, pri čemu svaki nastavak ili afiks ima jasno značenje ili gramatičku funkciju;

3) flektivni ili fuzijski jezici, poput latinskog, bosanskog, hrvatskog, srpskog ili ruskog u kojima se riječ sastoji od nekoliko nerazdvojivih morfema koji kombiniraju različite gramatičke kategorije (rod, broj, padež, vrijeme).

Schlegelovu je morfološku tipologiju nadopunio Wilhelm von Humboldt. On je Schlegelovim morfološkim tipovima pridodao četvrti tip, nazvan inkorporativnim ili polisintetičkim. U

polisintetičkim jezicima, kakav je inuit (eskimski), jedna riječ može izražavati informaciju koja se u jezicima drugih tipova izražava cijelom rečenicom (Körtvélyessy, 2017, str. 43).

Morfološku tipologiju je kasnije razradio američki lingvist Edward Sapir. On tvrdi da klasifikacija jezika u morfološke tipove je previše pojednostavljena, budući da jedan jezik može koristiti nekoliko različitih strategija. Umjesto toga, on tvrdi da klasifikacija mora biti zasnovana na „prirodi pojmova izraženih jezikom“ (Sapir, 1921, str. 136). Ovi konceptualni tipovi mogu se izraziti različitim morfološkim tehnikama i do različitih stepena sinteze. Sapir je tako ustanovio da je tipologija kombinacija karakteristika, te se stoga nijedan jezik ne može klasifikovati kao pripadajući određenom lingvističkom "tipu" (Velupillai, 2012, str. 2).

Lingvistička tipologija je uz Greenbergova (1963) revolucionarna istraživanja uzela maha u svom modernom obliku, čiji rad o međulingvističkom pregledu reda riječi vodi do niza implikacijskih univerzalija. On je bio inspirisan Romanom Jakobsonom i praškom školom koji su u prvoj polovini 20. stoljeća davali naglasak na analizu jezika kao sistema funkcionalnih jedinica. Greenberg (1963) je također pokušao uspostaviti metode za kvantificiranje tipoloških studija, kako bi lingvistička tipologija mogla zadovoljiti naučne standarde. Nadalje, Greenberg je ponovo uveo važnost proučavanja načina na koji se jezici mijenjaju, ali s naglaskom da nam promjena jezika daje moguća objašnjenja za jezičke univerzalije (Velupillai, 2012, str. 2). On i njegovi sljedbenici okrenuli su se sistemskom proučavanju empirijski utvrđenih jezičnih univerzalija, teza o jezičnoj strukturi za koje se može utvrditi da vrijede za sve jezike svijeta (ili za veliku većinu njih). Taj pristup je najplodnije primijenjen pri istraživanju pravilnosti u poretku sintaktičkih elemenata u rečenici, odnosno u tipologiji reda riječi.

Greenbergov pionirski rad (1963) na jezičkoj tipologiji u vezi sa položajem elemenata u rečenici bio je poticaj lingvističkom istraživanju reda riječi. Sastavni red klauze, odnosno relativni poredak subjekta, objekta i predikata, red modifikatora (pridjevi, brojevi, pokazni, posvojni i prilozi) u imeničkoj frazi i poredak priloga su primarni redovi riječi u fokusu. Parametri reda riječi implementirani su u tipološkoj studiji na konstitutivnom redu u klauzi, odnosno relativnom redu subjekta, objekta i predikata, redu modifikatora (pridjevi, brojevi, pokazni, posvojni i prilozi) u imenskoj frazi i redu priloga. Redoslijed konstituenata klauze jedna je od važnijih parametara u tipologiji reda riječi a položaj objekta u odnosu na predikat (bez obzira da li prethodi glagolu ili slijedi) je odlučujući faktor u klasifikaciji jezika. U svom izvornom obliku, ovi parametri karakterišu relativni poredak subjekta (S), objekta (O) i predikata (V), što dovodi do šest logički mogućih tipova jezika, a to su SOV, VSO, VOS, OVS, OSV, SVO (Comrie, 1989, str. 35). Prva tri jezična tipa (SOV, SVO i VSO) zajedno obuhvataju 90% jezika svijeta.

Tipologija reda riječi u turskom i bosanskom jeziku

Bosanski jezik, pripada skupini fuzijskih jezika koji se za izražavanje gramatičkih kategorija služe procesom stapanja nekoliko gramatičkih funkcija u jednoj jedinici izraza, npr. u jednom afiksu, dok turski spada u skupinu aglutinativnih jezika gdje možemo izdvojiiti korijen, afiks za množinu i afiks za neki određeni padež (Jahić, Halilović & Palić, 2000). Fuzijski jezici često se uspoređuju s aglutinativnim jezicima. Što je strukturna i tipološka razlika između dva jezika veća, razumljivo su veće poteškoće i stupanj interferencije ili "prijenos" elemenata jednog jezičnog sistema na drugi. Jedna od najuočljivijih razlika između ovih jezičnih tipova je u morfološkoj klasifikaciji. Aglutinativni jezici koriste iste sufikse u različitim oblicima za svaku gramatičku kategoriju tokom procesa aglutinacije, što turski čini jezikom bez izuzetaka u deklinaciji i konjugaciji (Čaušević, 2019).

Razlike u gramatičkom i obavijesnom ustrojstvu rečenice te redoslijedu rečeničnih dijelova također su dosta velike. U turskom jeziku, koji je SOV jezik, nova obavijest uvijek dolazi ispred predikata, a u bosanskom, koji je SVO jezik, uvijek iza njega. Dodatna je razlika u jezicima višeznačnost gramatičkih morfema u bosanskom jeziku, što u turskom nije slučaj jer gramatički morfemi nose jednu funkciju i jedno značenje. Čaušević (2019) ističe kako poteškoće s kojima se izvorni govornici turskog jezika suočavaju tijekom usvajanja našeg jezika proistječu iz strukturnih i tipoloških razlika između ova dva jezična para.

Pravila nizanja istaknutih rečeničnih elemenata u turskom jeziku za jednostavnu tursku rečenicu prema Čauševiću (1996) podliježu istaknutom modelu: subjekt (S) – adverbijalna oznaka vremena i mjesta (AO) – objekt (O) – predikat (P). S obzirom na istaknuti model turski jezik prema sintaktičkom ustroju kategorizira se kao SOV jezik.

Većina univerzalnih svojstava navedenih za SOV jezike vrijedi za turski i, što je još važnije, postoje kritični slučajevi u kojima je jedini mogući red riječi za rečenicu sa datom semantičkom interpretacijom SOV. U rečenici u kojoj nazivne fraze nisu označene padežima i nema semantičkih razlika između gramatičkih uloga različitih imenskih fraza, red riječi je fiksiran. Razmotrimo sljedeće primjere:

1) Mutluluk huzur getirir.

Sreća donosi mir.

2) Huzur mutluluk getirir.

Mir donosi sreću.

Promjena reda riječi (1) proizvodi rečenicu (2) koja je drugačija rečenica. Ovo nepobitno ilustruje da u turskom postoji osnovni red riječi, a to je SOV (Erguvanli, 1984, str. 5).

Red rečeničnih dijelova u bosanskom jeziku koji je neobilježen jest subjekt – predikat – objekt, atribut ispred imenice, posvojni genitiv iza nje, što bosanski jezik prema sintaktičkom ustroju kategorizira kao SVO jezik. U bosanskom jeziku u osnovnom redu riječi subjekat stoji ispred predikata. U istraživanju osnovnog reda riječi obično se polazi od predikata i promatra njegov odnos prema članovima osnovnog gramatičkog ustrojstva rečenice -subjektu- objektu i adverbijalnoj odredbi (Jahić, Halilović & Palić, 2000, str. 466). Navest ćemo sljedeći primjer koji ilustruje osnovno gramatičko ustrojstvo u rečenici (Jahić, Halilović & Palić, 2000, str. 467):

Sunce ljubi nebo.

S + V + O

Da li riječi sunce i nebo imaju funkciju subjekta ili objekta, moguće je odrediti jedino na temelju njihovog položaja u odnosu na predikat. Tako će im biti pripisana uloga subjekta ako stoje ispred predikata, a uloga objekta ako stoje iza njega.

Tipologija reda riječi i njen utjecaj na prevođenje

Razlika između ustroja bosanskog kao SVO jezika i turskog kao SOV jezika može stvarati poteškoće tokom prevođenja zbog razlika u redoslijedu rečeničnih konstituenata, te zbog strukturnih i tipoloških razlika u sintaksi između dva jezika. U nastavku ćemo prikazati nekoliko primjera koji pokazuju manjkavosti u prijevodu uzrokovane drugačijim rečeničnim ustrojem između dva jezika. Rad se metodološki temelji na komparativnoj analizi prijevoda i izvornog teksta medijskog diskursa.

Veznik -da, de

Veznik -da, de spada u sastavne veznike i vezničke priloge (po porijeklu partikula) i povezuje imenice samo u udvojenom obliku, npr. Ben de babam da >>i ja i moj otac >>. **Veznik -da, de dolazi uvijek iza imenice**. Razvio se iz partikule takı / dakı – dahi – da, de kojom se izražava isticanje, npr. ben de >>i ja>>, babam da >> i moj otac >> (također i babam dahi). Samostalno upotrijebljen on može povezivati samo rečenice, npr. Aklını başını topla da çalış! >>Saberi se i radi!>> (Čaušević, 1996, str. 422).

Primjer 1

TR: Ermenistan'da 2018'de iktidara gelen yeni yönetim müzakere sürecine **de** büyük darbe vurdu. Çünkü onların uygunsuz ve sorumsuz açıklamaları müzakere sürecini felç etti.

Izvor:https://www.aa.com.tr/tr/dunya/azerbaycan-cumhurbaskani-aliyev-2-karabag-savasinin-1-yilinda-aaya-konustu/2375849

BS prijevod: Nova vlast, koja je u Armeniji formirana 2018. godine, izvršila je **i** veliki udar na pregovarački proces. Neprikladnim i neodgovornim izjavama su paralizirali pregovore.
Izvor:https://www.aa.com.tr/ba/svijet/predsjednik-azerbejd%C5%BEana-aliyev-za-aa-armenija-treba-ulagati-vi%C5%A1e-napora-za-normalizaciju-odnosa-sa-azerbejd%C5%BEanom/2375889
Predloženi prijevod: Nova administracija, koja je u Armeniji došla na vlast 2018. godine, zadala je **i** pregovaračkom procesu veliki udarac. Zato što su njihove neprikladne i neodgovorne izjave paralizirale pregovarački proces.
U navedenom primjeru veznik *de* u značenju *i* odnosi se na sintagmu pregovarački proces (müzakere süreci) jer dolazi iza nje, a ne na sintagmu veliki udar (büyük darbe). Ovaj nam primjer da se u prijevodu veznik *de* postavlja na pogrešno mjesto, čime se odašilje malo drugačija poruka, što rezultira nerazumijevanjem poruke.
Veznik -da, de u funkciji tekstnog konektora
Raznolike jezične jedinice koje služe kao vezna sredstva na razini teksta nazivaju se konektorima. S obzirom na to jesu li forične naravi ili nisu, konektori se mogu podijeliti na upućivačko- zamjenjivačke (deiktičko- supstitutivne), npr. onamo, tamo, tada, prema tome i sl., i na nezamjenjivačke (nesupstitutivne) konektore, npr. međutim, jedino, štoviše i sl.
Upućivačko-zamjenjivačkim konektorima svojstveno je da zamjenjuju manje ili veće tekstne cjeline i upućuju na njih. Takvi su konektori u pravilu anaforičnog, rjeđe i anaforičnog i kataforičnog tipa. U službi konektora mogu se javiti i riječi koje su formalno iste kao i konjunktori (tj. veznici nezavisnosloženih rečenica), npr. i, a, ali i sl. (Pranjković i Silić, 2005, str. 361).
Primjer 2
TR: O dönemin başlarında bir ara İstanbul'un ara buluculuk girişimi var. Abdülhamit döneminde, 1906,1907 yıllarında İstanbul'un ara buluculuğunda yapılan bir anlaşma var.
AA: Hatta Osmanlı Devleti Amerika'ya nota veriyor.
Evet Amerika'ya nota veriyor ama Filipinli Müslümanlara da "Silahlı mücadeleden geri durun yoksa bunlar hepinizi biçecekler" diyor. Silahlı direnişi **de** bir yerde Osmanlı durdurmuş oluyor.
Izvor: https://www.aa.com.tr/tr/dunya/moro-baris-sureci-izleme-heyeti-uyesi-oruc-moro-barisi-dunyadaki-kriz-bolgeleri-icin-model-olabilir/1364880

BS prijevod: I osmanski sultan Abdulhamit je 1906.godine u Istanbulu pokrenuo dvije inicijativu za okončanje te agresije.

AA: Osmanska država je tada američkoj državi uputila i jednu notu, zar ne?

O Da, Americi je upućena nota, ali i filipinskim muslimanima je rečeno da prekinu oružanu borbu jer će ih Amerikanci sve pobiti. Oružani otpor je na neki način zaustavila **i** osmanska država.

Izvor: https://www.aa.com.tr/ba/dnevni-naslovi/intervju-huseyin-oruc-mir-za-koji-se-izborio-moro-mo%c5%bee-biti-model-za-sve-krizne-regije/1369484

Predloženi prijevod: U nekom trenutku na početku tog perioda Istanbul je imao inicijativu posredovanja. Postoji sporazum sklopljen uz posredovanje Istanbula 1906. i 1907. godine za vrijeme vladavine Abdulhamida.

AA: Štaviše, Osmanska država izdaje Americi zvanično pismeno saopštenje?

Da, izdaje saopštenje Americi, ali i filipinskim muslimanima također poručuje da prekinu oružanu borbu jer će ih Amerikanci sve pobiti. **A** oružani otpor je na neki način zaustavila Osmanska država.

Primjer 3

TR: Anayasa Mahkemesine götürülme tehlikesi **de** mi var referandumdan sonra? - Var. Tabii, referandumdan sonra ya da önce, birileri bu kanunun anayasaya aykırı olduğunu iddia edip o mahkemeye, Anayasa Mahkemesine de taşıyabilirler.

Izvor: https://www.aa.com.tr/tr/dunya/moro-baris-sureci-izleme-heyeti-uyesi-oruc-moro-barisi-dunyadaki-kriz-bolgeleri-icin-model-olabilir/1364880

BS prijevod: Postoji li opasnost da se mora tražiti odobrenje **i** Ustavnog suda nakon referenduma? - Naravno da postoji, prije i poslije referenduma. Za pokretanje tog postupka dovoljno je da bilo ko pokrene apelaciju o neustavnosti sporazuma.

Izvor:https://www.aa.com.tr/ba/dnevni-naslovi/intervju-huseyin-oruc-mir-za-koji-se-izborio-moro-mo%c5%bee-biti-model-za-sve-krizne-regije/1369484

Predloženi prijevod: Postoji li **i** opasnost od izvođenja pred Ustavni sud nakon referenduma? - Postoji. Naravno, prije ili poslije referenduma neko može ustvrditi da je taj zakon neustavan i odvesti ga pred taj sud, Ustavni sud.

Primjer 4

TR: Ege'den aşağıya senin gemilerin açık denizlere inemeyecek demek, turistsen teknelerin, balıkçıysan balıkçı teknelerin, ticaret yapıyorsan buradan Karadeniz'den geçen, Marmara'dan geçen gemilerin açık denizlere inemeyecek demek. Bunu kabul etmemizi mi bekliyorsunuz? Bu savaş sebebi olmayacak da ne olacak? Cumhurbaşkanımız **da** bunu söylüyor zaten. Elimizden kaza çıkmaz. "Kazara falan" diyorlar ya gerekeni yaparız.

Izvor:https://www.aa.com.tr/tr/roportaj/cumhurbaskani-yardimcisi-oktaydan-ab-ye-cagri-hakkaniyetli-olun-turkiye-geri-adim-atmayacak/1956976

BS: Od Egejskog mora, tvoji brodovi, turisti, čamci, ribarski brodovi, ako se baviš trgovinom, brodovi koji prelaze iz Crnog mora ili preko Mramornog mora, neće moći proći. Kako možete očekivati da ćemo mi to prihvatiti? Ako to neće biti povod za rat, ne znam šta će to biti. Naš predsjednik **to također** govori.

Izvor:https://www.aa.com.tr/ba/turska/intervju-potpredsjednik-turske-oktay-poru%C4%8Dio-eu-u-budite-pravedni-turska-ne%C4%87e-napraviti-korak-nazad/1957653

Predloženi prijevod: To znači da se tvoji brodovi neće moći spuštati na otvoreno more iz Egejskog mora. Neće se moći spuštati tvoji čamci ako si turist, tvoji ribarski brodovi ako si ribar, ili brodovi koji prolaze kroz Crno ili Mramorno more ako si trgovac. Zar očekujete da to prihvatimo? Ako to neće biti povod za rat, ne znam šta će to biti. To **i** naš predsjednik govori ili Naš predsjednik **također** o tome govori.

Primjeri 2, 3, i 4 pokazuju da se prilikom prevođenja previdi pozicija veznika *de* u rečenici koja ukazuje na njegovu funkciju tekstnog konektora koji povezuje nadrečenične cjeline i upućuje na tekst, što za posljedicu ima slabu ili nedovoljnu povezanost prevedenog teksta. Veznik *de* kao tekstni konektor u navedenim primjerima nije prepoznat, pa tako prijevod nije povezan sa tekstom koji mu prethodi na način na koji jeste u izvornom tekstu. Primjer 4 je najočigledniji zato što se u ovoj rečenici *de* nalazi ispred pokazne zamjenice *bunu* koja se semantički odnosi na sadržaj što prethodi ovoj rečenici. U turskom jeziku se zapravo sve odnosi na ono što je pozicionirano lijevo od njega.

Postpozicija „gibi“

Postpozicije u turskom jeziku označavaju zatvorenu klasu riječi koje, udružene sa imenskim riječima, služe za izražavanje različitih odnosa između imenskih oblika i drugih riječi u rečenici (Čaušević, 1996, str. 406). U funkcionalnom i semantičkom pogledu postpozicije i postpozicijske konstrukcije analogne su našim prijedlozima i prijedložnim konstrukcijama, s tom razlikom što, kako im i samo ime kaže, **dolaze iza imenice na koju se odnose.** Postpozicija gibi >>kao, poput>>, služi za izražavanje poređenja, npr. *buz gibi bakış* >>pogled poput leda>>.

Primjer 5

TR: Yani böyle yıllarca alıştığı için tepeden bakmacı, kendisini böyle **uluslararası mahkemeler gibi** görüp, kimin haklı kimin haksız olduğuna karar verebilecek bir **mekanizma gibi**, hakkı olmayan ve yeri olmayan bir konumda kendisini konumlandırması ve her şeye kendi açısından, kendi çıkarları açısından da yaklaştığı için sizin çıkarınıza, milletimizin

çıkarına olacak her şey bir şekilde tepki vermeyle başlıyor. Avrupa Birliği kusura bakmasın uluslararası bir mahkeme değil, kimin haklı kimin haksız olacağını belirleyen bir mekanizma da değil.

Izvor:https://www.aa.com.tr/tr/roportaj/cumhurbaskani-yardimcisi-oktaydan-ab-ye-cagri-hakkaniyetli-olun-turkiye-geri-adim-atmayacak/1956976

BS prijevod: S obzirom da su navikli godinama da posmatraju sa visine, **poput nekog mehanizma** koji sebe smatra međunarodnim sudovima pa može da odlučuje ko je u pravu, a ko to nije, zbog toga što sve posmatraju iz svoje perspektive i iz perspektive vlastitih interesa, onda počinju reagovati na sve ono što je u vašem i interesu vašeg naroda. Neka Evropa oprosti, ali ona nije međunarodni sud, niti je mehanizam koji će odrediti ko je upravu, a ko ne.

Izvor:https://www.aa.com.tr/ba/turska/intervju-potpredsjednik-turske-oktay-poru%C4%8Dio-eu-u-budite-pravedni-turska-ne%C4%87e-napraviti-korak-nazad/1957653

Predloženi prijevod: Dakle, arogantna je jer se godinama navikla na to, sebe doživljava **kao međunarodne sudove, kao mehanizam** koji može odlučivati o tome ko je u pravu, a ko nije. Budući da ona sebe stavlja u poziciju na koju nema pravo i svemu pristupa iz vlastite perspektive i interesa počinje reagovati na sve što je u vašem interesu i u interesu našeg naroda. Neka Evropska unija oprosti, ali ona nije međunarodni sud, niti je mehanizam koji će odrediti ko je u pravu, a ko nije.

Primjer 6

TR: İki ülke arasındaki ticaret potansiyeline ulaşılmalı. 5 milyar dolarlık ticaret hacmi hedeflenmiştir. Dünya küçülüyor ve korumacı hale geliyor. **Pakistan ve Türkiye gibi kardeşler**, iş birliği yaparsa ekonomileri zenginleşir.

Izvor:https://www.aa.com.tr/tr/roportaj/pakistan-cumhurbaskani-alvi-talibana-mandela-ornegini-izlemesi-cagrisinda-bulundu/2338063

BS prijevod: Dvije zemlje bi trebale ostvariti trgovinski potencijal. Postavljen je cilj obima trgovinske razmjene od pet milijardi dolara. Svijet se smanjuje i postaje protekcionističkiji. **Pakistan i Turska su poput braće,** ako sarađuju i ekonomije se bogate.

Izvor:https://www.aa.com.tr/ba/politika/predsjednik-pakistana-arif-alvi-pozvao-talibane-da-slijede-primjer-nelsona-mandele/2338732

Predloženi prijevod: Dvije zemlje bi trebale ostvariti trgovinski potencijal. Postavljen je cilj obima trgovinske razmjene od pet milijardi dolara. Svijet se smanjuje i postaje protekcionistički. Ako **bratske zemlje poput Pakistana i Turske** sarađuju, njihove ekonomije postaju bogatije.

U primjeru 5 postpozicija *gibi* upotrijebljena je dva puta, najprije iza sintagme međunarodni sudovi *(uluslararası mahkemeler)* na koju se i odnosi, a potom iza imenice mehanizam *(mekanizma)*. U prijevodu je uzeta u obzir samo jedna postpozicija *gibi* koja se odnosi na mehanizam, a zanemarena ona koja se nalazi iza sintagme međunarodni sudovi, pa je rečenica prevedena pogrešno na način da mehanizam sebe doživljava kao međunarodni sud a ne EU.
U primjeru 6 postpozicija *gibi* odnosi se na imenice Pakistan i Turska jer je pozicionirana odmah iza njih, što bi u prijevodu bilo poput Pakistana i Turske**.** U ovom primjeru u prijevodu se nije obratila pažnja na poziciju gibi i sintagma je prevedena rečenicom. Dakle, u izvornom tekstu ne stoji *Pakistan ile Türkiye kardeş gibiler.*

Pridjevi

Pridjevi su riječi koje služe za ograničavanje, određivanje, kvalifikaciju imena ili imenica kojima se dodaju. U turskom jeziku pridjevi se još nazivaju i *ön ad* što u prijevodu znači prvo ime ili prednje ime. Dobili su to ime zato što kao kvalifikatori **uvijek stoje ispred imenice** na koju se odnose.

Primjer 7

BS: Đukanović je dodao da je cilj autora Otvorenog Balkana da zbrišu Bosnu i Hercegovinu, Crnu Goru, Kosovo i Sjevernu Makedoniju, ističući da će se to sigurno završiti **“ratom i još jednim genocidom”.**

Izvor:https://www.balkannews.ba/region/ukanovi-cilj-autora-otvorenog-balkana-je-nestanak-crne-gore-bih-kosova-i-sjeverne-makedonije-h5218.html

TR prijevod: Açık Balkan girişiminin amacının, Bosna Hersek, Karadağ, Kosova ve Kuzey Makedonya'yı yok etmek olduğunu savunan Djukanovic, bunun **yeni savaşlara ve soykırımlara** neden olabileceğini sözlerine ekledi.

Izvor:https://www.balkannews.com.tr/balkanlar/djukanovic-sirbistan-in-bati-balkanlar-daki-hegemonyasi-h3887.html

Predloženi prijevod: Açık Balkanlar gırişiminin amacının Bosna Hersek, Karadağ, Kosova ve Kuzey Makedonya'yı yok etmek olduğunu söyleyen Đukanović, bunun mutlaka **"savaş ve yeni bir soykırımla"** sonuçlanacağını vurguladı.

U ovom primjeru također vidimo da je u prijevodu pridjev postavljen na pogrešno mjesto jer se ne odnosi na cijelu sintagmu već samo na jednu imenicu unutar te sintagme.

Primjer 8

Emfatička čestica *sadece* odgovara bosanskom prilogu "samo". Njena primarna funkcija je modificiranje glagola ili konstituenata u neodređenom kvantifikacijskom smislu. Čestica *sadece* **uvijek dolazi ispred konstuituenta kojeg ističe** (Kornfilt, 1997, str. 191).

TR: Bazı gazeteci muhitlerinde, aslında PKK ideolojisini ve de propagandasını yayan Kürt kültür evleriyle veya gruplarıyla bağlantılı insanlar olduğunu görüyoruz. Onlarla, sanki **sadece Türkiye'de,** Kuzey Suriye'de ve Kuzey Irak'ta var olan homojen bir grupmuş gibi Kürt insanının durumu hakkında konuşuyorlar ve gazetecileri bu konu hakkında haber yapmaya çağırıyorlar.

Izvor:https://www.aa.com.tr/tr/analiz/uluslararasi-gazeteci-marion-sendker-bati-medyasinin-pkk-ypgye-tek-tarafli-yaklasimini-degerlendirdi/2765415

BS: Vidimo da su u nekim novinarskim krugovima povezani sa ljudima koji govore o kurdskim kućama kulture ili grupama koje ustvari šire ideologiju PKK, ali i propagandu. Često prilaze novinarima. Oni s njima govore o situaciji kurdskog naroda kao da je to jedan entitet, homogeni entitet, **samo jedna grupa,** posebno u Turkiye, ali i na sjeveru Sirije i sjeveru Iraka i pozivaju novinare da o tome izvještavaju.

Izvor:https://www.aa.com.tr/ba/svijet/marion-sendker-mediji-u-zapadnoj-evropi-su-vrlo-%C4%8Desto-jednostrani/2766439

Predloženi prijevod: Vidimo da u nekim novinarskim krugovima postoje ljudi povezani s kurdskim kućama kulture ili grupama koje zapravo šire ideologiju i propagandu PKK-a. Razgovaraju s njima o položaju kurdskog naroda kao da je riječ o homogenoj skupini koja postoji **samo u Turskoj**, **sjevernoj Siriji i sjevernom Iraku** te pozivaju novinare da izvještavaju o ovoj temi.

I u ovom primjeru, u prijevodu emfatička čestica *samo* postavlja se ispred imenice na koju se ne odnosi, što rezultira pogrešnim prijevodom.

ZAKLJUČAK

Turski i bosanski jezik su jezici koji pripadaju potpuno različitim jezičkim porodicama što predstavlja izazov za prevođenje sa jednog jezika na drugi. Najočitija razlika između istaknutog jezičnog para u je prvo u morfološkoj klasifikaciji, zatim u gramatičkom i obavijesnom ustrojstvu rečenice te redoslijedu rečeničnih dijelova. Iz tog razloga, osim istraživanja koja se odnose na gramatičke razlike dvaju jezika, istraživanje tipologije reda riječi za ovaj jezični par smatra se veoma korisnim. Poteškoće s kojima se prevodioci susreću prilikom prevođenja sa turskog na bosanski jezik kao i sa bosanskog na turski javljaju se upravo zbog razlika u redoslijedu rečeničnih konstituenata, odnosno zbog strukturnih i tipoloških razlika u sintaksi ova dva jezična para. U radu smo kroz nekoliko primjera pokazali kako zanemarivanje redoslijeda riječi u pomenutim jezicima prilikom prevođenja, rezultira pogrešnim i nerazumljivim prijevodom te nedovoljno uvezanim tekstom. Upravo zbog toga, studija o tipolškim razlikama između dva jezika pomoći će prevodiocima u donošenju odluka o međujezičkom transferu, odnosno prevođenju sa jednog jezika na drugi.

LITERATURA:

Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Čaušević, E. (1996). *Gramatika suvremenog turskog jezika*. Hrvatska sveučilišna naklada.

Čaušević, E. (2019). Poteškoće s kojima se mogu suočiti izvorni govornici turskoga tijekom učenja i usvajanja hrvatskoga jezika. U I. Banković-Mandić, M. Čilaš Mikulić & D. Matovac (Ur.), *Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika 4.* (str. 73-85). FF-press. https://www.academia.edu/40281752/Pote%C5%A1ko%C4%87e_s_kojima_se_mogu_suo%C4%8Diti_izvorni_govornici_turskoga_tijekom_u%C4%8Denja_i_usvajanja_hrvatskoga_jezika_Difficulties_that_Turkish_speakers_have_while_learning_Croatian_[pristupljeno 30.11. 2023.]

Erguvanlı, E. (1984). *The Function of Word Order in Turkish Grammar*. University of California Publication in Linguistics, 106.

Greenberg, J. H. (Ed.). (1966). *Universals of language* (2nd ed.). M.I.T. Press.

Greenberg, J. H. (1963). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. U J. H. Greenberg (Ur.), *Universals of Language* (str. 40-70). MIT Press.

Jahić, Dž., Halilović, S., & Palić, I. (2000). *Gramatika bosanskoga jezika*. Dom štampe.

Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. Routledge.

Körtvélyessy, L. (2017). *Essentials of language typology*. U T. Shopen (Ur.), *Structure* (str. 61–131). Cambridge University Press.

Pranjković, I., & Silić, J. (2005). *Gramatika hrvatskoga jezika: za gimnazije i visoka učilišta*. Školska knjiga.

Sapir, E. (1921). *Language; an introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace.

Velupillai, V. (2012). *An introduction to linguistic typology*. John Benjamins Publishing Company.

IZVORI:

https://www.aa.com.tr/tr/dunya/azerbaycan-cumhurbaskani-aliyev-2-karabag-savasinin-1-yilinda-aaya-konustu/2375849

https://www.aa.com.tr/ba/svijet/predsjednik-azerbejd%C5%BEana-aliyev-za-aa-armenija-treba-ulagati-vi%C5%A1e-napora-za-normalizaciju-odnosa-sa-azerbejd%C5%BEanom/2375889

https://www.aa.com.tr/ba/dnevni-naslovi/intervju-huseyin-oruc-mir-za-koji-se-izborio-moro-mo%c5%bee-biti-model-za-sve-krizne-regije/1369484

https://www.aa.com.tr/tr/dunya/moro-baris-sureci-izleme-heyeti-uyesi-oruc-moro-barisi-dunyadaki-kriz-bolgeleri-icin-model-olabilir/1364880

https://www.aa.com.tr/tr/roportaj/cumhurbaskani-yardimcisi-oktaydan-ab-ye-cagri-hakkaniyetli-olun-turkiye-geri-adim-atmayacak/1956976

https://www.aa.com.tr/ba/turska/intervju-potpredsjednik-turske-oktay-poru%C4%8Dio-eu-u-budite-pravedni-turska-ne%C4%87e-napraviti-korak-nazad/1957653

https://www.aa.com.tr/tr/roportaj/pakistan-cumhurbaskani-alvi-talibana-mandela-ornegini-izlemesi-cagrisinda-bulundu/2338063

https://www.aa.com.tr/ba/politika/predsjednik-pakistana-arif-alvi-pozvao-talibane-da-slijede-primjer-nelsona-mandele/2338732

https://www.balkannews.com.tr/balkanlar/djukanovic-sirbistan-in-bati-balkanlar-daki-hegemonyasi-h3887.html

https://www.balkannews.ba/region/ukanovi-cilj-autora-otvorenog-balkana-je-nestanak-crne-gore-bih-kosova-i-sjeverne-makedonije-h5218.html

https://www.aa.com.tr/tr/analiz/uluslararasi-gazeteci-marion-sendker-bati-medyasinin-pkk-ypgye-tek-tarafli-yaklasimini-degerlendirdi/2765415

https://www.aa.com.tr/ba/svijet/marion-sendker-mediji-u-zapadnoj-evropi-su-vrlo-%C4%8Desto-jednostrani/2766439

TRANSLATION OF MEDIA DISCOURSE FROM BOSNIAN TO TURKISH LANGUAGE AND FROM TURKISH TO BOSNIAN LANGUAGE

Abstract

This paper aims to show the difficulties faced by translators from Turkish to Bosnian as well as from Bosnian to Turkish due to the different sentence structures of the two languages. The difference between the structure of Bosnian as a SVO language and Turkish as a SOV language can cause difficulties during translation due to differences in the order of sentence constituents and due to structural and typological differences in syntax between the two languages. The work is methodologically based on a comparative analysis of the translation and the original text of newspaper articles. In the methodological part of the work, irregularities in the translation caused by the different sentence structures between the two languages will be presented.

Keywords: *typology, translation, syntax, media discourse*

SEKCIJA VI

UDK 37.014.53
Pregledni rad

Šeherzada Džafić

Intercultural and intracultural Education in Bosnia and Herzegovina

Abstract

The current practice within the Bosnian-Herzegovinian educational system indicates inconsistencies in implementing intercultural and intracultural educational practices. They are not even differentiated but rather equated. However, for the preservation of all the values that Bosnia and Herzegovina embodies, it is necessary to preserve the unique Bosnian-Herzegovinian habitus, composed of all cultural traditions (Bosniak, Croatian, Serbian, Jewish, Roma, and others), and this can only be achieved through intracultural education. What needs to be done within the educational system is the introduction of the subject of course "Intracultural education" in primary and secondary schools and the implementation of intracultural policies through the ministries of education at the state, entity, and cantonal levels, as well as intracultural education across all segments of society. This paper highlights the differences between intercultural and intracultural education and provides guidelines on how to implement the necessary intracultural education policy. As a paradigm, some positive practices within Bosnian-Herzegovinian culture and literature are presented, which can serve as a good foundation for further action.

Keywords: *Bosnian-Herzegovinian educational system, intercultural education, intracultural education, cultural traditions*

1. INTRADUCTION: Intracultural habitus of Bosnia and Herzegovina

Bosnia and Herzegovina, with its complex state structure composed of three ethnic and national communities, requires a special approach to education. Theoretically, there is a common core that is promoted through public television services, educational programs, and cultural events that ensure equal participation of all ethnic groups. However, in practice, some communities exhibit rejection, a form of abjection (Kristeva), towards anything with a common origin. These rejections are sometimes conscious, and other times they result from terminological and methodological ignorance. As a result, the term intercultural education is

often used in the educational context of Bosnia and Herzegovina, without realizing that the term intracultural education should be used within the country.

The identity of Bosnian-Herzegovinian culture requires examination through the lens of societal and historical changes, as well as cultural-theoretical trends. For this reason, it is essential to understand the diachronic process of forming national cultural traditions and their contemporary context in order to shape a unique habitus enriched by the multicultural Bosnian-Herzegovinian identity. Esad Delibašić, in his book "Between Ethnos and Demos," emphasizes the existence of mutual tolerance among Bosnian-Herzegovinian ethnic communities, but the war interrupted this tradition and prevented its positive influence: "During the war, the attitude towards the other radicalized" (2008: 186), attributing negative labels to others, portraying them as something different, foreign, and dangerous. Delibašić states: "Developing and cultivating tolerance towards others is a crucial precondition for the transformation of Bosnian-Herzegovinian society towards a democratic one" (Delibašić 2008: 187). The principles introduced by Delibašić as a prerequisite for good cultural practices include an adequate educational system that must promote the principles of tolerance, dialogue, and reconciliation, rather than the principles of difference, hatred, and intolerance.

This paper provides definitions of intercultural and intracultural education, and based on these definitions, it offers recommendations for the necessary use of intracultural education wherever possible. The central part of the paper presents an example of how such education can be applied to cultural and literary interactions, along with conclusions and recommendations on how to apply this concept to other educational areas.

2. The necessity of distinguishing between intercultural and intracultural education

Before delving into the ways in which the substrata of Bosnian-Herzegovinian culture have fused, let's first illuminate the origins of the term “intracultural” and differentiate it from “intercultural”. The prefixes “inter-” and “intra-“ are commonly employed in the English language. While sounding similar, when paired with other words, they give rise to terms that are markedly distinct from each other. These prefixes cannot be interchangeably used. Care must be exercised when employing “inter” and “intra”, as they have the potential to alter the entire connotation of a word. The prefix “intra-“ conveys “within” or “inside”. When utilized as a prefix, it signifies “within a group” (Džafić 2023). Additionally, numerous medical terms also incorporate the prefix “intra-“, such as intravenous, intracranial, etc. In scientific discourse, the distinction between species and their relationships is delineated as “intraspecies” or “interspecies”. For instance, an “intraspecies” relationship pertains to interactions among

members of the same species, whereas “interspecies” refers to interactions across distinct species. By analogy, for interactions within a particular culture, we can aptly employ the term “intra” for intracultural, or “inter” for intercultural.

Such an approach to Bosnian-Herzegovinian culture would resolve many difficulties in understanding individual identities and the overall cultural identity of Bosnia and Herzegovina. It would reveal how deeply the mergers of individual ethnic cultures go back into the past (see more in Hadžizukić 2016, Spahić 2016), as well as interactions within different segments that oppose wrong practices and ideologies (Džafić 2015, Pobrić 2016, Lujanović 2022). From this arises the importance of distinguishing between intracultural and intercultural education, especially for Bosnian-Herzegovinian society, which has interactions both outside and within its own society.

The emergence of a novel, globalized cultural milieu, stemming from pervasive global influences, necessitates localization to facilitate novel cultural identifications. In this vein, the identification process becomes increasingly individualized, diverse, and dynamic. Amidst these processes, it is imperative that "old identities (ethnic, national) are not entirely discarded and forgotten, as the global cultural space defines, or at the very least influences, the temporal framework within which old values and practices undergo change, adaptation, or dissolution" (Borovac-Pečarević 2014: 29). Conversely, all pre-existing (cultural, ethnic, national) identities must recognize their incorporation within certain micro and macro identities, acknowledging that interactions are both inevitable and virtually indispensable.

2.1. Intercultural education – definitions and aspects

Intercultural education involves an approach to education that seeks to develop respect and effective mutual interaction among people from different cultural backgrounds. The key determinant of intercultural education is recognizing cultural diversity as a resource for learning and individual, as well as collective, development.

Most definitions of intercultural education consider the distinguishing determinant of different cultural backgrounds as crucial. For instance, Christine E. Sleeter (1996: 192) highlights that "Intercultural education aims to help students develop the knowledge, attitudes, and skills needed to participate in cross-cultural interactions. It seeks to promote understanding and respect for cultural diversity, preparing students to engage in a globalized world." In her view, intercultural education serves for a higher level of interaction with other countries on a global scale. Carl Grant shares this perspective, advocating for the inclusion and integration of cultural diversity in curricula with the goal of "equipping students with the ability to interact

effectively with people from different cultures" (Grant 2001: 79). Similarly, James Banks also sees intercultural education as "teaching students to understand, appreciate, and work with people from diverse cultural backgrounds" (Banks 2009: 65). According to him, such education encompasses knowledge about cultural differences and the development of skills for effective communication with the Other, the different, and the diverse.

Based on the macrosystem of cultural development (see more: Alić 2018: 105), the key aspects of intercultural education include: a) cultural awareness, which involves encouraging students to recognize their own cultural identities and understand the identities of others, including exploring cultural traditions, values, and perspectives to foster self-awareness and appreciation of diversity; b) mutual respect, which entails promoting respect for cultural differences and combating heterostereotypes, prejudice, and discrimination; c) effective communication, which involves developing the ability to communicate and interact across cultures, including learning different languages and being sensitive to different cultures and societies; d) critical thinking to encourage students to critically examine cultural prejudices through understanding the complexity of cultural interactions; e) processes of globalization, through which students would be informed and encouraged to be active participants in the globalized world, including awareness of global issues; f) inclusive curriculum integrating diverse cultural perspectives through history, languages, and culture; (see more in Džafić 2015).

The identity of Bosnian-Herzegovinian culture requires examination through the lens of societal and historical changes, as well as cultural-theoretical trends. For this reason, it is essential to understand the diachronic process of forming national cultural traditions and their contemporary context in order to shape a unique habitus enriched by the multicultural Bosnian-Herzegovinian identity. Esad Delibašić, in his book "Between Ethnos and Demos," emphasizes the existence of mutual tolerance among Bosnian-Herzegovinian ethnic communities, but the war interrupted this tradition and prevented its positive influence: "During the war, the attitude towards the other radicalized" (186), attributing negative labels to others, portraying them as something different, foreign, and dangerous. Delibašić states: "Developing and cultivating tolerance towards others is a crucial precondition for the transformation of Bosnian-Herzegovinian society towards a democratic one" (Delibašić 2008: 187). The principles introduced by Delibašić as a prerequisite for good cultural practices include an adequate educational system that must promote the principles of tolerance, dialogue, and reconciliation, rather than the principles of difference, hatred, and intolerance.

What is crucial regarding intercultural education, as Aleksandra Đurić Bosnić observes, is that the common denominator of the term interculturalism points to the definition of concepts such as intercultural understanding, intercultural encounters, intercultural circumstances, processes, states, opportunities for interweaving, influences, and recognition, as well as the practice of cultural contacts free from misunderstandings and conflict. In this context, "cultures are not seen as closed entities, but as systems of open possibilities that are built on mutuality and are prone to movement and change" (Đurić Bosnić 2016: 260). The author views the prefix "inter" as an indicator of the encounter and coexistence of cultures as varieties, which always involve self-knowledge and the understanding of otherness. Highlighting the detrimental effects of cultural isolation, Aleksandra Đurić Bosnić emphasizes the importance of openness and intercultural education to prepare individual cultures for the interconnectedness brought by the features of globalization.

2.2. Intracultural education – definitions and aspects

Unlike intercultural education, which involves interaction with other countries and cultures on a global level, intracultural education aims to help individuals within a single cultural group better understand, appreciate, and maintain their own cultural heritage while simultaneously recognizing and respecting diversity within that same group. In this context, Bruna Scapini provides a definition: "Intracultural education involves deepening the understanding of one's own culture, recognizing the internal diversity within it, and promoting a sense of identity and belonging. It focuses on the transmission of cultural knowledge, values, and practices within the same cultural group." (Scapini 2015: 84). Similar thinking is echoed by Marie-Claire Foblets, who emphasizes the importance of "internal cultural cohesion and the continuity of cultural practices and values across generations." (Foblets 2008: 123). Particularly relevant to Bosnian-Herzegovinian society is the definition provided by Thomas Hylland Eriksen (2002), who advocates for the nurturing of subcultures within a single country/state: "Intracultural education refers to fostering a deeper awareness and appreciation of the diverse subcultures within a single cultural context. It seeks to educate individuals about the complexities and variations within their own culture, promoting unity and understanding within the cultural group." (Eriksen 2002: 54).

Such education, acquired within the mesosystem (Alić 2018: 105), encompasses the contents of the system of internal order, which includes numerous events, social, spiritual, and

religious values, including "customs, rituals, and determining membership in social and cultural groups" (Alić 2018: 106).

This type of education, aimed at deepening the understanding of culture and cultures within the same country/state, involves the following aspects: a) Recognition of internal diversity, including different subcultures, regional variations, and diverse social groups; b) Promotion of identity and belonging, as understanding and valorizing culture within one's own country/state helps individuals develop a stronger sense of connection and unity; c) Transmission of cultural knowledge and values, meaning that intracultural education involves passing on cultural knowledge, values, and practices from one generation to another, which helps preserve cultural heritage and ensures that key aspects of culture are not lost; d) Internal cultural cohesion, emphasizing the importance of internal cultural cohesion, i.e., maintaining unity and connection within the state system, including nurturing different but also shared values, especially practices that strengthen the sense of community; e) Educational curricula and practices, which imply that intracultural education can be implemented through educational curricula and practices that reflect the cultural specificities of a particular group, including the integration of local history, language, arts, and other cultural elements into the educational program; f) Interaction of cultural and literary associations, cultural workers, and writers, as well as the application and appreciation of the thinking of writers who propagate the practice of respecting diversity within a single cultural habitat (Džafić 2023: 236). Essentially, intracultural communication implies an awareness of unity in diversity. This means there is an overarching identity within which the variations of that culture communicate successfully and harmoniously.

3. Example of intracultural education through Bosnian-Herzegovinian literature

The introduction of intracultural education as a specific curriculum and subject in schools in Bosnia and Herzegovina would open up numerous possibilities for a deeper understanding and promotion of cultural diversity within the country. However, in addition to the official subject in schools, it is necessary to integrate other aspects and methods to propagate intracultural education and spread its ideas in the name of a more diverse and richer social fabric of Bosnia and Herzegovina, as well as a better quality of coexistence and way of life.

These educational approaches would lead to the recognition of internal diversity, as Bosnia and Herzegovina is a multi-ethnic and multicultural country with a rich cultural heritage. Intracultural education would enable the recognition of different subcultures, regional variations, and social groups within the country. In this way, it would also promote identity

and belonging, as understanding and valuing the cultural aspects within Bosnia and Herzegovina strengthen the sense of belonging and identity among individuals and groups. This can contribute to building a stronger sense of shared belonging and solidarity within society.

From a practical aspect, intracultural education would enable more transparent transmission of cultural knowledge and values. It would facilitate the transfer of cultural knowledge, values, and practices from one generation to another, which is crucial for preserving the country's cultural heritage and ensuring that key aspects of culture are not lost over time. All of this would contribute to internal cultural cohesion, emphasizing the importance of maintaining internal cultural cohesion within Bosnia and Herzegovina. This includes nurturing both diverse and shared values and promoting practices that strengthen the sense of community within society.

3.1. Examples of intracultural practices

Bosnia and Herzegovina is a country where culture is almost synonymous with the arts, so politics strives to focus on performing and visual arts, literature, festivals, and cultural events. Therefore, the concept of culture in the overall Bosnian-Herzegovinian habitus is of crucial importance because cultural issues (however broadly understood) are often linked to questions of religion, nationality, and every other identity. In these contexts, it is not only about the different meanings of the concept of culture but also about different levels that highlight the scope of the term "culture," which under such circumstances should be understood as dynamic, open, constantly changing, and never fully completed processes of mutual interweaving (Pečarević 2014: 19).

Consequently, culture depends on political support, and politics significantly shapes cultural processes. In such circumstances, ministries of culture determine budgets and often operate without a concrete plan, while the synergy of more structured investments is largely determined by cultural societies and non-governmental organizations that direct cultural policy with their project ideas. Besides project activities, ministries also focus on infrastructural segments, investing material (and conceptual) resources in historical buildings, monuments, galleries, as well as in recognized artists. Therefore, it is important for the synergy to be directed towards preserving cultural memory, but also towards exploiting it in the form of new creative cultural values that would present these values, find ways to promote them, and enable contemporary interactions. In recent years, it has been noticeable that ministries have redirected funds towards financing cultural events, magazines, and book publishing. Considering their

capabilities and jurisdictions, ministries can take steps to introduce a subject called Intercultural Education in primary and secondary schools. This subject would, through its curriculum, work on promoting and studying all those values that are the foundation and resource of the unique, supranational Bosnian-Herzegovinian culture.

However, there are examples of good practice. A good example is the book by Irfan Hošić "The image of the crisis. Cultural and artistic opportunities in Bosnia and Herzegovina (1990-2020)" in which the author simultaneously presents data from the difficult past and crises in culture, but on the other hand gives excellent examples when intracultural practices are the cause of all crises played a significant role in preserving the compositeness of Bosnian culture. Hošić's book offers excellent examples of the challenges within the Bosnian-Herzegovinian cultural scene, particularly those manifested in issues related to institutional functioning spanning from legislative to executive realms. These challenges create a fertile ground for social practice and civic engagement. Through a cross-section of significant events and citizen actions, the author showcases instances where citizens have vehemently opposed one-dimensional views of culture and secured spaces that indicate the potential for intracultural interaction within the Bosnian-Herzegovinian cultural sphere.

3.2. Examples of intracultural practices through literature

Bosnian and Herzegovinian literature, as an integral body of work that unifies various literary traditions, can serve as a significant foundation for intracultural education. Due to its rich diversity, the literature of Bosnia and Herzegovina encompasses multilayered dimensions and reflects internal processes that are markedly different from external ones. It shapes an intracultural identity that demands a flexible, diverse, and comprehensive yet unique approach to its study. By relying on the general methodology of literary research and the history of studying Bosnian and Herzegovinian literature, and employing the methodological framework of eclecticism in cultural studies and intercultural literature, it is possible to analyse Bosnian and Herzegovinian literature through its intracultural processes.

Although many scholarly studies on literature still focus on traditional issues of literary history, research work in institutes and the teaching of literature are mostly directed towards the study of literature over time, and the interest of "entire scientific departments generally includes questions related to the development of national literatures" (Solar 2004, 199). Accordingly, recent research shows that literature as an art implies and requires a much more constructive and agile approach. Methodological shifts in the study of literature are becoming more apparent, and already productive analyses and scholarly studies are emerging that support

this view (See more in Bajramović 2010, Hadžizukić 2015, Raljević 2022, Džafić 2023).

Previous approaches to the methodology of studying (the history of) Bosnian-Herzegovinian literature reflect the dynamic nature of its development, characterized by the formation, differentiation, and definition of its components. Unfortunately, over time, as highlighted by many theorists such as Enes Duraković and Vedad Spahić, the identity features of certain components have often been completely neglected (Duraković, 2009; Spahić, 2017). Therefore, an intracultural approach to literature would enable a comprehensive view of all segments of Bosnian-Herzegovinian literature.

The intracultural approach to studying literature requires a thorough understanding of the historical and geographical context in which literary traditions emerged, including ethnic, religious, ideological, and other cultural specificities. At the same time, it is important to consider how these specificities influenced the shaping of the unique profile of Bosnian-Herzegovinian literature and how they have reflected in such a way that today we have extremes: from the complete denial of common foundations to their possessive appropriation. As changes in social conditions and political processes that emphasized the significance of certain ethnic groups accompanied the development of Bosnian-Herzegovinian literature, often resulting in interruptions in its continuity, the correction of such practices is increasingly necessary. Certain good practices show that it is indeed possible to implement changes and that the quickest way is through the model of intracultural education.

How important is literature both as a link between different cultures and as a construct of identity, because "nations as imaginary constructions depend on the mechanisms of cultural fictions (meaning production) within which literature plays a very significant role" (Lujanović 2018: 229). It is for this reason that Lujanović believes that literature is a space with which we can fight for different forms of identification than those imposed. It is a space that offers interaction and a model of good intracultural communication.

In literary practice, examples encompass various segments and activities, from individual efforts of writers (such as Irfan Horozović, Darko Cvijetić, Almin Kaplan, Faruk Šehić, Izet Perviz, Arman Fatić, Senka Marić, Ferida Duraković, Amila Kahrović-Posavljak, Jagoda Iličić, Dubravko Lovrenović, Jospi Mlakić, Šime Ešić and many others), to literary associations like the Literary Cooperative (Književna zadruga). The establishment of the Literary Cooperative (Književna zadruga) by authors of different ethnic groups serves as an indication of the presence of a unified culture and intracultural exchange transcending ethnic and national divisions. All these examples can serve as inspiration for practicing intracultural

education, emphasizing the importance of cultural diversity and dialogue within Bosnia and Herzegovina.

4. Conclusion

Intracultural education in Bosnia and Herzegovina is crucial for preserving and promoting the cultural identities of its various ethnic groups. Despite the challenges posed by ethnic divisions and historical tensions, ongoing efforts to enhance understanding and appreciation of each group's cultural heritage remain a significant part of the educational system. These initiatives are essential for sustaining cultural diversity and fostering a sense of identity and belonging.

Bosnia and Herzegovina indeed offer a fascinating case study in cultural identity and multiculturalism. Its history of diverse influences, from Ottoman and Austro-Hungarian rule to its more recent experiences with socialism and conflicts, has shaped a unique cultural landscape. The coexistence of various ethnic and religious groups - Bosniaks, Serbs, Croats, and others - within the same geographic space has fostered a rich tapestry of traditions, languages, cuisines, and customs.

One of the most intriguing aspects of Bosnian-Herzegovinian culture is its ability to synthesize and integrate these diverse influences into a cohesive whole while still maintaining distinct identities within communities. This dynamic interplay between different cultural elements reflects the essence of multiculturalism - the recognition and celebration of diversity within a shared space. Furthermore, Bosnia and Herzegovina's cultural heritage serves as a reminder of the importance of dialogue, tolerance, and understanding in the face of cultural differences. Despite the challenges posed by historical conflicts and political tensions, there is resilience and commitment among many Bosnians to preserve their multicultural identity as a source of strength and unity.

Studying the construction and definition of cultural identities in Bosnia and Herzegovina can provide valuable insights into how societies navigate issues of diversity, inclusion, and belonging. By examining the mechanisms through which different cultural elements interact and intersect, scholars can gain a deeper understanding of the complexities of multiculturalism and the ways in which it can be both a source of enrichment and a challenge to social cohesion.

In essence, Bosnia and Herzegovina stands as a testament to the enduring power of multiculturalism and the potential for diverse cultures to coexist and thrive together. By embracing its unique cultural heritage and promoting dialogue and understanding among its

various communities, Bosnia and Herzegovina continues to be a beacon of hope for a more inclusive and harmonious future. Therefore, it is very important to introduce Intracultural education into its educational system, both in official education and in everyday practices.

Reference:

Alić, Amel (2018). *Kulturalni modeli odgajanja*. Perfecta, Sarajevo.

Bajramović, Muris (2020). Bosanskohercegovačka metproza. Bookline. Sarajevo.

Banks, James (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.

Delibašić, Esad (2008). *Između etnosa i demosa*, Biblioteka tEKST, Vrijeme, Zenica.

Džafić, Šeherzada (2015). Interkulturni (kon)tekst bosanskohercegovačke interkulturne zajednice, Centar Samouprava, Sarajevo.

Džafić, Šeherzada (2023). Metodološke smjernice proučavanja bosanskohercegovačke književnosti kroz intrakulturne procese, Post Scriptum, vol 13/XIII, Bihać, str. 226-239.

Đurić Bosnić, Aleksandra (2016). Kultura nacije: između krvi i tla. University Press, Sarajevo.

Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*. Pluto Press.

Foblets, M.-C. (2008). *Cultural Diversity and the Law: State Responses from Around the World*. Bruylant.

Grant, C. A.(2001): *Dictionary of Multicultural Education*. Oryx Press.

Hadžizukić, Dijana (2015). *Prilozi proučavanju srpske književnosti u Bosni i Hercegovini. Fakultet humanističkih nauka „Džemal Bijedić“,* Mostar.

Hošić, Irfan (2024). Slika krize. Kulturne i umjetničke prilike u Bosni i Hercegovini (1990-2020), Buybook, Sarajevo.

Kristeva, Julija (1989). Moći užasa. Ogledi o zazornosti, Naprijed, Zagreb.

Lujanović, Nebojša (2018). *Prostor za otpadnike. Od ideologije i identiteta do književnog polja*. Zagreb: Leykam international.

Pobrić, Edin (2016). *Priča i ideologija. Semiotika književnosti*. Centar Samouprava, Sarajevo.

Raljević, Selma (2022). „Otvoreni prostori književnosti nasuprot zatvorenih prostora nacije. (trans)nacionalni (kon)tekst savremene američke i bosanskohercegovačke književnosti. Folia linguistica et litteraria, u Zatvoreni prostori, Filološki fakultet, Nikšić, str. 13-30.

Scapini, B. (2015). *Cultural Pedagogies and Human Conduct*. Routledge.

Sleeter, Christine (1996). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race,* Class, and Gender. Prentice Hall.

Spahić, Vedad (2016). *Književnost i identitet: književnost kao prostor izazova u reprezentaciji/konstrukciji bošnjačkog kulturnog identiteta*, Lijepa riječ, Tuzla.
Spahić, Vedad (2017). *Krugovi i elipse, Studije i ogledi o književnim identitetima*. Lijepa riječ, Tuzla.

Interkulturno i intrakulturno obrazovanje u Bosni I Hercegovini

Sažetak

Dosadašnja praksa unutar bosanskohercegovačkog obrazovnog sistema ukazuje na nedosljednosti u proveđenju intarkulturnih i inetrkulturnih obrazovnih praksi. Oni se čak niti ne razlikuju već se izjednačuju. No, za očuvanje svih vrijednosti koje Bosna i Hercegovina baštini nužno je očuvanje jedinstvenog bosanskohercegovačkog habitusa kojeg sačinjavaju sve kulturne tradicije (bošnjačka, hrvatska, srpska, jevrejska, romska i ostale), a to je moguće samo preko intrakulturnog obrazovanja. Ono što je nužno uraditi na planu obrazovnog sistema jeste uvođenje predmeta/kolegija Intrakultuno obrazovanje u osnovne i srednje škole te provođenje intrakulturne politike kroz ministarstva obrazovanja na nivou države, entiteta i kantona te intrakulturne edukacije u svim segmentima društva. Ovaj rad donosi razlike između interkulturnog i intrakulturnog obrazovanja te donosi smjernice kako provesti politiku nužnog intrakulturnog obrazovanja. Kao paradigma donose se neke pozitivne prakse u okviru bosanskohercegovačke kulture i književnosti, a koje mogu biti dobra podloga za dalje djelovanje.

Ključne riječi: *bosansko-hercegovački obrazovni sistem, interkulturalno obrazovanje, intrakulturno obrazovanje, kulturna tradicija*

UDK 005:37
Stručni rad

Slađana Lolić

OBRAZOVANJE I MENADŽMENT

Sažetak

Svijet je u stanju promjena, a obrazovanje je njihov ključni činilac. Menadžment ima presudnu važnost i uticaj na obrazovanje. Obrazovanje mora da prođe kroz promjene kako bi sistem obrazovanja bio efikasniji, Nova znanja otkrivaju nove horizonte i traže promjene. Promjene zahtijevaju veće aktivnosti menadžera u okviru procesa obrazovanja, odnosno u svim sferama života u društvu znanja.

Ključne riječi: *obrazovanje, menadžment, promjene..*

"Menadžment je, iznad svega, praksa gde se sreću umjetnost, nauka i vještina."

Brajan Trejsi

1. UVOD

Cijeli svijet je u stanju promjena, promjene se dešavaju u svim segmentima života, a obrazovanje je ključni faktor. Moderno doba, novi horizonti otkrivaju nova znanja i traže nova angažovanja u implementaciji promjena. Novi trendovi i novonastale okolnosti imaju direktan uticaj i na obrazovanje. Da bi savremeni sistemi i organizacije mogli da se uspješno nose sa novim izazovima moraju se favorizovati znanje, sposobnosti i kreativnost, što dovodi do intelektualizacije ukupnog rada. Poslednjih godina razvija se potpuno nova filozofija menadžmenta znanja koju označava povratak čovjeku kao kompleksnom i jedinstvenom, emocionalnom i iracionalnom, a ne isključivo racionalnom biću. Filozofija ovlašćivanja i njena uspješna primjena zahtijeva od menadžera poštovanje bitnih karakteristika: povjerenja, decentralizaciju i distribuciju informacija i znanja, obrazovanje i obučavanje vještina, jasne uloge i odgovornosti, slobodu djelovanja, povratne informacije, motivisanje, potkrepljenje i resurse potrebne za djelovanje. Okvir djelovanja čine znanje, prioriteti i ciljevi koje moraju znati svi zaposleni.

2. ULOGA MENADŽMENTA U OBRAZOVANJU

Savremeno poslovanje obrazovnih institucija, da bi izašlo u susret zahtjevima modernog doba koristi koncept aktivnog upravljanja – menadžment koncept. Menadžment u obrazovanju i dostizanju ciljeva obrazovne institucije se ogleda u napuštanju principa klasičnog poslovanja. Svrsishodnost menadžmenta u obrazovanju i dostizanju ciljeva obrazovne institucije ogleda se u napuštanju principa klasičnog statično-funkcionalnog principa poslovanja i usmerenost ka promenljivoj i feksibilnoj organizaciji rada, koja menja svoj oblik sa promenom zahteva koji se realizuju. Šta je potrebno za uspeh menadžmenta u obrazovnom sistemu jedne zemlje? Postoji mnogo različitih odgovora na ovo pitanje, ali, po mišljenju autora, najpotpuniji je sledeći, u kome se ističe da su za uspeh menadžmenta u obrazovanju neophodni (Karavidić S., 2006):

- ✓ precizno utvrđeni ciljevi i određivanje prioriteta u odlučivanju;
- ✓ relevantnost menadžmenta;
- ✓ značaj direktora škole (ustanove) kao vrhovnog menadžera;
- ✓ adekvatna podela uloga i odgovornosti;
- ✓ izražena sposobnost rešavanja problema od strane menadžera;
- ✓ proaktivno delovanje menadžera;
- ✓ planiranje i komunikacija;
- ✓ posvećenost poslu;
- ✓ kontrola realizacije preduzetih mera,
- ✓ feksibilnost.

Potreba za cjeloživotnim učenjem je posebno važna. Sposobnost organizacije, ali i društvene zajednice, u 21. vijeku je da prikupi što veću količinu eksplicitnog znanja.

Efikasno učenje i efikasno prenošenje znanja donose dobrobit za sve one koji su uključeni u taj proces, jer mogu da dovedu do konkretne prednosti za samu organizaciju. U novonastalim uslovima i obrazovanje menja ulogu. Ekonomija znanja je zasnovana na znanju (Ristić Ž., 2001), a novi zadaci koji se postavljaju pred obrazovne ustanove odnose se na zahtev zajednice da se mladi adekvatno pripreme za svet učestalih promena i da budu osposobljeni da u takvom svetu pronađu svoje mesto. Pored toga, na sektor obrazovanja sve veći uticaj imaju ekonomsko promišljanje i racionalnost, jer redukovanjem budžeta u većini država zahteva se veća odgovornost za optimalno korišćenje svih resursa.

Menadžment u obrazovnim ustanovama obavlja poslove poslovodnog i stručnog upravljača institucijom. Iz opisa delokruga poslova koje obavljaju i uslova koje moraju da ispunjavaju, osobe koje obavljaju dužnost direktora (kao menadžera) treba da poseduju znanja i veštine

stečene formalnim obrazovanjem, iz programa koji se ostvaruju u ustanovama. Pored toga, oni moraju da poznaju i karakteristike kvalitetnog upravljanja, rukovođenja, organizovanja, saradnje, kreativnosti, komunikativnosti i dr. (Čuljak Č., 2013).

Novo shvatanje uloge menadžera u obrazovnim institucijama ima za cilj da omogući kvalitetniji tok znanja, razvijanje obrazovnog sistema jedne države, aktivnu podršku programu znanja, nadgledavanje razvoja infrastrukture znanja i omogućavanje stvaranja veza, koordinacije i komunikacije. Stavovi prema sticanju i razmeni znanja i učenju značajan su činilac u procesu razvoja menadžmenta u obrazovanju, kao i veštine komunikacije i saradnje. U skladu sa tim „ako škole žele da učestvuju u sopstvenim promenama, one treba da defnišu oblike upravljanja školstvom i školom, koje će doprineti transformaciji škole“ (Subotić M., Mandić J., Duđak Lj., 2012).

Menadžeri moraju predstavljati sponu između ljudi te obavljati svoje funkcije u sklopu odjela upravljanja ljudskim potencijalima kako bi se ostvarila cjelovitost sistema i postiglo zadovoljstvo ljudi i ciljevi. Djelovanje menadžmenta treba shvatiti kao proces u kojem svaka pojedina aktivnost i funkcija imaju svoju važnu ulogu u izgradnji uspješnog i zdravog okruženja čiju osnovu čini zadovoljan i efikasan zaposlenik.

3. PROMJENE U OBRAZOVANJU

Implementacijom menadžmenta u obrazovni sistem uvodi se najbolja međunarodna praksa za upravljanje obrazovnim institucijama i njenim procesima, Poboljšavaju se uslovi rada, postiže se rast kompetencija za upravljanje ustanovom, rješavaju se svakodnevni problemi, jača se imidž ustanove i motivacija zaposlenih, postiže se zadovoljstvo učenika, studenata i roditelja, što sve zajedno ima značajne implikacije i na društveno-ekonomski razvoj društva u cjelini. Angažovanjem stručnih menadžera obrazovna ustanova podiže nivo organizovanosti i poboljšava perfomanse institucije, što implicira zadovoljstvo svih zainteresovanih strana i korisnika usluge procesa obrazovanja.

Preporuke su da novim obrazovnim i inovativnim rješenjima se obrazuju menadžeri iz oblasti obrazovanja i omogući uspostavljanje feksibilnog koncepta, koji će moći da odgovori globalnim promjenama i zahtjevima vremena, koji se pred obrazovni sistem postavljaju.

Menadžment nikada nije sasvim dovršen proces. Obzirom da nije dovršen proces poseban izazov je za menadžere da saznaju nešto više, da napreduju i usavršavaju se u okviru visoko postavljenih ciljeva. Osnovni principi u poslovanju, kao što su: feksibilnost, pristupačnost u odnosima sa ljudima, ulaganje energije, potreba za razumijevanjem i uspostavljanjem

komunikacijskih veza, razvijanje timskog rada, stvaranje dobre i pozitivne atmosfere, nastup u javnosti… bi trebali posebno da se ističu.
Menadžer u obrazovanju mora raspolagati i odgovornošću i vještinama, kao što su: stil rukovođenja, motivisanje saradnika, način donošenja odluka, upravljanje promjenama, neposredno komuniciranje sa saradnicima. Bosna i Hercegovina je zemlja u tranziciji, i samim tim bi zainteresovanost obrazovnih vlasti i cjelokupne društvene zajednice trebalo da teže za obrazovanjem i usavršavanjem menadžera u obrazovanju.

Ključno mjesto mora zauzeti stav da savremeni menadžer u obrazovanju treba da ima potrebne kompetencije i izvrsno znanje jezika izvođenja programa (Staničić S., 2006).

Pored ovih kompetencija menadžer treba da ima izuzetne komunikacijske sposobnosti, vještine, znanje stranog jezika za sprovođenje mobilnosti na međunarodnom nivou, gdje treba da razmjeni iskustava i usvoji nova saznanja, poznaje komunikacijsko-informacione tehnologije u funkciji brzih promjena i prilagođavanja novim zahtijevima u sferi vaspitanja i obrazovanja, Navodeći samo neke od kompetencija mislilaca i njihovih shvatanja i teorije o znanju, pokušali smo da naglasimo značaj koji znanje ima za današnji menadžment obrazovanja

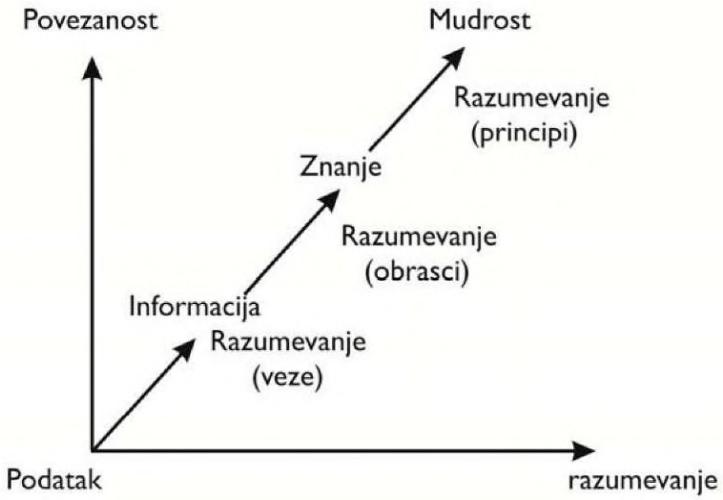
Prema Russellu Ackoffu ljudski um se može klasifikovati u pet kategorija:

1. **Podatak**. Podatak je neorganizovana i neobrađena činjenica koja je statična, ne pruža sudove i ne predstavlja osnov za akciju. Podatak postoji sam za sebe i iza njegovog postojanja ne krije se poseban smisao. Podatak opisuje samo dio onoga što se dešava, a ne pruža sud i interpretaciju događaja, kao ni objašnjenje osnove događanja. Podatak nam ništa ne govori o svojoj važnosti ili irelevantnosti. Može postojati u različitim formama, upotrebljivim ili ne.
2. **Informacija**. Informacija znači davanje značenja podacima. Za razliku od podataka, informacija ima svoje značenje, svrhu, relevantnost. Ovo značenje može biti od koristi i imati vrijednost za primaoca informacije, ali to i ne mora biti slučaj.
3. **Znanje**. Znanje je svrsishodno sakupljanje informacija u pravcu ispunjenja težnje da se postigne njegova korisnost i upotrebna vrijednost. Znanje je deterministički proces. Prostim memorisanjem informacija, dobija se nagomilano i bez reda sistematizovano znanje. Znanje koje zahtijeva prave saznajne, kognitivne i analitičke sposobnosti, moći pamćenja i rasuđivanja, postiže se u narednoj fazi - razumijevanje.

4. **Razumijevanje**. Razumijevanje je kognitivan i analitički proces. Razumijevanje omogućava povezivanje i sintezu znanja sa već ranije usvojenim znanjem. Razlika između razumijevanja i znanja jednaka je razlici između učenja i memorisanja. Razumijevanje ne postoji samo za sebe, kao poseban nivo, već povezuje različite nivoe i omogućava prelaz iz jednog u drugi. Značaj razumijevanja je što ljudi koji razumiju mogu, na osnovu povezivanja novog i ranije usvojenog znanja, preduzeti odgovarajuću akciju i djelovati na adekvatan način.
5. **Mudrost**. Mudrost se nalazi iznad svih navedenih nivoa i razlikuje se od njih po tome što sadrži odnos prema savjesti, moralu, etičkim kodeksima i sl. Mudrost je proces koji nam omogućava da razlikujemo dobro od lošeg, ispravnog i pogrešnog. Mudrost je samo ljudsko stanje svijesti i zahtijeva dušu, nešto što mašine i kompjuteri nikada neće moći da posjeduju (Russell Ackoffs, 1989).

Ono što je zanimljivo jeste da se hijerarhija podatka znanja, informacija, razumijevanja i mudrosti primijenjuju u savremenim uslovima i zahtjevima koje nameće ekonomija znanja i obrazovanja.

Slika 1. Hijerarhija znanja po Russellu Ackoffu



Korišćenjem znanja lakše se dolazi do rješenja u novonastalim situacijama i blagovremenog donošenja odgovarajućih odluka u menadžmentu. Kompleksnosti znanja doprinosi i činjenica da veliki uticaj na organizaciono znanje imaju ljudske vrijednosti i stavovi. Organizacije su,

na kraju krajeva, i sačinjene od ljudi čija vjerovanja i stavovi imaju uticaj na njihove misli i djelovanja. Vrijednosti i stavovi su sastavni dio znanja i u velikoj mjeri određuju ono što vlasnik znanja vidi, apsorbuje i zaključuje iz svojih opservacija.

4. ZAKLJUČAK

Obrazovni sistem iako je pod stalnim pritiskom i izazovom u odvija se izuzetno brzo što dovodi do dinamičnih promjena u procesu nastave i učenja.

Kompleksnosti obrazovanja doprinosi i činjenica da veliki uticaj na menadžment obrazovanja imaju ljudske vrijednosti i stavovi. Organizacije su, na kraju krajeva i sačinjene od ljudi čija vjerovanja i stavovi imaju uticaj na njihove misli i djelovanja. Vrijednosti i stavovi su sastavni dio obrazovanja i u velikoj mjeri određuju ono što menadžer znanja vidi, apsorbuje i zaključuje iz svojih opservacija. U savremenom poslovanju potrebno je da organizacija odredi uspješan pristup menadžmentu obrazovanja unutar okvira intelektualnog kapitala.

Razumijevanjem različitih vrijednosti i transformacija znanja, organizacija ide ka razumijevanju zahtjeva pojedinih grupa unutar organizacije. To omogućava organizaciji da dizajnira program menadžmenta obrazovanja koji najbolje odgovara njenim zaposlenima u težnji da razviju efikasan sistem upravljanja svojim znanjem. Organizaciji je potrebno da prepozna različite potrebe i načine kreiranja obrazovanja u cilju uspješnog menadžmenta svog intelektualnog kapitala.

LITERATURA

1. Ackoff, R. L. (1989), „From data to wisdom“, Journal of Applied Systems Analysis, 15, str. 3-9. 2. 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. 3. Čuljak, Č. (2013). Osposobljavanje i usavršavanje školskog menadžmenta,Mostar, Fakultet društvenih znanosti

4. Grupa autora (2002). Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka visokom društvu, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta 5. Karavidić S. (2006). Menadžment u obrazovanju, Beograd, Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu

6. Karavidić S., Čukanović Karavidić M. (2016). Menadžment, Beograd, Visoka škola za poslovnu ekonomiju i preduzetništvo

7. 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
8. Ristić Ž. (2001). Menadžment znanja, Beograd, Ekonomija nauke i obrazovanja
9. Ristić, M. i Mandić, D. (2017). Obrazovanje na daljinu. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu. 10. Staničić, S. (2006). Menadžment u obrazovanju, sopstveno izdanje, Rijeka
11. Subotić M., Mandić J., Duđak Lj. (2012). Liderstvo u obrazovnim institucijama, HORMA, Sombor, 17 (1)

EDUCATION AND MANAGEMENT

Abstract

The world is in a state of change, and education is their key factor. Management has a crucial importance and influence on education. Education must go through changes in order for the education system to be more efficient. New knowledge reveals new horizons and requires changes. Changes require greater activities of managers within the education process, that is, in all spheres of life in the knowledge society.

Keywords: *education, management, changes.*

UDK 005.32:331.101.2/.3
Izvorni naučni rad

Elvis Vardo
Aldijana Bešić

ULOGA ORGANIZACIJSKE PRAVEDNOSTI U OPTIMIZACIJI RADNOG ANGAŽMANA NASTAVNIKA

Sažetak

Organizacijska pravednost predstavlja važan konstrukt u organizacijskoj psihologiji a isti se se prema Cropanzanu (2007) može definisati kao stepen percepcije zaposlenika o tome da li se u organizaciji prema njima postupa pravedno. Organizacijska klima pravednosti predstavlja zajednički doživljaj pravednosti članova tima te je najčešće povezana sa povjerenjem u rukovodstvo. S druge strane, uspješnost u radu doprinosi ukupnom zadovoljstvu zaposlenika, koje je u velikoj mjeri uslovljeno odnosom sa rukovodiocima. Ovaj rad se usmjerio na ispitivanje odnosa i međuzavisnosti dimenzija organizacijske klime pravednosti i angažovanosti nastavnika u osnovnim školama. Tačnije, nastojalo se utvrditi u kojoj mjeri se dimenzije organizacijske klime pravednosti direktora mogu posmatrati kao prediktori angažovanosti nastavnika. Uzorak je obuhvatio 156 nastavnika iz osnovnih škola s područja grada Gračanica, među kojima je 105 (67,3%) ispitanica ženskog spola.

U istraživanju su korištena su dva instrumenta: Upitnik organizacijske klime pravednosti (Jakopec i Šušanj, 2014) i Utrechtova ljestvica radnog angažmana (UWES; Bakker i Schaufeli, 2004), koji su primjenjeni metodom papir-olovka, uz dobrovoljni pristanak i garantovanu anonimnost ispitanika. Glavni rezultati sugerišu da sve tri dimenzije organizacijske klime pravednosti imaju statistički značajan doprinos angažovanosti nastavnika, pri čemu je, na prvom mjestu doprinos interakcijske, zatim proceduralne i potom distributivne pravednosti. Rezultati istraživanja nas dovode do zaključka da dimenzije organizacijske klime pravednosti direktora mogu biti korištene kao prediktori angažovanosti nastavnika.

Ključne riječi: *organizacijska pravednost, organizacijska klima pravednosti, angažovanost nastavnika, osnovna škola*

UVOD

Pravednost je ključna u radnom okruženju, utječući na zadovoljstvo zaposlenika i njihovu angažiranost. Istraživanja su tradicionalno fokusirana na individualnu percepciju pravednosti, ali pravednost se također može istraživati na grupnoj razini. Klima pravednosti predstavlja zajednički doživljaj pravednosti članova tima, što može proizaći iz razmjene socijalnih informacija ili procesa koji čine suradnike sličnijima (Jakopec, 2015). Uloga rukovodilaca je ključna u poticanju angažiranosti zaposlenika. Oni trebaju izgrađivati organizacijske vrijednosti i tretirati sve zaposlenike jednako. Istraživanja pokazuju da zaposlenici ne samo da mogu razlikovati pojedine vrste pravednosti (distributivnu, proceduralnu i interakcijsku) već i odgovornost za pravednu situaciju pripisuju određenom izvoru (Byrne i Cropanzano, 2000).
Drugi prepoznati izvor pravednosti je organizacija u cjelini. Organizacije formiraju i često krše psihološke ugovore sa zaposlenicima (Robinson i Rousseau, 1994; prema Jakopec i Sušanj, 2014). Kada organizacija krši taj ugovor, zaposlenici se suzdržavaju od odgovornog organizacijskog ponašanja (Rousseau, 1995, prema Jakopec i Sušanj, 2014).

Organizacijska pravednost

Organizacijska pravednost, kao subjektivan koncept, obuhvata percepciju zaposlenika o tome jesu li pravedno tretirani u organizaciji (Cropanzano i sar., 2007). Razlikujemo tri ključne dimenzije organizacijske pravednosti: distributivnu, proceduralnu i interakcijsku.
Distributivna pravednost proizlazi iz percepcije zaposlenika o pravednosti različitih ishoda u odnosu na uloženi trud. Koncept distributivne pravednosti, uveo ga je Adams (1965; prema Li, 2008), i postavio jednu od prvih teorija pravednosti (eng. *equity theory*).) koja se temelji na pretpostavci da će zaposlenici procjenjivati pravednost organizacije na temelju odnosa između uloženog truda i dobivenih ishoda. Ako zaposlenik smatra da je omjer uloženog truda i dobivenih ishoda jednak kod njega i kod drugih zaposlenika u sličnoj poziciji, percipirat će situaciju kao pravednu.
Proceduralna pravednost odnosi se na to jesu li procedure pravedno primijenjene prilikom raspodjele ishoda. Prema Leventhalu (1980), koji je definirao ovaj koncept, zaposlenici procjenjuju pravednost organizacije na temelju procesa koji su prethodili donošenju odluka. Kada su procedure transparentne, dosljedne, nepristrane, točne, omogućuju ispravljanje pogrešaka, reprezentativne i etične, zaposlenici će percipirati organizaciju kao pravednu.

Interakcijska pravednost usmjerena je na kvalitetu interpersonalnog postupanja prema zaposlenicima prilikom donošenja odluka. Prema Greenbergu (1993), koji je opisao ovaj

koncept, zaposlenici ocjenjuju pravednost organizacije na temelju načina na koji su tretirani i komunicirani tijekom procesa donošenja odluka. Ako zaposlenici doživljavaju pristojno, poštovano, dostojanstveno ponašanje te dobivaju temeljito obrazloženje donesenih odluka, percipirat će organizaciju kao pravednu.

Istraživanja (Thibaut i Walker (1975; prema Bakhshi i sar., 2009; Cropanzano, 2007) su pokazala da zaposlenici preferiraju sisteme u kojima imaju pravo glasa te da su spremniji prihvatiti nedaće kada je zadovoljena interakcijska pravednost. Ove dimenzije pravednosti međusobno su povezane te zajedno tvore osnovu percepcije organizacijske pravednosti.

Klima pravednosti

Klima pravednosti definisana je od strane Naumanna i Bennetta (2002; prema Mathieu i sar., 2008) kao "zajednička spoznaja radne grupe o tome kako je grupa tretirana u cjelini".

U posljednje vrijeme klima pravednosti dobiva na važnosti. Dimenzije klime pravednosti paralelne su dimenzijama na individualnoj razini, kao i njezini izvori i učinci. Međutim, razlog sve većem broju istraživanja usmjerenih na klimu pravednosti jeste njezin veliki značaj u predikciji ishoda, koji nadilazi predikcije ispitivanja individualne percepcije pravednosti (Naumann i Bennett, 2000).

Angažiranost zaposlenih Interes za angažiranost zaposlenih porastao je na prijelazu stoljeća, prateći tranziciju tradicionalnih organizacija prema modernijim. Gallup organizacija, među prvima, istražuje angažiranost, definirajući je kao "uključenost zaposlenika i zadovoljstvo poslom, te entuzijazam za rad" (Harter i sar., 2002 ; prema Kocjan, 2015). William Kahn je priznat kao prvi akademik koji je istraživao angažiranost zaposlenih. Definirao ju je kao fizičku, kognitivnu i emocionalnu uključenost tijekom ostvarivanja radne uloge (Kahn, 1990).

Schaufeli i sar. (2002) definirali su angažiranost zaposlenih kao pozitivno, ispunjavajuće stanje uma povezano s poslom, koje karakteriziraju energija, posvećenost i udubljenost. U dosadašnjim istraživanjima prepoznati su neki prediktori angažiranosti zaposlenih, uključujući karakteristike posla, nagrade te organizacijsku pravednost (Saks, 2006). Angažirani zaposlenici iskazuju poželjna i kooperativna ponašanja te imaju manji rizik od stresa i kardiovaskularnih bolesti. Nedavna studija, koja je uključila preko 100 kompanija iz javnog sektora u SAD-u, pokazala je da angažiranost zaposlenih može predvidjeti profitabilnost i zadovoljstvo kupaca u razdoblju od jedne do dvije godine (Schneider i sar., 2018).

Empirijski dokazi pokazuju da percepcija organizacijske pravednosti vodi do veće angažiranosti zaposlenika, što je dalje povezano s boljom izvedbom na radnim zadacima (Saks, 2006).

Organizacija je odgovorna za proceduralnu pravednost, dok neposredni rukovoditelj utječe na doživljaj interakcijske pravednosti (Tyler i Bies, 1990; Masterson i sar., 2000; prema Jakopec i Sušanj, 2014). Percepcija pravednosti rukovoditelja povezana je s povjerenjem u rukovodstvo i zadovoljstvom nadređenim, dok je percepcija pravednosti organizacije u cjelini povezana s organizacijskim ishodima (Jakopec i Sušanj, 2014). Zaposlenici će biti angažiraniji kada percipiraju da organizacija cijeni njihov rad i brine o njihovoj dobrobiti te primjenjuje pravedne politike i procedure (Saks, 2006).

Primarni cilj rada se odnosi na utvrđivanje doprinosa dimenzije organizacijske klime pravednosti direktora tj. mogu li se isti koristiti kao prediktori angažiranosti nastavnika, te koja od dimenzija ima najveću prediktivnu moć za angažiranost nastavnika. Polazimo od pretpostavke da su sve dimenzije organizacijske klime pravednosti direktora pozitivno povezane sa angažiranosti nastavnika, te da se sve dimenzije organizacijske klime pravednosti mogu koristiti kao prediktori angažiranosti nastavnika.

METODA

Ispitanici

Prigodni uzorak obuhvaćen istraživanjem činilo je 156 nastavnika (Nženski=105; Nmuški=51) iz nekoliko osnovnih škola sa područja grada Gračanica.

Instrumenti

Upitnik organizacijske klime pravednosti (Jakopec i Sušanj, 2014)

Upitnik su konstruisali Ana Jakopec i Zoran Sušanj (2014) od čestica izdvojenih iz većeg broja provjerenih upitnika za procjenu organizacijske pravednosti. Upitnik je dodatno prilagođen potrebama istraživanja. Čestice su selektovane i prilagođene mjerenju organizacijske klime pravednosti direktora prema modelu promjene referentnog okvira. Upitnik se sastoji od ukupno 15 stavki Likertovog tipa, koje variraju od 1 (u potpunosti se slažem) do 5 (uopšte se ne

slažem), sa jednakim brojem čestica za procjenu distributivne, proceduralne i interakcijske pravednosti (po 5 čestica za procjenu svake dimenzije pravednosti).

Utrecht skala radnog angažmana (The Utrecht Work Engagement Scale – UWES; Bakker i Schaufeli, 2004)

Ultrecht Work Engagement Scale (UWES) je najčešće korištena mjera radnog angažmana, razvijena od strane Arnolda Bakera i Wilmar Schaufelija (2004). Ovaj instrument Likertovog tipa, koji se koristi u velikom broju zemalja i kultura, pokazao se kao nepristran u procjeni angažiranosti zaposlenih (Bakker i sar., 2008).

UWES se sastoji od 17 izjava, podijeljenih u tri dimenzije angažiranosti zaposlenika (Schaufeli i Bakker, 2004):

1. Energija (Vigor) – opisuje zaposlenika koji se nikada ne umara, lako se nosi s radnim izazovima i uporan je.
2. Posvećenost (Dedication) – obuhvaća osjećaj važnosti, inspiracije, izazova, entuzijazma i ponosa u radu.
3. Udubljenost (Absorption) – karakteriše je visok nivo koncentracije tokom rada.

Postupak

Podaci su prikupljeni putem upitnika, koji su dostavljeni direktorima odabranih škola u printanoj formi. Nastavnici su preuzimali i popunjavali upitnike u pauzama između časova. Ispitanicima je naznačeno da je istraživanje u potpunosti anonimno i dobrovoljno, te da će podaci biti korišteni isključivo u istraživačke svrhe. Skrenuta im je pažnja na to da, prilikom odgovaranja na tvrdnje iz Upitnika organizacijske klime pravednosti, treba da razmišljaju kao pripadnici kolektiva.

REZULTATI

S ciljem utvrđivanja pouzdanosti korištenih mjernih instrumenata, pristupili smo računanju Cronbachovog alfa koeficijenta. Dobijene vrijednosti koeficijenata u našem istraživanju bile su veoma visoke, pri čemu za Upitnik organizacijske klime pravednosti iznosi $\alpha = 0{,}968$, a za UWES instrument procjene radne angažiranosti iznosi $\alpha = 0{,}878$, što svakako ide u prilog veoma zadovoljavajućem stepenu pouzdanosti oba mjerna instrumenta.

Pored toga smo izračunali i osnovne deskriptivne pokazatelje temeljnih varijabli istraživanja (tabela 1.).

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji Upitnika organizacijske klime pravednosti i UWES ljestvice radne angažiranosti sa subskalama

	N	Min	Max	M	SD
Upitnik organizacijske klime pravednosti	156	15	75	61,74	12,66
Distributivna pravednost	156	5,00	25,00	19,98	4,81
Proceduralna pravednost	156	5,00	25,00	20,51	4,42
Interpersonalna pravednost	156	5,00	25,00	21,24	4,36
UWES upitnik procjene radne angažiranosti	156	26	173	94,26	19,75
Energija	156	7,00	42,00	32,02	6,71
Posvećenost	156	8,00	35,00	29,26	6,07
Udubljenost	156	6,00	106,00	32,99	9,79

Za ocjenu mogućnosti tri mjerila organizacijske klime pravednosti direktora (proceduralne, distributivne i interakcijske) da predvide radni angažman nastavnika operacionaliziran kroz energiju posvećenost i udubljenost, koristili smo hijerarhijsku višestruku regresiju, nakon što je uklonjen uticaj sociodemografskih karakteristika. Preliminarnim analizama je dokazano da pretpostavke normalnosti, linearnosti, multikolinearnosti i homogenosti varijanse nisu bile narušene. (VIF<10; Tolerance >.10; Durbin Watson=1.78; Cook's distance <1; Levenov test, p>.05).

Tabela 2. Prikaz modela dobijenih hijerarhijskom analizom za kriterij radnog angažmana (energije, posvećenosti i udubljenosti) nastavnika

Kriterij	Model		B	SD greška	Beta	t	P	R^2	F	p
Energija	1	Intercept	31,365	3,450		9,093	,000	0,083	4,560	,004
		Škola	1,972	,572	,272	3,445	,001			

		Dob	-,116	,067	-,135	-1,720	,088			
		Spol	,986	1,125	,069	,877	,382			
	2	Intercept	22,387	3,927		5,701	,000	0,230	9,502	,000
		Škola	1,626	,534	,224	3,043	,003			
		Dob	-,138	,063	-,161	-2,209	,029			
		Spol	1,250	1,043	,088	1,198	,233			
		Distributivna pravednost	,245	,198	,176	1,236	,008			
		Proceduralna pravednost	-,559	,238	-,369	-2,347	,002			
		Interakcijska pravednost	,788	,191	,512	4,132	,000			
Posvećenost	1	Intercept	27,305	3,209		8,510	,000	0,030	1,574	,003
		Škola	,926	,532	,141	1,739	,084			
		Dob	-,056	,063	-,072	-,890	,375			
		Spol	1,481	1,046	,115	1,415	,159			
	2	Intercept	14,997	3,491		4,296	,000	0,256	15,111	,000
		Škola	,506	,475	,077	1,064	,289			

		Dob	-,077	,056	-,099	-1,388	,167			
		Spol	1,760	,927	,137	1,898	,060			
		Distributivna pravednost	,019	,176	,015	,110	,001			
		Proceduralna pravednost	-,174	,212	-,127	-,821	,003			
		Interakcijska pravednost	,789	,170	,567	4,652	,000			
Udubljenost		Intercept	28,105	5,198		5,407	,000	0,023	1,204	,008
		Škola	1,223	,863	,116	1,417	,158			
		Dob	-,040	,102	-,032	-,392	,696			
		Spol	2,480	1,695	,119	1,464	,145			
		Intercept	10,961	5,976		1,834	,069	0,141	8,351	,000
		Škola	,733	,813	,069	,901	,369			
		Dob	-,054	,095	-,043	-,571	,569			
		Spol	2,660	1,587	,128	1,676	,096			
		Distributivna pravednost	,211	,302	,104	,699	,006			
		Procedural	,149	,363	,067	,412	,00			

		na pravednost					1			
		Interakcijska pravednost	,525	,290	,233	1,807	,000			

U prvom koraku regresijske analize ubačene su sociodemografske karakteristike, koje su objasnile 8,3% varijanse energije, 3% varijanse posvećenosti i 2,3% varijanse udubljenosti. Nakon unošenja proceduralne, distributivne i interakcijske pravednosti u drugom koraku, modelom kao cjelinom objašnjeno je 23 % ukupne varijanse energije ($F(4,560)=7,413$; $p<0.01$), 25,6% ukupne varijanse posvećenosti ($F(1,574)=8,562$; $p<0.01$) i 16,4% ukupne varijanse udubljenosti ($F(1,204)=4,865$; $p<0.01$).

Tri spomenuta mjerila objasnila su dodatnih 14,7% varijanse energije, dodatnih 22,6 % varijanse posvećenosti i dodatnih 14,1 % varijanse udubljenosti. Nakon što je uklonjen uticaj sociodemografskih obilježja, u okviru dimenzije energije r^2 se promijenilo za 14,7%, a $F(4,560)=9,502$; $p<0.01$. U okviru dimenzije posvećenosti vidljiva je promjena r^2 za 22,6% i $F(1,574)=15,111$; $p<0.01$, a u okviru dimenzije udubljenosti r^2 za 14,1% uz $F(4,560)=8,351$;$p<0.01$.

Tri spomenuta mjerila objasnila su dodatnih 14,7% varijanse energije, dodatnih 22,6 % varijanse posvećenosti i dodatnih 14,1 % varijanse udubljenosti. Nakon što je uklonjen utjecaj sociodemografskih obilježja, u okviru dimenzije energije r^2 se promijenilo za 14,7%, a $F(4,560)=9,502$; $p<0.01$. U okviru dimenzije posvećenosti vidljiva je promjena r^2 za 22,6% i $F(1,574)=15,111$; $p<0.01$, a u okviru dimenzije udubljenosti r^2 za 14,1% uz $F(4,560)=8,351$;$p<0.01$.

U konačnom modelu za dimenzije energije i posvećenosti sve tri vrste pravednosti su imale statistički značajan doprinos, pri čemu je, sudeći po dobijenom koeficijentu na prvom mjestu doprinos interakcijske, zatim proceduralne pa distributivne pravednosti. Za posljednju dimenziju, tj. dimenziju udubljenosti najveći doprinos ima interakcijska, zatim distributivna pa proceduralna pravednost direktora. Dobijeni rezultati potvrđuju pretpostavku da sve dimenzije organizacijske klime pravednosti direktora pozitivno doprinose objašnjenju angažiranosti nastavnika.

DISKUSIJA

Neosporna je činjenica da se odnos između organizacijske pravednosti i angažiranosti nastavnika značajno reflektira na radno okruženje (kolektiv) u školi, kao i na rezultate učenika. Kreiranje i održavanje pravednog i poštenog radnog okruženja za nastavnike je ključno za postizanje visokih razina angažiranosti i motivacije, što na kraju dovodi do boljih rezultata u svim segmentima odgojno-obrazovnog procesa. S ciljem boljeg razumijevanja rezultata istraživanja, kao i cjelokupnog istraživanja, važno je istaći da su uzete u obzir samoprocjene (percepcija) nastavnika iz uzorka, koje u većoj ili manjoj mjeri ukazuju na različitost u navedenim varijablama.

Navedenim konceptom dobijenih rezultata se potvrđuje i polazna pretpostavka da dimenzije organizacijske klime pravednosti direktora (proceduralna pravednost, distributivna pravednost i interakcijska pravednost) značajno pozitivno doprinose objašnjenju angažiranosti nastavnika.

.

Nalazi ranijih istraživanja (Liang i sar., 2016; prema Akin i Gok, 2018) pokazali su da svaka dimenzija organizacijske klime pravednosti (distributivna, proceduralna i interakcijska) ima izravan uticaj i doprinosi radnom angažmanu nastavnika. Shodno tome, u konačnom modelu našeg istraživanja za dimenzije energije i posvećenosti, sve tri vrste pravednosti su imale statistički značajan doprinos, pri čemu je na prvom mjestu doprinos interakcijske, zatim proceduralne, te naposlijetku distributivne pravednosti. Za posljednju dimenziju, tj. dimenziju udubljenosti, najveći doprinos ima interakcijska, zatim distributivna pa proceduralna pravednost direktora.

Ako nastavnici osjećaju da su njihovi radni uvjeti pravedni i pošteni, više su motivirani i angažirani u svom radu, te skloni da se osjećaju poštovanim i dostojanstvenim, što dovodi do pozitivnijeg stava prema osobnom radu i školi kao cjelini. Uz to, također su više skloni da se osjećaju odgovornim za rezultate svog rada i za uspjeh svojih učenika. Nasuprot tome, ako osjećaju da su njihovi radni uvjeti nepravedni i nepošteni, manje su motivirani i angažirani u svom radu, te osjećaju manji vid odgovornosti za svoj rad i uspjeh učenika.

ZAKLJUČAK

Dobijeni rezultati hijerarhijske faktorske analize govore da su sve dimenzije organizacijske klime pravednosti direktora pozitivno povezane sa angažiranosti nastavnika, te da sve dimenzije organizacijske klime pravednosti direktora pozitivno doprinose objašnjenju angažiranosti nastavnika. Dimenzije organizacijske klime pravednosti direktora (proceduralna pravednost, distributivna pravednost i interakcijska pravednost) mogu biti korištene kao prediktori angažiranosti nastavnika, pri čemu najveću prediktivnu moć ima interakcijska, potom proceduralna, te naposlijetku distributivna dimenzija organizacijske pravednosti.

LITERATURA

Byrne, Z.S., & Cropanzano, R. (2000). To which source do I attribute this fairness? Differential effects of multi-foci justice on organizational work behaviors. *Paper presented at 15th annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. New Orleans, LA.

Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007.). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 4(21), 34-48.

Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: interpersonal and informational classes of organizational justice. U: R. Cropanzano (Ur.) *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jakopec, A. & Sušanj, Z. (2014). Učinci (ne)usklađenosti pravednosti rukovoditelja i organizacijske pravednosti. *Društvena istraživanja*, 23(4), 615-637.

Jakopec, A. (2015). Teorijski i metodološki aspekti istraživanja klime pravednosti u organizacijskom kontekstu. *Psihologijske teme*, 24(3), 517-542.

Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work, *Academy of Management Journal*, 33(4), 692- 724.

Kocjan Zager, G. (2015). Disentangling the Overlap Between Employee Engagement and Passion. *Psihologijske teme*, 24(2), 233-258.

Leventhal, G.S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationship. U: K.J. Gergen, M.S. Greenberg i R.H. Willis (Ur.) *Social exchange: Advances in theory and research* (str. 27-55). New York: Plenum.

Li, H. (2008). *A theory of intraunit justice climate and team effectiveness.* University of Arizona, Business Administration: Proquest.

Mathieu, J., Maynard, M. T., Rupp, T. & Gilson, L. (2008). Team Effectiveness 1997-2007: A Review of Recent Advancements and a Glimpse Into the Future. *Journal of Management*. 34 (1), 410-477.

Naumann, S.E. & Bennett, N. (2000). A case for procedural justice climate: Development and test of a multilevel model. *Academy of Management Journal*, 43(5), 881-889.

Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600–619.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzáles-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.

Schneider, B., Yost, A.B., Kropp, A., Kind, C., & Lam, H. (2018). *Workforce engagement: what it is, what drives it, and why it matters for organizational performance*. J. Org. Behav. 39, 462–480.

THE ROLE OF ORGANIZATIONAL JUSTICE IN OPTIMIZING TEACHER WORK ENGAGEMENT

Abstract

Organizational justice is an important construct in organizational psychology and can be defined as the degree to which employees perceive fair treatment within the organization, according to Cropanzano (2007). Organizational climate for justice represents the collective perception of fairness among team members and is often associated with trust in leadership. On the other hand, job performance contributes to overall employee satisfaction, which is largely influenced by the relationship with managers. This study aimed to examine the relationship and interdependence of dimensions of organizational justice climate and teacher engagement in primary schools. Specifically, the aim was to determine to what extent dimensions of the principal's organizational justice climate can be seen as predictors of teacher engagement. The sample included 156 teachers from primary schools in the area of Gračanica, among whom 105 (67.3%) were female.

Two instruments were used in the study: the Organizational Justice Climate Questionnaire (Jakopec and Sušanj, 2014) and the Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Bakker and Schaufeli, 2004), applied using the paper-and-pencil method, with voluntary participation and guaranteed anonymity of the participants. The main results suggest that all three dimensions of organizational justice climate significantly contribute to teacher engagement, with the highest contribution of interactional, followed by procedural, and then distributive justice. The research results lead to the conclusion that dimensions of the principal's organizational justice climate can be used as predictors of teacher engagement.

Keywords: *organizational justice, organizational justice climate, teacher engagement, primary school*

UDK 371.3::004.8
Stručni rad

Arnela Šabanović

DIGITALNI ASISTENTI U OBRAZOVANJU: ANALIZA UTICAJA UMJETNE INTELIGENCIJE I CHATBOTOVA, POSEBNO CHATGPT, NA NASTAVNIKE I UČENIKE

Sažetak

Obrazovanje se neprestano razvija pod uticajem tehnoloških inovacija, a umjetna inteligencija postaje nezaobilazan čimbenik u savremenom obrazovnom okruženju. Ovaj stručni rad istražuje promjene koje se događaju u obrazovnom sektoru s naglaskom na ulogu digitalnih asistenata i chatbotova, pri čemu se posebna pažnja posvećuje modelu ChatGPT.

Digitalni asistenti kao konkretni primjeri umjetne inteligencije, predstavljaju tehnološke alate koji pomažu olakšati i obogatiti obrazovni proces. Svojim uključivanjem u komunikaciju, pružanjem informacija i prilagođavanjem nastavnih resursa, oni utiču na transformaciju procesa učenja i poučavanja. ChatGPT, kao vodeći model za obradu prirodnog jezika razvijen kroz umjetnu inteligenciju, otvara nove mogućnosti za interakciju između korisnika i tehnologije.

Ovaj stručni rad ima za cilj analizirati kako digitalni asistenti i chatbotovi, s fokusom na ChatGPT, utiču na obrazovanje. Proučit ćemo kako se ovi alati primjenjuju u obrazovnom sistemu, razmotriti uticaj GPT tehnologije na učenike te prikazati rezultate studije slučaja o uticaju ChatGPT-a na nastavnike.

Rad također pruža smjernice i preporuke za bolju integraciju GPT tehnologije u obrazovni sektor, kako bi se postigao veći učinak i poboljšala kvaliteta obrazovanja.

Ključne riječi: *digitalni asistenti, umjetna inteligencija, chatbotovi, ChatGPT*

UVOD

Umjetna inteligencija (UI) predstavlja ključni tehnološki napredak 21. stoljeća, revolucionizirajući različite aspekte društva, uključujući obrazovanje. Ovaj rad istražuje dublje razumijevanje umjetne inteligencije i njenog evolucijskog puta, s fokusom na primjenu u obrazovanju. UI je grana računarske nauke koja se bavi razvojem sistema i programa sposobnih za obavljanje zadataka koji zahtijevaju ljudsku inteligenciju, kao što su prepoznavanje slika, razumijevanje prirodnog jezika, donošenje zaključaka i rješavanje problema.

Historijski razvoj umjetne inteligencije obuhvata ključne trenutke i pionire koji su oblikovali ovo polje. Alan Turing, britanski matematičar i pionir računarske nauke, postavio je temelje razmišljanja o tome može li računar "razmišljati" i razvio poznati Turingov test. John McCarthy, osnivač termina "umjetna inteligencija," organizovao je Dartmouth konferenciju 1956. godine, na kojoj je ovaj izraz prvi put službeno upotrijebljen.

Ovaj rad također istražuje koncepte slabije, jake i superinteligencije u podjeli umjetne inteligencije prema kapacitetu. Fokusirajući se na primjenu umjetne inteligencije u obrazovanju, istražujemo kako UI mijenja način na koji učimo i poučavamo. Individualizacija učenja, podrška nastavnicima, procjena i ocjenjivanje, interaktivni nastavni materijali te glasovni pomoćnici čine samo neke od ključnih aspekata primjene UI u obrazovanju.

Nadalje, analiziramo primjere UI integracije u obrazovanju u Bosni i Hercegovini, gdje Centar za umjetnu inteligenciju (SUM AI) predstavlja važan korak u promociji tehnološkog napretka i razvoju kvalitetnijeg obrazovanja. Isto tako, suočavamo se s izazovima kao što su nedostatak edukacije i obuke nastavnika, ograničenja infrastrukture, finansijski izazovi te potreba za ažuriranjem nastavnih planova i kurikuluma kako bismo ostvarili puni potencijal umjetne inteligencije u obrazovanju.

Kroz primjere poput chatbotova u Osnovnoj školi "Kiseljak 1, Bilalovac" i projekt "School of Future," istražujemo kako ovi digitalni asistenti olakšavaju komunikaciju između škola i učenika te pružaju personalizirane informacije i podršku. U središtu ove studije slučaja stoji ChatGPT, napredni model za obradu prirodnog jezika razvijen od strane OpenAI, čija primjena u obrazovanju i svakodnevnom životu sve više raste.

UMJETNA INTELIGENCIJA

Kako bi se u potpunosti razumio chatbot i njegov potencijal, moramo prvo istražiti pojam umjetne inteligencije pošto se chatbot smatra (više ili manje, zavisno o chatbotu i osobi koja ga posmatra) umjetnom inteligencijom.

Umjetna inteligencija (UI) ili izvorno eng. *Artificial Inteligency* (akronim AI) računarska tehnologija koja omogućuje računarima da razmišljaju, uče i donose odluke poput ljudi. Prema "Hrvatskoj enciklopediji" navodi se da je "umjetna inteligencija dio računalne znanosti (informatike) koji se bavi razvojem sposobnosti računala da obavljaju zadaće za koje je potreban neki oblik inteligencije, tj. da se mogu snalaziti u novim prilikama, učiti nove koncepte, donositi zaključke, razumjeti prirodni jezik, raspoznavati prizore i dr.".

UI se primjenjuje u različitim područjima, uključujući medicinu, saobraćaj, finansije, obrazovanje, robotiku i mnoge druge.

Historijski razvoj umjetne inteligencije

Koncept umjetne inteligencije razvijan je tokom vremena kroz različite istraživače i naučnike. U nastavku ću spomenuti neke od ključnih trenutaka u historiji i značajne osobe koje su doprinijele razvoju ovog koncepta.

Alan Turing (1912-1954)

Alan Turing, britanski matematičar i pionir računarske nauke, poznat je po svojim radovima o teoriji računarstva. U poznatom članku "Računarski strojevi i inteligencija" iz 1950. godine razmatrao je pitanje: „Da li mašine mogu da misle?" (Prister, 2019:69). Nešto kasnije, to pitanje je preformulisao u sljedeća: „Da li mašine mogu ono što mi (ljudi) možemo?" ili „da li je moguće da mašine pokazuju inteligentno ponašanje?". Njegov najvažniji doprinos području umjetne inteligencije je igra oponašanja koja je kasnije postala poznata kao Turingov test.

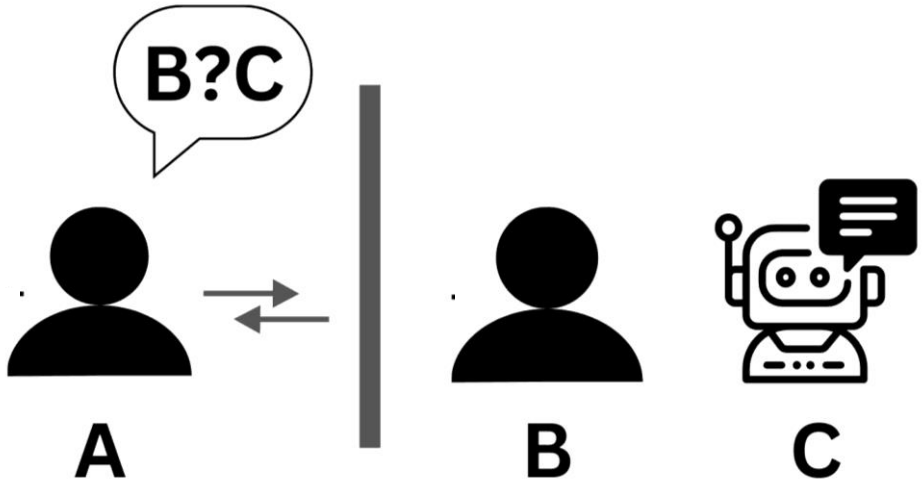
Turingov test

Osnovna svrha testa je procijeniti sposobnost računara da imitira ljudski razgovor. Test uključuje tri sudionika: ispitivača, ljudskog sudionika i računar. Evo kako Turingov test obično funkcioniše:

- *Ispitivač:* Ispitivač postavlja pitanja putem tastature i monitora, ne znajući identitet sudionika s kojim razgovara. Cilj ispitivača je odlučiti koji sudionik je računar, a koji je stvarna osoba, samo na temelju njihovih odgovora.

- *Ljudski sudionik:* Ljudski sudionik odgovara na pitanja ispitivača putem tastature i monitora.
- *Računar:* Računar također odgovara na pitanja putem tastature i monitora.

Ako ispitivač ne može dosljedno razlikovati ko je računar, a ko je stvarna osoba na temelju njihovih odgovora, smatra se da je računar prošao Turingov test. To znači da je sposoban za simulaciju ljudskog razgovora na način koji je dovoljno uvjerljiv da ga ispitivač ne može razlikovati.



Slika 1. Ilustracija Turingovog testa

Eugene Goostman je računarski program razvijen kako bi ispunio ovaj test. Postao je poznat kada je 2014. godine uspio uvjeriti neke sudionike da je stvarna osoba tokom Turingovog testa. To je bio značajan korak u razvoju umjetne inteligencije i testiranju sposobnosti računara za "ljudsko" ponašanje u komunikaciji. Evo primjera razgovora s Eugene Goostmanom:

Osoba A: Hej, možeš li mi reći kako se zoveš?

Osoba B: Naravno, zovem se Alex.

Osoba A: Alex, odakle dolaziš?

Osoba B: Rođen sam u New Yorku, ali trenutno živim u San Franciscu. Volim putovati i istraživati nove gradove.

Osoba A: To je sjajno! Ja također volim putovati. Koji ti je najdraži grad koji si posjetio?

Osoba B: Teško je izabrati, ali moram reći da mi je Tokio ostavio najjači dojam. Kultura, hrana i ljudi su nevjerojatni.

U ovom primjeru, *Osoba B* odgovara na pitanja i vodi razgovor na način koji sugeriše ljudsku interakciju. Turingov test bi uspješno prošao ako bi *Osoba A* bila nesposobna razlikovati *Osobu B* od stvarne osobe tokom razgovora. Ovo je izazovan standard za procjenu napretka u razvoju umjetne inteligencije.

John McCarthy (1927-2011)

John McCarthy, američki računarski naučnik, često se povezuje s izrazom "umjetna inteligencija". On je organizovao slavnu Dartmouth konferenciju 1956. godine, na kojoj je taj izraz prvi put službeno upotrijebljen. [1]

McCarthy je također razvio programski jezik Lisp, koji je bio ključan za razvoj ranih UI sistema.

Marvin Minsky (1927-2016) i Seymour Papert (1928-2016)

Ovi naučnici su bili pioniri u području umjetne inteligencije i razvili su ranu teoriju o neuronskim mrežama i mašinskom učenju. Minsky je također suosnivač laboratorija za umjetnu inteligenciju na MIT-u.

Herbert A. Simon (1916-2001)

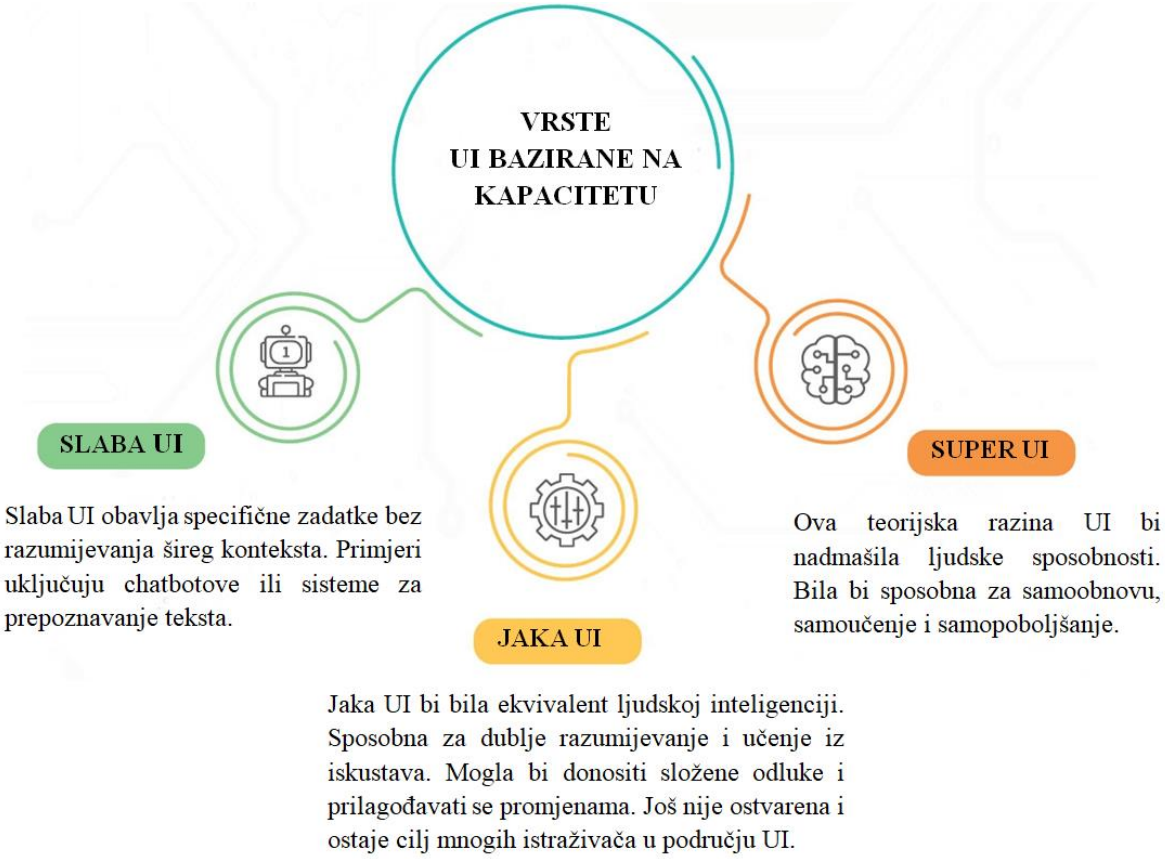
Herbert Simon bio je jedan od osnivača polja istraživanja operacija i razvio je računarske modele za rješavanje problema koji su simulirali ljudsko razmišljanje. Za svoj doprinos umjetnoj inteligenciji dobio je Nobelovu nagradu za ekonomiju.

Definicija i razumijevanje umjetne inteligencije i dalje se razvija s napretkom tehnologije i naučnog istraživanja.

Podjela umjetne inteligencije prema kapacitetu

Prema kapacitetu inteligencije, UI se dijeli na: slabu, jaku i superinteligenciju. U ilustraciji prikazanoj u nastavku, prikazana je hijerarhija različitih razina umjetne inteligencije (UI).

[1] Kongres u Dartmouthu, pored J. McCarthya organizovali su Marvin Minsky, Nathaniel Rochester i Claude Shannon. Njihova polazna teza bila je pretpostavka da se svaki aspekt učenja ili ostalih svojstava inteligencije, može opisati precizno i da se u skladu s opisom može načiniti mašina koja će ga simulirati. Prema: McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N. Shannon C. E. 2006. [1955], "A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence", AI Magazine 27(4): 12-14., 12.



Slika 2. Tri vrste UI bazirane na kapacitetu

UMJETNA INTELIGENCIJA I NJEZINA PRIMJENA U OBRAZOVANJU

Umjetna inteligencija (UI) predstavlja tehnološki napredak koji ima potencijal za značajne promjene u mnogim sektorima društva, uključujući i obrazovanje. Uz napredak digitalizacije, UI sve više se koristi kako bi se prilagodilo učenje individualnim potrebama učenika. Umjetna inteligencija u obrazovanju koristi tehnike poput mašinskog učenja[2] i analize podataka kako bi pružila individualiziran pristup učenju i podržala nastavnike u njihovom radu. Ovo se ostvaruje kroz različite alate i aplikacije koji mogu analizirati napredak učenika, identificirati njihove potrebe te prilagoditi nastavni sadržaj i metode u skladu s tim.

Ključni aspekti primjene umjetne inteligencije u obrazovanju uključuju individualizaciju učenja, podršku nastavnicima i učiteljima, praćenje napretka učenika i razvoj novih obrazovnih metoda. Neki od načina primjene UI u obrazovanju su:

- *Individualizacija učenja:* Umjetna inteligencija omogućava fokusiranje na individualne potrebe učenika. Primjeri ovakvih sistema uključuju online edukacijske platforme,

[2] Mašinsko učenje (eng. Machine Learning - ML) je grana umjetne inteligencije koja omogućava računarima da uče i donose odluke na temelju podataka bez eksplicitnog programiranja. (Aurelien Geron, 2017)

edukativne video igre i aplikacije koje prate napredak učenika te prilagođavaju sadržaj i izazove na temelju njihovih individualnih potreba. Analizirajući podatke o učeniku, uključujući brzinu učenja, razumijevanje gradiva, jake i slabe strane, UI sistemi prilagođavaju nastavni materijal i metode što omogućava svakom učeniku da uči u svom ritmu i u skladu s vlastitim potrebama. Jedna od poznatih platformi za online učenje koja koristi sisteme temeljene na UI za individualizaciju učenja je "Khan Academy". Khan Academy nudi besplatne obrazovne resurse i sadržaje u matematici, nauci, programiranju i drugim predmetima. Sistem UI na Khan Academy prati napredak svakog učenika i prilagođava nastavne materijale prema njihovim potrebama. Na primjer, ako učenik ima poteškoća s određenim matematičkim konceptima, sistem će generisati dodatne vježbe i objašnjenja kako bi mu pomogao da razumije gradivo. [3]

- *Procjena i ocjenjivanje:* UI sistemi mogu automatski procijeniti i ocjenjivati radove učenika, uključujući testove i zadatke. To štedi vrijeme nastavnicima i omogućava brzu povratnu informaciju učenicima.
- *Kreiranje interaktivnih nastavnih materijala:* UI se koristi za kreiranje interaktivnih nastavnih materijala, uključujući e-knjige i e-udžbenike, video tutorijale, simulacije i druge edukativne alate koji čine učenje zanimljivijim i interaktivnijim.
- *Glasovni pomoćnici:* Glasovni pomoćnici kao što su Siri, Google Assistant, Amazon Alexa i drugi, se sve više koriste u obrazovanju za poboljšanje učenja. Mogu se koristiti za postavljanje pitanja i dobijanje odgovora na različite teme, kao tutori za strane jezike, za učenje matematike i nauke, i kao alati za izgovaranje i vježbu jezičkih vještina. Glasovni pomoćnici i srodni alati mogu biti izuzetno korisni za podršku učenicima s oštećenjem sluha i govora. Na primjer, alat Microsoft Translator[4] omogućava pretvaranje govora u tekst u stvarnom vremenu u obliku titlova. Ovo može biti korisno za učenike s oštećenjem sluha kako bi pratili nastavu uživo s prijevodom na svoj maternji jezik.
- *Chatbotovi za podršku učenicima i nastavnicima:* Chatbotovi se često koriste kako bi odgovarali na pitanja učenika i pružili im pomoć izvan nastave. Učenici mogu postavljati pitanja o gradivu, domaćim zadaćama ili čak tražiti dodatne resurse, a chatbotovi, kao što je ChatGPT[5], mogu odgovoriti na njihova pitanja i pružiti korisne informacije. Nastavnicima ChatGPT može biti koristan u kreiranju materijala za

[3] https://www.khanacademy.org/
[4] https://translator.microsoft.com/
[5] https://chat.openai.com/

nastavu, za generisanje dodatnih vježbi, objašnjenja ili primjera kako bi obogatili svoje nastavne resurse.

UI u obrazovanju u Bosni i Hercegovini

U posljednjih nekoliko godina, digitalizacija i uvođenje novih tehnologija postali su važan dio obrazovanja u Bosni i Hercegovini. Nedavno je utemeljen *Centar za umjetnu inteligenciju (SUM AI),* što ukazuje na rastući interes za ovu tehnološku oblast u zemlji.

SUM AI predstavlja multidisciplinarni centar posvećen proučavanju, razvoju i primjeni umjetne inteligencije. Cilj ovog centra je promovisati istraživanje i inovacije u oblasti umjetne inteligencije, te potaknuti saradnju između obrazovnih institucija, istraživačkih organizacija i industrije. Osnivanje Centra za umjetnu inteligenciju predstavlja važan korak u promociji tehnološkog napretka i unapređenju obrazovnog sektora u Bosni i Hercegovini. Omogućava stvaranje inovativnih rješenja koja podržavaju učitelje i učenike te doprinose razvoju kvalitetnijeg obrazovanja u zemlji.[6]

Izazovi korištenja UI u obrazovanju

Bosna i Hercegovina, kao i mnoge druge zemlje, suočava se s izazovima u primjeni umjetne inteligencije (UI) u obrazovanju. Unatoč potencijalu koji UI ima za poboljšanje obrazovnog sistema, postoje brojni razlozi zbog kojih BiH još uvijek zaostaje za njegovom punom primjenom. Evo nekoliko ključnih razloga:

- *Nedostatak edukacije i obuke:* Jedan od glavnih razloga leži u nedostatku adekvatne edukacije i obuke za nastavnike. Mnogi nastavnici nisu upoznati s konceptima umjetne inteligencije i kako ih integrisati u nastavu. Bez pristupa kvalitetnim obukama i resursima, nastavnici se suočavaju s teškoćama u primjeni UI u svojim učionicama.
- *Nedostatak infrastrukture:* Drugi značajan problem je nedostatak potrebne tehničke infrastrukture u školama. Nedostatak računarske opreme, brze internetske veze i softverskih alata otežava primjenu UI u obrazovanju. U mnogim školama nedostaju osnovni resursi potrebni za interaktivnu online nastavu i rad s UI alatima. (Šabanović, A., 2020).
- *Finansijski izazovi:* Nedostatak finansijskih sredstava predstavlja prepreku za ulaganje u UI i obrazovanje. BiH se suočava s ograničenim budžetima za obrazovanje, a sredstva

[6] https://www.sum.ba/objave/novosti/sum-ai-postaje-kljucna-institucija-u-podrucju-istrazivanja-i-primjene-umjetne

koja su dostupna često se ne usmjeravaju prema unapređenju tehnološke infrastrukture i obuke nastavnika za rad s UI.[7]

- *Nastavni planovi i kurikulumi:* Nastavni planovi i kurikulumi u BiH često nisu prilagođeni za integraciju umjetne inteligencije. Postoji potreba za revizijom i ažuriranjem kurikuluma kako bi se omogućila integracija UI tema u obrazovni sistem.
- *Nedostatak svijesti i podrške:* Nedostatak svijesti o potencijalu umjetne inteligencije i podrške njezinoj primjeni u obrazovanju također predstavlja problem. Nastavnici, roditelji i šira javnost često nisu dovoljno upoznati s prednostima koje pruža UI, što otežava njenu integraciju.

Unatoč tim izazovima, postoji svijetla strana. Postupno povećanje svijesti o važnosti umjetne inteligencije u obrazovanju i nastojanja da se prevladaju navedeni problemi mogu dovesti do uspješnije integracije UI u obrazovni sistem Bosne i Hercegovine. Ključno je ulaganje u obrazovanje nastavnika, poboljšanje infrastrukture te razvoj prilagođenih kurikuluma koji će pripremiti učenike za digitalnu budućnost.

DIGITALNI ASISTENTI U OBRAZOVANJU

Digitalni asistenti, kao konkretni primjeri umjetne inteligencije, igraju ključnu ulogu u interaktivnoj podršci učenika i nastavnika. To su softverske aplikacije koje koriste govornu tehnologiju da bi omogućile interakciju korisnika sa računarima putem glasa. (Giangola, J. P., Balogh, J., & Conner, M. W., 2005).

Jedan od značajnih podtipova digitalnih asistenata su chatbotovi, sistemi koji koriste umjetnu inteligenciju za komunikaciju s korisnicima putem tekstualnih ili glasovnih poruka.[8] Primjeri poznatijih chatbotova su ChatGPT, Siri od Apple-a, Google Assistant, Amazon Alexa i mnogi drugi.

Razvoj Chatbota: od Turingovog testa do moderne upotrebe

Chatbotovi su računarski programi ili aplikacije temeljeni na umjetnoj inteligenciji (UI) koji imaju sposobnost interakcije s ljudima putem teksta ili glasa. Ovi digitalni asistenti koriste tehnike obrade prirodnog jezika (Natural Language Processing - NLP) kako bi razumjeli korisničke poruke, interpretirali namjere korisnika i generisali relevantne odgovore. (M. Yan, P. Castro, P. Cheng, V. Ishakian, 2016).

[7] https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-09/stanje_i_prijedlozi_unapredenja_it_obrazovanja_u_osnovnim_skolama_u_bih.pdf
[8] https://www.investopedia.com/terms/c/chatbot.asp

Da bismo do kraja shvatili chatbote trebamo se upustiti u analizu razvoja same chatbot tehnologije. Inspirisani Turingovim testom, naučnici i inženjeri su se posvetili stvaranju računarski sistema koji bi bili sposobni za interakciju sa ljudima putem teksta ili glasa. Ti rani programi su dizajnirani s ciljem da prođu Turingov test, tj. da korisnicima pruže dojam razgovora s živom osobom. Ovi rani programi su zapravo prve verzije onoga što danas smatramo chatbotom, a prvi takav chatbot bio je nazvan Eliza.

Eliza je postavila temelje za razvoj kasnijih chatbotova. Kreirana u razdoblju od 1964. do 1966. godina na MIT-u, Eliza je bila računarski program koji je imao sposobnost razgovora s ljudima putem teksta. (Zemčík, 2019:15). Iako je Eliza bila primitivna u usporedbi s današnjim chatbotovima, značajno je utemeljila koncept interaktivnih računarskih programa za razgovor.

No, Eliza nije bila prvi chatbot koji je uspio proći Turingov test, ta titula pripada chatbotu zvanom Parry. Parry je jedan od ranih chatbotova koji je razvijen kako bi simulirao razgovor s ljudima. Njegova posebnost leži u tome što je razvijen kao psihijatrijski chatbot, simulirajući razgovor s osobama koje imaju mentalne ili emocionalne poteškoće. Kreiran je 1972. godine, a njegova sposobnost da uvjerljivo oponaša ljudsku konverzaciju impresionirala je mnoge. (Zemčík, 2019:15).

Ovaj uspjeh postavlja Parryja kao jednog od prvih chatbotova koji su uspješno prošli Turingov test i otvorio vrata razvoju naprednijih chatbotova u budućnosti.

Daljnji razvoj chatbotova vodio je stvaranju različitih verzija i implementacija, a mnogi od njih fokusirali su se na specifične funkcije. Prvi chatbotovi koristili su se u različitim aplikacijama, od ranih oblika virtualnih asistenata do jednostavnih automatizovanih sistema za korisničku podršku.

No, pravi proboj chatbot tehnologije dogodio se tek u posljednjim desetljećima. Razvoj umjetne inteligencije, posebno dubokog učenja i prirodne obrade jezika, omogućio je stvaranje sofisticiranijih i sposobnijih chatbotova. Moderni chatbotovi poput ChatGPT koriste napredne tehnike za razumijevanje i generisanje ljudskog jezika te su u stanju pružiti korisnicima dojam razgovora s pravom, živom osobom.

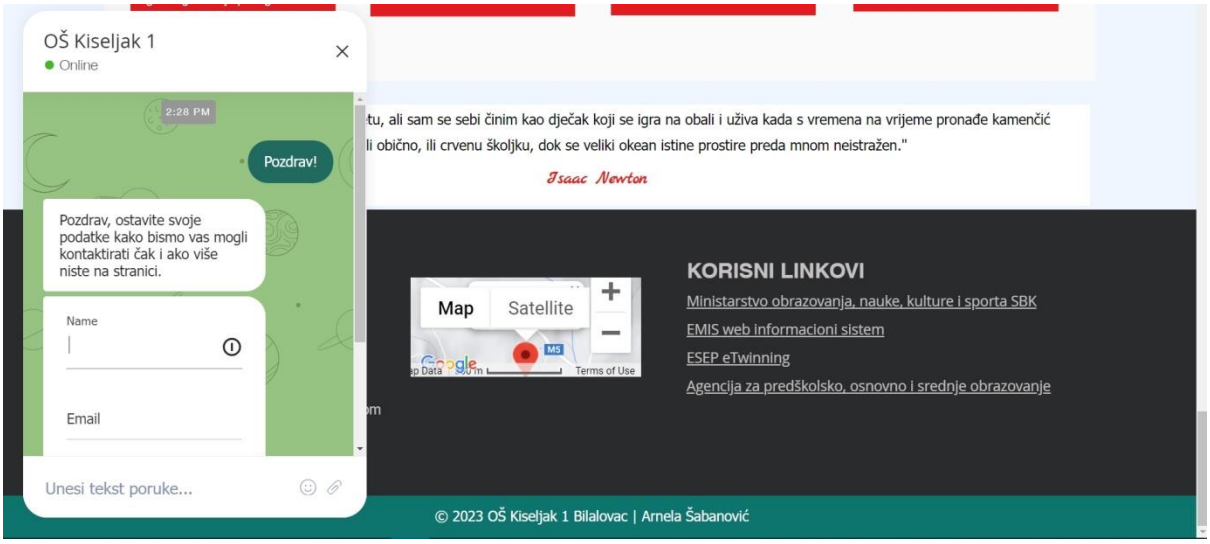
Danas chatbotovi nalaze primjenu u različitim sektorima, uključujući korisničku podršku, obrazovanje, medicinu, e-trgovinu i mnoge druge. Njihova svestranost i upotrebljivost čine ih dragocjenim alatom za poboljšanje interakcija između ljudi i računara, i njihovu ulogu u svakodnevnom životu i poslovanju čini neizbježnom i sveprisutnom.

U obrazovanju, chatbotovi se često koriste za pružanje podrške učenicima i nastavnicima. Mogu odgovarati na pitanja učenika, pružiti dodatne resurse, pomoći u

rješavanju problema i čak provoditi testiranje. Chatbotovi također mogu olakšati komunikaciju između učitelja i učenika te omogućiti personalizirano učenje.

Primjenom Chatbota do boljeg obrazovanja: Studija slučaja Osnovne škole "Kiseljak 1, Bilalovac"

U današnjem digitalnom dobu, obrazovne institucije moraju se prilagoditi novim tehnologijama kako bi unaprijedile kvalitetu obrazovanja i iskustva učenika. Jedna takva tehnološka inovacija koja postaje sveprisutna u obrazovnim okruženjima jeste primjena chatbotova, odnosno automatskih sistema za razgovor, na web stranicama škola i univerziteta.



Slika 3. Screenshot Web chatbot-a u sklopu web stranice OŠ „Kiseljak 1", Bilalovac

Osnovna škola "Kiseljak 1", Bilalovac[9] jedna je od škola koja je prepoznala potencijal web chatbotova u unapređenju komunikacije sa svojim učenicima, roditeljima i nastavnicima.

U svojoj ulozi administratora web stranice, implementirala sam web chatbot sistem koji omogućava školi da pruži automatizovane odgovore na česta pitanja, informiše korisnike o aktuelnim događajima, i obezbijedi brzu pomoć kada je to potrebno. Chatbot također ima mogućnost pružanja odgovora u realnom vremenu, što omogućava korisnicima da postavljaju pitanja i razmjenjuju informacije sa školom bez značajnih zadržavanja.

Ova inovacija je brzo postala ključna komponenta interakcije između škole i njene zajednice. Roditelji i učenici sada mogu da dobiju informacije o školskim aktivnostima, rasporedu časova, nastavnim materijalima i mnogo toga drugog bez potrebe za telefonskim pozivima ili posjetama školi. Ovaj sistem je naročito koristan tokom pandemije, kada su online

[9] https://www.oskiseljak1.edu.ba/

resursi postali esencijalni za obrazovanje na daljinu. Jedna od ključnih prednosti chatbot sistema je i njegova sposobnost da analizira podatke i identifikuje obrasce u pitanjima i potrebama korisnika. Na taj način, škola može bolje razumjeti svoju zajednicu i prilagoditi svoje resurse kako bi zadovoljila potrebe učenika i roditelja.

Također, chatbot pomaže da se smanje opterećenja administracije i nastavnog osoblja, osiguravajući efikasniju i efektivniju komunikaciju.

Integracija chatbota u učeničkim aplikacijama

U Bosni i Hercegovini, učenici su također pokazali svoj talent i kreativnost u razvoju chatbotova. Na primjer, u projektu "School of Future", preko 1000 učenika iz različitih škola sudjelovalo je u razvoju chatbotova s različitim svrhama. Učenici OŠ "Ćamil Sijarić" Nemila razvili su chatbot po imenu "HELPIE". HELPIE je chatbot koji pomaže donatorima da lakše pronađu ljude kojima je pomoć potrebna u različitim humanitarnim situacijama. Njegova svrha je usmjeriti donatore prema pravim adresama ili organizacijama za kontakt i dodatne informacije u slučajevima poput potresa u Turskoj, rata u Ukrajini, gladi u Africi ili potrebe za liječenjem oboljelih. Ovaj projekt je rezultirao chatbotom koji je dostupan na bosanskom i engleskom jeziku te predstavlja primjer kako učenici mogu koristiti chatbotove za humanitarne svrhe.

Još jedan primjer dolazi iz Tehničke škole Zenica, gdje su učenici razvili chatbot s ulogom turističkog vodiča za grad Zenicu. Ovaj chatbot omogućava turistima da lakše pronađu informacije o gradu, turističkim atrakcijama i događanjima. Oba primjera ilustriraju kako učenici u Bosni i Hercegovini koriste chatbot tehnologiju za stvaranje korisnih alata i unaprjeđenje svojih vještina u području programiranja i razvoja aplikacija.[10]

CHATGPT

ChatGPT je napredni model za obradu prirodnog jezika (NLP) razvijen od strane tvrtke OpenAI. Ovaj model je osmišljen kako bi simulirao konverzaciju sličnu ljudskoj i može se koristiti u različitim aplikacijama, uključujući chatbotove, virtualne asistente i alate za prevođenje jezika. Bazira se na naprednim algoritmima mašinskog učenja i pred-treniran je na velikim skupovima podataka teksta, što mu omogućava generisanje izuzetno sofisticiranih odgovora na korisničke ulaze.

ChatGPT je jedan od generativnih modela koji koristi duboko učenje i temelji se na GPT (Generative Pre-trained Transformer) arhitekturi. Generativni modeli su klase umjetnih

[10] https://www.zenicablog.com/foto-ucenicima-os-camil-sijaric-nemila-pobjednicka-nagrada-iz-oblasti-umjetne-inteligencije/

inteligencija (UI) modela koji su osmišljeni za generisanje novih podataka, često u obliku teksta, slika, zvuka ili drugih vrsta informacija. (Jubayer, 2023.) ChatGPT predstavlja moćno sredstvo koje ima potencijal da transformiše način na koji komuniciramo s tehnologijom, omogućavajući prirodniju i intuitivniju komunikaciju između ljudi i mašina. [11]

Najnovija verzija GPT modela Chat GPT-4, za razliku od prve verzije chatbota, prihvata i slike odnosno vizuale. „Dosad se sa Chat-GPT-jem moglo komunicirati samo tekstualno, a sada će sa umjetnom inteligencijom moći raditi i osobe oštećena vida. Naime, putem aplikacije Be My Eyes, koji služi kao svojevrsni virtualni volonter, korisnici mogu slati slike i dobiti i trenutačnu identifikaciju onog što je na njima, kao i tumačenje i vizualnu pomoć u razgovoru za širok raspon zadataka“.[12]

GPT tehnologija u obrazovanju

Korištenje umjetne inteligencije (UI) u obrazovanju se može posmatrati s dva glavna aspekta: uticaj na učenike i uticaj na rad nastavnika. Iz ovih aspekata možemo izvući zaključke o važnim faktorima koje trebaju uzeti u obzir pri korištenju sistema utemeljenim na AI, kao što je chatbot ChatGPT.

Uticaj GPT tehnologije na učenike

Korištenje ChatGPT-a u obrazovanju ima značajan uticaj na učenike, koji donosi različite prednosti i izazove. Evo nekoliko ključnih načina na koje ChatGPT utiče na učenike:

- *Interaktivno učenje:* ChatGPT omogućava učenicima interaktivno učenje putem dijaloga i razmjene informacija. Učenici mogu postavljati pitanja i tražiti objašnjenja o gradivu, a ChatGPT može pružiti brze i relevantne odgovore. Ova vrsta učenja potiče aktivno sudjelovanje učenika, potiče njihovu znatiželju i omogućava im da samostalno istražuju gradivo.
- *Individualizirana podrška:* ChatGPT pruža individializiranu podršku učenicima. Svaki učenik ima jedinstvene potrebe i pitanja, a ChatGPT može prilagoditi odgovore kako bi ih zadovoljio. To omogućava svakom učeniku da uči u svom tempu i rješava svoje specifične izazove.

[11] https://www.techtarget.com/searchenterpriseai/definition/GPT-3
[12] https://lidermedia.hr/tehno/nova-verzija-chat-gpt-4-prolazi-americki-pravosudni-ispit-medu-10-posto-najboljih-149376

- *Povećana dostupnost:* ChatGPT je dostupan 24 sata dnevno, 7 dana u sedmici, što znači da učenici mogu dobiti odgovore na svoja pitanja u bilo koje vrijeme. Ova dostupnost olakšava učenje izvan uobičajenih školskih sati i omogućava učenicima da sami istražuju i uče kad im to najbolje odgovara.
- *Podrška kod učenja jezika:* ChatGPT može biti koristan alat za učenje stranih jezika. Učenici mogu koristiti ChatGPT za praksu razgovora na ciljanom jeziku, što pomaže u poboljšanju njihove vještine komunikacije i gramatike. Ovo je posebno korisno za učenike koji uče jezik koji nije njihov maternji jezik.
- *Rizik od nepotpunih ili netačnih informacija:* Iako ChatGPT pruža informacije, postoji rizik da odgovori sadrže nepotpune ili netačne informacije. Učenici moraju razviti kritičko razmišljanje kako bi mogli prepoznati i ispraviti eventualne greške u informacijama koje dobiju od ChatGPT-a.
- *Ovisnost o tehnologiji:* Postoji opasnost da se učenici previše oslone na ChatGPT i druge UI alate te da izgube svoje vještine kritičkog razmišljanja. Ovisnost o tehnologiji može smanjiti sposobnost učenika da samostalno razmišljaju, analiziraju i rješavaju probleme.
- *Nedostatak ljudske interakcije:* Interakcija s ChatGPT-om ne može zamijeniti ljudsku interakciju i emocionalnu podršku koju pružaju nastavnici i vršnjaci. Učenje u društvu i saradnja s drugima važni su aspekti obrazovanja koji se ne mogu replicirati pomoću UI sistema.
- *Pitanja privatnosti i sigurnosti:* Korištenje ChatGPT-a može dovesti do pitanja privatnosti i sigurnosti podataka učenika. Važno je osigurati da se privatni podaci učenika zaštite i da ne završe u krivim rukama.[13]

U zaključku, ChatGPT ima potencijal da obogati obrazovanje učenika omogućavajući im individualiziranu podršku i pristup znanju u bilo koje vrijeme. Međutim, važno je uravnotežiti korištenje UI alata s razvojem kritičkog razmišljanja i samostalnih vještina kako bi se osiguralo holističko obrazovanje.

[13] https://www.digitallearninginstitute.com/blog/the-impact-of-chat-gpt-on-education/

Uticaj GPT tehnologije na nastavnike

Uvođenje GPT tehnologije u obrazovanje značajno utiče na nastavnike na više načina, istovremeno donoseći prednosti i izazove. Evo nekoliko ključnih aspekata tog uticaja:

- *Pomoć u izradi materijala za podršku:* Nastavnici mogu koristiti ChatGPT za generisanje dodatnih materijala za podršku učenju. Na primjer, mogu generisati vježbe, testove, i dodatne informacije kako bi obogatili nastavni sadržaj.
- *Ubrzanje izrade nastavnog materijala:* ChatGPT može značajno ubrzati proces izrade nastavnog materijala. Umjesto da ručno pišu sve informacije, nastavnici mogu koristiti generisane tekstove kao osnovu i prilagoditi ih svojim potrebama.
- *Poboljšanje pristupa informacijama:* Nastavnici mogu koristiti ChatGPT za brzo traženje i pristup informacijama. To im omogućava da ažuriraju svoje znanje i prate najnovije informacije iz svojih područja.
- *Pomoć u istraživanju:* GPT tehnologija može poslužiti kao alat za istraživanje. Nastavnici mogu postaviti pitanja i dobiti opsežne informacije o svojim istraživačkim interesima.
- *Potreba za nadzorom i prilagodbom:* Unatoč svim prednostima, nastavnici trebaju pažljivo nadzirati generisane tekstove jer ChatGPT može proizvesti netačne ili neprikladne informacije. Pravilna provjera i prilagodba su ključni kako bi se osigurala kvaliteta materijala.
- *Rizik od ovisnosti:* Nastavnici bi se mogli osloniti previše na ChatGPT tehnologiju, a to bi moglo smanjiti njihovu vlastitu kreativnost i sposobnost stvaranja originalnih nastavnih materijala. Ovisnost o tehnologiji može smanjiti profesionalni razvoj nastavnika.
- *Potreba za edukacijom:* Nastavnici moraju biti educirani o etičkom i odgovornom korištenju ChatGPT tehnologije. Trebaju razumjeti njezine granice i znati kako prepoznati i ispraviti potencijalne greške.
- *Očuvanje ljudske interakcije:* Unatoč upotrebi GPT tehnologije, važno je očuvati ljudsku interakciju u obrazovanju. Nastavnici ne bi smjeli biti zamijenjeni tehnologijom, već bi trebali nastaviti pružati emocionalnu podršku i mentorsku ulogu svojim učenicima.
- *Pitanja privatnosti i sigurnosti:* Korištenje ChatGPT tehnologije može dovesti do pitanja privatnosti i sigurnosti podataka u obrazovanju. (N. Annuš, 2023)

U konačnici, ChatGPT može biti vrijedan alat za nastavnike, ali mora se koristiti odgovorno i uz svijest o njezinim ograničenjima. Nastavnici trebaju biti proaktivni u edukaciji i usvajanju tehnologije kako bi je iskoristili na način koji najbolje služi obrazovnim potrebama njihovih učenika.

Izazovi korištenja GPT tehnologije

Unatoč rapidnom napretku tehnologije u obrazovanju, postoji niz važnih pitanja i zabrinutosti koje se moraju uzeti u obzir pri korištenju GPT tehnologije u učenju i poučavanju. Istraživači su istaknuli niz potencijalnih rizika koji proizlaze iz ovog trenda.

Jedna od ključnih zabrinutosti leži u činjenici da se sve više učenika oslanja na sadržaj koji generiše UI, konkretno ChatGPT. Iako ovo može pružiti brz pristup informacijama i resursima, postavlja se pitanje koliko to može uticati na sposobnosti kritičkog razmišljanja i rješavanja problema kod studenata. Kada se učenički odgovori i zadaci generišu od strane ChatGPT-a postoji rizik da se učenici oslanjaju na te alate umjesto da razvijaju vlastite kognitivne vještine.

Još jedna značajna zabrinutost tiče se autentičnosti i originalnosti sadržaja koji dolazi od strane GPT tehnologije. Budući da GPT modeli mogu reproducirati ljudski stil pisanja, javlja se pitanje akademske čestitosti. Kako prepoznati je li sadržaj autentičan rad učenika ili rezultat GPT modela? Ovo može kompromitirati integritet obrazovnog procesa.

Nastavnici, s druge strane, suočavaju se s vlastitim izazovima. Mnogi od njih možda nisu dovoljno upoznati s tehnologijom ili se boje da će njihovi poslovi biti ugroženi automatizacijom. Stoga se često suzdržavaju od uvođenja generativne UI u svoje nastavne metode.

Kako bismo bolje razumjeli ove zabrinutosti, važno je analizirati prethodna istraživanja koja raspravljaju o etičkim i praktičnim aspektima korištenja tehnologije kao što je ChatGPT u obrazovanju. *Tabela 1* pruža pregled prethodnih radova i pomaže nam sagledati širu sliku uticaja GPT tehnologije na obrazovni sektor. (Li, Ma, Fan, Lee, Yu, Hemphill, 2023).

Tabela 1. Izazovi implementacije ChatGPT-a u obrazovanju

Autori i godine	Izazovi
AlAfnan et al. (2023)	Demotivacija u pisanju, uticaj na učenje i razvoj učenika, izazov u procjeni ishoda učenja.
Atlas (2023)	Rizik od plagijarizma, pravilno navođenje izvora informacija, premještaj radne snage i prekvalifikacija; višestruke zabrinutosti i prijedlozi za nastavnike (npr. akademska čestitost, privatnost podataka i sigurnost, etički aspekti, pristupačnost, transparentnost, institucionalne politike, profesionalni razvoj).
Baidoo-Anu i Owusu Ansah (2023)	Nedostatak ljudske interakcije, ograničeno razumijevanje, pristrasnost u obuci podataka, nedostatak kreativnosti, nedostatak kontekstualnog razumijevanja, ograničena sposobnost personaliziranog poučavanja, privatnost.
Choi et al. (2023)	Nemogućnost generisanja dovoljno detalja, nesporazum oko pojmova, odstupanje od gradiva.
Halaweh (2023)	Izazovi u vezi generisanja teksta (npr. pisanje, uređivanje), izazovi vezani za generisanja ideja (npr. kritičko razmišljanje, originalnost).
Kasneci et al. (2023)	Problemi s autorskim pravima, pristranost i pravičnost, uticaj na kritičko razmišljanje i rješavanje problema, nedostatak razumijevanja i stručnosti, troškovi obuke i održavanja, privatnost i sigurnost podataka.
Megahed et al. (2023)	Kvaliteta UI rezultata, pristrane prognoze, etička pitanja.
Sok & Heng (2023)	Akademska čestitost, nepravedna procjena učenja, netačne informacije, prevelika ovisnost o UI.
Rudolph et al. (2023)	Prijetnja esejima, relevantnost ili tačnost generisanih informacija, zamjena poslova učitelja.
Thurzo et al. (2023)	Uticaj na kreativnost i vještine, varanje i plagijarizam.
Qadir (2022)	Netačne informacije i greške, neetičko ponašanje, potencijal za pogoršanje nejednakosti.

Studija slučaja: Anketa o uticaju ChatGPT-a u OŠ "Kiseljak 1, Bilalovac"

U sklopu našeg istraživanja o upotrebi i uticaju ChatGPT-a u obrazovanju, proveli smo studiju slučaja u Osnovnoj školi "Kiseljak 1, Bilalovac". Škola ima oko 80 zaposlenika, uključujući nastavnike razredne i predmetne nastave. Cilj ove studije slučaja bio je razumjeti stepen upoznatosti nastavnika s pojmom *Umjetne inteligencije* (UI), njihovo iskustvo u korištenju *ChatGPT-a* u nastavi te njihove stavove i zabrinutosti u vezi s ovom tehnologijom.

Nastavnici su bili pozvani da iskreno odgovore na niz pitanja kako bi se stekao uvid u njihovo razumijevanje i iskustvo s UI i ChatGPT-om.

Prvo pitanje istraživanja bilo je općenito i usmjereno na razinu upoznatosti s pojmom *Umjetna inteligencija* (UI). Rezultati su pokazali da većina nastavnika (oko 80%) nije bila upoznata s ovim konceptom prije nego što su primili anketu. To sugeriše da je UI kao koncept još uvijek relativno nepoznat nastavnicima u OŠ "Kiseljak 1, Bilalovac". To bi mogao biti ključni čimbenik koji utiče na njihovo razumijevanje i prihvatanje tehnologije poput ChatGPT.

Kad je u pitanju upotreba ChatGPT-a u nastavi, rezultati su pokazali da je samo manji postotak nastavnika (manje od 20%) koristio ChatGPT ili slične alate za nastavne svrhe. Ovi nastavnici su to činili povremeno, što znači da ChatGPT još nije postao standardan alat u nastavnom procesu u ovoj školi.

Nastavnici su ocijenili svoje znanje o korištenju ChatGPT-a u obrazovanju. Većina se ocijenila s niskim ocjenama na skali od 1 do 5, sugerišući da trenutno nemaju visok stepen obučenosti ili razumijevanja o korištenju ChatGPT-a. Ovo je važan pokazatelj potrebe za edukacijom i obukom u vezi s ovom tehnologijom.

Kada su upitani koriste li ChatGPT kao alat za stvaranje nastavnog materijala ili podršku u nastavi, većina nastavnika (više od 80%) nije ga koristila u svojoj praksi. Ovo ukazuje na činjenicu da ChatGPT ili slični alati još uvijek rijetko primjenjuju u školskom okruženju.

Nastavnici su također izrazili svoje brige u vezi s korištenjem ChatGPT-a u obrazovanju. Većina istaknutih zabrinutosti uključivala je potrebu za odgovarajućom obukom i edukacijom za nastavnike kako bi se osiguralo odgovorno korištenje tehnologije. Također su istaknuli potrebu za jasnim smjernicama i etičkim smjernicama za korištenje ChatGPT-a u nastavi.

U zaključku ove studije slučaja, jasno je da nastavnici u OŠ "Kiseljak 1, Bilalovac" trenutno trebaju dodatnu podršku i obuku kako bi se bolje upoznali s UI i ChatGPT-om. Rezultati sugerišu potrebu za obrazovnim inicijativama kako bi se omogućila odgovorna i

učikovita primjena ovih tehnologija u obrazovnom okruženju. S obzirom na nisku razinu predznanja i upotrebe ChatGPT-a u školi, važno je da se obrazovne institucije i vlasti uključe u pružanje potrebne obuke i smjernica za nastavnike kako bi se iskoristio puni potencijal ove tehnologije u obrazovanju.

ZAKLJUČAK

Ovaj rad je istražio važnost umjetne inteligencije (UI) i digitalnih asistenata u obrazovanju, s posebnim fokusom na ulogu ChatGPT-a.

Njihova sposobnost da pruže individualiziranu podršku učenicima i olakšaju komunikaciju između škola i učenika čini ih nezaobilaznim alatima za moderno obrazovanje. ChatGPT, napredni model za obradu prirodnog jezika, pokazao se iznimno korisnim u ovom kontekstu, otvarajući nove mogućnosti za interakciju između korisnika i tehnologije.

Rezultati studije slučaja sugerišu da ChatGPT pozitivno utiče na nastavnike i učenike, poboljšavajući komunikaciju, pružajući korisne informacije i podršku učenju. Međutim, suočavamo se s izazovima uključivanja ove tehnologije u obrazovanje, uključujući potrebu za edukacijom nastavnika i infrastrukturnim poboljšanjima.

Kao zaključak, ovaj rad pruža uvid u to kako umjetna inteligencija i chatbotovi oblikuju budućnost obrazovanja. Kako bi se iskoristile prednosti ove tehnološke revolucije, Bosna i Hercegovina treba kontinuirano ulagati u obuku nastavnika, razvoj infrastrukture i prilagodbu kurikuluma. Samo kroz saradnju između obrazovnih institucija, tehnoloških firmi i vlade možemo ostvariti puni potencijal umjetne inteligencije u obrazovanju i pripremiti nove generacije za izazove budućnosti.

LITERATURA

1. Eshat Jubayer. (2023). ChatGPT: A mind blowing AI
2. Geron, A. (2017). Hands-On Machine Learning with Scikit-Learn and TensorFlow. O'Reilly Media
3. Giangola, J. P., Balogh, J., & Conner, M. W. (2005). Voice User Interface Design. Pearson Education.
4. Li, Lingyao & Ma, Zihui & Fan, Lizhou & Lee, Sanggyu & Yu, Huizi & Hemphill, Libby. (2023). ChatGPT in education: A discourse analysis of worries and concerns on social media.

5. M. Yan, P. Castro, P. Cheng, V. Ishakian. (2016). Building a chatbot with serverless Computing in *Proc. the 1st International Workshop on Mashups of Things and APIs* Article No. 5.
6. McCarthy, J., Minsky, M.L., Rochester, N., Shannon, C.E., (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. AI Magazine 27, 12–12. https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904
7. Norbert Annuš. (2023.) Chatbots in Education: The impact of Artificial Intelligence based ChatGPT on Teachers and Students. DOI: https://doi.org/10.59287/ijanser.739
8. Prister, V. (2019). UMJETNA INTELIGENCIJA, Media, culture and public relations, 10(1), str. 67-72.
9. Šabanović, Arnela. (2020). Procjena nivoa informatičke pismenosti učitelja razredne i predmetne nastave u školama na području Srednjobosanskog kantona. 10.13140/RG.2.2.26908.31368/2.
10. Umjetna inteligencija. (2021). Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. *Leksikografski zavod Miroslav Krleža.* Pristupljeno 31. 10. 2023. http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=63150
11. Zemčík, M. T. (2019). A brief history of chatbots. DEStech Transactions on Computer Science and Engineering, 10.

DIGITAL ASSISTANTS IN EDUCATION: ANALYSIS OF THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND CHATBOTS, ESPECIALLY CHATGPT, ON TEACHERS AND STUDENTS

Abstract

Education is constantly evolving under the influence of technological innovations, and artificial intelligence has become an indispensable factor in the modern educational environment. This paper explores the changes occurring in the education sector with a focus on the role of digital assistants and chatbots, with special attention to the ChatGPT model.

Digital assistants, as concrete examples of artificial intelligence, are technological tools that help facilitate and enrich the educational process. By engaging in communication, providing information, and adapting educational resources, they impact the transformation of the learning and teaching processes. ChatGPT, as a leading natural language processing model developed through artificial intelligence, opens new possibilities for interaction between users and technology.

This paper aims to analyze how digital assistants and chatbots, with a focus on ChatGPT, influence education. We will examine how these tools are applied in the education system, consider the impact of GPT technology on students, and present the results of a case study on the influence of ChatGPT on teachers.

The paper also provides guidelines and recommendations for better integrating GPT technology into the education sector to achieve greater effectiveness and improve the quality of education.

***Keywords**: digital assistants, artificial intelligence, chatbots, ChatGPT*

UDK 519.17
Stručni rad

Edin Kohnić

ALGORITMI U TEORIJI GRAFOVA (BFS, DFS I DIJKSTRIN ALGORITAM)

Sažetak

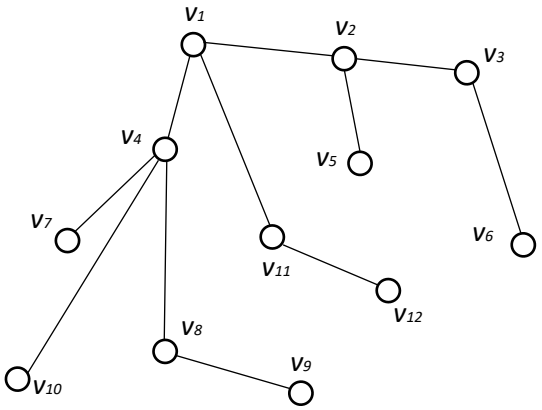
U ovom radu su predstavljeni algoritmi u teoriji grafova, i to: algoritam pretrage u dubinu, algoritam pretrage u širinu i Dijkstrin algoritam. Navedeni algoritmi su demonstrirani u vidu zapisa kodom kroz programske jezike, pored toga opisan je način na koji se svaki algoritam izvršava sa stajališta definicija izvršenja, te je istaknuta njihova praktična primjena kojom je pokazan značaj i široka upotreba navedenih algoritama.

Ključne riječi: *graf, vrh, ivica, algoritmi pretraživanja*

Algoritam pretrage u širinu – BFS

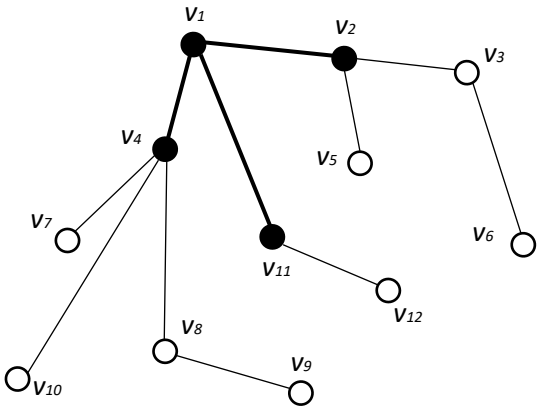
Algoritam pretrage grafa u širinu, poznatiji pod nazivom BFS (Breadth-First Search), kreiran je 1945. godine od strane njemačkog inženjera Konrada Zusea i američkog naučnika Edwarda Forrest-Moorea. [11] BFS predstavlja jedan od najjednostavnijih algoritama za pretragu grafova. Na samom početku je potrebno definisati dvije liste koje će sadržavati informacije o vrhovima koji su posjećeni i vrhovima koji tek trebaju biti posjećeni. Princip funkcionisanja algoritma se temelji na tome da se odabere jedan proizvoljan vrh grafa i označi kao početni, a zatim se vrši posjećivanje svih njegovih susjeda. Nakon toga se posjećuju svi susjedi vrhova koji su susjedi početnom vrhu i tako sve redom dok se ne posjete svi vrhovi grafa. Ako se radi o grafu koji nije povezan, svaka od komponenti grafa se posjećuje na isti način dok se ne izvrši obilazak svih komponenti datog grafa. [1] Posjećivanjem vrhova u svakoj iteraciji, moguće je dodijeliti svakom od vrhova brojnu oznaku koja odgovara oznaci iteracije. Ukoliko se početni vrh označi kao vrh *0*, tada se njegovi susjedi označavaju brojem *1*, susjedi vrhova oznake *1* označavaju se oznakom *2* i tako redom dok se ne označe svi vrhovi. Kako svaka oznaka vrha ujedno predstavlja i najkraći put od početnog vrha (vrha *0*) do tog vrha, tako se ovaj algoritam može koristiti za slučaj da je potrebno naći najkraći put od početnog vrha do nekog zadanog vrha (za graf koji nije težinski). [12]

U nastavku je dat graf na kojem će biti demonstriran algoritam pretraživanja u širinu.



Slika br. 1 Primjer- BFS pretraga na grafu

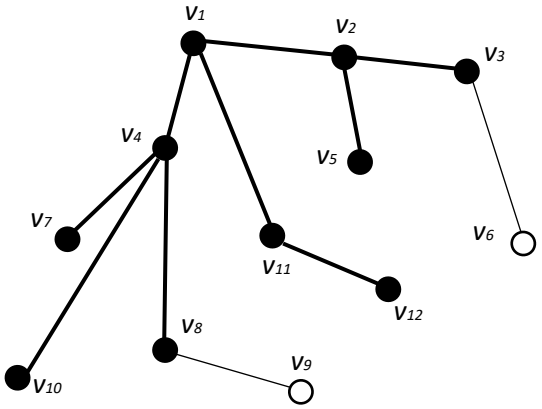
Dati graf se sastoji od 12 vrhova v_i pri čemu je $i = 1, 2, \ldots, 12$. Za početni vrh u postupku izvršavanja BFS algoritma uzet će se vrh v_1. Prvi korak podrazumijeva posjećivanje susjeda vrha v_1, a to su vrhovi v_2, v_{11} i v_4 (slika br. 2)



Slika br. 2 Prvi korak BFS pretrage

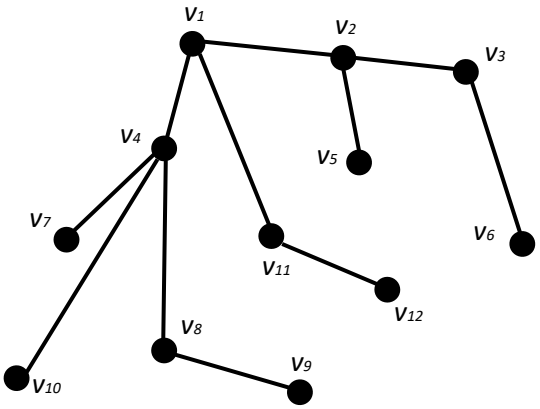
Nakon prvog koraka, potrebno je posjetiti sve susjede vrhova v_4, v_{11} i v_2. Prvo se mogu posjetiti susjedi vrha v_4, a to su vrhovi v_7, v_{10} i v_8. Zatim slijedi posjećivanje susjeda vrha v_{11},

a to je vrh v_{12}, te ostaje posjetiti susjede vrha v_2, a to su vrhovi v_5 i v_3 (slika br. 3).



Slika br. 3 Drugi korak BFS pretrage

Naredni vrhovi koje treba razmotriti su vrhovi v_7, v_{10}, v_8, v_{12}, v_5 i v_3. Na slici br. 3 se jasno vidi da samo vrhovi v_8 i v_3 imaju svog susjeda, a to su vrhovi v_9 i v_6, respektivno, te se posjećuju ti vrhovi.



Slika br. 4 Treći (finalni) korak BFS pretrage

Na ovaj način su posjećeni svi vrhovi datog grafa, jer nije ostao niti jedan vrh koji ima novog susjeda. Ekvivalentnim postupkom bi se vršilo pretraživanje grafa sa označavanjem vrhova kao koraka, odnosno iteracije u kojoj se određeni vrh posjetio. Ukoliko se vrh v_1 označi kao 0 (početni vrh), ekvivalentne oznake za ostale vrhove bi bile sljedeće:

$v_4 \longrightarrow 1$, $v_{11} \longrightarrow 1$, $v_2 \longrightarrow 1$

$v_7 \longrightarrow 2$, $v_{10} \longrightarrow 2$, $v_8 \longrightarrow 2$, $v_{12} \longrightarrow 2$, $v_5 \longrightarrow 2$, $v_3 \longrightarrow 2$

$v_9 \longrightarrow 3$, $v_6 \longrightarrow 3$

BFS algoritam - pseudokod

U prvom koraku algoritam prima kao ulaz graf *G* i početni vrh *v*. Zatim se definiše red *Q* i u red se dodaje početni vrh *v*. Početni vrh *v* se označava kao posjećen. Sve dok red *Q* nije prazan algoritam izvršava sljedeće korake: vrh *u* se uzima sa vrha reda *Q* i za svakog susjeda *w* vrha *u* u grafu *G* se provjerava da li je posjećen. Ukoliko vrh *w* nije posjećen, dodaje se u red *Q* i označava kao posjećen. Ovaj algoritam će se nastaviti sa ovim koracima sve dok red *Q* ne bude prazan. U krajnjem rezultatu, algoritam će posjetiti sve vrhove koji se nalaze u grafu *G* i oni će biti označeni kao posjećeni. [7]

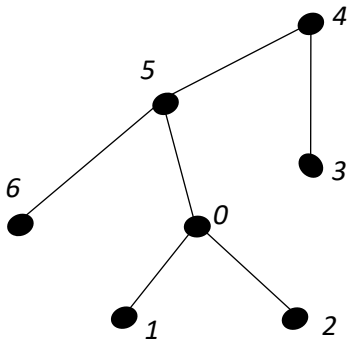
```
1   BFS (G, v)
2   Q je red
3   Q.dodaj(v)
4   označi v kao posjećen
5   sve dok red Q nije prazan
6           u = Q.izbaci( )
7           za sve susjede w od u u grafu G
8                   ako w nije posjećen
9                           Q.dodaj(w)
10                          označi w kao posjećen
```

Slika br. 5 Pseudokod za BFS algoritam

BFS u Pythonu

Na početku su definisane varijable *posjecen* i *red – posjecen* je lista za spremanje posjećenih vrhova, dok je *red* lista za vrhove koji se trebaju posjetiti. Metoda *BFS* prima 3 argumenta: *posjecen, graf* i *vrh*. Početni vrh se dodaje u liste *posjecen* i *red*, a zatim se kreće izvršavanje petlje sve dok lista red nije prazna. Kroz petlju se uzima vrh reda (trenutni vrh) i ispisuje, a zatim se provjeravaju njegovi susjedi. Ukoliko susjed nije posjećen, dodaje se u listu na čekanje. Na kraju se poziva funkcija *BFS* sa definisanim grafom i početnim vrhom 4. U nastavku je dat jedan od mogućih grafičkih prikaza ovog grafa (isti kao iz prethodnog primjera) i rezultat izvršavanja ovog koda. [8]

```
Redoslijed posjecivanja vrhova je sljedeci:
4 3 5 6 0 1 2
```

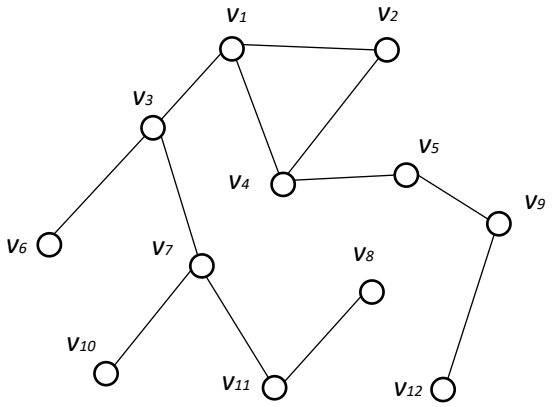


Slika br. 6 Rezultat pretrage BFS algoritma u Pythonu i grafički prikaz graf

Algoritam pretrage u dubinu – DFS

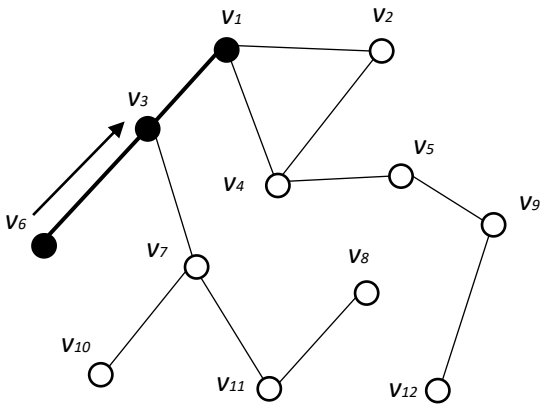
Algoritam pretrage u dubinu, poznatiji pod nazivom DFS (Depth-First Search), kreirao je francuski matematičar Charles Pierre Treamux u 19. vijeku kao strategiju za rješavanje popularne igre labirint. Njegov algoritam je zahtijevao crtanje linija kako bi se označila staza sve dok se ne dođe u slijepu ulicu ili dok se ne pronađe izlaz. [6] Pretraživanje grafa korištenjem DFS algoritma započinje na isti način kao i BFS algoritam, tako što se od svih vrhova grafa izabere jedan vrh kao početni. U narednom koraku se kreće dalje kroz graf i označava se jedan susjed početnog vrha kao posjećen. Nakon toga se vrši pretraživanje na način da se ponovno posjećuje susjed prethodno posjećenog vrha (susjeda početnog vrha) i tako redom dok se ne dođe u situaciju da dati vrh nema niti jednog susjeda. U toj situaciji se pretraživanje vraća u suprotan smjer do prvog vrha koji ima neposjećenog susjeda. Postupak se ponavlja dok se ne završi svaka mogućnost kretanja kroz graf. [1] Kao i kod BFS pretrage, u ovom slučaju je također moguće označavati posjećene vrhove oznakom ekvivalentne iteracije, tj. koraka posjećivanja, s tim da u ovom slučaju to neće predstavljati najkraću udaljenost datog vrha od početnog.

U nastavku je dat graf na kojem će biti demonstriran algoritam pretraživanja u dubinu.



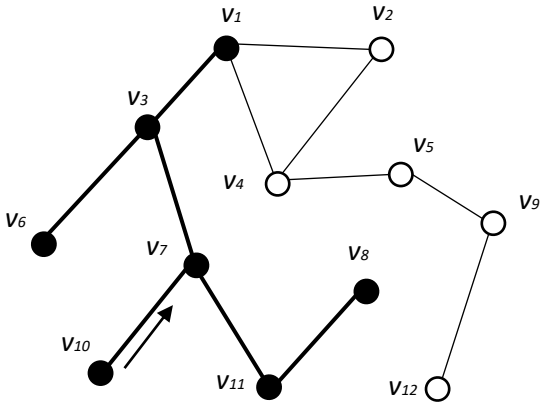
Slika br. 7 DFS pretraga na grafu

Kao početni vrh pretrage odabran je vrh v_1. Uočava se da taj vrh ima tri susjeda, i to: v_3, v_4 i v_2. Kako je uobičajeno da se prvo biraju lijeve ivice, a zatim desne, tako se u ovom slučaju prvo može posjetiti vrh v_3. Vrh v_3 ima dva susjeda: v_6 i v_7, te se prvo se posjećuje vrh v_6. Budući da vrh v_6 nema svojih susjeda, potrebno je vratiti se unazad do prvog vrha koji ima neposjećenog susjeda, a to je vrh v_3 (slika br. 8).



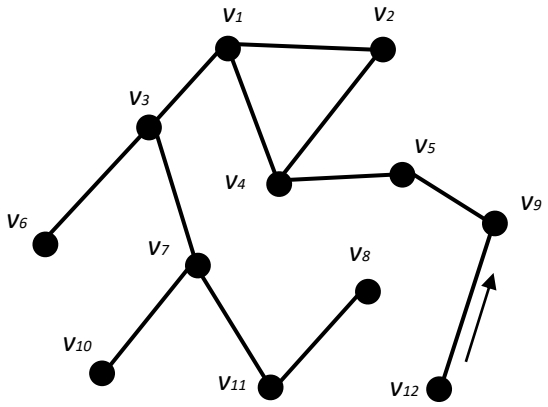
Slika br. 8 Prvi korak DFS pretrage

Nastavlja se posjećivanje susjeda vrha v_7. Budući da se ivica v_7v_{10} nalazi lijevo u odnosu na ivicu v_7v_{11}, prvo se posjećuje vrh v_{10}. Kako taj vrh nema svog susjeda, pretraživanja se vrši unazad, i to do vrha v_7 koji ima neposjećnog susjeda v_{11}. Vrh v_{11} ima jednog susjeda, vrh v_8, te vrši se njegovo posjećivanje (slika br. 9).



Slika br. 9 Drugi korak DFS pretrage

Vrh v_8 nema svojih susjeda, te se pretraga vrši unazad sve do vrha v_1 budući da je to prvi vrh na koji se nailazi na ovom putu, a koji ima neposjećene susjede. Posjećuje se susjed vrha v_1, vrh v_4 (nalazi se lijevo u odnosu na vrh v_2). Nakon toga se nastavlja posjećivanje njegovog susjeda v_5, zatim susjeda vrha v_5 tj. vrha v_9 i posjećivanje susjeda vrha v_9, vrha v_{12}. Kako vrh v_{12} nema susjeda, pretraživanje se odvija u suprotnom smjeru, sve do vrha v_4 koji ima neposjećnog susjeda. Posjećivanjem susjeda vrha v_4, vrha v_2, završava se pretraga grafa algoritmom DFS (slika br. 10).



Slika br. 10 Treći korak DFS pretrage

Ekvivalentni brojčani zapisi vrhova na grafu (oznake iteracije/koraka) bi bili sljedeći:

$v_1 \longrightarrow 0,\ v_3 \longrightarrow 1,\ v_6 \longrightarrow 2,\ v_7 \longrightarrow 3,\ v_{10} \longrightarrow 4,\ v_{11} \longrightarrow 5,\ v_8 \longrightarrow 6,\ v_4 \longrightarrow 7,$
$v_5 \longrightarrow 8,\ v_9 \longrightarrow 9,\ v_{12} \longrightarrow 10,\ v_2 \longrightarrow 11,$

DFS algoritam – pseudokod

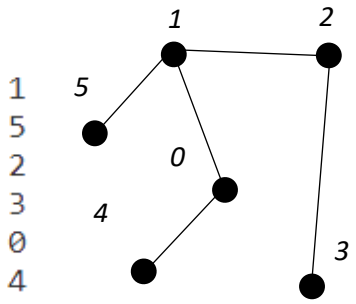
U prvom koraku se inicijalizira stek *S*. *S.ubaci()* služi za dodavanje vrha *v* na stek, nakon čega se on označava kao posjećen (početni vrh). Petlja će se izvršavati sve dok stek ne bude prazan – vrh *u* se označava kao onaj koji će biti uklonjen u narednoj iteraciji, budući da je zadnji ubačen u stek prvi će biti izbačen iz njega. Nakon toga se izvršava petlja za sve susjede vrha *u*, te ako njegov susjed, vrh *w*, nije posjećen, dodaje se na stek i označava kao posjećen. Vrhovi grafa će biti posjećeni prema pristupu pretraživanja u dubinu, sve dok stek ne bude prazan. [12]

```
1   DFS (G, v)
2   S je stek
3   S.ubaci(v)
4   označi v kao posjećen
5   sve dok S nije prazan
6           u = element sa vrha steka S
7           u = S.izbaci( )
8           za sve susjede w od u  grafa  G
9                   ako w nije posjećen
10                          stavi vrh w na vrh steka S
11                          označi w kao posjećen
```

Slika br. 11 Pseudokod za DFS algoritam

DFS algoritam u Pythonu

Funkcija *dfs* prima argumente: *graf* (predstavlja inicijalizaciju grafa, tj. povezanost vrhova i kreiranje ivica), *pocetak* (početni vrh pretrage grafa) i *posjecen* koji predstavlja skup vrhova koji su već posjećeni. Ukoliko pri prvom pozivu metode, *posjecen* nije definisan, njegova vrijednost se postavlja na prazan skup, a zatim se dodaje početni vrh u taj skup kako bi se označio kao posjećen. U *for* petlji se prolazi kroz susjede vrha *pocetak* koji nisu posjećeni, a koji su određeni kao razlika skupa susjednih vrhova (*graf[pocetak]*) i skupa posjećenih vrhova (*posjecen*). Za svaki neposjećen vrh se rekurzivno poziva funkcija *dfs* sa novim početnim vrhom i skupom *posjecen*, koji je ažuriran.
Metoda vraća skup posjećenih vrhova. Nakon kreirane metode, inicijalizira se graf i vrši se pretraživanje DFS algoritmom iz početnog čvora 1. U prilogu je dat jedan od mogućih grafičkih prikaza grafa i rezultat pretrage

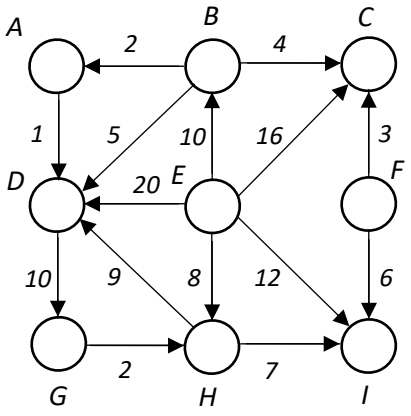


Slika br. 12 Rezultat DFS pretrage i grafički prikaz grafa

Dijkstrin algoritam

Dijkstrin algoritam, kako i samo ime upućuje, kreiran je 1959. godine od strane holandskog fizičara Edsgera W. Dijkstre, u momentima kada je razmišljao o tome kako pronaći najkraći put od Roterdama do Groningena. [5] Za razliku od BFS i DFS algoritma koji služe za oblizaka vrhova grafa, Dijkstrin algoritam se koristi za pronalaženje najkraćeg puta između dva vrha u težinskom grafu. Ovaj algoritam započinje dodjeljivanjem početnih vrijednosti za udaljenosti od početnog vrha do svakog vrha u datom grafu, da bi se u svakom narednom koraku pretpostavljena najkraća vrijednost ažurirala ukoliko se dođe da zaključka da postoji manje rastojanje između dva vrha.

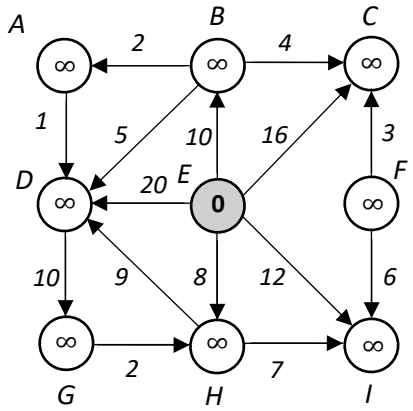
Na slici je dat primjer orijentisanog, težinskog grafa na kojem će biti objašnjen način funkcionisanja Dijkstrinog algoritma



Slika br. 13 Izvršenje Dijkstrinog algoritam na grafu

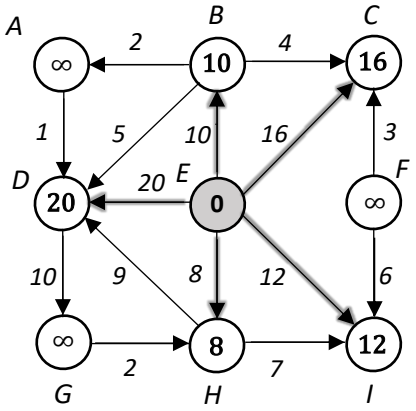
Za početni vrh je uzet vrh *E*. Potrebno je naći najkraći put do svakog drugog vrha u datom grafu. Kako je graf orijentisan, treba imati na umu da se ne može kretati svim ivicama grafa, već da je tačno određeno koji vrh je početni, a koji završni za svaku ivicu.

U svaki vrh se može upisati broj koji odgovara najkraćoj udaljenosti od vrha *E*, a za početak će to biti vrijednost beskonačnosti. Ta vrijednost će se mijenjati u zavisnosti od koraka pretrage u kojima će se definisati udaljenost od vrha *E* koja može da varira i prima manju vrijednost kako bi predstavljala najkraće rastojanje ili da bude ona koja je zapisana prema prvoj pretpostavci za svaki vrh. U vrh *E* se upisuje vrijednost *0*, kako je to početni vrh od kojeg kreće računanje rastojanja.



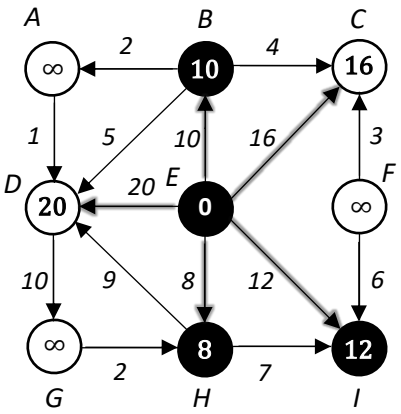
Slika br. 14 Obilježavanje početnog vrha pretrage

Iz vrha *E* se vrši kretanje prema ostalim vrhovima do kojih se može doći, a u prvom koraku to su vrhovi *B, C, D, H* i *I*. U te vrhove se upisuje prva pretpostavka najkraće udaljenosti od vrha *E* do svakog od tih vrhova.



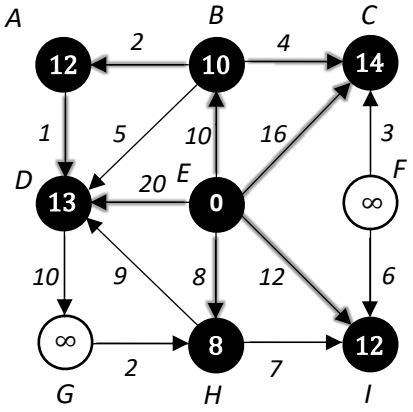
Slika br. 15 Pretraga susjeda početnog vrha

Ukoliko se razmotre ivice koje kao svoj početak imaju vrh *E*, može se zaključiti da je udaljenost vrha *E* od vrhova *B, H* i *I* ujedno i najkraća udaljenost od vrha *E* do tih vrhova, respektivno.



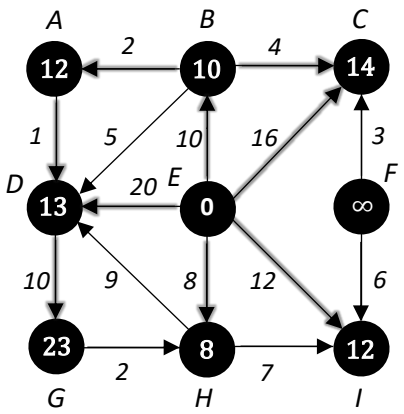
Slika br. 16 Obilježavanje najkraće udaljenosti za vrhove B, H i I

Kako je jedini put, samim tim i najkraći, od vrha *E* do vrha *A* jednak *E-B-A*, tako se zaključuje da je to najkraća udaljenost od vrha *E* do vrha *A*. Do vrha *C* se može doći kraćim putem, preko vrha *B*, slijedeći put *E-B-C*, pa se zbog toga umjesto prvobitne pretpostavke vrijednosti *16*, za vrh *C* uzima vrijednost *14* kao vrijednost najkraće udaljenosti od vrha *E* do tog vrha. Put od vrha *E* preko vrhova *A* i *B*, pa sve do vrha *D* je najkraći put od vrha *E* do tog vrha, te prvobitno usvojena vrijednost najkraće udaljenosti *20* se mijenja sa vrijednošću *13*.



Slika br. 17 Obilježavanje najkraće udaljenosti za vrhove A i D

Do vrha *G* se može doći prateći put *E-B-A-D-G* ili *E-D-G*. Kako je udaljenost prvog puta kraća od udaljenosti drugog, tako se za vrijednost udaljenosti od vrha *E* do vrha *G* uzima *23*. Vrh *F* je jedini vrh do kojeg se niti jednim putem ne može stići iz vrha *E*, budući da je on samo početak za ivice, odnosno ne postoji niti jedna ivica u datom grafu koja završava u vrhu *F*. Najkraća vrijednost ostaje jednaka prvobitnoj, tj. vrijednosti beskonačno (slika br. 18).



Slika br. 18 Posljednji korak pretrage i određivanja najkraće udaljenosti

Dijkstrin algoritam – pseudokod

Algoritam koristi nizove *dist* i *prev* koji se koriste za pohranjivanje najkraćih udaljenosti i prethodnika za svaki vrh. Na početku se za svaki vrh u grafu postavlja vrijednost BESKONAČNO za *dist* i NEPOZNATO za *prev*, što znači da još uvijek nije pronađen najkraći put. Svaki vrh se dodaje u skup *Q* koji sadrži vrhove koji još nisu posjećeni. Za početni vrh se postavlja udaljenost *0* (linija 5). Algoritam započinje petlju koja se izvodi sve dok skup *Q* nije prazan. U svakoj iteraciji petlje, algoritam pronalazi vrh u *Q* koji ima najmanju vrijednost *dist*. Taj vrh se uklanja iz skupa *Q* i za svakog susjeda tog vrha koji se još nalazi u *Q* (linija 10), provjerava se može li se do njega doći kraćim putem preko trenutnog vrha. Ukoliko je to moguće, ažurira se *dist*[*v*] i *prev*[*v*]. Na kraju petlje vratit će se *dist*[] i *prev*[] koji će sadržavati najkraće udaljenosti i prethodnike za svaki vrh u grafu. [5]

```
1   funkcija Dijkstra(Graf, izvor)
2       za svaki vrh v u Graf.vrhovi
3           dist[v] ← BESKONAČNO
4           prev[v] ← NEPOZNATO
5       dist[izvor] ← 0
6       sve dok lista Q nije prazna:
7           u ← vrh iz Q sa najmanjom udaljenosti dist[u]
8           izbaci u iz Q
9           za svakog susjeda v od u koji je još u Q
10              alt ← dist[u] + Graf.ivice(u, v)
11              if alt < dist[v]
12                  dist[v] ← alt
13                  prev[v] ← u
14  vrati dist[ ], prev[ ]
```

Slika br. 19 Pseudokod za Dijkstrin algoritam

Praktična primjena algoritama iz teorije grafova

Iako teorija grafova svoje karakteristike, pojmove i definicije pronalazi u matematici, ovo područje je široko rasprostranjeno u praksi. Pogrešno je mišljenje da algoritmi iz teorije grafove ne izlaze iz okvira matematike, naprotiv, svoju primjenu imaju u mnogobrojnim sferama djelovanja, te kao važan faktor utiču na rješenja velikog broja problema i pomažu pri izvedbama mnogih rješenja.

U nastavku rada će biti navedeni praktični primjeri upotrebe tri algoritma koja su opisana ovim radom, a to su: algoritam pretrage u širinu, algoritam pretrage u dubinu i Dijkstrin algoritam.

Upotreba BFS algoritma

Ovo su neke od praktičnih primjena BFS algoritma:

- **Peer to Peer mreža –** kada čvor u P2P mreži treba da komunicira sa drugim, potrebno je da pronađe stazu ili rutu do odredišnog čvora. BFS algoritam se može korsititi za pronalaženje najkraćeg puta između dva čvora. Svaki čvor održava listu susjednih čvorova u mreži, a kada čvor želi pronaći rutu do drugog čvora on šalje poruku svojim susjednim čvorovima tražeći od njih da proslijede poruku svojim susjedima. Svaki čvor koji primi poruku provjerava da li je to odredišni čvor, a ako nije, prosljeđuje poruku svojim susjednim čvorovima koji još nisu primili poruku. Svaki čvor prati čvorove koje je već posjetio kako bi se izbjegle petlje i spriječile suvišne poruke.
- **GPS navigacijski sistem –** u kontekstu GPS navigacije, karta je predstavljena kao graf gdje vrhovi predstavljaju raskrsnice ili čvorove, a ivice predstavljaju puteve ili veze koje ih povezuju. Korištenjem BFS algoritma vrši se pretraga mape ili pronalazak najkraćeg puta između 2 destinacije, odnosno početne tačke (početna pozicija kretanja) i krajnje tačke (odredišta).
- **Društvene mreže –** BFS je koristan alat za web stranice društvenih mreža za obavljanje različitih zadataka kao što su pronalazak prijatelja, preporuka novih konekcija i identifikacija zajednica. Web lokacije društvenih mreža često koriste BFS algoritam za pronalazak prijatelja već postojećih prijatelja. Počevši od neposrednih konekcija korisnika, BFS algoritam traži druge korisnike koji su direktno povezani na konekcije korisnika, itd. BFS se također može koristiti za preporuku novih veza korisnicima na osnovu zajedničkih interesa, hobija ili drugih faktora, za otkrivanje neželjene pošte ili lažnih profila na web stranicama društvenih mreža. Pretragom korisnika koji su povezani sa velikim brojem drugih korisnika, ali imaju malu ili nikakvu interakciju sa

njima, BFS može identificirati profile koji mogu biti lažni ili generisani od strane malicioznih korisnika.

- **Umjetna inteligencija –** jedan od osnovnih alata koji se koristi u AI-u za različite zadatke kao što su pretraživanje, pronalaženje puta, mašinsko učenje, itd. [2]

Upotreba DFS algoritma

Ovo su neke od praktičnih primjena DFS algoritma:

- **Rješavanje labirinta –** DFS je uobičajen način na koji se pristupa rješavanju problema poput labirinta. Prvo se izabere jedna staza koja se prati sve dok se ne dođe u slijepu ulicu ili do kraja labirinta. Ukoliko data staza ne funkcioniše (rezultat pretrage nije uspješan), potrebno je vratiti se unazad i ići alternativnim putem od prethodnog raskršća i ponoviti proces pretrage.
- **Sudoku –** jedan od načina na koje se može riješiti igra Sudoku jeste koristeći DFS algoritam. Potrebno je početi sa praznom mrežom polja i odabrati praznu ćeliju koja se želi popuniti. Nakon toga, potrebno je pokušati ubaciti sve brojeve iz skupa 1-9 i pronaći narednu praznu ćeliju. Ukoliko se dođe do tačke u kojoj se nijedna cifra ne može staviti u ćeliju bez kršenja pravila Sudoku igre, potrebno je vratiti se na prethodnu ćeliju i pokušati ubaciti drugu cifru. Ovaj proces se nastavlja dok se cijela mreža ne popuni.
- **Web pretraživači –** DFS je uobičajen algoritam koji se koristi u web pretraživačima za istraživanje i indeksiranje web stranica. Kada web pretraživač započne svoje indeksiranje, on obično počinje od datog početnog URL-a i uzima sadržaj web stranice. Zatim se izdvajaju sve veze na stranici i dodaju se na listu URL-ova koje treba posjetiti. DFS algoritam se zatim primjenjuje za posjetu URL-ova na listi, jednog po jednog. Ovaj proces se ponavlja sve dok se ne posjete sve web stranice u domeni. DFS se koristi u web pretraživačima jer omogućava indeksiranju da posjeti što je više moguće veza u datom domenu prije nego što pređe na sljedeću domenu. Ovo osigurava da pretraživač ne propusti niti jedan važan sadržaj i da može indeksirati cijelu domenu. [3]

Upotreba Dijkstrinog algoritma

Ovo su neke od praktičnih primjena Dijkstrinog algoritma:

- **Udaljenost između lokacija** – Dijkstrin graf je primjenjiv u situacijama poput pronalska udaljenosti ili puta od jedne tačke/lokacije do druge tačke/odredišta, npr. od jednog grada do drugog.
- **Društvene mreže** – kao i BFS algoritam, Dijkstrin algoritam također nalazi svoju primjenu u polju društvenih mreža za međusobno povezivanje korisnika, listu prijatelja koji su ponuđeni u sklopu dijela 'osobe koje možda poznajete', i slično.
- **Raspored avionskih linija i letova** – u ovom slučaju, može se pretpostaviti da je graf usmjeren sa određenim smjerovima – vrhovi predstavljaju aerodrome, a usmjerene ivice predstavljaju ivice sa 2 težine: vrijeme polaska i vrijeme dolaska. Uz pomoć Dijkstrinog algoritma moguće je pronaći najkraći put između 2 destinacije, odnosno najoptimalniju rutu za najkraći put i najefikasniji let.
- **Telefonska mreža** – u telefonskoj mreži svaka linija ima propusni opseg. Širina pojasne linije je najveća frekvencija koju linija može podržati. Generalno, ako je frekvencija signala viša u određenoj liniji, signal se smanjuje za tu liniju. Širina pojasa predstavlja količinu informacija koja se može prenijeti linijom, Ukoliko se grad zamisli kao graf, vrhovi predstavljaju komutacione stanice, ivice dalekovode, a težina ivica propusni opseg. Može se zaključiti da i ovo spada u problem najkraće udaljenosti, za koji se može koristiti Dijkstra algoritam.
- **Roboti i dronovi** – bespilotne letjelice/roboti koji su automatizirani i koji se koriste za dostavu paketa na određenu lokaciju ili za izvršavanje određenog zadatka, vode se ovim algoritamskim modulom tako da, kada su izvor i odredište poznati, robot/dron se kreće u naređenom smjeru slijedeći najkraći put da nastavi isporuku paketa ili obavi traženi zadatak u minimalnom vremenu. [4]

ZAKLJUČAK

Ovaj rad je prikazao algoritme u teoriji grafova, sa posebnim osvrtom na tri algoritma. Kroz rad su implementirani načini na koji svaki od tri opisana algoritma (pretraga u širinu, pretraga u dubinu, Dijkstra algoritam) funkcioniše, njihove osobenosti, te je predstavljen jedan mogući način izvršavanja datih algoritama u programskom jeziku (Python). Implementacija algoritama je pokazala koliko su oni značajni u okvirima izvan domena matematike, te koliki udio i kakav faktor predstavljaju u funkciji brojnih parametara svakodnevice. Kako se tehnologija razvija iz dana u dan, algoritmi teorije grafova imaju značajan udio u svemu novom što je trenutno tu među nama, ali i u onom što tek dolazi i sa čime se treba upoznati.

Ovaj rad je za rezultat ponudio osvrt na teoriju grafova i neke od njenih algoritama, te pokazao kako je matematika u jakoj sprezi sa drugim oblastima, a u današnjem naprednom tehnološkom dobu, ponajviše sa informacionim tehnologijama.

Literatura i izvori

1. A. Huskanović, H. Alajbegović, Teorija grafova, Diskretna matematika, Zenica, 2020. godine[1]

2. Applications Of Breadth First Search Traversal, GeeksforGeeks, Dostupno: https://www.geeksforgeeks.org/applications-of-breadth-first-traversal/, Januar, 2023[2]

3. Applications of Depth First Search, FACEPrep, Dostupno: https://www.geeksforgeeks.org/applications-of-breadth-first-traversal/, Mart, 2020[3]

4. Applications of Dijkstra's shortes path algorithm, GeeksforGeeks, Dostupno: https://www.geeksforgeeks.org/applications-of-dijkstras-shortest-path-algorithm/, Septembar[4]

5. F. Habibullaeav, Practical Dijkstra's Algorithm, Medium, Dostupno: https://farruh.io/practical-dijkstras-algorithm-b329ade79a1e, Novembar, 2019[5]

6. Isaac Computer Science, Dijkstra's Algorithm, Dostupno: https://isaaccomputerscience.org/concepts/dsa_search_dijkstra?examBoard=all&stage=all[6]

7. L. Ringer, R. Turner, G. Carroll, The Explanation & Comparison of Graph Searches, Dostupno: https://cse442-17f.github.io/A-Star-Search/[7]

8. P. Garg, Hackerearth, Algorithms: Depth First Search, Dostupno: https://www.hackerearth.com/practice/algorithms/graphs/depth-first-search/tutorial/[8]

9. Programiz, Breadth First Search, Dostupno: https://www.programiz.com/dsa/graph-bfs[9]

10. S. Kappagantula, All You Need To Know About Breadth First Search Algorithm, Medium, Dostupno: https://medium.com/edureka/breadth-first-search-algorithm-17d2c72f0eaa, September, 2019[10]
11. Z. Lateef, All You Need To Know About Breadth First Search Algorithm, Edureka, Dostupno: https://www.edureka.co/blog/breadth-first-search-algorithm/[11]
12. Ž. Jurić, Elementi teorije grafova, Radna skripta za kurs "Diskretna matematika" na Elektrotehničkom fakultetu u Sarajevu, Sarajevo, 2012/13. Godina[12]

ALGORITHMS IN GRAPH THEORY (BFS, DFS AND DIJKSTR'S ALGORITHM)

Abstract

In this paper, algorithms in the graph theory are presented, namely: depth-first search algorithm, breadth-first search algorithm and Dijkstra's algorithm. The mentioned algorithms are demonstrated in the form of written code through the programming languages, the execution method of each algorithm is described, their importance is highlighted, as well as the practical application which shows the importance and wide use of the mentioned algorithms.

Keywords: *graph, node, edge, search algorithms*

UDK 519.17:514
Izvorni naučni rad

Almir Huskanović
Hermina Alajbegović
Safet Hamedović

PRIMJENA TEORIJE GRAFOVA U GEOMETRIJI

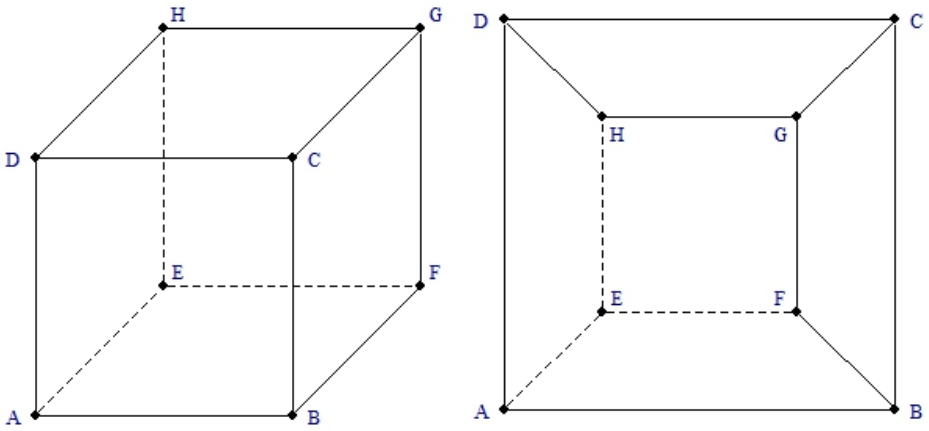
Sažetak

U ovom radu ćemo pomoću planarnih grafova napraviti klasifikaciju pravilnih poledara i vidjeti još neke mogućnosti primjene grafova u geometriji.

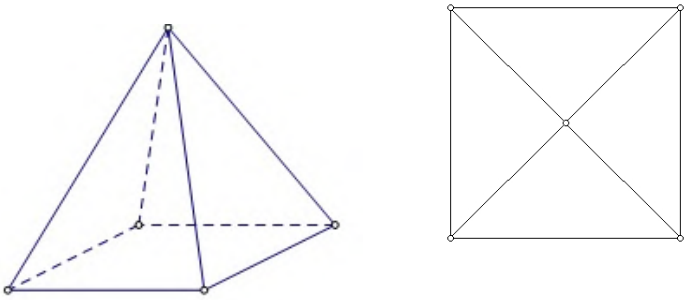
***Ključne riječi**: teorija grafova, planarni graf, pravilni poliedri*

1. PLANARNI GRAFOVI

Elementi teorije grafova se nekad mogu iskoristiti da bi se dokazale neke tvrdnje u geometriji. Npr. kad radimo sa poliedrima, za svaki poliedar P može se dobiti planarni graf $G(P)$ pomoću stereografske projekcije (v. [2]). Na slici 1 vidimo kako bi se dobio jedan graf od kocke.



Slika 1.



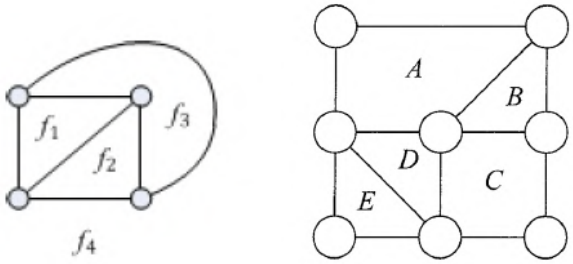
Slika 2.

Slika 2: Četverostranoj piramidi odgovara graf zvani „točak“ sa 5 vrhova.

Inače, planarni graf se definiše kao graf koji se može nacrtati u ravni tako da mu se ivice ne sijeku, osim u vrhovima grafa. S druge strane, pravilni poliedar je poliedar kod koga su sve strane međusobno podudarni pravilni mnogouglovi, tako da iz svakog njegovog vrha izlazi jednak broj ivica.

Pretpostavimo da imamo proizvoljni pravilni poliedar i da je l broj ivica svakog od mnogouglova koji ograničavaju taj poliedar, a da je k broj ivica koje izlaze iz svakog od njegovih vrhova.

Švicarski matematičar Leonhard Euler (1707.-1783.) je 1750. godine našao formulu koja važi za sve konveksne poliedre: $n - m + f = 2$, pri čemu je n −broj vrhova poliedra, m −broj ivica poliedra i f −broj strana poliedra. Istu formulu je poznati francuski matematičar Augustin Louis Cauchy (1789.-1857.) primijenio i na grafove, s tim da je n −broj vrhova grafa, m −broj ivica grafa, a i f −broj oblasti u ravni koje su određene ivicama grafa. Međutim, Eulerova formula važi samo za povezane planarne grafove.



Slika 3.

Primjer 1: Na slici 3. (prva slika) imamo graf (kompletni graf K_4) kod koga je $n = 4, m = 6, f = 4$. Na drugoj slici je $n = 8, m = 12, f = 6$. Očito je u oba slučaja zadovoljena jednakost $n - m + f = 2$.

Napomena 1: Primjetimo da su kod prvog grafa sve oblasti f_i ograničene sa 3 ivice, dok je kod drugog grafa broj ivica koje ograničavaju oblasti 4, 3, 4, 3, 3, 7. Sabiranjem dužina granica oblasti dobija se kod svakog planarnog grafa dvostruki broj ivica, zato što svaka ivica grafa ograničava dvije oblasti. Ako Označimo sa $\mathcal{F}$ skup svih oblasti u tom grafu i za proizvoljnu oblast $F \in \mathcal{F}$ posmatramo skup $E_F = \{e \in E | e \text{ je granica oblasti } F\}$, tj. skup svih ivica datog grafa koje ograničavaju oblast F, tada možemo pisati da je

$$\sum_{F \in \mathcal{F}} |E_F| = 2m.$$

Takođe, poznato je da je zbir svih stepena vrhova u bilo kom neorjentisanom grafu jednak dvostrukom broju ivica, tj.

$$\sum_{v \in V} d(v) = 2m.$$

Osim navedenih formula, u oblasti planarnih grafova se često koristi tvrdnja da je

$$\frac{3f}{2} \leq m \leq 3n - 6.$$

(vidi [2], [3])

2. PRVI PROBLEM

Iskoristit ćemo planarne grafove da dokažemo da postoji samo 5 vrsta pravilnih poliedara.

Pošto je k broj ivica koje izlaze iz svakog vrha pravilnog poliedra P, planarni graf $G(P)$ je k −regularan. Sabiranjem stepena svih vrhova tog grafa dobijamo da je:

$kn = 2m$ (1)

Osim toga, prema Napomeni 1, sabiranjem dužina granica svake oblasti grafa $G(P)$ dobit ćemo da je

$lf = 2m$ (2)

Iz formula (1) i (2) slijedi: $n = \frac{2m}{k}$ i $f = \frac{2m}{l}$ a zatim iz Ojlerove formule $n - m + f = 2$ bi dobili da je

$\frac{2m}{k} - m + \frac{2m}{l} = 2 \Leftrightarrow m\left(\frac{2}{k} + \frac{2}{l} - 1\right) = 2$ (3)

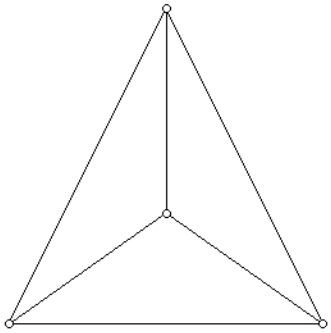
iz čega slijedi:

$$\frac{2}{k}+\frac{2}{l}-1>0 \Leftrightarrow 2(k+l)>kl \Leftrightarrow (k-2)(l-2)<4.$$

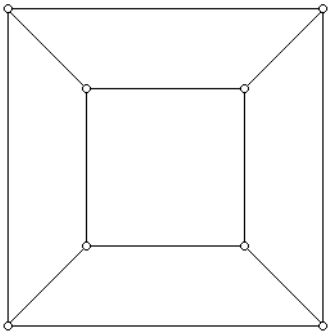
S obzirom na značenje brojeva k i l jasno je da je $k \geq 3$ i $l \geq 3$, što nas dalje vodi do slučajeva:

1) $k=3 \Rightarrow l<6.$

Za $k=l=3$, slijedi iz (3) da je $m=6$, a zatim iz (1) i (2): $n=4$ i $f=4$. Tu se radi o pravilnom tetraedru, koji je ograničen sa 4 jednakostranična trougla. (sl. 4).



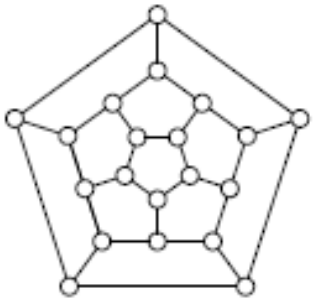
Slika 4.



Slika 5.

Za $k=3,\ l=4$ analogno se dobije $m=12, n=8, f=6-$ poliedar ograničen sa 6 kvadrata, to je kocka (sl. 5.).

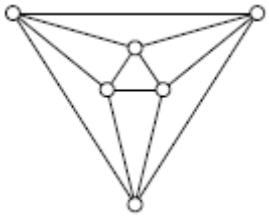
Za $k=3,\ l=5$ dobije se $m=30, n=20, f=12-$ poliedar ograničen sa 12 pravilnih petouglova, to je pravilni dodekaedar (sl. 6.).



Slika 6.

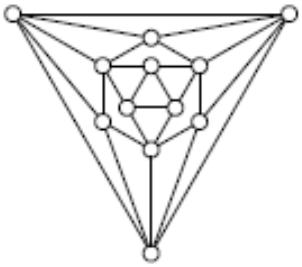
2) $k=4 \Rightarrow l<4$

Moguće je samo da bude $l=3$. Dalje slijedi: $m=12, n=6, f=8-$ poliedar ograničen sa 8 jednakostraničnih trouglova, dakle pravilni oktaedar (sl. 7.).



Slika 7.

3) $k = 5 \Rightarrow l = 3 \Rightarrow m = 30, n = 12, f = 20 -$ poliedar ograničen sa 20 jednakostraničnih trouglova, pa je to pravilni ikosaedar (sl. 8.).



Slika 8.

3. DRUGI PROBLEM

Dokazati tvrdnju: U svakom konveksnom poliedru postoji ili strana koja je trougao ili vrh u kome se sastaju tri ivice.

Rješenje: Pretpostavimo da imamo konveksni poliedar P takav da mu nijedna strana nije trougao. Za odgovarajući graf $G(P)$ to znači da on nema cikluse dužine 3, tj. najmanji njegov ciklus je dužine 4, pa je zato (uz standardne oznake m, n, f kao u prvom paragrafu):

$$2m = \sum_{F \in \mathcal{F}} |E_F| \geq \sum_{F \in \mathcal{F}} 4 = 4 \cdot |\mathcal{F}| = 4f \Rightarrow 2f \leq m$$

i onda pomoću formule $n + f = m + 2 \Rightarrow 2n + 2f = 2m + 4$ dobijemo:

$$2m + 4 \leq 2n + m \Rightarrow m \leq 2n - 4.$$

Jasno je da iz svakog vrha poliedra polaze barem 3 ivice. To znači da je u grafu $G(P)$: $\delta(G) \geq 3$, pri čemu je $\delta(G)$ najmanji od svih stepena vrhova tog grafa. Dokažimo da ne može biti $\delta(G) \geq 4$. Naime,

$$2m = \sum_{v \in V} d(v) \leq 4n - 8 \Rightarrow \frac{1}{n} \sum_{v \in V} d(v) \leq 4 - \frac{8}{n} < 4$$

što znači da je aritmetička sredina stepena svih vrhova datog grafa manja od 4, pa je $\delta(G) < 4$, tj. $\delta(G) = 3$. Drugim riječima, ako u planarnom grafu nema ciklusa dužine 3 on mora imati barem jedan vrh stepena 3.

4. TREĆI PROBLEM

Dokazati tvrdnju: U svakom konveksnom poliedru postoje barem 4 vrha iz kojih polaze 3, 4 ili 5 ivica.

Rješenje: Označimo sa n_i broj vrhova planarnog grafa $G(P)$ koji imaju stepen $i, i \geq 3$. Tada je

$$3n_3 + 4n_4 + 5n_5 + \cdots = 2m \leq 2(3n - 6)$$

i otuda

$$3(n_3 + n_4 + n_5) + 6(n_6 + n_7 + \cdots) \leq 6n - 12,$$

tj. $(n_3 + n_4 + n_5) + 2(n_6 + n_7 + \cdots) \leq 2n - 4$.

Ako još uzmemo u obzir da je $n = (n_3 + n_4 + n_5) + (n_6 + n_7 + \cdots)$,

poslije kraćeg računa dobija se da je $n_3 + n_4 + n_5 \geq 4$.

Iz toga slijedi tražena tvrdnja.

5. ČETVRTI PROBLEM

Konveksni poliedar je ograničen samo trouglovima i ima 52 vrha. Koliko taj poliedar ima ivica i strana?

Rješenje: Posmatrajmo graf G koji odgovara datom poliedru. Taj graf je maksimalni planarni graf, tj. graf koji je planaran i koji neće biti planaran ako mu dodamo jednu ivicu. Sve oblasti takvog grafa su trouglovi i ima maksimalni broj ivica, tj. $m = 3n - 6$ ako je n broj vrhova.

Otuda, $n = 52 \Rightarrow m = 150$, a po Eulerovoj formuli je $f = m + 2 - n = 100$, pa zaključujemo da dati poliedar ima 150 ivica i 100 strana.

6. ZAKLJUČAK

Teorija grafova, kao jedna od mlađih matematičkih disciplina (nastala u 18. vijeku) može da bude od koristi kod rješavanja problema iz geometrije kao najstarije matematičke oblasti. Rezultati koje dobijamo u geometriji pomoću planarnih grafova su veoma zanimljivi, a vrlo često se ti rezultati dobijaju puno teže korištenjem samo geometrijskih metoda.

7. LITERATURA

[1] A. Huskanović, H. Alajbegović: **Diskretna matematika**, Politehnički fakultet Univerziteta u Zenici, 2020., COBISS.BH-ID 29065990

[2] D. Stevanović, V. Baltić, S. Simić, M. Ćirić: **Diskretna matematika,** DMS, ISBN 978-86-81453-68-1, Beograd 2008.

[3] D. B. West: **Introduction to Graph Theory**, ISBN 81-7808—830-4, University of Illinois, Urbana 2002.

APPLICATION OF GRAPH THEORY IN GEOMETRY

Abstract

In this paper, we will use planar graphs to make a classification of regular polyhedra and see some other possibilities of applying graphs in geometry.

***Key words**: graph theory, planar graph, regular polyhedral*

UDK 371.3::004.8
Izvorni naučni rad

Vehid Kurtić

Naida Bikić

Edina Kadrić Durmiš

ENHANCING STUDENTS' CONFIDENCE AND UNDERSTANDING IN PROBABILITY THROUGH CHATGPT: AN ANALYSIS OF AI'S IMPACT ON LEARNING EXPERIENCES

Abstract

The purpose of this study was to examine the effects of ChatGPT on the learning process and academic achievement in the field of probability. A selected group of students from the mathematics and computer science department was involved in the process. They were given two tests, pre-test, and post-test, which were designed to assess their proficiency in solving probability problems. Utilizing ChatGPT was permitted during the post-test.

To capture the students' perceptions regarding their learning experience with ChatGPT, two separate surveys were administered. These surveys aimed to gauge the students' self-confidence levels, their comprehension of probability concepts, and the perceived level of challenge encountered during problem-solving activities. The results of this study revealed significant improvements in both self-confidence and comprehension of probability concepts among students after the introduction of ChatGPT assistance. The qualitative data obtained from the surveys further supported these findings, indicating a positive shift in the students' perceptions of their abilities and understanding of the subject matter. Interestingly, despite these improvements, the level of challenge perceived by the students during problem-solving activities did not exhibit a significant change. This could be attributed to the intrinsic complexity of probability problems, which often require a deep understanding of underlying mathematical principles and may not be fully mitigated by external assistance alone.

In conclusion, this study provides valuable insights into the potential benefits of integrating AI-driven tools like ChatGPT into educational settings, particularly in facilitating learning and enhancing students' academic performance in complex subject areas such as probability theory.

Keywords: *ChatGPT, probability, problem-solving, education, success.*

Introduction

The introduction of technological innovations into education has not only become essential in the era we live in but has also brought new opportunities for enhancing learning and understanding complex disciplines, such as mathematics. The digital revolution has transformed the way we approach education, and artificial intelligence is becoming ubiquitous in classrooms. In this light, ChatGPT (Generative Pre-Trained Transformer) stands out as one of the most powerful tools for improving math classes, yet it raises numerous questions about its justification, drawbacks, and advantages. This research holds significant importance as it provides new insights into the application of advanced language models in probability teaching. Our objectives include studying the impact of using ChatGPT on students' self-confidence, comprehension of the subject matter, and ability to tackle challenges, while also exploring their thoughts and perceptions of this educational experience. The results of this research can serve as guidelines for teachers and educators who wish to integrate this technology into their teaching experience.

ChatGPT can be utilized in education, mathematics, and other related fields in various ways. Firstly, it can function as a virtual tutor, providing additional support to students in problem-solving, explaining concepts, and offering additional learning resources. Additionally, it can generate various types of exercises, tasks, and tests that can be tailored to the needs of teachers and students, facilitating the creation of personalized learning materials. Furthermore, it can assist researchers in data analysis, interpretation of research results, and generating new hypotheses or research questions. Besides, ChatGPT can be a useful tool in writing essays, reports, and other academic papers by providing suggestions, checking grammar and spelling, and even translating texts into different languages. Lastly, it can aid in solving mathematical problems, conducting statistical analyses, or programming by providing useful guidance, tips, and explanations. The use of ChatGPT in education can enhance learning efficiency, provide additional support to students and teachers, and facilitate access to various educational resources and materials.

Literature review

Numerous studies on the use of ChatGPT in mathematics education have been published in a short period, covering a diverse range of research and opinions exploring various aspects of this topic. Some researchers highlight potential benefits, while others emphasize challenges and dilemmas associated with integrating this technology into the educational process. This literature review aims to synthesize these different perspectives to provide a comprehensive insight into the use of ChatGPT in mathematics teaching.

Some studies emphasize the possibilities of personalized learning and support that ChatGPT can provide to students. For example, Firat (2023) emphasizes that ChatGPT can improve student motivation and engagement by providing individualized assistance, guidance, and feedback. Furthermore, research suggests that ChatGPT can be a useful tool for continuous learning, providing students with access to support at any time (Firat, 2023).

However, some studies highlight the challenges and limitations of ChatGPT in the context of mathematics education. For example, Chew (2023) highlights the limitations in ChatGPT's knowledge, particularly in solving complex mathematical problems such as high-order square root equations. Limitations in understanding context and lack of precision can pose challenges to students relying on ChatGPT for support in probability problem-solving.

Moreover, studies highlight ethical and practical dilemmas associated with integrating ChatGPT into mathematics teaching. Yu (2023) explores the question of whether universities should ban the use of ChatGPT in an educational context, citing examples of misuse of this technology. Some researchers also consider the possibility of replacing the role of teachers with ChatGPT but emphasize that technology cannot completely replace human interaction and support (Ausat et al., 2023).

Additionally, studies have examined the performance of ChatGPT in solving mathematical problems of varying difficulty. Dao and Lê (2023) investigate the capabilities of ChatGPT in solving mathematical tasks from the Vietnamese national high school graduation examination, highlighting the variable success of ChatGPT depending on the task's difficulty and subject. This research provides insight into the limitations of ChatGPT's mathematical abilities and suggests that the technology may struggle with solving more complex problems and understanding specific mathematical concepts. Syed et al. (2023) conducted an exploratory survey at the university level to investigate the effects of integrating ChatGPT as an AI tool for education and research. Their

results indicated that respondents were generally aware of and familiar with ChatGPT, perceiving it as a useful and easy-to-use tool for enhancing teaching and research. Furthermore, the integration of ChatGPT had a positive impact on the quality of education and research outcomes. This aligns with the findings of our study, suggesting that universities should consider integrating ChatGPT into their educational and research programs to enhance the learning and research experiences of students and faculty. Overall, the study highlighted the benefits of using ChatGPT as an AI tool in educational settings. Respondents expressed satisfaction with the efficiency and effectiveness of ChatGPT in providing quick and accurate information. Additionally, they appreciated the flexibility and versatility of ChatGPT in assisting with various tasks related to teaching and research. As such, the study recommends further exploration and implementation of ChatGPT in academic institutions to optimize the educational and research processes. To learn more about the possible uses of ChatGPT in higher education, Singh et al. (2023) surveyed 430 computer science students. According to the report, even though students are aware of the tool, they do not frequently utilize it in their academic activities because they are unsure about their academic integrity and do not fully comprehend all of its features.

Students admitted that ChatGPT had both advantages and disadvantages. While it may help with debugging and code development, it can also be misused, especially when creating assignment reports. The authors make the case that colleges should clearly instruct students on how to use ChatGPT properly. They also recommend more studies be done to determine the best practices for integrating ChatGPT into the classroom, considering both its benefits and drawbacks.

Methodology

The case study aims to explore the impact of using ChatGPT on students' success in probability problem-solving at the university level. To achieve this goal, we employed a combination of pre- and post-ChatGPT usage surveys, as well as probability problem-solving tasks that students completed.

By using this methodological approach, we enabled in-depth examination of specific cases or phenomena, which is particularly useful when exploring a complex process such as the influence of technology on academic success. We were able to analyze the impact of ChatGPT on each student in detail, as well as different aspects of their experience with the technology. All of this

results in a better understanding of how technology affects different aspects of academic success and students' subjective experiences, contributing to the relevance of research findings.

Research Objectives:

1. Analyze students' subjective impressions of using ChatGPT in the context of probability problem-solving.
2. Identify the advantages and challenges of using ChatGPT in mathematics education, particularly in the field of probability.

Research Tasks:

1. Analyze students' subjective impressions of using ChatGPT through surveys.
2. Compare students' responses to survey questions before and after using ChatGPT

Research Questions:

- **Research question 1:** How does interaction with ChatGPT affect students' confidence in solving probability math problems, and how is this reflected in their survey responses?
- **Research question 2:** In what way does the use of ChatGPT contribute to students' understanding of key concepts in probability, and how is this reflected in their survey ratings?
- **Research question 3:** How does the perception of challenge in solving probability math problems vary among students before and after using ChatGPT, and what factors may influence this change?
- **Research question 4:** How do the results in the first two survey questionnaires correlate with the impact of ChatGPT on students' self-confidence, understanding, and perception of challenges?
- **Research question 5:** How does the perception of the quality of responses from ChatGPT change among students after use, considering their experience, expectations, and test results?

Participants in this study were third-year students of the Faculty of Philosophy, studying Mathematics and Computer Science, enrolled in the Probability and Statistics course. Participants provided consent to be included in the study. The research was conducted in December 2023.

Results and discussion

The participants were given two tests: a pre-test, and a post-test, each with seven activities divided into three difficulty levels: basic, intermediate, and advanced. ChatGPT was permitted during the

post-test. In addition, the students took part in two surveys: one before and one after using AI. By evaluating survey answers, we hoped to assess the usefulness of ChatGPT as a supplemental instructional tool and identify any improvements or obstacles faced by students.

Table 2. Survey 1 results

SURVEY 1 questions	**Average**
P1: Rate your level of confidence in solving probability mathematics problems. ***1 (Completely unsure) 5 (Completely confident)***	2.4
P2: Rate your understanding of key concepts in probability. ***1 (Poorly understand) 5 (Fully understand)***	3.0
P3: Rate the level of challenge you felt when solving probability mathematics problems. ***1 (Not challenging) 5 (Very challenging)***	3.6

Table 2. Survey 2 results

SURVEY 2 questions	**Average**
Q1: Rate your level of confidence in solving probability mathematics problems using ChatGPT. ***1 (Completely unsure) 5 (Completely confident)***	3.6
Q2: Rate the impact of ChatGPT on your understanding and solving of probability problems. ***1 (No impact) 5 (Significant impact)***	4.0
Q3: Rate the quality of the responses received from ChatGPT. ***1 (Inaccurate) 5 (Completely accurate)***	3.4

By analyzing data collected from two surveys shown in Tables 1 and 2 and administered before and after students interacted with ChatGPT, this study aims to assess changes in students' confidence, understanding of key concepts, and perceptions of challenges in probability problem-solving. Through this analysis, the report seeks to elucidate the impact of AI technologies on students' learning experiences and outcomes in the domain of probability, offering valuable insights for educators and practitioners interested in leveraging such tools to enhance teaching and learning processes. The results of the study revealed a significant increase in students' confidence levels and understanding of key concepts after interacting with ChatGPT. Additionally, students reported feeling less challenged by probability problem-solving tasks, indicating that the AI technology had a positive impact on their learning experiences. These findings suggest that integrating AI technologies like ChatGPT into educational settings can be beneficial for both students and educators, providing new opportunities for enhancing teaching and learning in complex subject areas like probability.

Confidence in solving probability problems

The average confidence rating in Survey 1 (P1) was 2.4, suggesting that students have a modest level of confidence. After employing ChatGPT in Survey 2 (Q1), the average confidence rating rose to 3.6. This considerable rise indicates that students felt more secure answering probability issues after engaging with ChatGPT. The rise in the average self-confidence rating following ChatGPT testing implies that students' involvement with this tool contributed to increased self-confidence. This might be because ChatGPT provided help and feedback during problem resolution, reducing feelings of insecurity.

Understanding key concepts in probability

In Survey 1 (P2), students scored an average of 3 for grasping essential ideas, indicating a modest degree of knowledge. After using ChatGPT in Survey 2 (Q2), the average comprehension rating increased to 4. The higher average knowledge rating following ChatGPT testing suggests that engagement with this technology leads to a better understanding of essential probability concepts. Possible reasons for this include the chance to ask further questions and obtain explanations from ChatGPT, allowing students to expand their knowledge.

Level of challenge in solving mathematical problems in probability

Question P3 (Survey 1) had an average rating of 3.6 for the degree of complexity, suggesting that students regarded the issues to be moderately tough. After employing ChatGPT in Survey 2 (Q3), the average challenge rating dropped marginally to 3.4. While there was a drop, it was less substantial than the improvements in confidence and knowledge. The minor decrease in the level of challenge indicates that, while ChatGPT may have offered some aid, students still had some difficulty in completing probability issues, suggesting that ChatGPT's assistance may not have completely reduced the obstacles they faced. This could be because probability is inherently a challenging subject for many students, and while ChatGPT helped boost confidence and knowledge, it may not have been able to eliminate the complexities of the material. It is possible that further improvements or modifications to the ChatGPT system could help to further reduce the level of challenge for students working on probability problems. Overall, the results suggest that while ChatGPT can be a valuable tool in aiding students with difficult subjects, there may still be room for improvement in terms of reducing the overall difficulty of the material.

Based on the provided responses, we have answered the first three research questions. These findings demonstrate the good influence of ChatGPT on students' confidence and grasp of probability concepts. However, they also state that, while ChatGPT may ameliorate certain issues, it may not eradicate them. Further study might determine how to use best ChatGPT to better meet the needs of students and improve their probability problem-solving learning experiences. Castillo et al., (2023) report that during talks concerning AI tools, the topic "Is ChatGPT a good thing?" had a largely favorable response, with 150 out of the total participants or 69.44% of the respondents agreeing. Furthermore, when asked "Why ChatGPT?", most students cited its benefits; 154 participants, or 71.30% of the answers, mentioned how quick and accurate it was. In addition, 50 students or 23.15% of the total said that ChatGPT's cost-effectiveness was a major influence in their decision to use it. These answers highlight how university students view ChatGPT as helpful in the digital learning process. Comparative responses of students for the first three questions on the survey before and after using ChatGPT are presented in Graph 1. We will address the fourth research question in the following sections.

Graph 1. Compared results of surveys

P1 and Q1 (Self-confidence)

The correlation coefficient between ratings of self-confidence in solving mathematical problems in the first survey and ratings of self-confidence with the assistance of ChatGPT in the second survey is 0.952. This value indicates a very strong positive correlation. This means there is a very strong relationship between ratings of self-confidence in solving mathematical problems in the first survey and ratings of self-confidence with the assistance of ChatGPT in the second survey. In other words, students who had higher self-confidence in solving mathematical problems in the first survey also had higher self-confidence using ChatGPT in the second survey.

P2 and Q2 (Understanding)

The correlation between ratings of understanding key concepts in probability in the first survey and ratings of the impact of ChatGPT on understanding in the second survey is 0.929. This value also indicates a very strong positive correlation. This means there is a very strong relationship between ratings of understanding key concepts in probability in the first survey and ratings of the impact of ChatGPT on understanding in the second survey. In other words, students who had a better understanding of key concepts in probability in the first survey had a greater impact of ChatGPT on their understanding in the second survey.

P3 and Q3 (Challenges)

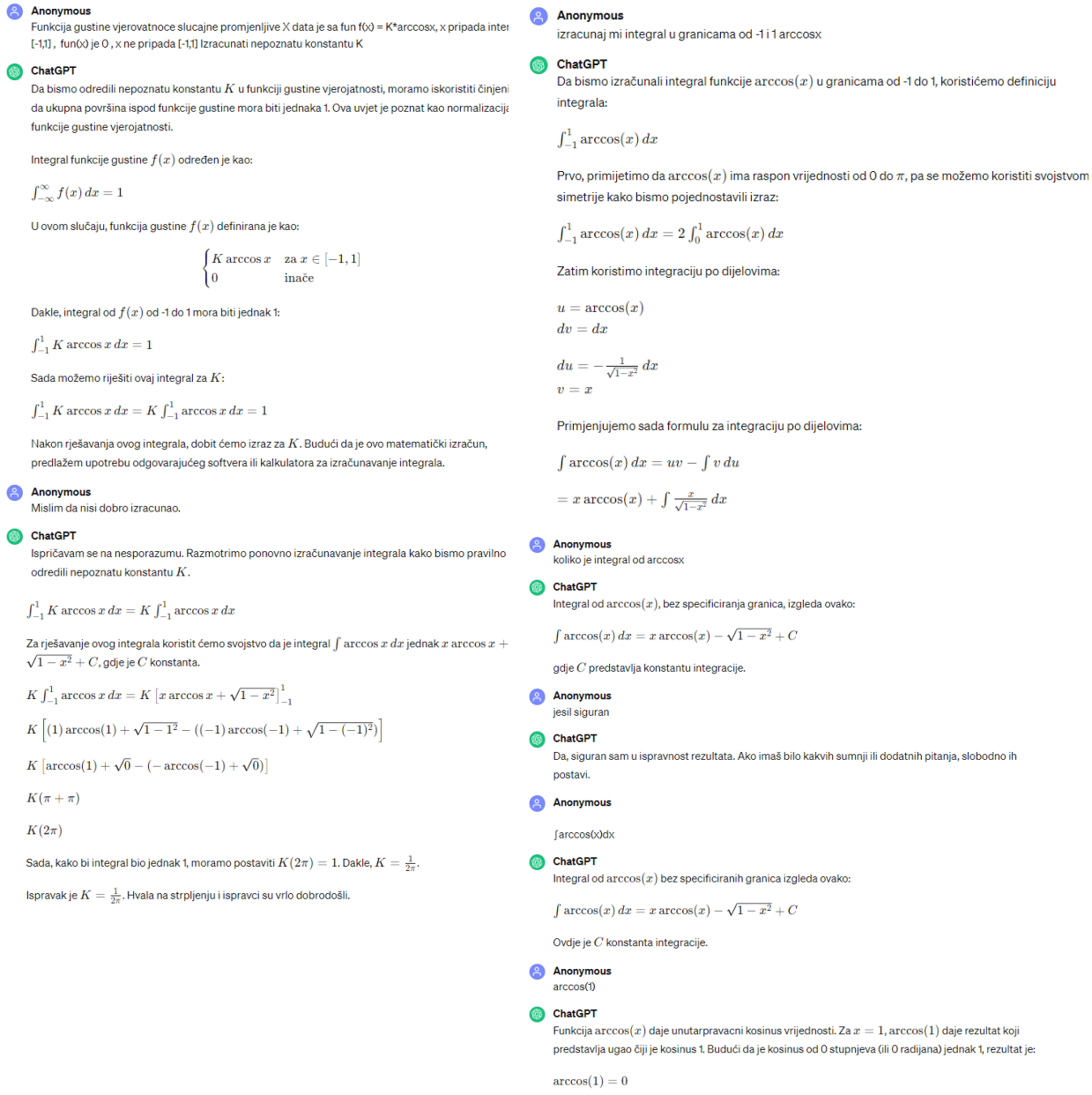
The correlation is -0.202, indicating a very weak negative correlation. This means there is a very weak linear relationship between ratings of the level of challenges in solving mathematical problems in the first survey and ratings of the impact of ChatGPT on challenges in the second survey. The interpretation of negative correlation is that as ratings for the level of challenges in

the first survey increase, ratings for the impact of ChatGPT on challenges in the second survey decrease. However, this relationship is not strong enough to be considered significant.

Analyzing the perception of the quality of responses from ChatGPT among students after use, we will consider a conversation example between two students to better understand this issue to analyze the fifth research question.

As shown in the conversation example between Student 3 and Student 2 (illustrated in Figure 1), students may feel that the responses from ChatGPT did not adequately support their learning or understanding of the material. These results suggest that the perception of response quality from ChatGPT may vary among students and that different factors can influence this perception, including their experience, expectations, and test results.

Figure 1. Example of different question formulation



Anonymous
Funkcija gustine vjerovatnoce slucajne promjenljive X data je sa fun f(x) = K*arccosx, x pripada inter [-1,1] , fun(x) je 0 , x ne pripada [-1,1] Izracunati nepoznatu konstantu K

ChatGPT
Da bismo odredili nepoznatu konstantu K u funkciji gustine vjerojatnosti, moramo iskoristiti činjeni da ukupna površina ispod funkcije gustine mora biti jednaka 1. Ova uvjet je poznat kao normalizacij funkcije gustine vjerojatnosti.

Integral funkcije gustine $f(x)$ određen je kao:

$$\int_{-\infty}^{\infty} f(x)\,dx = 1$$

U ovom slučaju, funkcija gustine $f(x)$ definirana je kao:

$$\begin{cases} K \arccos x & \text{za } x \in [-1,1] \\ 0 & \text{inače} \end{cases}$$

Dakle, integral od $f(x)$ od -1 do 1 mora biti jednak 1:

$$\int_{-1}^{1} K \arccos x\,dx = 1$$

Sada možemo riješiti ovaj integral za K:

$$\int_{-1}^{1} K \arccos x\,dx = K\int_{-1}^{1} \arccos x\,dx = 1$$

Nakon rješavanja ovog integrala, dobit ćemo izraz za K. Budući da je ovo matematički izračun, predlažem upotrebu odgovarajućeg softvera ili kalkulatora za izračunavanje integrala.

Anonymous
Mislim da nisi dobro izracunao.

ChatGPT
Ispričavam se na nesporazumu. Razmotrimo ponovno izračunavanje integrala kako bismo pravilno odredili nepoznatu konstantu K.

$$\int_{-1}^{1} K \arccos x\,dx = K\int_{-1}^{1} \arccos x\,dx$$

Za rješavanje ovog integrala koristit ćemo svojstvo da je integral $\int \arccos x\,dx$ jednak $x\arccos x + \sqrt{1-x^2} + C$, gdje je C konstanta.

$$K\int_{-1}^{1} \arccos x\,dx = K\left[x\arccos x + \sqrt{1-x^2}\right]_{-1}^{1}$$

$$K\left[(1)\arccos(1) + \sqrt{1-1^2} - ((-1)\arccos(-1) + \sqrt{1-(-1)^2})\right]$$

$$K\left[\arccos(1) + \sqrt{0} - (-\arccos(-1) + \sqrt{0})\right]$$

$$K(\pi + \pi)$$

$$K(2\pi)$$

Sada, kako bi integral bio jednak 1, moramo postaviti $K(2\pi) = 1$. Dakle, $K = \frac{1}{2\pi}$.

Ispravak je $K = \frac{1}{2\pi}$. Hvala na strpljenju i ispravci su vrlo dobrodošli.

Anonymous
izracunaj mi integral u granicama od -1 i 1 arccosx

ChatGPT
Da bismo izračunali integral funkcije $\arccos(x)$ u granicama od -1 do 1, koristićemo definiciju integrala:

$$\int_{-1}^{1} \arccos(x)\,dx$$

Prvo, primijetimo da $\arccos(x)$ ima raspon vrijednosti od 0 do π, pa se možemo koristiti svojstvom simetrije kako bismo pojednostavili izraz:

$$\int_{-1}^{1} \arccos(x)\,dx = 2\int_{0}^{1} \arccos(x)\,dx$$

Zatim koristimo integraciju po dijelovima:

$$u = \arccos(x)$$
$$dv = dx$$

$$du = -\frac{1}{\sqrt{1-x^2}}\,dx$$
$$v = x$$

Primjenjujemo sada formulu za integraciju po dijelovima:

$$\int \arccos(x)\,dx = uv - \int v\,du$$

$$= x\arccos(x) + \int \frac{x}{\sqrt{1-x^2}}\,dx$$

Anonymous
koliko je integral od arccosx

ChatGPT
Integral od $\arccos(x)$, bez specificiranja granica, izgleda ovako:

$$\int \arccos(x)\,dx = x\arccos(x) - \sqrt{1-x^2} + C$$

gdje C predstavlja konstantu integracije.

Anonymous
jesil siguran

ChatGPT
Da, siguran sam u ispravnost rezultata. Ako imaš bilo kakvih sumnji ili dodatnih pitanja, slobodno ih postavi.

Anonymous
∫arccos(x)dx

ChatGPT
Integral od $\arccos(x)$ bez specificiranih granica izgleda ovako:

$$\int \arccos(x)\,dx = x\arccos(x) - \sqrt{1-x^2} + C$$

Ovdje je C konstanta integracije.

Anonymous
arccos(1)

ChatGPT
Funkcija $\arccos(x)$ daje unutarpravacni kosinus vrijednosti. Za $x = 1$, $\arccos(1)$ daje rezultat koji predstavlja ugao čiji je kosinus 1. Budući da je kosinus od 0 stupnjeva (ili 0 radijana) jednak 1, rezultat je:

$$\arccos(1) = 0$$

One possible reason for dissatisfaction with the quality of responses is a lack of precision or relevance in the answers. It's possible that the responses were not detailed enough or were incomplete, failing to meet the students' expectations. Additionally, ChatGPT may not have provided sufficiently deep or complex answers to meet the student's needs, especially if the questions were complex or demanding.

Furthermore, each student's subjective standards can influence their dissatisfaction with the quality of the responses. What one student considers unacceptable may be acceptable to another, further complicating the assessment of response quality.

Finally, it's important to note that while ChatGPT can provide a wide range of information, there are limitations to its ability to respond adequately all questions, especially if the questions are imprecise or unclear. Therefore, students' dissatisfaction may result from shortcomings in the questions posed or expectations that are too high relative to the capabilities of the system itself.

Considering all the factors mentioned, the perception of the quality of responses from ChatGPT can significantly differ among students, and the feeling of dissatisfaction can often be attributed to a combination of various factors, including the quality of questions, expectations, and experience with the system.

As the use of AI in education continues to grow, it will be crucial for educators to stay informed and adapt their teaching practices accordingly to ensure that students are receiving the best possible learning experience. According to Sullivan et al. (2023), the introduction of ChatGPT has generated a great deal of discussion in higher education in recent years. Some have voiced serious worries about academic integrity, even as they defend its ability to improve student learning. Even with the continuous discussion, there is still a notable dearth of scholarly works devoted to examining the applications of ChatGPT and related generative AI technologies in learning environments (Sulivan et al., 2023). This gap in research highlights the need for further exploration into how AI tools like ChatGPT can enhance student learning outcomes. By delving deeper into the potential benefits and drawbacks of these technologies, educators and researchers can better understand how to effectively integrate them into the classroom.

The example of Student 3 illustrates a situation where a properly posed question resulted in a clear and appropriate response from ChatGPT. On the other hand, Student 2 did not formulate their question adequately, resulting in an ambiguous and unclear response. This difference in results may indicate the importance of precision and clarity in asking questions to ensure that ChatGPT provides answers that meet users' needs. Student 2 exhibited a partial understanding of the solution to the given problem but could not complete the solution independently. It becomes evident that ChatGPT cannot function as a standalone tool; rather, for optimal efficacy, the user in this instance, the student must possess a comprehensive grasp of the subject matter and be capable of discerning whether the solution provided aligns with their requirements. Regrettably, in the case of Student

2, such discernment was lacking, as they struggled to interpret the response furnished by ChatGPT. Moreover, it is imperative to acknowledge that ChatGPT is susceptible to errors, necessitating the user's ability to critically evaluate the legitimacy of AI-generated outcomes and intervene accordingly. As per Rathod (2023), ChatGPT is an invaluable pedagogical instrument for educators and learners alike. A thorough investigation offers valuable perspectives on the potential benefits and obstacles of incorporating ChatGPT into the classroom. It indicates that this is because ChatGPT makes use of generative artificial intelligence, which is not always reliable and can generate inaccurate or nonsensical data. As a result, caution must be used while using these technologies, and regulations for their appropriate usage should be thought out (Rathod, 2023).
These results suggest that students' subjective perceptions of using the tool may vary and may affect their perception of their own abilities and motivation.

Conclusion

Taken up, this study's findings offer important new perspectives on how ChatGPT affects students' self-assurance when tackling probability-based arithmetic problems. Several important conclusions have been drawn from the examination of survey responses, and correlation studies. Overall, the results point to ChatGPT having a good impact on students' confidence, comprehension of important ideas, and sense of difficulty when it comes to answering probability problems. The study revealed that after using ChatGPT, students' confidence and comprehension of important ideas significantly increased.

Taking into account all of the presented findings and analyses, we can conclude that incorporating AI technologies such as ChatGPT into educational settings can benefit both students and teachers. This technology opens up new opportunities to improve teaching and learning processes in complex subjects like probability. While ChatGPT can help with self-confidence and understanding of key concepts, it has some limitations in terms of answering all questions adequately. The findings show that students' perceptions of the quality of ChatGPT responses can differ. This perception is influenced by a variety of factors, including experience, expectations, and test results. While some students were satisfied with the quality of their responses, others felt that the answers did not sufficiently support their learning or understanding.
Teachers may more effectively include ChatGPT into their lesson plans and assist students in their learning process by having a deeper grasp of the needs and experiences of their students with the

platform. In future research, we intend to investigate the relationship between motivation and self-confidence with success in probability problem-solving to better understand how ChatGPT affects students' learning and motivation.

References

1. Ausat, A., Massang, B., Efendi, M., Nofirman, N., & Riady, Y. (2023). Can Chat GPT Replace the Role of the Teacher in the Classroom: A Fundamental Analysis. *Journal on Education*, *5*(4), 16100-16106. https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2745
2. Castillo, A. G. R., Silva, G. J. S., Arocutipa, J. P. F., Berrios, H. Q., Rodriguez, M. A. M., Reyes, G. Y., ... & Arias-Gonzales, J. L. (2023). Effect of Chat GPT on the digitized learning process of university students. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, *33*, 1-15. https://doi.org/10.59670/jns.v33i.411
3. Chew, P. (2023). Overcoming Limitation In Chat GPT With Future Knowledge [Continuous Calculation Of Symmetric Quadratic Root Functions Starting From Low-Order Functions] (August 19, 2023). Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=4545615 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4545615
4. Dao, X. Q., & Lê, N. H. (2023, June 9). Investigating the Effectiveness of ChatGPT in Mathematical Reasoning and Problem Solving: Evidence From the Vietnamese National High School Graduation Examination. arXiv (Cornell University). Retrieved October 22, 2023, from https://arxiv.org/abs/2306.06331
5. Firat, M. (2023, January 12). How Chat GPT Can Transform Autodidactic Experiences and Open Education?. https://doi.org/10.31219/osf.io/9ge8m
6. Rathod, K. (2023). A Review of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. I*ndian Scientific Journal Of Research In Engineering And Management.* Retrieved October 22, 2023, from https://doi.org/10.55041/ijsrem24976
7. Yu, H. (2023). Reflection on whether Chat GPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology*, *14*(1181712). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1181712
8. Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, *6*(1), 1-10. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17

9. Singh H, Tayarani-Najaran M-H, Yaqoob M. Exploring Computer Science Students' Perception of ChatGPT in Higher Education: *A Descriptive and Correlation Study. Education Sciences. 2023; 13*(9):924. https://doi.org/10.3390/educsci13090924
10. Syed Ghazanfer Abbas, Muhammad Ehsan, Dr. Gulnaz Akbar, Adeela Rehman, Haleema Bibi, & Zohaib Hassan Sian. (2023). EFFECTS OF CHATGPT INTEGRATION AS AN ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOL FOR EDUCATION AND RESEARCH: AN EXPLORATORY SURVEY AT THE UNIVERSITY LEVEL. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, *20*(2), 1993-2017. Retrieved from https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/11993

POVEĆANJE SAMOPOUZDANJA I RAZUMIJEVANJA VJEROVATNOĆE KOD STUDENATA KROZ KORIŠTENJE CHATGPT-A: ANALIZA UTJECAJA VJEŠTAČKE INTELIGENCIJE NA ISKUSTVA UČENJA

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je istražiti utjecaje ChatGPT-a na proces učenja i akademski uspjeh u oblasti vjerovatnoće. Za učešće su odabrani studenti studijskog programa matematika i informatika. Data su im dva testa, pre-test i post-test, koji su bili dizajnirani da ocijene njihovu sposobnost u rješavanju problema vjerovatnoće. Upotreba ChatGPT-a bila je dozvoljena tokom post-testa.

Kako bi se dobio uvid u dojmove studenata o njihovom iskustvu učenja s ChatGPT-om, sprovedene su dvije odvojene ankete. Ove ankete imale su za cilj procijeniti nivoe samopouzdanja studenata, njihovo razumijevanje koncepata vjerovatnoće i percipirani nivo izazova tokom aktivnosti rješavanja problema. Rezultati ovog istraživanja otkrili su značajna poboljšanja kako u samopouzdanju tako i u razumijevanju koncepata vjerovatnoće među studentima nakon uvođenja asistencije ChatGPT-a. Kvalitativni podaci dobijeni iz anketa dalje su potvrdili ova otkrića, ukazujući na pozitivni pomak u percepciji sposobnosti studenata i razumijevanju predmeta. Zanimljivo je da, uprkos ovim poboljšanjima, nivo izazova koji su studenti percipirali tokom aktivnosti rješavanja problema nije pokazao značajnu promjenu. To bi se moglo pripisati samoj složenosti problema vjerovatnoće, koji često zahtijevaju duboko razumijevanje osnovnih matematičkih principa i možda ne mogu biti u potpunosti eliminisani samo vanjskom asistencijom. Na kraju, ovo istraživanje pruža vrijedne uvide u potencijalne koristi integracije AI alata poput ChatGPT-a u obrazovno okruženje, posebno u olakšavanju učenja te poboljšanju akademskih rezultata studenata u kompleksnim oblastima poput teorije vjerovatnoće.

Ključne riječi: *ChatGPT, vjerovatnoća, rješavanje problema, obrazovanje, uspjeh.*

UDK 372.3:502/504
Stručni rad

Emili Šegon

EDUKACIJA ZA 21. STOLJEĆE: POVRATAK PRIRODI – ULOGA ODGOJITELJA

Sažetak

Vrijednosti koje djeca stječu u ranom djetinjstvu često oblikuju njihov životni put, stoga je ključno usmjeriti pažnju na odgojno-obrazovne strategije koje promiču povezanost djeteta s prirodom. Priroda je izvor bogatih iskustava koja djeci pruža priliku za educiranje i razvoj na sveobuhvatan način. Boravak u prirodi potiče tjelesnu aktivnost, kreativnost, kognitivni razvoj, emocionalnu regulaciju i izgradnju odnosa. Ovaj rad istražuje teorijska polazišta o djetetu i okolišu, prateći dijete iz aspekta istraživača te analizirajući utjecaj prirode na razvoj i zdravlje djeteta. S posebnim naglaskom na edukaciju 21. stoljeća, istraživanje ima za cilj prema uzorku odgojitelja odrediti ulogu i utjecaj u stvaranju povezanosti djeteta s prirodom te promicanju zdravih životnih navika. U istraživanju je sudjelovalo 150 odgojitelja predškolske dobi iz Republike Hrvatske. Rezultati pokazuju svijest odgojitelja o ključnoj ulozi u razvijanju povezanosti djeteta s prirodom, gdje je 70,7 % (N=106) prepoznalo tu odgovornost. Paralelno, zabilježen je i daljnji interes djece za aktivnostima „na zraku" potvrđeno od strane 76,6 % (N=115) odgojitelja. Unatoč prepoznatim prednostima, ključni ograničavajući faktori za aktivnosti u prirodi je veliki broj djece u skupinama i struktura radnog vremena odgojitelja.

Ključne riječi: *Dijete istraživač, edukacija, priroda, predškolska djeca, 21. stoljeće*

UVOD

Igra, kao temeljni element djetinjstva, često se percipira kao prostor bezbrižne zabave i neformalnog učenja. No, ona je mnogo više od toga. Igra je često prva interakcija djeteta s svijetom oko sebe, ključna faza u razvoju njegovih sposobnosti i razumijevanja. Kroz igru, djeca ne samo što istražuju materijalni svijet i odnose među objektima, već i oblikuju svoje stavove, vrijednosti i identitet. Upravo je u tom kontekstu važno promatrati ulogu igre u ekološkom odgoju i obrazovanju djece.

Neupitno je da igra ima ključnu ulogu posrednika u odgoju i obrazovanju djece mlađe dobi, a odgojitelj je nezaobilazan za uspostavljanje komunikacije djeteta s okolišem te buđenje interesa za ekološke aktivnosti djece (Uzelac, 1993). Igra jest preduvjet, ali nije i jamstvo da će dijete koje se mnogo igra automatski postati ekološki osviješteno, jer je to dugotrajan proces. Odgoj i obrazovanje potiču dječju aktivnost, kreativnost, samostalnost, suradnju i slobodu iznošenja osobnih ekoloških viđenja i uvjerenja, pritom omogućavajući susret s različitim ekološkim ponašanjem i mišljenjem te razvijajući ekološku kritičnost i stvaralaštvo, što dovodi do pojedinca koji će se zalagati za okoliš (Uzelac i Starčević, 1999).

S psihološkog gledišta, prepoznato je da djeca imaju osnovne potrebe koje treba zadovoljiti kako bi uspješno obavljala određene zadatke (Lane i Rossow, 1993, prema Uzelac i Starčević, 1999). Kvalitetni poticaji, prilagođeni individualnim potrebama djeteta i uzrastu, imaju ključnu ulogu u poticanju djetetovog interesa za ekološke aktivnosti. Razumijevanje i poštovanje jedinstvenih interesa svakog djeteta su bitni za razvoj njihove povezanosti s prirodom. Prirodno okruženje potiče istraživačke aktivnosti, koje su važne za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti tumačenja ekoloških informacija.

Međutim, istraživanja u području edukacije pokazuju da samo stjecanje znanja nije dovoljno za oblikovanje stavova i vrijednosnih sustava kod pojedinca, što je ključno za donošenje odgovarajućih odluka i ponašanje (Deverney, Garašić i Vučić, 2001). Znanje se formira pod utjecajem društvenih skupina kojima pripadamo, što često dovodi do površnog razumijevanja činjenica. Ipak, važnost stjecanja temeljnog znanja nije umanjena jer je ključno za razumijevanje događaja i procesa u okolišu i društvu. Zaštita okoliša i promicanje održivog razvoja zahtijeva dublje razumijevanje temeljnih činjenica.

ZAKONSKA REGULATIVA

Konvencija o pravima djeteta, prema članku 24. (UNICEF, 2023), naglašava važnost osiguranja čistog i zdravog okoliša za svako dijete i čovjeka, što je ključno za harmoničan rast i razvoj. Ovo se može postići putem efikasnog ekološkog odgoja i obrazovanja od najranije dobi. Edukacija igra ključnu ulogu u osiguravanju ovog prava, budući da odgojitelji imaju privilegiju oblikovanja svijesti djece u ranoj dobi, kada su ona najotvorenija za učenje i razvoj. Posebno je važno u predškolskoj dobi poticati ljubav prema prirodi i prenositi humanističke vrijednosti jer to snažno utječe na razvoj ekološke svijesti kod djece. Prve ekološke spoznaje i vrijednosti stjecane u ovom razdoblju imaju dugoročni utjecaj na ekološku osviještenost i ponašanje djece u budućnosti.

Vezujući se na *Zakon o zaštiti okoliša Republike Hrvatske* (2013) održivi razvitak definira se na sljedeći način „gospodarski i socijalni razvitak društva koji u zadovoljavanju potreba današnjeg naraštaja uvažava iste mogućnosti zadovoljavanja potreba idućih naraštaja, te omogućuje dugoročno očuvanje kakvoće okoliša, biološke raznolikosti i krajobraza“ (Hrvatski sabor, 2013).

U *Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi* (1997) uključeni su ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja za okoliš primjereni svim razvojnim ciljevima djece. Time se polazi od temeljnih potreba djeteta i njegovih specifičnih razvojnih osobina i interesa. Kao ključno istaknuto je načelo životnosti i doživljaja kao i razvoja osjećaja pripadnosti društvenom i prirodnom okolišu. Poticanjem djece na zajednički dogovor i djelovanje, ohrabruje ih se za aktivno sudjelovanje u svim aspektima života, za uočavanje i rješavanje problema te slavljenja zajedničkog uspjeha.

S druge strane, *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) usmjeren je osiguranju dobrobiti za dijete što podrazumijeva planiranje i organiziranje odgojno--obrazovnog procesa. Upravo se važnost boravka djece na otvorenom može iščitati jedino u kontekstu osobne, emocionalne i tjelesne dobrobiti djeteta gdje se ističe značaj otvorenosti djeteta prema svijetu oko sebe i novim iskustvima. S druge strane, u nastavku dokumenta potiče se i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje u koje se svrstava i prirodoslovna kompetencija. Pritom se naglašava kako je za razvoj prirodoslovne kompetencije dijete potrebno poticati na postavljanje pitanja, istraživanje, otkrivanje i zaključivanje o

zakonitostima u svijetu prirode te poticati primjenu prirodoslovnog znanja u svakodnevnom životu. Kroz stvaranje poticajnog prostorno-materijalnog okruženja u vrtiću, dokument promiče organizacijske uvjete koji omogućuju istraživanje različitih fenomena, stjecanje raznovrsnih iskustava, znanja i razumijevanja. Iz ovakvog pristupa može se iščitati važnost prirodnog okoliša kao prostora za istraživanje i aktivno učenje, no nigdje nije naveden u takvom obliku i zapravo spominje se tek u kontekstu kurikuluma vrtića i kulturnog okvira vrtića što dovodi do razlika u pristupu.

ODGOJITELJ KAO UZOR

Autori Renz-Polster i Hüther (2017) navode kako su mnoga istraživanja i eksperimenti koristeći nove postupke (poput automatskog vrednovanja kontakata očiju) došla do zaključka kako i djeca sudjeluju u odabiru njihovog „uzora“. Odrasle osobe mogu nametnuti uzor koji je po njihovom mišljenju ispravan, no djeca odabiru i prihvaćaju onaj uzor koji zadovoljava određene uvjete. Uzor mora predstavljati harmoničan odnos i pritom izazvati „emocionalno pozitivnu konotaciju“. Odnosno, osnovni preduvjet da od primjera osoba postane uzor i da njihovo ponašanje ima izravan utjecaj na djecu je vjerovanje u ono što čine te oduševljenje s provedenim postupcima (Renz-Polster i Hüther, 2017). Autori ističu primjer pokusa s povrćem na stolu kako bi ilustrirali da će djeca lakše prihvatiti isprobavanje novog povrća ako vide druge koji uživaju u njegovu konzumiranju, nego samo ako im roditelji govore da je ukusno. Zaključak koji se nameće jest da roditelji, i stoga i odgojitelji, postaju uzori djeci ne samo svojom službenom dužnošću, već prije svega svojom autentičnošću u djelovanju (Renz-Polster i Hüther, 2017).

S druge strane, autorica Petrović-Sočo (1999) govori da jedino u trenutku shvaćanja osobne uloge i vlastitog utjecaja na zdraviji svijet dolazimo do razumijevanja važnosti ekološkog odgoja. Navodi da je potrebno znati i razumjeti kako naše odluke i postupci djeluju na sva živa bića koja nas okružuju. „Kao odgojitelji odgovorni smo razvijati u djece svijest o povezanosti njih sami s prirodnim i proizvedenim okolišem i usađivati im osjetljivost koja će uroditi zadovoljstvom i koristit danas i omogućiti im da u kasnijoj dobi izrade jasniji pogled na fenomen života, začuđujuće mogućnosti njegova održavanja te se odužiti odgovornim odnosom prema njemu“ (Rogers Fortson, Reiff 1994, prema Petrović-Sočo 1999:43). Samim radnim mjestom odgojitelja dobivamo veliku predispoziciju postati uzor djeci, no naša je zadaća da postanemo vrijedni te uloge. Također,

samim statusom „uzora“ dobiva se odgovornost i moć utjecaja na povezivanje djeteta s prirodom koja ga okružuje te da pritom postupa empatično i s poštovanjem.

UTJECAJ PRIRODE NA RAZVOJ

Renz-Polster i Hüther (2017:33) sugeriraju da priroda pruža idealno okruženje za razvoj djece prilagođeno njihovim potrebama. Ona nudi iskustveni svijet u kojem djeca mogu razvijati svoja jedra i uhvatiti potrebni vjetar za rast. U prirodi, djeca mogu djelovati, organizirati se i graditi na vlastitim temeljima. Boravak na otvorenom i interakcija s prirodom potiču povezanost s prirodom te bolje i dugotrajnije učenje i razvoj osjetljivosti prema okolišu (Lujić, 2020). Za osiguranje zdravog fizičkog, emocionalnog i socijalnog razvoja, djeca trebaju jednaku količinu kretanja i vremena provedenog na otvorenom kao i nekada. Priroda ostaje ključna za djecu jer potiče njihovu znatiželju i istraživački duh. Njihova početna istraživanja često počinju s prvim pokretima u prostoru, pri čemu vanjska okruženja intenziviraju njihova iskustva. Tijekom slobodne igre, djeca često koriste prastare motive, pri čemu ih prirodni elementi poput vatre, vode, zemlje i zraka konstantno privlače. Kroz igru, djeca preuzimaju rizike, uče, vježbaju i često stavljaju igru ispred osnovnih potreba poput gladi i žeđi. Znanstvenici tvrde da igra ne samo jača fizičke sposobnosti, fine motoričke vještine i korištenje osjetila, već potiče i intuitivno razumijevanje prirodnih znanosti. Dodatno, istraživanja Herberta Ginsburga pokazuju da djeca više od polovice slobodnog vremena provode istražujući obrasce, oblike, brojeve i sortirajući predmete, što dovodi do temeljnog razumijevanja prirodnih pojmova. Promatranja na igralištima pokazuju da se djeca često gravitiraju prema neuređenim područjima poput hrpa zemlje ili grmlja, tražeći samoću kako bi otkrili i krenuli u avanture (Renz-Polster i Hüther, 2017). Suvremeno obrazovanje naglašava važnost uključivanja djece u istraživačke aktivnosti. Ovakav pristup potiče djecu da istražuju svijet oko sebe, stvarajući vlastito razumijevanje, razvijajući istraživačke vještine te šireći spektar drugih korisnih vještina poput samoregulacije učenja, komunikacije i suradnje u grupi (Ristić Dedić, 2013).

Renz-Polster i Hüther (2017) ističu četiri izvora dječjeg razvoja: neposrednost, sloboda, otpornost i povezanost:

- Djeca prvo istražuju svijet putem osjetila, što im omogućuje da postanu svjesni sebe. Kroz igru, djeca stvaraju **neposredna iskustva** koja oblikuju njihovo tjelesno i spoznajno razumijevanje svijeta. Priroda, s bogatstvom svojih podražaja, pruža sigurnost i uzbuđenje.

- **Sloboda u igri** u prirodi omogućuje djeci osjećaj autonomije i učinkovitosti. Igra je ozbiljna aktivnost za djecu, gdje istražuju, uče i iskušavaju granice. Iako se ističe važnost istraživanja i stvaranja novih spoznaja, također je potrebna i kontinuitet te poznata okruženja radi osjećaja sigurnosti. Djeca trebaju potpunu slobodu i organizaciju kako bi istraživala prirodu i izgrađivala svoj identitet.
- **Otpornost** se razvija kroz izazove s kojima se djeca suočavaju u prirodi. Pretjerana briga o sigurnosti može ograničiti slobodu dječje igre i spriječiti važna iskustva u razvoju. Priroda potiče djecu da se prilagode okolišu i upravljaju svojim tijelom i emocijama, što ih čini samostalnijima i otpornijima.
- **Povezanost** se očituje kroz odnose koje djeca grade s okolinom i drugim ljudima. Priroda pruža priliku za interakciju s različitim elementima okoliša i susret s nepoznatim osobama. Kroz igru u prirodi, djeca razvijaju komunikacijske vještine, surađuju i uče toleranciji. Osim međuljudskih odnosa, priroda potiče i povezanost s biljkama, životinjama, mirisima i zvukovima, stvarajući tako jedinstvena i značajna iskustva (Renz-Polster i Hüther, 2017).

ISTRAŽIVANJE

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je prema uzorku odgojitelja odrediti ulogu i utjecaj u stvaranju povezanosti djeteta s prirodom i stvaranju zdravih životnih navika kod djeteta.

Uzorak istraživanja

Sudionike istraživanja činili su odgojitelji djece predškolske dobi na području Republike Hrvatske (N=150). Istraživanje je provedeno pomoću Google obrasca čija je poveznica podijeljena putem društvene mreže Facebook i to u tri grupe *Odgojitelji i odgojitelji pripravnici, Odgojitelji predškolske djece* i *Odgojitelji*. Prije same objave bilo je potrebno pričekati pregled i odobrenje administratora grupe. Želimo istaknuti da pojmovi koji se koriste u ovome radu, a koji imaju rodni značaj, bez obzira na to koriste li se u ženskom ili muškom rodu, na jednak način obuhvaćaju sve rodove.

Metode, postupci i instrumenti istraživanja

Postupak koji se koristio za prikupljanje podataka i dobivanje rezultata je Google obrazac (upitnik) koji se sastojao od četiri nezavisne varijable (spol, godine radnog staža u predškolskoj ustanovi, trenutna dobna skupina djece, brojnost djece u skupini), jednog pitanja višestrukog

odabira, dva pitanja otvorenog tipa te četiri tvrdnje temeljene na skali procjene Likertovog tipa gdje su ponuđeni odgovori, a odgojitelji su se trebali opredijeliti za jedan od njih koji najviše odgovara njihovom promišljanju i stavu. Prilikom provedbe samog istraživanja u cijelosti je poštivan etički kodeks. Odgojiteljima su u uvodnom djelu dane upute o načinu popunjavanja upitnika, objasnilo im se da će dobiveni podaci biti korišteni isključivo u znanstvene svrhe, zajamčena im je anonimnost i mogućnost odustanka od daljnjeg davanja odgovora.

Anketni upitnik ispunilo je ukupno 150 odgojitelja djece predškolske dobi. S obzirom na spol u istraživanju je sudjelovalo 142 (94,7%) sudionika ženskog i 7 (4,7%) sudionika muškog roda te jedan ispitanik koji se nije izjasnio.

Sljedeće interesno područje su godine radnog staža odgojitelja u predškolskoj ustanovi. Dobiveni podaci prikazuju kako je najveći broj sudionika istraživanja zaposleno u predškolskim ustanovama manje od 6 godina (N=62; 41,2%), slijede sudionici sa stažom od 6 do 11 godina (N=35, 23,3%). S druge strane, nije zastupljen niti jedan sudionik s radnim stažom većim od 30 godina (Tablica 1).

Tablica 1. Radni staž sudionika istraživanja

Godine radnog staža	*f*	*%*
Manje od 6 godina	62	41,2
Od 6 do 11 godina	35	23,3
Više od 11 do 15 godina	18	12,0
Više od 15 do 20 godina	14	9,3
Više od 20 do 25 godina	13	8,7
Od 25 do 30 godina	8	5,3
Više od 30	0	0,0
Ukupno:	150	100,0

Odgojitelji koji su sudjelovali razlikuju se po dobnoj skupini djece s kojom rade, u jasličkoj skupini (N=38; 25,2%), mješovitoj dobnoj skupini (N=55; 36,7%), vrtićkoj skupini (N=37; 24,7%) i predškolskoj skupini (N=18; 12%) te posebnoj skupini djece s autizmom (N=1; 0,7%) i skupini djece s teškoćama u razvoju (N=1; 0,7%) (Tablica 2).

Tablica 2. Raspored sudionika istraživanja s obzirom na dobnu skupinu djece

Dobna skupina djece	*f*	%
Jaslička skupina	38	25,2
Mješovita dobna skupina	55	36,7
Vrtićka skupina	37	24,7
Predškolska skupina	18	12,0
Posebna skupina djece s autizmom	1	0,7
Skupina djece s teškoćama u razvoju	1	0,7
Ukupno:	150	100,0

Također, razlikuju se po broju djece u skupini. Najveći broj sudionika istraživanja izjasnio se da radi u skupini u rasponu od 16 do 21 djeteta (N=51; 34%), zatim brojnosti od 22 do 27 djece (N=49; 32,7%), skupini od 11 do 15 djece (N=37; 24,6%), skupini u kojoj se nalazi više od 28 djece (N=9; 6%) i najmanje sudionika radi u skupinama u kojem se nalazi manje od 10 djece (N=4; 2,7%) (Tablica 3).

Tablica 3. Raspored sudionika istraživanja s obzirom na brojnost djece u skupini

Brojnost djece u skupini	*f*	%
Manje od 10	4	2,7
Od 11 do 15	37	24,6
Od 16 do 21	51	34,0
Od 22 do 27	49	32,7
Više od 28	9	6,0
Ukupno:	150	100,0

Obrada podataka

Podaci dobiveni u ovome istraživanju obrađeni su uporabom statističkog paketa IBM SPSS 24.0 Standard Campus Edition (SPSS ID: 729357 20. 5. 2016).

S tvrdnjom koja glasi „u slobodno vrijeme provodim dovoljno vremena u prirodi“ u potpunosti se složilo 29 (19,3%) sudionika i odgovor slažem se odabralo je 46 (30,7%) sudionika. U potpunosti se ne slaže 7 (4,7%) sudionika istraživanja, dok čak 40 (26,6%) sudionika nema određenog mišljenja o istome. Za navedenu tvrdnju aritmetička sredina iznosi 3,41, a standardna devijacija je u iznosu 1,136 (Tablica 4).

Tablica 4. Rezultati ovisni o tvrdnji o provođenju slobodnog vremena u prirodi

U slobodno vrijeme provodim dovoljno vremena u prirodi.	*f*	%	*M* *SD*
U potpunosti se ne slažem	7	4,7	3,41
Ne slažem se	28	18,7	1,136
Nemam određenog mišljenja	40	26,6	
Slažem se	46	30,7	
U potpunosti se slažem	29	19,3	
Ukupno:	150	100,0	

Na pitanje koliko vremena tjedno osobno provode vrijeme u šetnji, rekreaciji, vožnji bicikla i slično odgovorili su svi odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju. Prema dobivenim rezultatima aritmetička sredina iznosi 2,69, a standardna devijacije je 1,237. Rezultati pokazuju da najveći broj odgojitelja provodi u prirodi i/ili su tjelesni aktivni do 4 sata tjedno (N=46; 30,7%), a značajan broj sudionika provodi do 6 sati tjedno (N=40; 26,7%). Do 8 sati tjedno provodi 20 (13,3%) sudionika, a tek 17 (11,3%) sudionika provodi više od 8 sati tjedno. S druge strane, čak 27 (18%) sudionika odgovorilo je da osobno provodi u prirodi, šetnji, rekreaciji, vožnji bicikla i slično manje od 2 sata tjedno (Tablica 5). Pritom se nameće pitanje mogu li odgojitelji koji i sami

ne prakticiraju odlazak u prirodu i ne shvaćaju njezinu dobrobit i značaj utjecati na povezivanje djeteta s prirodom koja ga okružuje te da pritom postupa empatično i s poštovanjem?

Tablica 5. Sudionici ovisno o količini provedenog vremena u prirodi/tjelesnoj aktivnosti

Vrijeme provedeno u prirodi/ tjelesnoj aktivnosti u tjednu	*f*	*%*	*M* *SD*
Manje od 2 sata tjedno	27	18,0	2,69
Do 4 sata tjedno	46	30,7	1,237
Do 6 sati tjedno	40	26,7	
Do 8 sati tjedno	20	13,3	
Više od 8 sati tjedno	17	11,3	
Ukupno:	150	100,0	

Na provođenje i/ili neprovođenje vremena na vanjskom prostoru zasigurno veliki utjecaj imaju ograničavajući faktori kao što su veliki broj djece, strah od ozljeda, blizina prometnica i stavovi roditelja djece iz skupine. Postavlja se pitanje koji od navedenih ograničavajućih faktora najviše sprječava odgojitelje da planiraju i realiziraju veći broj aktivnosti i sati provedenih u prirodi. Svi sudionici istraživanja odgovorili su na navedeno pitanje (Tablica 6).

Tablica 6. Deskriptivni podaci za navedene tvrdnje - ograničavajući faktori

	N	*M*	*SD*
Veliki broj djece	150	3,79	1,431
Strah od ozljeda	150	2,40	1,311
Blizina prometnica	150	2,69	1,347
Stavovi roditelja	150	2,67	1,436

Najveći broj sudionika u istraživanju u potpunosti se slaže (N=71; 47,3%) i slaže se (N=33; 22%) da je veliki broj djece ograničavajući faktor. S druge strane, s navedenom tvrdnjom ne slaže

se 34 (22,7%) sudionika i u potpunosti se ne slaže 12 (8%) sudionika (Tablica 7). Aritmetička sredina iznosi 3,79, a standardna devijacija 1,431.

Tablica 7. Ograničavajući faktor – veliki broj djece

Veliki broj djece	*f*	*%*
u potpunosti se ne slažem	12	8,0
ne slažem se	34	22,7
slažem se	33	22,0
u potpunosti se slažem	71	47,3
Ukupno:	150	100,0

S tvrdnjom da je strah od ozljeda ograničavajući faktor za provođenje vremena u prirodi s djecom u potpunosti se ne slaže 38 (25,3%) sudionika i ne slaže se gotovo polovica sudionika istraživanja (N=72; 48%). S navedenom tvrdnjom slaže se 24 (16%) sudionika, a u potpunosti se slaže tek 16 (10,7%) sudionika istraživanja (Tablica 8). Pri čemu dolazimo do zaključka da je za sudionike istraživanja strah od ozljeda po mišljenju većine manje presudan ograničavajući faktor. U pitanju sa slobodnim odgovorima u nekoliko se navrata javlja mišljenje odgojitelja da se ozljede mogu dogoditi i na vanjskom i na unutarnjem prostoru te da o tome pokušavaju ne razmišljati i poduzeti sve što je u njihovoj moći da se iste ne dogode, ali nekad ih je nemoguće spriječiti. Isto tako, aritmetička sredina iznosi 2,40, dok je standardna devijacija u iznosu od 1,311.

Tablica 8. Ograničavajući faktor – strah od ozljeda

Strah od ozljeda	*f*	*%*
u potpunosti se ne slažem	38	25,3
ne slažem se	72	48,0
slažem se	24	16,0
u potpunosti se slažem	16	10,7
Ukupno:	150	100,0

Odgovori za blizinu prometnice promatrajući aritmetičku sredinu iznose 2,69, dok standardna devijacija iznosi 1,347. Da je blizina prometnica ograničavajući faktor u potpunosti se složilo 20 (13,3%) sudionika i složilo se 34 (22,7%) sudionika istraživanja. No, s navedenom tvrdnjom u potpunosti se ne slaže 25 (16,7%) sudionika i ne slaže se 71 (47,3%) sudionika istraživanja. Ponovno, prema dobivenim rezultatima zaključuje se kako blizina prometnica za većinu odgojitelja, odnosno sudionika istraživanja, ne predstavlja ograničavajući faktor za odlazak izvan dvorišta vrtića (Tablica 9).

Tablica 9. Ograničavajući faktor – blizina prometnica

Blizina prometnica	*f*	*%*
u potpunosti se ne slažem	25	16,7
ne slažem se	71	47,3
slažem se	34	22,7
u potpunosti se slažem	20	13,3
Ukupno:	150	100,0

Da su stavovi roditelja ograničavajući faktor koji onemogućavaju učestalije odlaske u prirodu u potpunosti se slaže 20 (13%) sudionika istraživanja i slaže se 39 (26%) sudionika. Brojčano su nadjačani sudionici koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom (N=53; 35,3%) i koji se potpuno ne slažu (N=38; 25,4%) (Tablica 10). S druge strane, u pitanju slobodnog tipa jedan odgovor glasi ovako: „Roditelji podržavaju odlazak u prirodu i vole da su djeca vani, ali ne vole da se djeca zaprljaju i što sada?“. Aritmetička sredina pritom iznosi 2,67, dok je standardna devijacija 1,436.

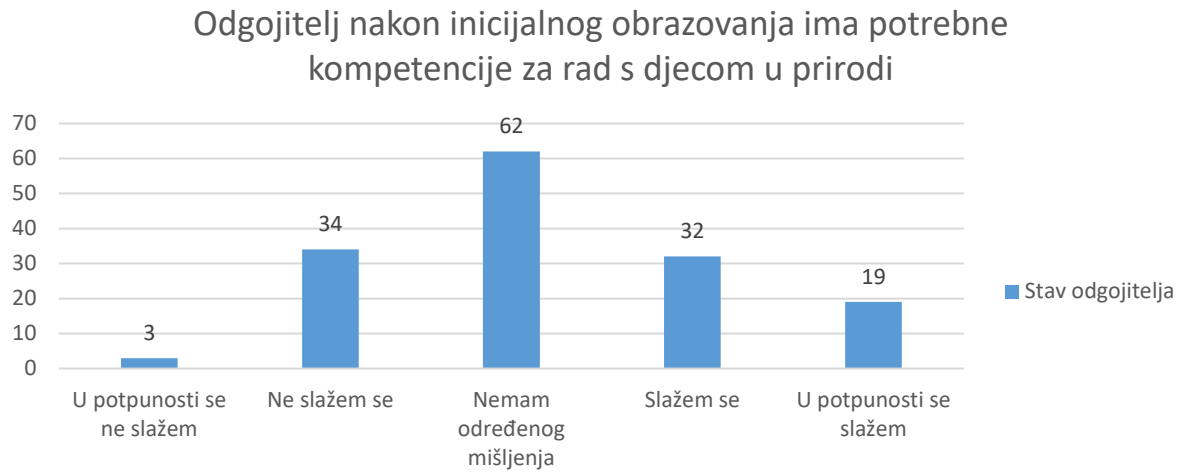
Tablica 10. Ograničavajući faktor – stavovi roditelja

Stavovi roditelja	*f*	*%*
U potpunosti se ne slažem	38	25,4
Ne slažem se	53	35,3
Slažem se	39	26,0
U potpunosti se slažem	20	13,3
Ukupno:	150	100,0

Na sljedećem pitanju sudionici istraživanja imali su priliku samostalno ispisati vlastito mišljenje, odnosno ograničavajuće faktore koji ih ometaju u boravku u prirodi, a koji nisu navedeni u pitanju ranije.

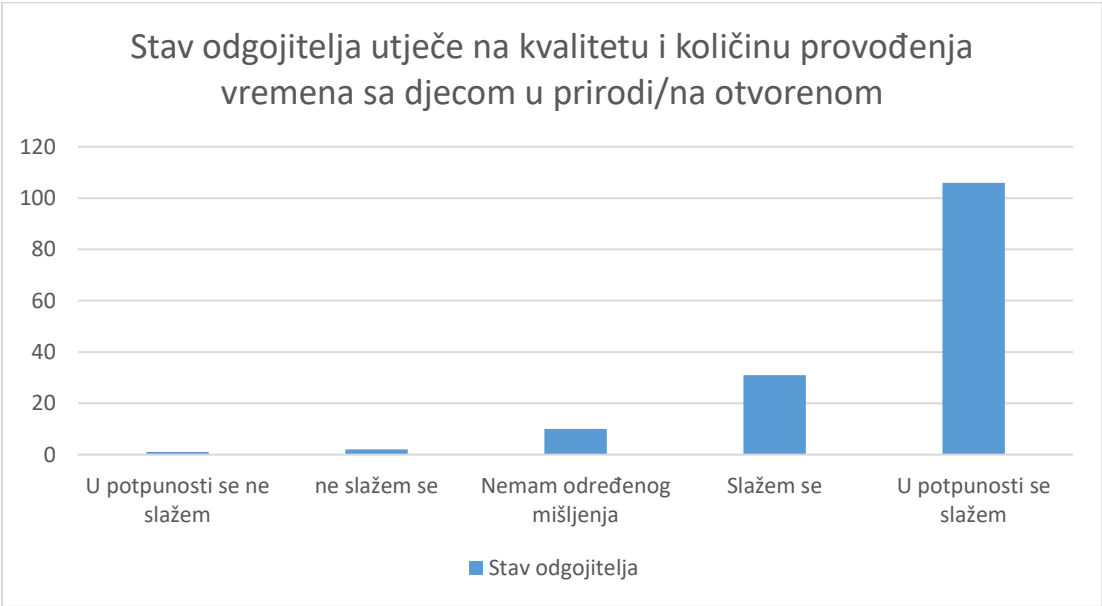
Najčešći odgovor bio je vezan uz strukturu radnog vremena i strukturiranog rasporeda provođenja aktivnosti u vrtiću. Navedeni sudionici mišljenja su da je preklop s drugom odgojiteljicom u skupini veoma kratak i da nema prostora za odlazak u prirodu ako ista nije u blizini vrtića. Isto tako, kako grupe često sadrže prekomjernu količinu djece odgojitelji se rijetko odlučuju na samostalni odlazak u prirodu zbog velike odgovornosti koje pritom nose na svojim leđima. S druge strane, često pojavljivan odgovor bio je vezan uz nekompatibilne stavove i mišljenja odgojitelja iz skupine o odlasku s djecom u prirodu i vanjski prostor koji ne uključuje dvorište. Kao ograničavajući faktor navode i stavove poslodavca, a neki odgovori glase ovako: „ravnateljica ne dopušta izlazak iz vrtića ako nemamo treću odraslu osobu u pratnji“, „politika vrtića“ i „naputci osnivača koji se odnose na vremenske uvjete“. Nekolicina sudionika izjasnila se kako je ključno za neodlazak u prirodu daljina mjesta koju žele posjetiti i udaljenost šume. Nadalje, kao veliki problem navodi se i sve veći broj djece s teškoćama u razvoju i manjak odgojitelja/asistenta za kvalitetno provođenje navedenih aktivnosti. Jedan sudionik mišljenja je kako je boravak u prirodi/šumi rezerviran za hladnije mjesece zbog straha od kukaca, insekata i gmazova.

Sljedeće tvrdnja o kojoj su se sudionici istraživanja izjašnjavali glasila je: odgojitelji nakon završenog inicijalnog obrazovanja imaju potrebne kompetencije za rad s djecom u prirodi. Dobiveni podaci prikazani su u Grafikonu 1. Većina sudionika istraživanja nema određenog mišljenja o postavljenoj tvrdnji (N=62; 41,3%). S tvrdnjom se u potpunosti ne slaže 3 (2%) sudionika, ne slaže 34 (22,7%) sudionika, slaže se 32 (21,3%) sudionika i u potpunosti se slaže 19 (12,7%) sudionika. Aritmetička sredina za navedenu tvrdnju iznosi 3,20, a standardna devijacija iznosi 0,997.



Grafikon 1. Stav odgojitelja o dobivenim kompetencijama nakon incijalnog obrazovanja

Isto tako, postavljena je i tvrdnja: stav odgojitelja utječe na kvalitetu i količinu provođenja vremena s djecom u prirodi/na otvorenom. Ispostavilo se da o ovom pitanju gotovo svi sudionici istraživanja imaju postavljeno mišljenje, čak 106 (70,7%) sudionika istraživanja u potpunosti se slaže s navedenom tvrdnjom. Isto tako, s tvrdnjom se slaže i 31 (20,7%) sudionik. S tvrdnjom ne slaže se 2 (1,3%) sudionika i u potpunosti se ne slaže tek jedan sudionika (0,7%). O navedenoj tvrdnji nema određeno mišljenje 10 (6,7%) sudionika istraživanja (Grafikon 2). Za navedenu tvrdnju aritmetička sredina iznosi 4,59, dok je standardna devijacija u iznosu od 0,734.



Grafikon 2. Stav odgojitelja o njihovom utjecaju na povezivanje djeteta s prirodom

Posljednje pitanje bilo je formirano kao slobodno, sudionici istraživanja imali su pritom priliku iskazati svoje mišljenje na zadanu tematiku. Najzanimljiviji odgovori slijede u nastavku:

- Mišljenja sam da odgojitelji imaju veliku ulogu u povezanosti djeteta s prirodom, no da puno veći utjecaj na isto imaju roditelji i obitelj djeteta.
- Trebali bismo još više senzibilizirati roditelje na važnost svakodnevnog boravka u prirodi s djecom i u različitim vremenskim uvjetima.
- Smatram da postoji veliki utjecaj odgojitelja na povezanost djeteta s prirodom i na njegovo bavljenje tjelesnim aktivnostima i motivaciju za radnju iste. Isto tako, primijetila sam da se mlađe kolegice više odlučuju na boravak u prirodi, dok kolegice s više godina staža najčešće za vrijeme boravka u vanjskom prostoru borave u dvorištu i djeca pritom borave u slobodnoj igri.
- Odgojitelji nerijetko odlaze na vanjski prostor, no na vanjski prostor gledaju kao na prostor za "vlastiti odmor" i dječju slobodnu igru.
- Zbog sve veće upotrebe tehnologije, treba se što više posvetiti pozornost boravku na otvorenom!

ZAKLJUČAK

Brojne su stvari određene zakonom, od broja djece unutar skupine do površine dvorišta vrtića, no ono što zakonom nije definirano je vrijeme boravka na otvorenom i u prirodi, zato ne čudi činjenica da se broj sati koja djeca provode na otvorenom/u prirodi razlikuje ovisno o odgojitelju i dječjem vrtiću u kojem se nalaze te njegovoj politici.

Podaci dobiveni u istraživanju pokazuju svijest odgojitelja o važnosti povezivanja djece s prirodom te prepoznavanje boravka u prirodi kao ključnog faktora za ublažavanje negativnih posljedica modernog životnog stila. Interes djece za aktivnosti na otvorenom i u prirodi ostaje visok, što ukazuje na stabilnost dječje naklonosti prema prirodi unatoč promjenama u načinu života. Odgojitelji su svjesni izazova u osiguravanju kvalitetnih aktivnosti u prirodi, pri čemu su ograničavajući faktori veličina skupina i raspored radnog vremena odgojitelja. Također, ističe se utjecaj životnog stila odgojitelja na provedbu aktivnosti u prirodi, pri čemu je ključno da odgojitelji sami njeguju ljubav prema prirodi kako bi ju mogli uspješno prenijeti na djecu. Odgojitelji imaju ključnu ulogu u povezivanju djece s prirodom te stvaranju poticajnog okruženja za njihov rast i razvoj, pri čemu je priroda više izazov nego prepreka. Kroz poticanje ljubavi i poštovanja prema

prirodi te razvoj ekološke svijesti, odgojitelji doprinose odgoju generacija koje će se aktivno brinuti o očuvanju planeta.

LITERATURA

1. Devernay, B., Garašić, D. i Vučić, V. (2001.) *Odgoj i obrazovanje za okoliš i održivi razvoj, priručnik za nastavnike i odgajatelje*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku ; Društvo za unapređivanje odgoja i obrazovanja.
2. Petrović-Sočo B. (1999.) *Neke suvremene stručno-metodičke osnove ekološkog odgoja u predškolskoj ustanovi* , citira (Rogers Fortson, L., Reiff , J.C. 1995. Str 251.) Zbornik radova stručno znanstvenog skupa, Ekologija - korak bliže djetetu, Rijeka: Adamić.
3. Renz-Polster, H. i Hüther, G. (2017.) *Kako danas djeca rastu. Priroda kao prostor za razvoj. Novo viđenje dječjeg učenja, razmišljanja i iskustva.* Jastrebarsko: Naklada slap.
4. Ristić Dedić, Z. (2013.) Istraživačko učenje kao sredstvo i cilj prirodoznanstvenog obrazovanja: psihologijska perspektiva. *Dijete, vrtić, obitelj*: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 19(73), 4-7.
5. Uzelac,V. i Starčević, I. (1999.) *Djeca i okoliš*. Rijeka: Adamić.
6. Uzelac, V. (1993.) *Djelatnosti u razvoju ekološke osjetljivosti djece*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. (Lane, J.F. i Rossow, C.E. Sources and Ideas for Special Projects, 1993. Iz knjige; Uzelac V., Starčević I., Djeca i okoliš, 1999.)

Internetski izvori:

1. Hrvatski sabor (2013). Zakon o zaštiti okoliša. (NN 80/2013) Zagreb: Narodne novine d.d. (Preuzeto 15.1.2024. s https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_06_80_1659.html)
2. Konvencija o pravima djeteta (2023). (Preuzeto 10.1.2024. s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf)
3. Lujic, M. (2020). Education for Environment, Education in the Environment or Education on the Basis of Nature?. Acta Iadertina, 17(1), 33-48. (Preuzeto 2.2.2024. s https://hrcak.srce.hr/245064)
4. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015)., N.N broj 05/15. (Preuzeto 13.1.2024. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html)

5. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1997). (Preuzeto 27.1.2024. s https://www.maliprijatelji.com.hr/images/akti/Programsko_usmjerenje_odgoja_i_obrazovanja_predskolske_djece.pdf)

EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY: RETURN TO THE NATURE - THE ROLE OF THE EDUCATOR

Abstract

Values acquired in early childhood often shape an individual's life path, underscoring the importance of focusing on educational strategies that promote a child's connection with nature. Nature serves as a rich source of experiences that offer children opportunities for education and holistic development. Time spent in nature fosters physical activity, creativity, cognitive development, emotional regulation, and relationship building. This article explores theoretical foundations related to the child and the environment, examining the child from a researcher's perspective and analyzing the impact of nature on a child's development and well-being. With a specific emphasis on 21st-century education, the research aims to determine, based on a sample of preschool educators, the role and influence in establishing a child's connection with nature and promoting healthy lifestyle habits.

The study involved 150 preschool educators from the Republic of Croatia. The results indicate a high awareness among educators regarding their crucial role in fostering a child's connection with nature, with 70.7 % (N=106) recognizing this responsibility. Concurrently, a continued interest in outdoor activities was noted by 76.6 % (N=115) of educators. Despite recognized benefits, key limiting factors for nature-related activities include the large number of children in groups and the structure of educators' working hours.

In the context of modern education, the research emphasizes the need to adapt the structure of work and educational approaches to optimally leverage the benefits of the natural environment in fostering holistic child development. The integration of nature-based activities should become an integral part of the educational process, contributing to shaping future generations as aware and responsible citizens. Managing the number of children in groups and providing flexibility in educators' working hours are crucial elements for adjusting the educational system to reflect the needs of children in the 21st century.

Keywords: *Child researcher, education, nature, preschool children, 21st*

UDK 005.34:373.21
Stručni rad

Marija Karačić

STILOVI VOĐENJA KAO TEMELJ USPJEŠNOSTI I RAZVOJA PREDŠKOLSKE USTANOVE

Sažetak

Ključ uspjeha ustanove često proizlazi iz usklađivanja stila vođenja ravnatelja s potrebama svih sudionika odgojno obrazovnog procesa. Ravnatelj kao vođa ima jednu od ključnih uloga u uspjehu predškolske ustanove. Njegov stil vođenja može imati značajan utjecaj na klimu ustanove, učinkovitost, motivaciju i uspjeh ustanove. Prilagodba određenog stila vođenja prema potrebama ustanove često rezultira uspjehom, poboljšanjem učinkovitosti, boljim odnosima unutar ustanove i boljim iskustvom svih sudionika, što ujedno dovodi do postizanja boljih rezultata u odgojno-obrazovnom procesu i kvaliteti rada ustanove, te stvaranje podržavajućeg okruženja za sve sudionike. Sposobnost ravnatelja da prilagodi svoj stil vođenja suvremenim potrebama, tehnološkim promjenama i dinamičnim zahtjevima obrazovnog sustava ujedno je put ka uspješnosti ustanove. Cilj ovog rada je ukazati na značaj i utjecaj stilova vođenja ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Biti ravnateljem predškolske ustanove je vrlo kompleksan i odgovoran zadatak, što se ujedno veže za potrebu različitih vještina, znanja i sposobnosti. Razvijene socijalne vještine utječu na stil vođenja i sposobnost ravnatelja za uspješnost u radu. Svoje socijalne vještine ravnatelj većinom ostvaruju putem komunikacije, stoga je važna i sposobnost ravnatelja da osvijesti i prepozna osobni utjecaj na djelatnike, kako bi mogao prepoznati i poticati razvoj njihovih potencijala, te na koncu da stvara inspirativno i sigurno okruženje za najbolji razvoj djece u predškolskom periodu.

Ključne riječi*: ravnatelj, stilovi vođenja, socijalne vještine, ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.*

Uvod

Cilj ovog rada je kroz prikaz različitih teorijskih spoznaja ukazati na značaj stilova vođenja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, uz objašnjavanje sličnosti i razlika između termina upravljanje, rukovođenje i vođenje, s posebnim naglaskom na motivaciju uposlenih. Vođenje kao složen proces predstavlja utjecaj na ljude, te zadaje smjer za buduće aktivnosti i njihovu realizaciju. Postoje različite definicije vođenja i one su većinom preuzete iz poslovnog svijeta i kao takvo, vođenje je više vezano za područje ekonomije. Međutim, nas je zanimala situacija u kojoj se vođenje događa u ustanovama za rani i predškolski odgoj, a takvih definicija i objašnjenja u današnjem vremenu, jako je malo.

Budući da vođenje predstavlja dinamičan i složen proces usmjeren na ljudske resurse, važno je naglasiti utjecaj ravnatelja koji imaju jedan od osnovnih zadataka kada je u pitanju realizacija vizije i misije ustanove. S fokusom na motivaciju, utjecaj ravnatelja na uposlene je ključan.

U današnjem društvu, ravnatelji ustanova za rani i predškolski odgoj, suočavaju se s mnogim složenim i zahtjevnim zadacima u vođenju i upravljanju tim ustanovama. To uključuje različite aspekte kao što su administracija, upravljanje ljudskim resursima, osiguranje kvalitete obrazovanja, komunikacija s roditeljima i lokalnom zajednicom, kao i praćenje promjena u obrazovnom sustavu i društvu. S obzirom na brze promjene u tehnologiji, zakonodavstvu i društvenim normama, ravnatelji moraju biti fleksibilni, prilagodljivi i stručni kako bi uspješno odgovorili na izazove s kojima se susreću u vođenju i upravljanju školom ili vrtićem. Da bi uspješno realizirali navedeno, ravnatelji trebaju posjedovati širok spektar znanja i vještina kako bi uspješno obavljali svoje dužnosti u vođenju i upravljanju odgojno-obrazovnim ustanovama. To uključuje:

1. Pedagoška znanja: Razumijevanje pedagoških teorija i metoda poučavanja, kako bi osigurali kvalitetno obrazovanje za učenike.
2. Upravljačka znanja: Poznavanje principa upravljanja, organizacije, planiranja, vođenja, i kontrole u svrhu efikasnog vođenja ustanove.
3. Zakonska znanja: Razumijevanje zakonodavnog okvira i propisa vezanih za obrazovanje kako bi osigurali da ustanova posluje u skladu sa zakonom.
4. Komunikacijske vještine: Mogućnost uspješne komunikacije s različitim dionicima u obrazovnom procesu, uključujući učenike, roditelje, nastavnike, administrativno osoblje i lokalnu zajednicu.

5. Vještine upravljanja ljudskim resursima: Razumijevanje ljudskih potencijala, motivacija zaposlenika, rješavanje konflikata te razvoj tima.
6. Tehnološka znanja: Praćenje tehnoloških inovacija i njihova primjena u obrazovanju radi poboljšanja nastavnog procesa i administracije.
7. Financijska znanja: Poznavanje osnovnih financijskih principa i vještine upravljanja proračunom ustanove.
8. Analitičke i evaluacijske vještine: Mogućnost analize podataka i evaluacije učinkovitosti obrazovnih programa i politika radi donošenja informiranih odluka.

S obzirom na složenost i raznolikost svih zadataka i izazova s kojima se suočavaju, ravnatelji obrazovnih ustanova moraju imati kontinuiranu želju za učenjem i usavršavanjem kako bi uspješno odgovorili na izazove suvremenog obrazovnog sustava. Svi dijelovi odgojno-obrazovnog procesa su ključni, s posebnim naglaskom na školu kao središte socijalizacije te metodičkog i sustavnog odgoja i obrazovanja. (Karačić, Kadum, Ružić-Baf, 2021).

Odgajatelji i učitelji moraju biti dobro osposobljeni za uloge pedagoških voditelja, čiji se izvori moći prije svega nalaze u njihovim pedagoškim kompetencijama. (Tomić, Selimović, 2016).

Jesu li znanja i vještine koje ravnatelji usvoje tijekom svog obrazovanja dostatni za uspješno obavljanje te odgovorne uloge, pitanje je koje bi trebalo zasigurno provjeriti u praksi, nakon čega bi dobiveni rezultati itekako mogli poslužiti za korekciju svih loših izbora, postupaka ali i unaprjeđenje onih koji su pozitivnog karaktera.

Vođenje, rukovođenje i upravljanje

Vođenje**,** rukovođenje i upravljanje tri su ključna koncepta u kontekstu poslovnog i organizacijskog menadžmenta, uključujući i upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama poput škola ili vrtića. Iako se mogu pronaći kao istoznačnice, navedeni termini imaju itekako razlike u značenju. Znanstvenici su tijekom 20. stoljeća započeli istraživanja o vođenju, što je rezultiralo nizom različitih definicija termina upravljanje, rukovođenje i vođenje. Pokazalo se da je vođenje zahtjevan proces koji predstavlja izazov za rukovoditelje, posebice u odgojno-obrazovnom području, te da se oni suočavaju s kontinuiranim zahtjevima s organizacijom kvalitetnog rada te rješavanjem neočekivanih problemskih situacija. Analiza dostupne literature o vođenju odgojno-obrazovnih ustanova pokazuje da se termini vođenje i upravljanje češće koriste nego termin rukovođenje te da su istraživanja vođenja u školama češća nego u predškolskim ustanovama, gdje

je taj aspekt u konačnici nedovoljno istražen, tako da je jako važno naglasiti razlike između upravljanja, rukovođenja i vođenja.

Vođenje

Vođenje se odnosi na sposobnost inspiriranja, motiviranja i usmjeravanja drugih prema ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Osobe koje su u ulozi vođe, često postavljaju viziju i ciljeve za organizaciju te ih komuniciraju svojim zaposlenicima kako bi ih inspirirali i potaknuli na akciju. Njihova osobnost je osobnost koja ima karizmu i mogućnost da takvoj osobi ljudi vjeruju.

Takva osobnost u većini slučajeva, fokusirana je na razvoj dugoročnih strategija i promicanje promjenauorganizaciji.

U ustanovama za rani i predškolski odgoj, vođenje ima svoje specifičnosti zbog osjetljivosti djece u tom uzrastu, složenosti obrazovnih procesa i potrebe za multidisciplinarnim pristupom. Neki od ključnih aspekata vođenja u tim ustanovama jesu da vođe u vrtićima ili ustanovama za rani odgoj moraju biti iznimno senzitivni na potrebe i osjećaje male djece, kao i na njihov razvojni put. Fleksibilni su i prilagodljivi kako bi se odgovorilo na različite potrebe djece, roditelja i osoblja. Kada govorimo o suvremenom shvaćanju samog procesa vođenja odgojno-obrazovnih ustanova, koje ujedno pretpostavlja snalaženje u neizvjesnim situacijama, autori Fullan (2011) i Lambert (2002) odmiču se od tradicionalnih vrijednosti. Prema navedenim autorima, tradicionalne vrijednosti nedostatne su za postizanje kvalitete u suvremenom društvu. Goddard (2003) ističe da vođenje nije statična kategorija i ne može biti striktno definirano. Tako se vođenje povezuje s dječjom igrom u kojoj je, za dobivanje točnog odgovora, nužno povezivanje točaka na odgovarajući način. Upravo je to i zadaća vođa da pravilno povezuju točke. Prema Friedman (2003) također se navodi zanimljiva usporedba. On uspoređuje vođenje ustanove sa putovanjem koje je određeno promjenjivim kartama. Svi autori u ovom području ističu sve veće zahtjeve koji se postavljaju pred ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova u procesu vođenja. (Gulin, 2024).

Vođenje u vrtićima zahtijeva naglasak na timskom radu i suradnji među odgojiteljima, stručnjacima različitih profila (npr. pedagog, psiholog, logoped) i roditeljima. Naglasak je na otvorenoj komunikaciji i suradnji kako bi se osiguralo holističko i individualizirano pristupanje svakom djetetu. Vođa u vrtiću mora biti odgovoran za osiguravanje sigurnosti i dobrobiti djece, što uključuje praćenje propisa o zaštiti djece, osiguranje sigurnih prostora i praćenje zdravstvenih i sigurnosnih standarda.

Vođenje ustanove za rani odgoj uključuje vođenje kvalitetnog obrazovnog programa koji podržava razvojne potrebe djece u tom uzrastu, kroz osiguranje raznolike i stimulativne aktivnosti koje potiču socijalne, emocionalne, kognitivne i fizičke aspekte razvoja djeteta.

Važan segment je i podrška i mentorstvo osoblju. Pružanjem podrške i mentorstva odgojiteljima, omogućeno je razvijanje njihovih kompetencija i osiguranje za kvalitetno iskustvo za djecu. Navedeno se može ostvariti kroz uključivanje u organizaciju stručnih radionica, pružanje povratnih informacija i podršku u rješavanju izazova u radu. Te na koncu, izdvojili bi suradnju i sa lokalnom zajednicom.

Voda vrtića treba surađivati s lokalnom zajednicom, uključujući druge i obrazovne institucije, zdravstvene ustanove, kulturne organizacije i roditeljske udruge, radi osiguravanja u prvom redu podrške i resursa za djecu, a time i podrške i osnaživanja njihove obitelji.

Slunjski (2018) navodi da vođenje nije jednostavno identificirati i vrednovati, jer vođenje ponekad podrazumijeva „ne činiti ništa“. Vođenje uključuje motiviranje i stvaranje kvalitetnih radnih uvjeta, gdje vođe priželjkuju da se zaposlenici slažu oko temeljnih zaključaka, dok rukovoditelji nastoje potaknuti ljude da posao obave na što bolji način, odnosno ostvare postavljeni cilj. Prema Seme Stojnović i Hitrec (2014) koriste se termini upravljanje i vođenje. Autorice navode kako je upravljanje strojevima posve različito od vođenja ljudi i samo vođenje se razlikuje od upravljanja po tome što se vođenje bavi idejama, a upravljanje strukturama. Iako različito definirano kroz terminologiju, rezultati domaćih autora ukazuju da je uspjeh svake organizacije u snažnoj korelaciji s kvalitetom rukovođenja (Miljković 2001, prema Seme Stojnović i Hitrec, 2014).

Vođenje u ustanovama za rani i predškolski odgoj zahtijeva posebno osmišljene strategije i pristupe kako bi se osiguralo optimalno okruženje za razvoj i obrazovanje najmlađih. Ključno je imati empatiju, stručnost i predanost u radu s djecom i osobljem kako bi se postigla najbolja moguća iskustva i rezultati te učinio iskorak ka kvalitetnoj promjeni.

Rukovođenje

Odnosi se na sposobnost planiranja, organiziranja, vođenja i kontroliranja resursa od strane rukovoditelja, u svrhu postizanja određenog cilja. Rukovoditelji su odgovorni za svakodnevno upravljanje operativnim aspektima ustanove, kao što su financije, ljudski resursi, procesi rada, i često se fokusiraju na efikasnost i produktivnost, te na osiguravanje procesa da se zadaci izvršavaju na pravilan način i u odgovarajućem vremenskom roku. Prema Staničiću (2006),

rukovođenje je definirano kao zadaća ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove koja je determinirana zakonskim propisima i ovisna je o kreativnosti ravnatelja. Kod rukovođenja je najvažnija vizija, naglašava Bennis (2009), a rukovoditelj mora posjedovati sposobnosti koje će mu pomoći u suočavaju s izazovima, a isti autor često spominje i termin lider, kao termin za hrabre i znatiželjne. Yukl (2008), ističe da osoba može biti vođa, no, ne mora biti i rukovoditelj kao i u suprotnoj relaciji, osoba može biti rukovoditelj, no, ne i vođa, s tim da je autor napravio granicu u odnosu na navedene pojmove, a ovisno o poslovima koje obavljaju. Po mišljenju Kottera (1990), razlike u procesima rukovođenja i vođenja su njihovi krajnji ishodi te načini djelovanja, dok sami cilj rukovođenja usmjeren je na predvidivost u postavljanju operativnih ciljeva, usklađivanje djelovanja s rokovima i mogućnostima, zapošljavanje osoba na određenim radnim mjestima te praćenje rezultata. U procesu osmišljavanja vođenja i rukovođenja, mogu se dogoditi greške koje dovode do negativnih ishoda. Isto se prepoznaje u tome da snažno vođenje može rezultirati narušavanjem reda, demotivacijom zaposlenih, smanjenjem njihove kreativnosti.

Rukovoditelji preferiraju red i zakonitost u radu ustanove, stoga rukovođenje u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje obuhvaća niz specifičnih zadataka i odgovornosti usmjerenih na osiguravanje kvalitetnog i sigurnog okruženja za djecu u ranom djetinjstvu. Evo nekoliko ključnih aspekata rukovođenja u tim ustanovama:

- **Planiranje i organizacija programa**

Rukovoditelji ustanova za rani odgoj odgovorni su za planiranje i organizaciju obrazovnog programa koji odgovara razvojnim potrebama djece. Isto se odnosi na odabir metoda poučavanja, razvoj kurikuluma, organizaciju aktivnosti i događanja te osiguranje resursa potrebnih za provođenje programa.

- **Upravljanje ljudskim resursima**

Rukovoditelji su odgovorni za upravljanje osobljem, uključujući odabir, obuku, motivaciju i procjenu odgojitelja i drugog osoblja, te su usmjereni na osiguranje poticajnog radnog okruženja, podršku i mentorstvo kako bi se osigurala kvalitetna skrb i obrazovanje djece. Staničić (2006) upravljanje vezuje uz razvijanje potencijala kojima će se ostvariti zadani ciljevi. Na koncu, vođenje se, prema navedenom autoru, u znatno većoj mjeri od rukovođenja vezuje uz kreativnost ravnatelja. Znanstvenici Bass, 1990, Hickman, 1990, Kotter, 1988, Mintzberg, 1973, Rost, 1991 prema Yukl (2008) navode kako su vođenje i rukovođenje zasebni procesi. Vođenje je jedna od

važnih rukovoditeljskih uloga, koja uključuje motiviranje podređenih i stvaranje povoljnih uvjeta za rad. Važno je istaknuti i da se termin rukovoditelj (engl. manager) često vezuje uz negativan stereotip budući da, unatoč dobrim namjerama, postupci rukovoditelja za zaposlenike često mogu biti štetni. (Gulin, 2024).

- **Sigurnost i dobrobit djece**

Rukovoditelji moraju osigurati sigurnost i dobrobit djece, uključujući pravilno osmišljen prostor, pravilnu prehranu, medicinsku skrb i zaštitu od potencijalnih opasnosti.

Također je važno razviti politike i postupke zaštite djece te educirati osoblje o prepoznavanju i reagiranju na znakove zlostavljanja ili zanemarivanja.

- **Surađivanje s roditeljima i zajednicom**:

Rukovoditelji trebaju surađivati s roditeljima i skrbnicima djece kako bi ih informirali o programu, potrebama djece i njihovom napretku te ih uključili u proces donošenja odluka.

Također je važno razviti partnerstva s lokalnom zajednicom, uključujući druge obrazovne ustanove, zdravstvene službe i organizacije civilnog društva.

- **Kvaliteta programa i kontinuirano unaprjeđenje**:

Rukovoditelji su odgovorni za osiguravanje visoke kvalitete obrazovnog programa te za praćenje i procjenu učinkovitosti programa.

Kontinuirano praćenje, evaluacija i prilagodba programa ključni su za osiguranje optimalnog iskustva za djecu i njihov razvoj.

- **Upravljanje financijama i resursima**

Rukovoditelji moraju upravljati proračunom i resursima ustanove kako bi osigurali efikasno korištenje sredstava za pružanje kvalitetne skrbi i obrazovanja djece.

Ukratko, rukovođenje u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje zahtijeva sveobuhvatan pristup koji obuhvaća planiranje, organizaciju, upravljanje ljudskim resursima, osiguranje sigurnosti i dobrobiti djece, suradnju s roditeljima i zajednicom te kontinuirano unaprjeđenje programa kako bi se osigurala kvalitetna skrb i obrazovanje u ranom djetinjstvu.

Upravljanje

Upravljanje se odnosi na planiranje, organiziranje i koordiniranje administrativnih poslova i procedura unutar organizacije. Upravitelji se bave administrativnim zadacima kao što su vođenje evidencije, osiguranje poštivanja zakonskih propisa, i slično. Iako administrativne uloge mogu

imati elemente vođenja i rukovođenja, one su uglavnom fokusirane na osiguranje da ustanova funkcionira glatko i u skladu sa zakonima.

Upravo je kombinacija ovih triju aspekata - vođenja, rukovođenja i upravljanja - ključna za uspješno vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama, pri čemu se sve ove komponente koriste kako bi se postigli zajednički ciljevi ustanove i osigurala njena uspješnost i efikasnost. Upravljanje ljudskim potencijalima je u svim ustanovama zahtjevan i odgovoran posao. Iako posao s puno odgovornosti, istovremeno možemo kazati da je i izazovan i inspirativan posao. Posebno se to odnosi na upravljanje ljudskim potencijalima u predškolskim ustanovama. Navedeno se osobito ističe što je sama struktura zaposlenika vrlo specifična, struktura koja ima svoje potrebe, a sami fokus postavljen je na dijete i njegov cjeloviti razvoj. Navedeno se potvrđuje time što je odgoj i obrazovanje jedna od temeljnih vrijednosti svakog društva.

STILOVI VOĐENJA

Stilovi vođenja odnose se na karakteristične načine na koje vođe ili menadžeri pristupaju vođenju i upravljanju svojim timovima ili organizacijama, tako se može naglasiti da stil vođenja ovisi o karakteru vođe i onih koji prate vođu, o različitim situacijama u okruženju i motivima koje vođa ima. Prema Gotal (2013) stilovi vođenja klasificiraju se na dva različita stila s obzirom na ponašanja vođa. Ista autorica navodi dvije vrste ponašanja: ponašanja usmjerena na zadatak i ponašanja usmjerena na odnose. Sikavica i suradnici (2008) zaključuju kako je broj stilova vođenja identičan broju voditelja. Uloga vodstva je svojevrsna uključenost ravnatelja, u kontekstu ustanove (Staničić, 2006; Vukašinović & Karačić, 2021; Weihrich & Koontz, 1998).

Postoje različiti pristupi vođenju, a svaki od njih ima svoje specifičnosti, prednosti i nedostatke. Stilovi vođenja odnose se na karakteristične načine na koje vođe ili menadžeri pristupaju vođenju i upravljanju svojim timovima ili organizacijama. Goleman i sur. (2011, prema Buble 2011), razlikuje šest tipova vođa. Vizionarski vođa radi sve za ostvarenje vizije, no, ne pokazuje na koji način motivira zaposlenike. Instruktivni vođa vodi ljude u potragu za vlastitim snagama. Afilijativni vođa se bavi kreiranjem veza koje teže harmoniji unutar organizacije. Demokratski vođa motivira zaposlenike na način da sluša i dobre i loše vijesti. Vođa predvodnik koristi stil vođenja u kojem će kao pravi predvodnik sam rješavati problemske situacije. Dominantni vođa je onaj koji zapovijeda. Iako može da izgleda distancirano, takav vođa posjeduje jasnoću u davanju radnih zadataka i koristi alate za umanjivanja strahova kod radnika. Rezultati

novijih istraživanja ukazuju na postojanje različitih stilova vođenja, kao obrasca ponašanja, preko kojeg vođe utječu na zaposlenike (Slavić, Rijavec i Matić, 2019), no autori Jones i Pound (2008) ističu kako se stil vođenja mijenja ovisno o okolnostima.

Postoje različiti pristupi vođenju, a svaki od njih ima svoje specifičnosti, prednosti i nedostatke. S obzirom na korištenje autoriteta, Staničić (2006) navodi autokratski, demokratski i Leissez-faire stil.

Autokratski stil vođenja

Autokratski stil organiziran je tako da vođa donosi sve odluke samostalno, bez konzultacija s članovima tima, ima punu kontrolu nad timom, određuje ciljeve i metode rada te očekuje apsolutno poštovanje i izvršenje naredbi. Ovaj stil vođenja može biti učinkovit u situacijama kada je potrebno brzo donošenje odluka ili kada su potrebne jasne upute. Ravnatelji koji koriste ovakav stil vođenja preferiraju vlast koncentriranu u jednoj osobi, a koja koristi neograničenu moć u odlučivanju. Iz razloga što kod ovog stila ravnatelji sami donose sve odluke, konačan ishod može rezultirati lošom radnom atmosferom i napetošću. Možemo istaknuti da ovakav stil vođenja za odgojno-obrazovnu ustanovu nije pogodan niti poželjan, a u većini situacija rezultira negativnim posljedicama.

Demokratski stil vođenja

U demokratskom stilu vođenja, vođa uključuje članove tima u proces donošenja odluka i potiče njihovo sudjelovanje i mišljenje. Ovaj stil vođenja promiče timski rad, kreativnost i inovacije te povećava osjećaj odgovornosti i motivacije kod članova tima. Demokratski vođa nastoji izgraditi povjerenje i podršku unutar tima, što može rezultirati većom angažiranošću i produktivnošću. Ovakav stil vođenja u potpunosti je suprotan autokratskom stilu te pretpostavlja suradnički odnos svih zaposlenika (Staničić, 2006).

Vodeću ulogu u kreiranju ovakvog radnog ozračja ima ravnatelj. Demokratski ili participativni vođa se savjetuje sa zaposlenicima o predloženim akcijama i odlukama, ohrabruje ih i motivira. Takav vođa djeluje na dva načina, ne poduzima ništa samostalno bez savjetovanja sa zaposlenicima ili ipak donosi samostalne odluke, ali nakon savjetovanja sa zaposlenicima (Gotal, 2013).

Laissez-faire stil vođenja

Laissez-faire vođa pruža veliku autonomiju članovima tima te im omogućava da samostalno donose odluke i upravljaju svojim zadacima. Ovaj stil vođenja naglašava samostalnost, kreativnost i inicijativu pojedinaca, ali može dovesti do nedostatka usmjeravanja i koordinacije u timu.

Laissez-faire stil vođenja obično se koristi u situacijama kada su članovi tima visoko kompetentni i motivirani te kada je potrebna visoka razina fleksibilnosti i prilagodljivosti. Leissez-faire stil karakterizira minimalno uključivanje ravnatelja u rad zaposlenika (Staničić, 2006). Zaposlenici kod ovog stila često percipiraju kao da nemaju ravnatelja, niti stručnu podršku, budući da je u ovakvim situacijama donošenje odluka o ciljevima i sredstvima rada u potpunosti njihova zadaća, a u konačnici, ovdje je primarna zadaća ravnatelja ostvarivanje suradnje s društvenom zajednicom, pribavljanje sredstava za rad kao i potrebnih informacija.

Prema Vican (2016) vođenje odgojno-obrazovne ustanove može se podijeliti na razvijajuće i distributivno vođenje. Coles i Southworth (2005, prema Vican, 2016) ističu razvijajuće vođenje u kojem je najvažnija uloga vođe razumjeti strukturu organizacije, zadržati i poticati sudionike poslovnog procesa. Vođe imaju za cilj pružati i poticati suradnju i komunikaciju zaposlenika, s ciljem ostvarenja pozitivnih promjena u organizaciji rada. Distributivno vođenje se može promatrati kroz tri načina vođenja. Prvo je kolaborativno vođenje, kod kojeg je naglašena suradnja više voditelja usmjerenih ka istom cilju, zatim kolektivno vođenje, gdje su aktivnosti podijeljene različitim osobama i svaka je odgovorna za svoj dio. Na koncu imamo koordinirano vođenje. Isto se ne ograničava na obavljanje pojedinih poslova, već proizlazi iz dva prethodna načina vođenja.

Novije torije vođenja odgojno-obrazovnih ustanova

Prema Seme Stojnović i Hitrec (2014) u novije teorije i tipove vođenja odgojno obrazovnih ustanova, ubrajamo transformacijsko, transakcijsko i timsko vođenje, kao i Graenov model vođenja. Temelj transformacijskog tipa vođenja je na uvažavanju potreba zaposlenika. „Burns smatra vođenje različitim od moći, zato što je neodvojivo od potreba zaposlenika“ (Northhouse, 2007). Također, ovakav tip vođenja temelji se na ljudskoj potrebi za smislom, naglašene su emocije zaposlenika, ali i njihove potrebe za vođenjem. Bit ovakvog vođenja je u utjecaju vođe, njegovoj inspirativnoj motivaciji, te intelektualnoj stimulaciji. Prema Seme Stojnović i Hitrec (2014) vidimo kako zaposlenici tijekom transformacijskog vođenja imaju osjećaj da su kompetentni za realizaciju bilo kakvog zajedničkog cilja. Vođa ovakvog tipa motivira ljude, potiče ih, utječe na širenje njihovih interesa, te ono najvažnije, uzima u obzir opću dobrobit. Northouse (2010, prema Vican, Relja i Popović, 2016), ističe četiri karakteristike transformacijskog vođenja: idealizirani utjecaj, gdje imamo situaciju da zaposlenici oponašaju vođe, inspirativna motivacija i timski rad, intelektualna stimulacija koja uključuje kreativnost i inicijativu te individualizirani

pristup zaposleniku. Kako navode Seme Stojnović i Hitrec (2014), ravnatelji jako dobro raspolažu znanjem o suvremenim teorijama vođenja, međutim, temeljem dostupnih istraživanja provedenih u Hrvatskoj i drugim zemljama u svijetu, većina ravnatelja prihvaća spoznaju da njihovo vođenje zahtijeva modernizaciju i prelazak iz tradicionalnog u suvremeniji način vođenja ustanove. U Republici Hrvatskoj nemamo dovoljan broj objektivnih pokazatelja koji govore koje stilove ravnatelji primjenjuju u praksi, budući da nije proveden dovoljan broj istraživanja o stilovima vođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama. No primjeri iz prakse svjedoče o nedovoljnoj primjeni novih spoznaja u vođenju odgojno-obrazovne ustanove, što se dovodi u vezu sa kompetencijama ravnatelja i njihovom potrebnom nadogradnjom.

U timskom vođenju, vođa je najvažniji za uspješnost tima. Većinom su osobnosti takvog vođe usmjerene na postavljeni cilj. Kako navodi Kyle (2001), pojedinci koji su sposobni za empatiju, koji znaju i žele suosjećati sa ostalim članovima tima, idealni su za timski rad. Ako s druge strane imamo ravnatelja takvih karakteristika, onda je takav ravnatelj zasigurno u stanju stvoriti pozitivnu klimu, dobru suradnju koja donosi dobre rezultate u radu.

U Graenovom modelu vođenja, voditelj razvija odnos sa zaposlenikom u obliku „vertikalne dijade“ koja se sastoji od delegiranja zadataka. „Delegiranje je (eng. delegation) postupak u kojem jedna osoba, voditelj prenosi zaduženja na neku drugu osobu, obično na nižu razinu. Delegiranje je odlučivanje ravnatelja koje zadatke će nekome predati, a koje zadržati za sebe vodeći brigu o tome da to nije samo prebacivanje zadataka jer se njime istodobno traži od člana tima da preuzme izvođenje zadataka.“ (Seme Stojnović i Hitrec, 2014).

Na temelju prethodno navedenog, možemo kazati kako za uspješno vođenje ustanove i ostvarivanje zadanih ciljeva nužno je motiviranje, utjecanje i inspiriranje zaposlenika budući da samo dobro motivirani zaposlenici mogu djelovati na način koji je poželjan za uspješno poslovanje. Polazište za motiviranje, utjecanje i inspiriranje zaposlenika se može pronaći u razumijevanju potreba.

MOTIVACIJA

Motiviranje djelatnika u vrtićima ključno je za postizanje visoke kvalitete brige i obrazovanja djece ali i uspješnost na razini ustanove. Prva istraživanja motivacije bilježimo s početkom 20 stoljeća. Od tada se brojni autori bave pojmovnim određenjem motivacije. Motivacija se najčešće definira kao proces koje aktivira naše ponašanje. „Motivacija je proces iniciranja i usmjeravanja napora i aktivnosti u svrhu ostvarivanja osobnih i organizacijskih ciljeva.“ (Bahtijarević-Šiber, 1999: 558) Jambrek i Penić (2008) navode kako je motivacija pokretačka sila u pojedinca. Ona pokreće i podržava određeno ponašanje pojedinca, to je jedna od najvažnijih aktivnosti u upravljanju ljudskim potencijalima. Svoje socijalne vještine ravnatelj većinom ostvaruju putem komunikacije, stoga je važna i sposobnost ravnatelja da osvijesti i prepozna osobni utjecaj na djelatnike, kako bi mogao prepoznati i poticati razvoj njihovih potencijala, te na koncu da stvara inspirativno i sigurno okruženje za najbolji razvoj djece u predškolskom periodu. Vođe vrtića mogu koristiti različite alate i strategije kako bi potaknule motivaciju i angažman svojih djelatnika. Evo nekoliko uobičajenih alata i tehnika koje se koriste u motiviranju djelatnika u vrtićima:

Komunikacija

Redovita i otvorena komunikacija s osobljem ključna je za stvaranje pozitivne radne atmosfere i osiguravanje razumijevanja ciljeva i očekivanja. Vođe vrtića trebaju redovito dijeliti informacije o novostima, planovima i promjenama u organizaciji te osigurati prostor za otvoreni dijalog i povratne informacije.

Jasno postavljanje cilja

Definiranje jasnih ciljeva i očekivanja pomaže osoblju da razumije svoju ulogu i doprinos u postizanju ciljeva vrtića. Vođe vrtića trebaju osigurati da su ciljevi realni, mjerljivi i dostižni te pružiti podršku osoblju u njihovom postizanju.

Pohvale i priznanja

Priznavanje i nagrađivanje postignuća i doprinosa osoblja važno je za održavanje motivacije i zadovoljstva. Vođe vrtića mogu koristiti verbalne pohvale, pisana priznanja, nagrade ili druge oblike, kako bi nagradili izvanredne rezultate i doprinose osoblja.

Profesionalni razvoj

Pružanje mogućnosti za profesionalni razvoj i usavršavanje pomaže osoblju da se osjeća vrijedno i podržano u svojem radu. Vođe vrtića mogu organizirati edukacijske radionice, seminare, konferencije ili mentorstvo kako bi potaknule kontinuirano učenje i razvoj svojih djelatnika.

Fleksibilnost i podrška

Pružanje fleksibilnih radnih uvjeta i podrška u ravnoteži između poslovnog i privatnog života pomaže u stvaranju zadovoljnog i motiviranog osoblja.

Vođe vrtića mogu razmotriti opcije kao što su fleksibilno radno vrijeme, rad od kuće ili prilagodljivi rasporedi kako bi osigurale dobrobit i zadovoljstvo svojih djelatnika.

Timski rad

Poticanje timskog rada i suradnje među osobljem vrtića pomaže u izgradnji podrške, međusobnog povjerenja i osjećaja pripadnosti.

Vođe vrtića mogu organizirati timski sastanci, radne grupe ili tim-building aktivnosti kako bi ojačale suradnju i zajedništvo među osobljem.

Kombinacija ovih alata i tehnika može pomoći vođama vrtića u stvaranju motiviranog i angažiranog osoblja te osiguranju visoke kvalitete skrbi i obrazovanja djece u vrtićima.

UTJECAJ STILOVA VOĐENJA NA PREDŠKOLSKU USTANOVU

Utjecaj stilova vođenja na predškolsku ustanovu je duboko složena tema koja oblikuje atmosferu, kvalitetu usluge, zadovoljstvo osoblja i roditelja te općenito uspjeh i razvoj same ustanove. U ključne aspekate utjecaja stilova vođenja na predškolsku ustanovu možemo ubrojiti: Atmosfera i kultura ustanove. Stil vođenja koji se primjenjuje ima velik utjecaj na atmosferu i kulturu ustanove. Na primjer, autokratski stil vođenja može rezultirati hijerarhijskom i autoritarnom atmosferom, dok demokratski stil vođenja promiče otvorenost, suradnju i podršku.

Kvaliteta obrazovnog procesa: Stil vođenja može značajno utjecati na kvalitetu obrazovnog programa u predškolskoj ustanovi. Transformacijski i demokratski stilovi vođenja često potiču inovativne pristupe u obrazovanju, dok autokratski stilovi mogu ograničiti kreativnost i fleksibilnost programa.

Motivacija osoblja: Različiti stilovi vođenja imaju različite učinke na motivaciju osoblja. Djelatnici su vjerojatnije motivirani i zadovoljniji u okruženju gdje se primjenjuje demokratski ili transformacijski stil vođenja, jer im se pruža prilika za sudjelovanje u donošenju odluka i osjećaj vlastite važnosti.

Zadovoljstvo roditelja: Stil vođenja također može utjecati na zadovoljstvo roditelja s uslugom koju pruža predškolska ustanova. Roditelji obično preferiraju ustanove koje primjenjuju demokratski stil vođenja jer im pružaju veću uključenost u proces obrazovanja njihove djece.

Učinkovitost tima: Različiti stilovi vođenja mogu imati različite učinke na učinkovitost tima u predškolskoj ustanovi. Stilovi vođenja koji potiču timski rad, suradnju i podršku obično rezultiraju učinkovitijim timovima.

Fleksibilnost i prilagodljivost: Važno je imati fleksibilan pristup vođenju u predškolskoj ustanovi jer se situacije i potrebe mogu mijenjati. Stil vođenja treba biti prilagodljiv kako bi se osiguralo da se ustanova može prilagoditi novim izazovima i promjenama.

Ukratko, stil vođenja ima dubok i sveobuhvatan utjecaj na predškolsku ustanovu, a njegova primjena može imati dalekosežne posljedice na atmosferu, kvalitetu usluge, motivaciju osoblja, zadovoljstvo roditelja i učinkovitost tima. Stoga je važno pažljivo odabrati i primijeniti stil vođenja koji najbolje odgovara potrebama i ciljevima predškolske ustanove.

Kako implementirati odabrani stil vođenja u predškolskoj ustanovi zahtijeva sustavan i strateški pristup, kako bi se osiguralo da se praksa usklađuje s teorijom, navodimo nekoliko koraka koji bi mogli biti korisni u procesu implementacije obuke i osposobljavanja:

Prvi korak u implementaciji odabranog stila vođenja u predškolskoj ustanovi je:

- osiguravanje obuke i osposobljavanja osoblja. Osoblje treba biti upoznato s konceptom odabranog stila vođenja, njegovim karakteristikama i metodama primjene.
- jasno definiranje uloga i odgovornosti. Važno je jasno definirati uloge i odgovornosti svakog člana osoblja kako bi se osiguralo da su očekivanja i zadaci jasni i razumljivi. ovo pomaže u stvaranju strukture i organizacije unutar ustanove.
- stvaranje podržavajućeg okruženja

Implementacija odabranog stila vođenja zahtijeva stvaranje podržavajućeg okruženja u predškolskoj ustanovi.

Zaključak

Zaključak rasprave o utjecaju stilova vođenja na predškolsku ustanovu naglašava važnost pravilnog odabira i primjene odgovarajućeg stila vođenja kako bi se osigurala uspješnost i razvoj ustanove. Kroz analizu različitih stilova vođenja, istaknuto je kako svaki stil može imati specifične prednosti i izazove te kako je ključno prilagoditi odabrani stil kontekstu i potrebama ustanove.

Demokratski i transformacijski stilovi vođenja često se ističu kao najpoželjniji u predškolskim ustanovama, jer potiču participaciju, suradnju, inovaciju i motivaciju osoblja. Ovi stilovi vođenja stvaraju podržavajuće okruženje u kojem osoblje osjeća važnost svojih uloga i doprinosa, što pozitivno utječe na kvalitetu usluge i zadovoljstvo djece i roditelja.

Međutim, važno je napomenuti da nije jedan stil vođenja odgovarajući za svaku predškolsku ustanovu. Svaka ustanova ima svoje jedinstvene potrebe, ciljeve i okolnosti koje treba uzeti u obzir prilikom odabira i primjene stila vođenja. Stoga je ključno kontinuirano evaluirati i prilagođavati praksu vođenja kako bi se osiguralo da odabrani stil odražava najbolje interese djece, osoblja i zajednice. Kroz istraživanje i praksu u području vođenja predškolskih ustanova, moguće je nastaviti unapređivati kvalitetu obrazovnog iskustva djece, podržati profesionalni razvoj osoblja te izgraditi pozitivnu i poticajnu radnu atmosferu. Daljnji napredak u ovom području zahtijeva suradnju između istraživača, praktičara, rukovoditelja ustanova i ostalih dionika kako bi se osiguralo da predškolske ustanove pružaju najbolju moguću podršku za rast i razvoj djece u ranim godinama života.

Literatura

Bahtijarević-Šiber, F. (1999). Management ljudskih potencijala. Zagreb: Golden marketing.

Bennis, W., Ward Biederman, P. (2009). The Essential Bennis, San Francisco.

Buble, M. (2011). Poslovno vođenje. Zagreb: M.E.P.

Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for the whole system reform. Melbourne, Australia: Centre od Strategic Education.

Friedman, K. (2003). Theory Construction in Design Research: Criteria: Approaches, and Methods. Design Studies, 24, 507-522.

Gotal, M. (2013). Pregled odabranih pristupa vodstvu i njihova primjena u suvremenim organizacijama. Veleučilište u Varaždinu, Varaždin, Hrvatska.

Gulin, M. (2024). Vođenje odgojno-obrazovne ustanove: stilovi vođenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj, Finskoj i Japanu.

Goddard, R.D. (2003) Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital Perspective on Students' Chances of Academic Success. Educational Evaluation and Policy Analysis, 25, 59-74. http://dx.doi.org/10.3102/01623737025001059

Jones, C. i Pound, L. (2008). Leadership and Management in the Early Years. From Principles to Practice. Berkshire: Open University Press

Jambrek, I., Penić, I. I. (2008). Upravljanje ljudskim potencijalima u poduzećima – ljudski faktor, motivacija zaposlenika kao najvažniji čimbenici uspješnosti poslovanja poduzeća.Zbornik Pravnog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, 29 (2), 1181-1206.

Kotter, J. P. (1990). A Force of change: How Leadership Differs from Management. New York: Free Press.

Karačić, M. (2022). The Role of Management and School in Organising Primary Students' Free Time // Journal of Education, Culture and Society, 13, 2; 297-316. doi: 10.15503/jecs2022.2.297.316

Karačić, M; Kadum, S; Ružić-Baf, M. (2021). Free time of preschool children and media in the age of COVID-19 pandemic // INTED2021 Proceedings / Gómez Chova, L. ; López Martínez, A. ; Candel Torres, I. (ur.). Valencia: International Academy of Technology, Education and Development (IATED), 2021. str. 2807-2814 doi: 10.21125/inted.2021.0598

Kyle, D. T. (2001). Četiri moći vođenja: nazočnost, namjera, mudrost, suosjećanje. Varaždin: Katarina Zrinski.

Weihrich, H., & Koontz, H. (1998). Management. MaTe d.o.o.

Miljković, D. i Rijavec M. (2007). Organizacijska psihologija: odabrana poglavlja. Zagreb: IEP.

Northouse, P. G. (2007). Leadership: Theory and Practice. 4th Edition, Sage, Thousand Oaks.

Yukl, G. (2008). Rukovođenje u organizacijama. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Seme-Stojnović, I., Hitrec, S. (2014). Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga

Slunjski, E. (2018). Izvan okvira 3: Vođenje prema kulturi promjene. Zagreb: Element.

Staničić, S. (2006). Menadžment u obrazovanju. Rijeka: Vlastita naklada.

Sikavica, P., Bahtijarević-Šiber, F., Pološki Vokić, N. (2008.). Temelji menadžmenta. Zagreb: Školska knjiga.

Tomić, R., Selimović, H. (2016). I. međunarodno naučna konferencija InSEED. Univerzitet u Travniku, Edukacijski fakultet Travnik.
Vican, D. (2016). Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kvaliteta odgojno obrazovnih ustanova. Zadar: Sveučilište u Zadru.
Vukašinović, A., & Karačić, M. (2021). Professional development of educators in the process of change. In A. Višnjić-Jevtić, (Ed.). Scientific-professional meeting "Changes in Rpoo-Rpoo as a change: education in response to the "new normal", (pp. 127-138). OMEP Croatia.

LEADERSHIP STYLES AS THE FOUNDATION OF SUCCESS AND DEVELOPMENT OF A PRESCHOOL INSTITUTION

The success of an institution often stems from aligning the leadership style of the director with the needs of all participants in the educational process. The director, as a leader, plays a crucial role in the success of a preschool institution. Their leadership style can significantly impact the institution's atmosphere, efficiency, motivation, and overall success. Adapting a specific leadership style to the institution's needs often results in success, improving efficiency, fostering better relationships within the institution, and enhancing the experience of all participants. This, in turn, leads to better outcomes in the educational process and the quality of the institution's work, creating a supportive environment for everyone involved. The director's ability to adapt their leadership style to contemporary needs, technological changes, and the dynamic demands of the educational system is a pathway to the institution's success. The aim of this work is to highlight the significance and influence of leadership styles in early childhood education. Being a director of a preschool institution is a highly complex and responsible task, inherently requiring various skills, knowledge, and abilities. Developed social skills influence the leadership style and the director's capability for success in their work. Directors primarily achieve their social skills through communication, hence the importance of their ability to recognize and understand their personal impact on employees, enabling them to identify and encourage the development of their potentials. Ultimately, this enables them to create an inspiring and secure environment for the optimal development of children in the preschool period.

Keywords: *director, early childhood education institution, leadership styles, social skills.*

UDK 159.922.8.07
Pregledni rad

Lejla Silajdžić
Sanela Rustempašić
Irma Čehić

MLADI I POJAM O SEBI – IZAZOVI MODERNOG DOBA

Sažetak

Težnja ka pripadanju, dopadanju i uklapanju u neku grupu posebno dolazi do izražaja u mladosti, kao očekivana, poznata karakteristika ovog perioda. Vrijeme u kojem živimo je izazovnije zbog ogromnog broja potencijalnih uticaja na mlade, koji se izrazito brzo smjenjuju, provociraju odstupanje od usvojenih kriterija, pravila, uvjerenja, normi i sistema vrijednosti. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja s mladim ljudima u kojem su razmatrani odnosi samopoštovanja i self-monitoringa. Samopoštovanje kao evaluacija pojma o sebi važan je zaštitni faktor tokom cijelog života, a self-monitoring odnosi se na željenu prezentaciju sebe, uzimajući u obzir znakove i zahtjeve koji dolaze iz vanjskog svijeta i ciljeve koje želimo postići. Rasprava je u kontekstu evidentnih promjena, pritisaka i očekivanja u svim sferama društva, pri čemu je često nemoguće napraviti selekciju podataka, odrediti prioritete, planirati akcije, izgraditi i održavati pozitivnu sliku o sebi, što je važno u cjelokupnom razvoju pojedinca.

Ključne riječi: *mladi, pojam o sebi, samopoštovanje, self-monitoring*

Uvod

Socijalni uticaj je važan faktor prisutan u svim poljima ljudskog djelovanja i življenja uopće. Mogli bismo ga eventualno zanemariti u nekim ekstremnim situacijama, kao npr. život čovjeka u potpunoj izolaciji, bez dodira s drugim ljudima, ali i bez dodira s proizvodima ljudske djelatnosti. I ovaj čovjek u situaciji neke eventualne trenutne ili duže izolacije ne bi bio potpuno bez socijalnih uticaja, naučenih, internaliziranih, ako je ranije živio u društvu drugih ljudi, imao određene društvene uloge i upoznao društveni kontekst takvog okruženja. Ovakve situacije, dakle, bez ikakvog uticaja drugih ljudi, možemo smatrati vrlo rijetkim, gotovo nemogućim, te socijalne faktore treba promatrati kao neizbježne i stalno prisutne u našim životima. Svaka kultura i vrijeme ima svoje vrijednosti koje socijalizacijom ljudi u određenoj mjeri usvajaju.

Pojam *socijalne situacije* obuhvata druge osobe, grupe ljudi, ustanove i organizacije koje postoje u društvu, proizvode društvenog života i rada, kako materijalne (naselja, putevi i sve što su ljudi stvorili), tako i nematerijalne (jezik, umjetnost, društvena shvatanja te norme i kultura uopće). Između pojedinca i tako široko određenog pojma socijalne situacije moguća su tri glavna odnosa:

- neposredna interakcija, kako između pojedinaca, tako i između grupa;
- uticaj socijalnih situacija različite vrste na ponašanje ljudi i njihove psihičke funkcije i osobine;
- uticaj psihičkih karakteristika ljudi na socijalne situacije i šira društvena zbivanja.

Društveno ponašanje su svi oni procesi u kojima su bar u jednom dijelu uključeni ljudi. To može biti neposredno opažano, u datom trenutku, ili se vide posljedice nekog ljudskog djelovanja, odnosno očekuju se efekti tog djelovanja u budućnosti. Rezultati proizlaze, s jedne strane, od subjekata ponašanja i okoline, s druge strane. Ove tri veličine, *ponašanje, subjekt* i *okolina,* međuovisne su, tj. funkcionalno povezane. Ako promatramo odnos subjekta prema svemu onome što je njemu izvanjsko, tj. prostor oko njega, onda druge subjekte s kojima je u interakciji, totalitet njegovih vanjskih odnosa, označavamo izrazom okolina. Pri istraživanju i objašnjenju interakcija, Rot (1987) izdvaja najvažnija područja: komunikacija među ljudima, odnos koji se ostvaruje upotrebom znakova – za čovjeka je specifična verbalna komunikacija, govor, odnosno pismo, s tim što važan način prenošenja poruka predstavlja i neverbalna komunikacija; opažanje i ocjenjivanje drugih osoba i njihovih osobina, ocjenjivanje emocionalnih stanja ljudi s kojima smo u kontaktu, procjena njihovih relativno trajnih osobina ili crta ličnosti, motiva i namjera; zakonitosti na kojima počiva formiranje impresija o drugim ljudima, proučavanje tačnosti naših ocjena o drugim osobama i uslovima od kojih ta tačnost zavisi; javljanje naklonosti i nenaklonosti među osobama, proučavanje interpersonalne privlačnosti i faktora koji tome doprinose; ponašanje ljudi u strukturiranim i nestrukturiranim grupama, dinamika grupe, norme i mijenjanje ponašanja ljudi, ponašanje u masi i u izuzetnim situacijama.

Pojam o sebi

Naše svakodnevne aktivnosti i vrlo različiti odnosi zasnovani su na našim koncepcijama o drugima i sebi. Samo naoko jednostavno pitanje *Ko sam ja?* dugo izaziva interes brojnih istraživača – različiti su pristupi i tumačenja, ali nezavisno od naučnika, zaokuplja pažnju ljudi generalno, bar u nekim situacijama ili životnim razdobljima. Ova spoznaja ima ogromnu ulogu u našem životu, bilo da smo je svjesni, da aktivno promišljamo, bilo da nije u prvom planu, ali itekako utiče na sve što u životu jesmo ili želimo biti. Mreža svih vjerovanja i osjećaja, svega što se tiče pojma o nama samima, naziva se *pojam o sebi, self-koncept* ili *samopoimanje*. Ponašanje koje se duže posmatra, prati i prikazuje u skladu je s onim što mislimo i osjećamo da jesmo, te tako naše samopoimanje ostavlja vremenom traga u svemu što radimo. Da bismo mogli uspješno djelovati kao članovi društva, samopoimanje trebamo predstaviti tako da ima smisla i za druge ljude, odnosno za one s kojima smo u interakciji.

Elementi self-koncepta specifična su uvjerenja kojima ljudi opisuju i doživljavaju sebe (Markus i Wurf, 1987). To je set shema koje organizuju prošlo iskustvo i koriste se u prepoznavanju i interpretaciji relevantnih stimulusa iz naše okoline. Sve ono čime se možemo predstaviti, svi naši krugovi identiteta formiraju self-koncept. Tu su naše sposobnosti, doživljaj različitih postignuća, crte ličnosti, izgled, uloge i ponašanje. Neki od tih identiteta su nam važniji – snažnije utiču na to kako percipirati, pamtiti i procjenjivati druge ljude, ali i sebe. Samopoimanje je kompozit svih deskripcija sebe – verbalnih, slikovnih i drugih, dok *samopoštovanje* predstavlja vrijednosnu deskripciju. Rosenberg (1965) samopoštovanjem naziva pozitivan ili negativan stav, orijentaciju prema sebi, procjenu sopstvenih misli i osećanja u cjelini, ukupnu procjenu vrijednosti. Samopoštovanje je evaluacija koju osoba gradi i obično održava u odnosu sebe, pokazuje stav odobravanja ili neodobravanja koji indicira na to u kojem obimu osoba vjeruje da je sposobna, značajna, uspješna i vrijedna (Coopersmith, 1967, prema Harre i Lamb, 1986).

Self-monitoring

Naše nastojanje da pokažemo željenu sliku o sebi, i vanjskoj publici (drugi ljudi) i unutrašnjoj publici (mi sami), naziva se *samopredstavljanje* ili *samoprezentacija*. U ovom procesu dizajniranom za stvaranje povoljnog dojma mi predstavljamo, objašnjavamo, branimo, opravdavamo nešto, izvinjavamo se ako je potrebno, a sve kako bismo ojačali samopoštovanje i potvrdili sliku o sebi. Pri tome se pazi da se ne hvalimo previše, kako ne bismo doživjeli

odbacivanje. Društvene interakcije traže ravnotežu između onoga što je dobro i onoga što izgleda previše dobro, obično teško da onda bude i istinito. U poznatom okruženju samopredstavljanje se događa bez svjesnog napora, dok se u nepoznatim situacijama, s ljudima koje bismo htjeli impresionirati, trudimo više, vrlo smo svjesni dojmova koje želimo ostvariti i stoga smo manje skromni nego kada smo među prijateljima ili članovima porodice koji nas dobro poznaju (Schlenker i Weigold, 1992, Leary i dr., 1994, Tice i dr., 1995, Anderson i dr., 2006, prema Myers, 2009). Koncept koji je uveo Snyder (1974), nazvan *self-monitoring*, određen je kao samopromatranje i samokontrola vođena situacionim znakovima, a s ciljem socijalnog prilagođavanja ekspresivnog ponašanja i samoprezentacije. Self-monitoring se prevodi kao samomotrenje, samonadgledanje, samonadzor i pri korištenju bilo kojeg termina ovaj koncept ne treba pomiješati s introspektivnim izvještajima ili drugim radnjama, s drugim motivima, npr. u praćenju napretka u terapijskom procesu, pri planiranju i praćenju određene dijete ili u ciljanoj fizičkoj aktivnosti. Također, ne treba ga zamijeniti sa samoregulacijom i samokontrolom kao razvojnim zadacima u djetinjstvu.

U skladu sa socijalnom situacijom, ljudi različito prate svoje ponašanje, izgrađuju samoprezentaciju, a sve s ciljem ostavljanja željenog dojma. Ljudi koji održavaju visoki self-monitoring imaju sljedeće karakteristike: okupirani su time da im ponašanje bude prikladno u različitim situacijama; prate tuđe ponašanje – verbalne i neverbalne znakove, i koriste ga kao usmjerenje za svoje vlastito; kontrolišu ekspresivno ponašanje, prilagođavaju samoprezentaciju zavisno od zahtjeva situacije kako bi ostavili željeni dojam; skloniji su površnim prijateljskim i ljubavnim vezama; nedosljedni su u svom ponašanju, češće mijenjaju stavove. Ljudi koji, nasuprot opisanoj grupi, ne žele često mijenjati i situaciono prilagođavati samoprezentaciju, pokazuju sljedeće osobine: manje su zabrinuti šta drugi o njima misle; manje su okupirani zahtjevima određene socijalne situacije; ponašanje im nije u većoj mjeri određeno varijabilnim vanjskim faktorima i uglavnom reflektira vlastite stavove, emocije i sposobnosti; vođeni su konzistentnijim unutrašnjim tendencijama i vjerovatnije je da im stavovi, govor i ponašanje odražavaju ono u šta vjeruju i kako se osjećaju (Gangestad i Snyder, 2000). Za neke ljude svjesno prilagođene prezentacije su jednostavno način života. Ovi „društveni kameleoni“ su poput glumaca na sceni – ako ne izazivaju željeni efekt, oni jednostavno prilagođavaju, mijenjaju trenutno ponašanje prema zahtjevima situacije (Snyder, 1987). Većina ljudi nalazi se između ekstrema: na jednom kraju su

spomenuti „društveni kameleoni“, a na drugom izrazito tvrdoglavi ljudi, čak neosjetljivi na druge, otporni prema većini promjena.

Mladi i pojam o sebi

U adolescenciji je centar spoznaje o sebi predstavljen sve više vlastitim prosudbama umjesto dotadašnjeg velikog uticaja drugih i njihovih sudova. Takve nove spoznaje sadrže i više psiholoških karakteristika koje postaju apstraktnije i generalnije. Uz napredak u svim područjima razvoja, porast diferencijacije pojedinih faceta samopoimanja, što su utvrdili Harter, Marsh, Rosenberg i drugi (Lacković-Grgin, 1994) rezultat je i povećanja broja socijalnih uloga. Diferencijacija faceta samopoimanja dovodi do konflikta između pojedinih faceta ili osobina. Zbog usklađivanja i traganja za novom uravnoteženom slikom, samoopisi adolescenata su nestabilniji u odnosu na mlađi uzrast. Ovi konflikti i konfuzija najviše su izraženi kod starijih adolescenata i čine izvor krize identiteta. U psihosocijalnoj teoriji pozitivno razrješenje ove krize utiče na pozitivno samopoimanje i visoko samopoštovanje.

Adolescent je usmjeren na sebe i podrazumijeva da su i drugi ljudi isto tako usmjereni na njega, na ono što on radi, što je njemu važno. Doživljava da ga drugi ljudi stalno opažaju i procjenjuju. Ovu pojavu Elkind (1967) naziva *adolescentni egocentrizam*. Bitan im je utisak koji će ostaviti na druge, kritični su prema sebi pa podrazumijevaju da će i drugi biti kritični prema njima. Termin „izmišljena publika“ odnosi se na ovu preokupaciju sobom, odnosno uvjerenje da su i drugi jednako angažovani tu. Takva imaginarna zainteresiranost drugih, jednako kao i stvarna, čini adolescenta ovisnim o njihovim evaluacijama. Adolescenti su uvjereni i da su posebni, da imaju jedinstvena iskustva, a uz to misle da sve mogu, da su neuništivi, što ih može dovesti u rizična ponašanja.

Metoda istraživanja

U vremenu ogromnih mogućnosti za plasiranje različitih informacija o sebi i drugima, uz promjene u društvu koje utiču na vrijednosti, doživljaj sebe i svijeta, zanimalo nas je u kakvom su odnosu samopoštovanje i self-monitoring kod adolescenata i da li ima razlike između mladića i djevojaka u odnosu na obje varijable. Učesnici istraživanja su učenici srednjih škola u Kantonu Sarajevo, njih 238, prosječne dobi 17,8 godina. U uzorku je 126 mladića (52,9%) i 112 djevojaka (47,1%). Razina samopoštovanja ispitana je Rosenbergovom skalom (1965), koja mjeri globalnu

vrijednosnu orijentaciju prema sebi. Skala se sastoji od deset tvrdnji koje opisuju stavove prema sebi. Ispitanici su na skali Likertovog tipa od 1 (nikako se ne slažem) do 4 (u potpunosti se slažem) procjenjivali stepen u kojem se određena tvrdnja odnosi na njih. Primjeri tvrdnji u skali glase: "Mislim da vrijedim, barem koliko i drugi ljudi"; "Nema mnogo toga čime bih se mogao ponositi"; "Ponekad se osjećam potpuno beskorisno". Uz inverzan sistem bodovanja za dio tvrdnji, ukupan rezultat formiran je kao linearna kombinacija procjena na svih deset čestica i viši rezultat predstavlja višu razinu samopoštovanja. Za utvrđivanje prisutne razine self-monitoringa korištena je revidirana verzija Snyderove skale self-monitoringa (Lennox i Wolfe, 1984). Skala se sastoji od trinaest tvrdnji sa socijalnim situacijama, motivima i postupcima koji odražavaju određeno prisustvo ili pak odsustvo znakova self-monitoringa. Učesnici su na skali Likertovog tipa od 1, potpunog neslaganja, do 4, potpunog slaganja, procjenjivali koliko se ta tvrdnja odnosi na njihovo ponašanje. Primjeri tvrdnji iz ovog instrumenta su: "Mogu braniti samo one ideje u koje vjerujem"; "U različitim situacijama i u društvu s različitim ljudima često se ponašam kao potpuna različita osoba"; "Vjerovatno bih bio dobar glumac". Dio se tvrdnji boduje u obrnutom smjeru, a ukupni rezultat formiran je kao linearna kombinacija procjena na svim česticama pri čemu viši rezultat pokazuje višu razinu self-monitoringa.

Rezultati i diskusija

U našem istraživanju nismo utvrdili statistički značajne razlike između muških i ženskih učesnika u mjerama samopoštovanja i self-monitoringa. Mladi ljudi, bez obzira na spol, postigli su u prosjeku visoke rezultate na skali samopoštovanja, ako posmatramo mogući raspon od 10 do 40. Rosenbergova skala samopoštovanja jedan je od najčešće korištenih instrumenata za globalnu procjenu samopoštovanja, nema fiksirane tačke u smislu podjele na visoko i nisko samopoštovanje. Pretežno se govori o tri okvirna nivoa, nisko, srednje i visoko samopoštovanje, a sve s obzirom na nacrt i kontekst. Za samopoštovanje u našem uzorku aritmetička sredina iznosi 31,10.

Tabela 1. Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata na skalama samopoštovanja i self-monitoringa (cijeli uzorak, N=238)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Rezultat na skali samopoštovanja	238	20	39	31.10	4.241
Rezultat na skali self-monitoringa	238	16	38	24.68	4.783
Valid N (listwise)	238				

Aritmetička sredina rezultata na skali self-monitoringa na cijelom uzorku je 24,68. U grupama podijeljenim prema spolu te vrijednosti su također bliske. Za muške učesnike aritmetička sredina je 24,35, za ženske je nešto viša, rezultat je 25,04, ali ove razlike nisu statistički značajne, ne možemo tvrditi da djevojke održavaju viši self-monitoring u odnosu na mladiće (tabele 2 i 3).

Tabela 2. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za ispitane varijable self-monitoring i samopoštovanje kod mladića i djevojaka

	Spol	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Rezultat na skali self-monitoringa	ženski	112	25.04	5.158	.487
	muški	126	24.35	4.419	.394
Rezultat na skali samopoštovanja	ženski	112	30.96	4.478	.423
	muški	126	31.21	4.033	.359

Aritmetička sredina rezultata na skali samopoštovanja za muške učesnike iznosi 31,21, dok je za ženske nešto niža, 30,96. Ni ova razlika nije statistički značajna, ne možemo tvrditi da mladići imaju više samopoštovanje u poređenju s djevojkama.

Tabela 3. Testiranje razlika između aritmetičkih sredina vrijednosti samopoštovanja i self-monitoringa u odnosu na spol ispitanika (Levenov test homogenosti varijance i t-test za nezavisne uzorke)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means Significance			
		F	Sig	t	df	One-Sided p	Two-Sided p
Rezultat na skali self-monitoringa (grupe – spol)	Equal variances assumed	2.431	.120	1.120	236	.132	.264
	Equal variances not assumed			1.110	219.949	.134	.268
Rezultat na skali samopoštovanja (grupe – spol)	Equal variances assumed	1.435	.232	-.453	236	.325	.651
	Equal variances not assumed			-.450	224.933	.326	.653

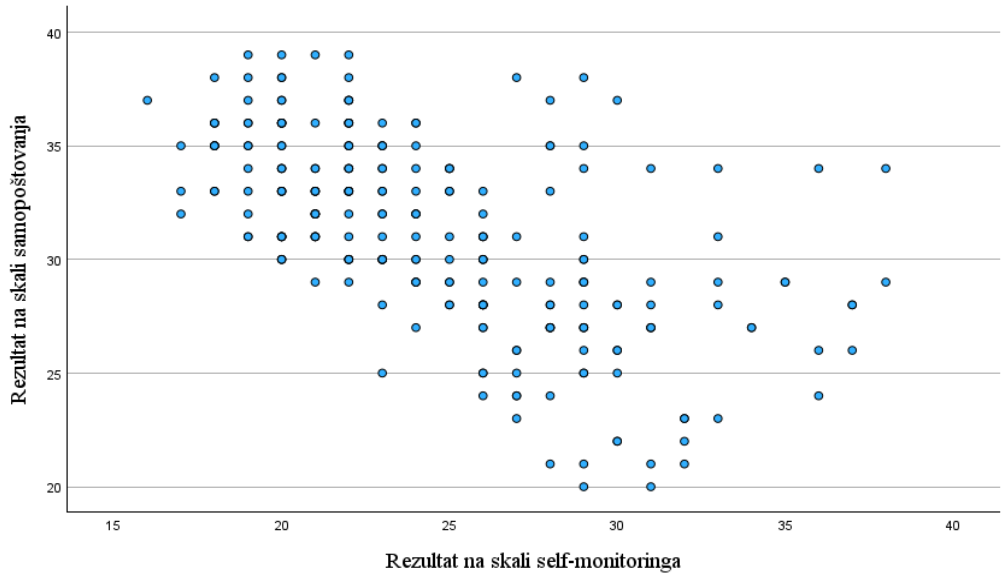
Rezultati svih učesnika u ispitivanim varijablama daju statistički značajan koeficijent korelacije, r= -0,598, p <0,001. Postoji negativna povezanost između varijabli što znači da je trend rasta vrijednosti na skali samopoštovanja praćen trendom opadanja vrijednosti na skali self-monitoringa. Adolescenti koji imaju više samopoštovanje imaju niže rezultate na skali self-monitoringa (tabela 4). Ova negativna korelacija, porast vrijednosti jedne varijable i opadanje druge, prikazana je na grafikonu 1, gdje su na x-osi rezultati na skali self-monitoringa, a na y-osi rezultati na skali samopoštovanja.

Tabela 4. Koeficijent korelacije između rezultata na skali self-monitoringa i skali samopoštovanja

		Rezultat na skali self-monitoringa	Rezultat na skali samopoštovanja
Rezultat na skali self-monitoringa	Pearson Correlation	1	-.598**
	Sig. (2-tailed)		<.001
	N	238	238
Rezultat na skali samopoštovanja	Pearson Correlation	-.598**	1
	Sig. (2-tailed)	<.001	
	N	238	238

Oba navedena koncepta predmet su brojnih istraživanja već decenijama, a pojam o sebi, u najširem smislu, javlja se u različitim filozofskim i religijskim tumačenjima vijekovima. Prisutna je stalna naučna rasprava o dimenzijama, modelima, faktorima, različitim manifestacijama i interakcijama s drugim pojmovima. Nesumnjivo je da će i dalje biti interesa za istraživanje svih aspekata samopoimanja, uz prilagodbu vremenu i prostoru, novim okolnostima i novim zahtjevima koji testiraju razne ljudske sposobnosti, osjećaje, motive, utiču na cjelokupno ponašanje čovjeka i grupa kojima on tokom života pripada.

Grafikon 1. Raspršenje rezultata na skalama samopoštovanja i self-monitoringa (N=238)



Ljudska bića komuniciraju putem *simbola*, otuda i termin "simbolička interakcija". Bez pristupa jeziku nema pristupa simbolima potrebnim za mišljenje i djelovanje. Simboli predstavljaju objekte u našim vlastitim umovima i u umovima drugih. Kada naučimo u djetinjstvu razmišljati o objektu simbolički – bilo da je objekat roditelj, brat, sestra ili igračka, činimo početni korak na putu prema refleksivnom razmišljanju i autonomnom djelovanju. Jezik je u ovoj vezi ključan. Simboli, kako objašnjava Mead (1934, prema Elliot, 2020), imaju univerzalnu kvalitetu za društvene grupe u kojima imaju značenje; simboli su zajednička valuta pomoću koje pojedinci stvaraju osjećaj sebe i komuniciraju s drugim ljudima. U interakcionističkom modelu objašnjenja ponašanja Mead naglašava recipročnu prirodu razmjene značajnih simbola za barem dvije osobe koje u njoj aktivno učestvuju. Tokom razmjene ljudi često testiraju, odlažu, mijenjaju svoje ponašanje u zavisnosti od reakcije drugih. Interakcija se prilagođava kako bi se izazvala određena ponašanja drugih. Self se može jedino razviti u grupi, a struktura self-koncepta u ovom modelu tumači se kroz dvije dimenzije: *prezentni* i *iskustveni self*. Prezentni self je ono što osoba prikazuje okolnom svijetu, a iskustveni self predstavlja subjektivno vrednovanje. Svaki pojedinac ima mnogo uloga u životu, te je prezentni self varijabilan. Iskustveni self uključuje osjećaj zadovoljstva, odnosno nezadovoljstva sobom i taj osjećaj može, ali i ne mora biti u skladu s onim što osoba drugima prezentira.

Kod mladih ljudi koje smo ispitali uz visoko samopoštovanje manje je prisutna težnja za self-monitoringom, tj. svim akcijama koje su neophodne u svjesnom ostavljanju željenog utiska na druge ljude. To ne znači da nije prisutna nikako nego da se evidentira opadanje s porastom samopoštovanja. Stavovi koje drugi imaju o nama utiču i na naš sopstveni stav prema sebi, te stoga ne čekamo pasivno da oni izraze svoja mišljenja, nego i aktivno prilagođavamo naše ponašanje (Fazio, Effrein i Falander, 1981, Swann i Read, 1981, prema Wiggins, Wiggins i Vander Zanden, 1994). Visoka razina samopoštovanja, unutrašnja i dovoljna validacija u većini slučajeva ne zahtijeva od pojedinca dalje izraženo ulaganje u ostavljanje dojma po svaku cijenu. Samopoštovanje se u brojnim studijama naglašava kao zaštitni faktor i naravno da samo dio socijalnog ponašanja ovdje analiziramo potaknuti izmijenjenim načinima vrednovanja sebe i svijeta. U podlozi bilo kojeg ponašanja brojne su varijable, tako je tokom cijelog života, a ovo je doprinos u raspravi o razvoju i ponašanju mladih, s osvrtom na stara, poznata obilježja u vremenu koje donosi, gotovo svakodnevno, nove zahtjeve i dileme. Kao što smo vidjeli, samopoštovanje i self-monitoring u negativnoj su korelaciji, a između grupa formiranih prema spolu nismo utvrdili

statistički značajne razlike. U drugačije postavljenom nacrtu, ako bi se tražile pojedinačne facete, koje su više zasićene ovim ulogama ili socijalnim očekivanjima, uz kontolu ili uvođenje novih varijabli, rezultati bi možda bili drugačiji. Također, na drugom uzrastu spol bi moguće imao značajan uticaj, što svakako treba dalje istraživati.

Prezentacija različitih "dijelova" selfa ne mora značiti da ljudi pokušavaju ponuditi nešto lažno. Oni možda samo u određenoj situaciji pokazuju dio onoga što jesu, čime se ponose, to jeste *stvarni self*, ali ne i cijeli self (Krupat, 1994). Ljudi iznose one svoje karakteristike koje su važne u datoj situaciji, žele ih staviti u prvi plan i skrenuti pažnju na njih. Mogu iznositi i one općenito vrijedne osobine koje ih mogu u datoj situaciji ohrabriti za dalju interakciju. Zapažanja u vezi s dobijenim rezultatima mogu se pokušati objasniti i time da osobe koje su izgradile samopoštovanje više prikazuju stvarni self, svoje prave karakteristike, sigurni su u svoju vrijednost i ne prilagođavaju u većoj mjeri svoje prezentacije ovisno o zahtjevima situacije. Oni imaju jasniju i stabilniju sliku o sebi, teže kongruenciji između "onoga što jesu i onoga što čine" (Snyder, 1974, 1987). Nasuprot njima, osobe niskog samopoštovanja pokazuju trend da češće selektivno pokazuju svoje osobine, prikladne, modificirane, i prezentiraju željene, ne prave dijelove selfa, da se trude u različitim situacijama biti što više u skladu s vanjskim faktorima, stimulusima iz okoline, aktuelnim zahtjevima interakcije, nego što se vode stabilnijim unutrašnjim motivima. Oni još uvijek više zavise od odobravanja sredine, traže njihovu potvrdu o vlastitoj vrijednosti. Moguće objašnjenje jeste i da ljudi koji imaju nisko samopoštovanje dobivaju pozitivnu povratnu informaciju od drugih, ali u težnji za konzistencijom stavova odbijaju da mijenjaju sliku o sebi, iako su njome pretežno nezadovoljni. Prema teoriji samoverifikacije (Swann, 1990), za uspješne socijalne odnose ključna je sposobnost prepoznavanja kako nas drugi ljudi vide. Self-koncept omogućava bolju predikciju ponašanja drugih ljudi prema nama i u budućnosti, što nam daje i okvir, predvidljivost, osjećaj izvjesne kontrole za kojom ljudi nekad tragaju. Swann, istražujući koliko je tendencija za samokonzistentnošću snažna, objašnjava da će ljudi vjerovatno misliti i ponašati se onako da se njihova trenutna slika o sebi održi, bez obzira bila ona negativna ili pozitivna; prisutna je selektivna pažnja, selektivne interakcije, ali i selektivna interpretacija.

Ovakva tumačenja self-koncepta, komunikacije i ljudskih iskustava datiraju iz vremena prije pojave savremene digitalizacije, cyber okruženja i društvenih mreža, ali lako ih možemo prevesti u današnji svijet, istina, s mnogo otvorenih pitanja i neizvjesnosti zbog nesagledivog uticaja modernih faktora socijalizacije. Većina ljudskih potreba je ostala ista, od onih osnovnih, vezanih

za biološko preživljavanje, do složenijih, koje su se razvijale i ispunjavale tokom rasta i razvoja u društvenom okruženju i hiljadama godina ranije. Neke su potisnute kao zastarjele, prevaziđene ili jednostavno nema vremena za njih, ali to ne može proći bez posljedica, ma kako čovjek bio prilagodljivo biće.

Glad za dodirima (touch starvation, touch deprivation, skin hunger) kao teškoća pojavila se malo više u fokusu tokom nedavne pandemije, ali ova univerzalna ljudska potreba i dalje je mnogima nezadovoljena zbog fizičke udaljenosti, usamljenosti, otuđenosti, a sve s prividom brojnih zanimljivih dešavanja – najčešće u digitalnom svijetu. Potreba za pripadanjem, za vrlo različitim razmjenama iskustava i dalje je tu. Bliskost, ljubav, poštovanje, briga također su svima potrebni, ali manifestacije, kvalitet i učestalost ovih ljudskih interakcija promijenile su se. Neki kanali komunikacije su zakrčeni, preplavljeni smo, pretrpani informacijama koje ne stižemo ni procesirati, nismo ih ni željeli primiti, dok za neke druge osjećaje i iskustva sve manje ima mjesta, ili se pokušavaju kompenzirati na daljinu, u riječima, statusima, postovima, porukama na različitim platformama. Błachnio, Przepiorka i Pantic (2016) ukazuju na ovisnički potencijal korištenja društvenih mreža i prikazuju rezultate o negativnoj povezanosti intenziteta korištenja Facebooka, s jedne strane, i samopoštovanja i zadovoljstva životom, s druge strane.

Pojavljuju se i osjećaji koji su novi, neprijatni, ne oni očekivani strahovi, kako se često čuje, koji su nam oduvijek poznati, nego nova, više anksiozna i depresivna stanja vezana za virtuelni identitet, status, količinu i trajanje interesa za ono što predstavljamo; postaju vrlo bitni pratioci, pregledi, komentari, lajkovi, trendovi i frendovi, ali i hejteri, blokovi, bojkoti, gašenja, trolovi i botovi. Appel, Gerlach i Crusius (2016), na osnovu dostupnih istraživanja i evidentiranih faktora vezanih za upotrebu socijalnih mreža, iznose mišljenje da korištenje Facebooka potiče nepovoljna društvena poređenja i zavist, što zauzvrat može dovesti do depresivnog raspoloženja. Autori se dijelom ograđuju u pogledu kauzaliteta i svakako ukazuju na dalja praćenja i istraživanja. Ponašanja koja se vezuju uz self-monitoring, pojam koji je uveden prije pola vijeka, danas se velikim dijelom vide u digitalnom okruženju.

Namjera ostavljanja dojma, praćenje drugih i njihovih interesa, selekcija i/ili uređivanje informacija, provociranje i očekivanje reakcije, površna i kratka poznanstva, mijenjanje i prilagođavanje strategija, često mijenjanje mišljenja i stavova – sastavni su dio interakcija, posebno na društvenim mrežama. Ovo doba je kratko u pogledu razvoja cijelog čovječanstva, još ni približno ne možemo spoznati efekte novih tehnologija, ni pozitivne, ni negativne, ali je

činjenica da je interes za istraživanje digitalnog okružanja i socijalnih mreža ogroman, kao što je i njihov uticaj u ekspanziji.

Mladi ljudi i djeca svakako su u osjetljivom periodu, očekivano zbunjeni i krhki u određenim situacijama. Ne pomažu ni neki influenseri, ranije trendseteri, koji se nalaze u velikom broju i među mladima koji putem brojnih kanala nude iskrivljenu sliku realnosti. Šta je onda tu prezentni, a šta iskustveni self? Ili šta je stvarni, a šta lažni self? Koliko je offline i online ličnost ista ili različita? Avatari su svuda oko nas, dobro osmišljeni, dramatični, simpatični, zastrašujući – sve po potrebi. Instant poznate ličnosti i njihovi uređeni životi, "možete biti šta hoćete" – dopire sa svih strana; tu su i redovno zabrinuti fanovi ili pak pokloni za pratioce, spontane fotografije s egzotičnih destinacija.

U postadolescenciji koja traje od 17. do 21. godine psihodinamika je obilježena difuzijom i krizom u doživljaju slike o sebi ("self-image dilemma", Wittenberg, 1968, prema Nikolić, 1991). Mladi čovjek u ovom periodu može podržavati neki ego-ideal koji neizbježno ima socijalnu pozadinu ili njegov pseudoideal, ili pak može težiti nekom drugom što zahtijeva brzo osciliranje između dva stanja te može doći do akutne anksioznosti. Važne osobe ili grupe u njegovoj okolini obično predstavljaju kolektivnu personifikaciju individualnog ego-ideala. Ovo upozorava na važnost samoprezentacija u interakciji s pojedincima i grupama, tj. na način kako bi neko želio da bude viđen, ili šta će o njemu misliti ovi važni ljudi ili tzv. "povezujuće grupe". Tako adolescenti niskog samopoštovanja više napora ulažu u ostavljanje dojma zbog željenog prihvatanja od pojedinaca i/ili grupe, a sve s ciljem stvaranja stabilnog i zadovoljavajućeg self-koncepta, odnosno evaluacije tog koncepta, samopoštovanja.

U svijetu društvenih mreža pomoću tastature ili glasa, lako i brzo vrši se odabir onih koje ćemo pustiti u određene grupe ili podgrupe, daje im se kontrolisani ili pak potpuni pristup informacijama koje dijelimo, ovisno kako zamišljamo taj svoj društveni profil i šta nam je cilj. Učesnici istraživanja koje su proveli Walther, Van Der Heide, Kim, Westerman i Tong (2008) procjenjivali su vlasnike tobožnjih profila na društvenim mrežama privlačnijim kada su vidjeli da oni komuniciraju s drugim privlačnim ljudima, također izmišljenim za potrebe ispitivanja (generirane i unaprijed rangirane fotografije s dopuštenjem upotrebe). Korištene su, dakle, namjerno izabrane i prilagođene fotografije uz podržavajuće, zabavne poruke i komplimente u komunikaciji, odnosno negativne poruke, fotografije ljudi koji su ocijenjeni kao neprivlačni i uvrede, s ciljem ispitivanja uticaja na procjenu u suprotnom smjeru. "Vlasnici" profila su predstavljeni neutralnom

fotografijom, a variranjem uvjeta utvrdilo se kako istu osobu različito procjenjuju drugi u zavisnosti od privlačnosti njenih "prijatelja". Potvrđen je efekat asimilacije – privlačnost vlasnika varirala je u istom smjeru kao i privlačnost prijatelja. Filtriranje sadržaja, selekcija prijatelja, pratitelja, kao i prilagođavanje svega ostalog pomoću brojnih alata sveprisutno je, uglavnom zbog vlastitog statusa, neke dobiti i željenog dojma.

Preveliki jaz između onog što želimo ili možemo (nekada) postati i onoga što sada jesmo ni ranije nije bio poželjan, lak put kroz život. Nipošto se ne treba voditi najmanjim mogućim postignućima, provlačiti se kroz život tek tako. Aspiracije i motivacije su neophodne, bez ciljeva je teško naći smisao, ali je ključno pitanje mjere i izbora. Vogel, Rose, Roberts i Eckles (2014) istraživali su samopoštovanje, mogućnosti manipulacije sadržajem, odnosno uticaj različitih poređenja na društvenim mrežama na sliku o sebi. Eksperimentalno su varirali uvjete i na osnovu samoevaluacija utvrdili promjene u iskazima učesnika. I privremeno izlaganje ciljano osmišljenim sadražajima i profilima može sniziti osjećaj vlastite vrijednosti. Jasno je da se izvan laboratorijskih uvjeta sve ovo dešava, u mnogo većoj mjeri, s ozbiljnijim efektima. Ljudi koji tako, na društvenim mrežama, traže glavnu potvrdu vlastite vrijednosti, poredeći sve i svakoga, a najviše sebe, uz nejasne, nerealne, nepotrebne, često i nepoznate kriterije, mogu upasti u začarani krug percepcije lošeg u online okruženju (što nije teško) i posljedično sve lošije slike o sebi općenito.

Ovo je vrijeme u kojem se ne popravljaju ni stvari više tako često, a ni ljudski odnosi. Neverbalna komunikacija, prepoznavanje tuđih emocija i stanja također su otežani ili nemogući, a problemi u komunikaciji često se ne rješavaju, obično se brzo prelazi na novu temu, ili se komunikacija i osoba napušta, zamjenjuje. Emotikoni dodaju nijanse napisanom, zamjenjuju čitave rečenice. Sve se više pojavljuju osjećaji usamljenosti, otuđenosti, ističe se individualno što je često na račun nekog drugog. O porastu narcističke kulture govori se od sedamdesetih godina prošlog vijeka, što ne znači da takve pojave nisu bile prisutne i ranije. Ljudi osim vlastite ličnosti, onoga što žele ili mogu da prikažu, u kreiranju dojma uključuju i druge aspekte iz svog života, odnosno sve ono što je vezano za njihovu egzistenciju. Veliki doprinos za razumijevanje ovih nastojanja dao je Goffman (1959, 1967), koji je svoj naučni interes usmjerio na istraživanje svakodnevnih interakcija koje on naziva "konvencije" ili "rutine", a naziv za njegov interakcionistički pristup "dramaturški model" pokazuje kakvu je analogiju koristio da bi objasnio procese formiranja utisaka. Tako se prilagođava i okruženje u kome osoba živi ili radi, namještaj i ostala oprema životnog ili radnog prostora, pojavljivanje na određenim mjestima, drugi ljudi s

kojima komuniciramo, izgled, garderoba, vozni park, putovanja, maniri i drugo. Sve ovo spada u "scenu", "pozornicu" koju ljudi mogu nuditi drugima, a iza te "scene" mogu biti drugačiji, ponašanje im čak može biti u potpunoj suprotnosti u odnosu na ono što se predstavlja drugima. Pojam koji se često koristi u užem i širem značenju je imidž, a proizlazi iz svjesnih nastojanja da na druge ljude ostavimo dojam. Danas je jasno da se sve ovo iz fizičkog okruženja, koje također može biti „namješteno", premješta u virtuelni svijet, s novim, nepreglednim mogućnostima formiranja utisaka, sada na različitim profilima, mrežama, platformama. Pozornica se tako značajno proširila, a zahtjevi i načini za (samo)predstavljanje dobili su potpuno novu dimenziju. S obzirom na preokupaciju zbog statusa i privlačnosti na društvenim mrežama, nije iznenađujuće da ljudi s visoko izraženim narcističkim crtama ličnosti napreduju na Facebooku, sabiraju što više prijatelja i biraju svoje atraktivnije fotografije (Buffardi i Campbell, 2008).

Završna razmatranja

Pored „starih" obilježja mladosti, koja su još uvijek tu, dobili smo nove izazove, što je inače obilježje čovjeka i društva, stalna promjena. Prema Eriksonu (1963), u periodu adolescencije formira se vlastiti identitet kao nova psihosocijalna dimenzija. Za njegovo nastajanje važna su tri uvjeta. Prvi je da pojedinac sebe doživljava kao istu osobu u različitim situacijama. Drugi uvjet je da socijalna okolina priznaje i percipira pojedinca kao istog u različitim situacijama. Ako mladi čovjek nije siguran da je njegova slika o samom sebi kompatibilna sa slikom koju o njemu ima njegova socijalna okolina, pojavljuju se sumnje, konfuzija i apatija u odnosu na osjećaj identiteta. Treći uvjet je "rast ili akumuliranje" samopouzdanja u skladnost njegove percepcije samog sebe i percepcije od drugih. Erikson dalje ističe da identitet mladog čovjeka daje smisao i određuje njegovu okolinu, posebno socijalnu. U ovim procesima mlade ljude treba podržati i razumjeti. Šta je danas za mlade vrijedno i autentično, šta je stabilno? Tradicionalni jaz i nerazumijevanje mladih i starijih također je obilježje ljudskog društva. „Zamišljena publika" i „mitovi o neuništivosti" u adolescentnom egocentrizmu i dalje su tu, pritisak i očekivanja također. Odrastaju u svijetu u kojem se smjenjuju trendovi, gdje ljudi rizikuju život i zdravlje za neki potez koji će biti „viralan", izazov koji je na rasporedu ovog ponedjeljka, a onda je već zastario. Propagiraju se intervencije na potpuno funkcionalnim dijelovima tijela. Kako da adolescent sebe vidi kao istu osobu u različitim situacijama, i da to očekuje od okoline, kada to nije popularno? Kako da kritikujemo mlade za pretvaranje, kad je to adaptacija – snašao se, uklopio, dobro mu ide? Zar to nije u duhu

vremena, i šta je alternativa? Ko je danas ta najvažnija publika, kome se obraćaju i od koga traže priznanje mladi ljudi? Opasni, bizarni izazovi postali su jedan od načina dobijanja potvrde od „važnih“ drugih, pri čemu se ne propituje ko su ti drugi i zašto su (toliko) važni. Koliko informacija je dovoljno, a šta je već previše? Predstavlja se uspjeh preko noći, bez testiranja realnosti.

Opasnost je da prenapuhan balon pukne i da onda osoba doživi još veće razočarenje u vlastitu vrijednost. Uz neminovno važan socijalni uticaj, posebno za mlade, potrebno je (iz)graditi i unutrašnje mehanizme vrednovanja, prilagođavati ih realnosti i ličnim karakteristikama pojedinca. Razvoj samopoštovanja je važan zadatak za sve u dječijem okruženju. Pri tome ogromnu ulogu imaju roditelji, od prvih dana života – njihove poruke, način komunikacije, toplina i uključenost, prepoznavanje potreba, dostupnost i reakcije, odgojni stil, prihvatanje, sigurna povezanost i podrška, ukupno ponašanje i vrijednosti. Potom, važni su svi edukatori, profesionalci koji na bilo koji način komuniciraju s mladima, a mogu značajno primjerom, poticanjem i usmjeravanjem djelovati u izgradnji pozitivne slike o sebi kod mladog čovjeka.

Mogu i trebaju prepoznati i podržavati različite talente, socijalno poželjna ponašanja, pružiti korisna znanja i vještine, ali i otkriti rane znakove teškoća te pravovremeno reagovati. Svakako su neizbježni mediji – i to prvenstveno novi, mladi su tu značajno prisutni, u velikom broju, kao korisnici, ali i po vremenu, dužini korištenja. Kako u ovom području zbog brzine smjenjivanja, količine i dostupnosti različitih sadržaja nije moguće potpuno ostvariti selekciju, pratiti i kontrolisati izloženost, tim više su potrebni savjeti, nadzor, podrška, sigurnost, prihvatanje i razumijevanje iz bližeg, primarnog okruženja. Na višim nivoima mogu pomoći socijalni i ekonomski programi podrške, posebno za mlade u riziku. Kada nema unutrašnjeg okvira za vrednovanje, kada nema pozitivnih reakcija iz najbliže okoline, potvrdu svoje vrijednosti djeca i mladi tražit će bilo gdje, u vrlo različitim, potencijalno opasnim okruženjima. Ljudska je potreba da budemo prepoznati, uvažavani, primijećeni, poštovani, samo je pitanje količine, kvalitete i izvora, načina kako do toga doći.

Nije novo niti je neobično da ljudi prilagođavaju svoje ponašanje. Štaviše, neočekivano, nezrelo i nezdravo bi bilo uvijek i svugdje se ponašati isto. Čovjek je socijalno biće, i da ne budemo naivni ili licemjerni, oduvijek nam je bila potrebna potvrda, povratna informacija, reakcija okoline. I bebe se smješkaju, utiču na okolinu. Sposobnost adaptacije je važna ljudska osobina i u biološkom, a posebno u društvenom smislu. Pitanje je koliko je neko ponašanje gubitak ili dobitak za blagostanje pojedinca i kako utiče na druge. Moglo bi se reći – treba i prilagođavanje prilagoditi.

Konformizam, masa, kult, rulja – poznati su pojmovi u oblasti društvenog, pokazuju procese, ponašanja i grupe različitih motiva, načina i intenziteta povezanosti, aktivnosti i trajanja. Opet je pitanje mjere i namjere.

Koje ponašanje je korisno za pojedinca i društvo, adaptivno i svrsishodno, bez ugrožavanja drugog, a kada postaje pretežno promišljena manipulacija, koja koristi onda onome ko je planira i izvodi, a pri tome ne razmišlja o drugome u toj relaciji? Moglo bi se naširoko raspravljati i o pojmu adaptacije – neophodna je, ali kakva i za koga? Kameleoni, i pravi, iz udžbenika biologije, i ovi "društveni", zasigurno bi drugačije gledali na sve to kada bi tumačili svoje ponašanje. Ovima iz životinjskog svijeta to je dato, način je preživljavanja, ne mogu drugačije, ali je zanimljiva i mimikrija u ljudskom društvu, oduvijek. Ovo ponašanje može biti nesvjesno, automatsko, ljudi zauzimaju isti položaj u prostoru, imaju slične geste ili u razgovoru oponašaju facijalne ekspresije drugog, a da toga na početku nisu svjesni.

Oponašanje drugih već se vidi u ranom djetinjstvu, dešava se sinhronizacija, važno je povezivanje, oslonac, sigurnost i povjerenje. Socijalna zaraza u grupi s kojom dijelimo interese, koordinacija i upućenost jednih na druge imaju potpuno drugačiju funkciju u ovim okolnostima, za razliku od slučajeva kada npr. osoba počne imitirati svoje zlostavljače, uklopi se i preuzima loše obrasce. Dakle, ponovo se, kao što je to uvijek slučaj u ljudskoj prirodi, treba razmatrati kontekst. Društvene mreže, pored brojnih koristi i olakšavanja različitih procesa za modernog čovjeka, pružaju potpuno novo, značajno mjesto za samoprezentaciju. Korisnici pažljivo biraju koje će fotografije, aktivnosti i interese istaknuti na svojim profilima. U poređenju s Goffmanovim (1967) upravljanjem dojmovima (impression management), profesor komunikologije Joseph Walther kaže da su društvene mreže „poput upravljanja dojmovima na steroidima" (Rosenbloom, 2008, prema Myers, 2009). Samoprezentacija, pa i prenaglašena, nikako nije nova pojava niti je isključivo štetna, ali je zbog ukupnog okruženja možda više istaknuta, kao obavezni dio današnjeg identiteta, kao neophodna vještina u nekim zanimanjima, vještina za preživljavanje, utočište ili pokušaj bijega od sebe, ili bar od dijelova sebe.

Literatura

1. Appel, H., Gerlach, A. L., & Crusius, J. (2016). The interplay between Facebook use, social comparison, envy, and depression. *Current Opinion in Psychology, 9*, 44–49.
2. Błachnio, A., Przepiorka, A., & Pantic, I. (2016). Association between facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior*, *55*(Part B), 701–705.
3. Buffardi, L. E., & Campbell, W. K. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin, 34*(10), 1303–1314.
4. Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development, 38*(4), 1025–1034.
5. Elliot, A. (2020). *Concepts of the Self* (4th ed). John Wiley & Sons.
6. Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
7. Fulgosi, A. (1987). *Psihologija ličnosti: teorije i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Gangestad, S. W., & Snyder, M. (2000). Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin, 126*(4), 530–555.
9. Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
10. Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Pantheon.
11. Harre, R., & Lamb, R. (Eds). (1986). *The Dictionary of Personality and Social Psychology*. MIT Press.
12. Krupat, E. (1994). *Psychology is Social: Readings and Conversations in Social Psychology*. New York: HarprerCollins College Publishers.
13. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Lennox, R. D., & Wolfe, R. N. (1984). Revision of the Self-Monitoring Scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(6), 1349–1364.
15. Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology*, Vol. 38, pp. 299–337). Annual Reviews.
16. Myers, D. G. (2009). *Social Psychology*. (10th ed.). McGraw-Hill.
17. Nikolić, S. (1991). *Psihijatrija dječje i adolescentne dobi: propedeutika*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

19. Rot, N. (1987). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
20. Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *30*(4), 526–537.
21. Snyder, M. (1987). *Public appearances, Private realities: The psychology of self-monitoring*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
22. Swann, W. B., Jr. (1990). To be adored or to be known? The interplay of self-enhancement and self-verification. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, Vol. 2, (pp. 408–448). The Guilford Press.
23. Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of popular media culture*, *3*(4), 206–222.
24. Walther, J. B., Van Der Heide, B., Kim, S. Y., Westerman, D., & Tong, S. T. (2008). The role of friends' appearance and behavior on evaluations of individuals on Facebook: Are we known by the company we keep?. *Human communication research*, *34*(1), 28–49.
25. Wiggins, J. A., Wiggins, B. B., & Wander Zanden, J. (1994). *Social Psychology* (5th ed.). McGraw-Hill.

YOUTH AND SELF-CONCEPT – CHALLENGES OF THE MODERN ERA

Abstract

The aspiration to belong, to be liked and fit into a group, especially in youth, is a predictable, well-known characteristic of this age. The current era is more challenging due to the huge number of potential influences on young people, which are rapidly changing, leading to the collapse of existing criteria, rules, beliefs, norms and value systems. The paper presents the results of research with young people where the relationships of self-esteem and self-monitoring were considered. Self-esteem refers to how we value our self-concept and is an important protective factor throughout life. Self-monitoring refers to the desired presentation of oneself, taking into account the signs and demands coming from the outside world and the goals we want to achieve. The discussion is in the context of evident changes, pressures and expectations in society as a whole, where it is often impossible to select data, set priorities, plan actions, build and maintain a positive self-image, which is important in the overall development of an individual.

Keywords: *self-concept, self-esteem, self-monitoring, youth*